

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ И ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ КОЛЛЕКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

© И. Я. Каплунович^{1*}, С. М. Каплунович²

¹Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ (Новгородский филиал)
Россия, 173002 г. Великий Новгород, ул. Германа, 31.

²Новгородский филиал Санкт-Петербургского государственного
экономического университета
Россия, 173000 г. Великий Новгород, ул. Большая Московская, 8/7.

Тел.: +7 (8162) 77 61 51.

E-mail: i-kapl@mail.ru

Известная педагогическая концепция И. П. Иванова рассматривается и анализируется с позиции двух наук: психологии и кибернетики. Показано, что основные принципы педагогики общей заботы имплицитно базируются и вполне могут быть объяснены в частности на фундаментальных положениях этих двух классических дисциплин (законах У. Р. Эшби, второго начала, начального порога сложности и др. в кибернетике и культурно-историческим и деятельностным подходами в психологии).

Ключевые слова: педагогика коллективного творческого воспитания, Закон У. Р. Эшби, закон второго начала, начальный порог сложности, коллективизм, творчество, деятельностный подход, коллективное творческое дело, культурно-историческая концепция.

Второе пятидесятилетие отсчитывает фундаментальное строительство величественного здания концепции «Педагогики коллективного творческого воспитания» («общей заботы», «коммунарской педагогики»), теоретические и экспериментальные основы которого были заложены выдающимся отечественным педагогом И. П. Ивановым. В психолого-педагогической литературе концепция неоднократно подвергалась диверсификационному анализу. Ее несомненные достоинства транспарентны, остенсивны, экземплифицированы и не порождают яростных негативных атак даже со стороны явных оппонентов. Сформулированные в ней аффирмации эксцитативны, а способность и жизненность этой теории многократно верифицирована.

Вместе с тем, как у сторонников и неофитов, так и оппонентов множество вопросов вызывают научное обоснование источников, генезиса и причин столь высокой продуктивности воспитательных воздействий и бихевиористической энергии воспитанников в процессе реализации теоретико-экспериментальной концепции И. П. Иванова, и, в частности, при проведении коллективных творческих дел (КТД). Они имплицитны, мало изучены и порождают многочисленные интенции. Где и в чем коренится не до конца ясный психологический источник этой энергетике, движущие силы и эффективность реализуемой деятельности воспитанников, ее релевантный развивающий эффект? Именно в ответе на эти вопросы, обнаружении, научного обосновании и описании источника и генезиса этой бихевиористической активности мы видели цель предпринятого нами исследования.

Сам И. П. Иванов полагал, что имплицитный источник продуктивности воспитательных воздействий коренится в возникновении и разрешении в организованной деятельности де-

* автор, ответственный за переписку

тей противоречий между теми личными отношениями, их компонентами, проявлениями, которые отражают новое, растущее в окружающем мире, и теми личными отношениями, их компонентами, проявлениями, которые отражают отжившее или отживающее в окружающей человека действительности [9].

С методологической точки зрения это объяснение не вызывает сомнений. Но здесь не описаны психологические механизмы их порождающие и обеспечивающие. Понятно, что как педагог И. П. Иванов, скорее всего, и не ставил такой *задачи*. Ее решение явилось предметом нашего поиска, на первом из этапов которого мы обратились к основным принципам и дефинициям концепции педагогики коллективного творческого воспитания и феноменологии КТД, в частности.

Их анализ позволил нам сформулировать *гипотезу* исследования. Согласно ей, источник и генезис высокой активности воспитанников и психологической диверсификации педагогики коллективного творческого воспитания и, в частности, КТД может быть объяснен посредством фундаментальных законов и основных положений науки. В частности, кибернетики (как науки об управлении и передачи информации не только в неживых, но и, в данном случае – живых системах), а также культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и теории деятельности, разработанной в отечественной психологии трудами А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейна, В. В. Давыдова и др.

Действительно, сам И. П. Иванов отмечал, что многосторонний и диверсификационный воспитательный процесс, реализуемый в соответствии с основными принципами педагогики коллективного творческого воспитания внешне имплицитен. Внутренне же он реализуется в глубине общей жизни, общей борьбы старших и младших, взаимного влияния самих воспитанников друг на друга, самовоспитания старших и младших. При этом воспитывающее воздействие педагогов оказывается далеко не всегда прямым и открытым. Значительно чаще оно косвенно и скрыто [9].

Стало быть, психологические истоки высокой активности и эффективности воспитательных воздействий следует искать в организации самой деятельности воспитанников. Еще Л. С. Выготский отмечал, что «В конечном счете, воспитывает учеников то, что они сами делают, а не то, что делает учитель; важно не то, что мы даем, а то, что мы получаем; только через свою самостоятельность ученики изменяются, воспитываются» [4, с. 195]. Именно это подчеркивал и И. П. Иванов, одним из краеугольных камней концепции которого было утверждение о том, что воспитание должно быть организовано так, чтобы не ребенка воспитывали, а ребенок воспитывался. Он постоянно акцентировал внимание на организации деятельности воспитанников, а не педагогов. Это утверждение в определенном смысле вполне можно рассматривать в качестве конкретной реализации известного положения Л. С. Выготского. Согласно ему «В основе воспитательного процесса должна быть личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность» [3, с. 82].

Действительно, теория и практика образовательных воздействий свидетельствуют о неэффективности и даже невозможности прямого воспитания личности. Можно формировать знания, умения и навыки, но нельзя сформировать личность. В. П. Зинченко очень метко заметил по этому поводу, что если мы сформировали личность с заранее заданными качествами, то эта личность становится нашей наличностью. Личность всегда уникальна и самостоятельна, она не способна подчиняться чужой воле.

В этой связи вспомним и Ф. М. Достоевского, утверждавшего, что сколько человеку не говорить как должно делать, он все равно делает по-своему [11]. Этот же факт неоднократно обосновывался классиками психологии. Поэтому человек способен только формироваться, саморазвиваться. В дальнейшем многочисленные психологические исследования убедительно показали, что изменить и сформировать личность нельзя. Целенаправленно можно изменить не личность, а лишь ее направленность, мотивы, и ряд ее других отдельных феноменов. И практика подтверждала, что «Знание не перерождает человека, оно только изменяет его, но изменяет не в одну всеобщую, казенную форму, а сообразно натуре этого человека» [11].

В продолжение этого тезиса уместно, и, более того, мы обязаны вспомнить один из эпизодов нашей личной приватной беседы с И. П. Ивановым. В ней он вполне убедительно, достоверно, лапидарно, но консеквентно обосновал, а затем сформировал у нас очень важную аффирмацию. Суть ее водилась к тому, что изменить сущность человека, личности нельзя, но вполне возможно направить к общему благу многочисленные феномены ее индивидуальности, даже недостатки. В этом скрыта и на это направлена главная тайна и великая задача воспитания - подчеркивал он. И. П. Иванов постоянно настаивал на этом. Неофиты и приверженцы педагогики коллективного творческого воспитания прекрасно понимали и осуществляли эти идеи во главе и вместе с Учителем и под его руководством.

Одна из причин высоких достижений педагогики общей заботы с точки зрения воспитательного результата и эффекта, на наш взгляд, кроется в кардинальной смене позиции старшего (воспитателя). В рамках реализации педагогики коллективного творческого воспитания педагог не ведет детей за собой, как это принято в классических устоявшихся системах. Он не уподобляется поводырю или рикше (по терминологии Л. С. Выготского). Педагог выполняет лишь функции организатора социальной воспитательной среды, регулятора и контролера межличностного взаимодействия в коллективе [4, с. 192]. Именно эта смена позиция старшего, как убедительно было показано Л. С. Выготским, реализует экспектации взрослых, обеспечивает высокий воспитательный, развивающий и даже креативный эффект у детей. А в педагогике коллективного творческого воспитания указанный принцип был одним из доминирующих.

Особого внимания заслуживает предесцинирование концепции используемой терминологии. «Педагогика коллективного творческого воспитания»! Воспитание коллективное. И в этом ярко выражена опора на ряд научно-теоретических положений.

Прежде всего, обратимся к науке об управлении и передачи информации в *живых* системах – соответствующему разделу кибернетики. Одним из ее фундаментальных положений является закон У. Р. Эшби, который применительно к педагогическим проблемам и более конкретно – в обсуждаемом контексте может быть сформулирован следующим образом: воспитание эффективно лишь тогда, когда разнообразие управляющей системы не меньше разнообразия управляемой системы.

Понятно, что в нынешний компьютерный век педагогу трудно состязаться с информационно просвещенными воспитанниками. Все обстояло гораздо проще еще несколько десятилетий назад. Тогда обладающий многочисленными предпочтениями образованный грамотный просвещенный учитель работал с необразованными неграмотными и непросвещенными в науке детьми. В этой ситуации он вполне мог с достаточно большой точностью реализовывать свои экспектации. Современное информационное общество порождает интерде-

пенденции старшего и младшего, а потому начинает требовать уже не индивидуальных, а коллективных форм и методов воспитания.

Действительно, одному (педагогу) в информационном и когнитивном воспитательном пространстве трудно состязаться с группой современных просвещенных воспитанников. В этом отношении у коллектива возможностей гораздо больше. Его разнообразие в целом априори как правило превосходит разнообразие каждого из индивидов. И в соответствии с законом У. Р. Эшби эффект воспитания резко устремляется к точке своей бифуркации. Однако не достигает ее в силу того, что с позиции диалектики развития сама эта точка изменяется – уровень поднимается вверх, растет.

Коллективизм детерминирован и законом второго начала. Всеобщий и неумолимый он представляет собою грозное оружие социума против изолированности и индивидуализма. Суть закона сводится к тому, что любая автономная система (т.е. полностью изолированная от других систем) может только разрушаться. Человек существо социальное. И потому в этом аспекте индивидуализм как антипод коллективизма может привести только к деструктивным и разрушающим образованиям. Стало быть, без интердепенденции и организации широкого социального взаимодействия воспитанников ни о каком созидании, формировании не может быть и речи. Необходимы коллективные формы воспитания, которые тем более эффективны, чем они более широки и диверсифицированы.

А дальше, согласно принципу, выдвинутого директором Института национальной стратегии (ИНС) системотехником С. Белковским, индивидуализм как проявления изолированности личности, на определенном этапе своего движения, а точнее этапе своей деградации должен начать продуцировать и принимать контрпродуктивные и вредные для него самого (человека) решения.

Примером тому может служить судьба выдающегося американского шахматиста, чемпиона мира Б. Фишера. Стремительно ворвавшись в социум шахматистов, он стал методично и последовательно завоевывать один титул за другим. Но затем, покинув профессиональное сообщество, прервав контакты с коллегами, уединившись, изолировав себя от шахматистов, этот безусловно талантливый человек начал продуцировать и демонстрировать поведение, которое его и погубило. Он растерял не только профессиональный, но и социальный статус (напомним, что даже был вынужден покинуть свою родину, некогда очень гордившуюся им, а затем изгнавшую его). Таким образом, анализ с позиций и этого принципа снова транспарентно верифицирует всю несостоятельность индивидуализма и релевантные преимущества коллективизма в воспитании. А обоснование этой пропозиции становится тривиальным.

С кибернетической точки зрения не вызывает сомнения и тот факт, что при коллективном воспитании меняется «начальный порог сложности», ниже которого любая система неизбежно деградирует, а выше - начинает развиваться. В коллективе этот порог преодолеть гораздо легче, он заметно выше в сравнении с индивидуальным, а, стало быть, воспитание, его формирующий эффект, развитие качественно возрастают.

Использование кибернетических законов может быть продолжено. Но в силу ограниченности объема статьи закончим обсуждение педагогики коллективного творческого воспитания с позиций этой науки и обратимся к психологическому обоснованию и законам этой дисциплины. И здесь прежде всего следует вспомнить основной закон высших психических функций – закон интериоризации Л. С. Выготского.

В соответствии с ним высшие психические функции (память, мышление, воображение) не заданы человеку изначально (например, генетически). Они появляются как совместно-распределенные и разделенные действия, возникающие во взаимодействии ребенка с другими людьми (сверстниками, старшими), которые затем интериоризируются во внутренний план. Этот переход от общего коллективного к индивидуальному (а не наоборот!) осуществляется в три этапа. Интерпсихического (совместно-распределенного действия) – экстрапсихического (внешней речи «про себя», иногда «эгоцентрической речи») – интрапсихического (в умственном плане, как внутренний способ мышления).

Анализируя этот механизм, В. В. Давыдов отмечал: «Материальное становится идеальным, а идеальное – реальным лишь в постоянно воспроизводящейся деятельности, осуществляющейся по схеме: вещь – действие – слово – действие – вещь» [7, с. 32]. Не вдаваясь в подробности и тонкости этих психических механизмов, мы заметим лишь, что сам перемещение в этой дивизимной структуре осуществляется в направлении «из вне вовнутрь», или от внешнего, социального, коллективного к внутреннему, идеальному, имманентному. Главная интенция заключена в том, что внешние (коллективные) действия и воздействия должны быть первичными и опережать индивидуальное. И эта установка была точно подмечена и концептуально реализована И. П. Ивановым.

С психологической точки зрения обнаруживается и много других теоретических источников и оснований педагогики коллективного творческого воспитания. Однако, позволим себе отказаться от дальнейшего диверсификационного анализа иных психолого-педагогических аспектов коллективистической составляющей концепции педагогики общей заботы. Он представлен в специальной литературе. В частности, сошлемся на интересное экземплифицированно и эксцитативно описанное исследование В. Л. Ситникова [10]. В нем он убедительно и обстоятельно раскрывает их. Мы полностью разделяем его оценку и анализ, а потому позволим сослаться на это исследование и, тем самым, освободить себя от дальнейшего обсуждения заявленного аспекта концепции педагогики общей заботы И. П. Иванова.

Перейдем к обсуждению следующей эксцитативной составляющей педагогики коллективного творческого воспитания – «творчество». Оспаривать и полемизировать по поводу его релевантности не приходится, а психологическая верификация его значимости – трюизмична. Как резонно отмечал В. В. Давыдов, «сущность **личности** человека связана с его потребностью и способностью **созидать**» [6, с. 89]. И. П. Иванов полностью разделял это положение психологической науки, и творчество для него стало следующим краеугольным камнем конструируемой концепции. Действительно, вопреки традиционному заформализованному в нашей стране воспитанию, нивелировавшему и не реализовавшему эту естественную человеческую потребность, педагогика коллективного творческого воспитания предесцинировала призыву: «Каждое дело – творчески! Иначе зачем?»

И. П. Иванов рано осознал и вслед за Л. С. Выготским и его последователями разделял ту точку зрения, что «Типичные особенности детского творчества выясняются лучше всего не на вундеркиндах, а на обычных нормальных детях» [5, с. 32]. Ему удалось преодолеть преваляровавшую заформализованность воспитания в СССР и посредством преодоления критической массы знаний воспитанников преобразовать их в творчество обычных нормальных детей. Тем самым был развенчан миф и предъявляемая ему претензия об элитности педагогики общей заботы, гомоморфной и предесцинирующей реальному воспитанию лишь отдельных категорий специальным образом подобранных «умных» детей.

Еще одна часто умалчиваемая особенность педагогики коллективного творческого воспитания – реализация деятельностного подхода. Он был разработан ведущими советскими психологами (В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн) и в настоящее время переживает второе рождение в отечественной педагогике (А. А. Вербицкий, Н. Б. Крылова, А. В. Хуторской). В основе деятельностного подхода «лежит действие, преобразующее предмет, открытие общего в этой предметности и выведение из него частного, а также решение задач» [8]. Наличие и реализуемость всех этих характеристик при реализации педагогики общей заботы не вызывает никаких сомнений. Налицо и действия, преобразующие предмет, их частное логическое обоснование, непосредственное вытекающее из общего – принятых законов жизни коллектива, и постоянный поиск. Поэтому доказательство этого факта и осуществления именно деятельностного подхода в коммунарской педагогике тривиально, очевидно, и не вызывает никаких сомнений.

Педагогика коллективного творческого воспитания мощно опирается, использует и развивает не только мышление детей, но и рефлексивность, представляющую собою следующий более высокий уровень развития ментальности. Действительно, формальное воспитание концентрируется на развитии рассудочного мышления детей посредством отработки навыков их поведения, которые по меткому выражению Г. Гегеля есть «смерть души».

Совершенно иначе обстояло дело при реализации принципов педагогики общей заботы. Она, реализуя творческий подход, детерминировала формирование у воспитанников не традиционного рассудочного, а разумного мышления, и его сердцевину – рефлексивность. Для того, чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить процессы того и другого ментального процесса [1].

При возникновении проблемы (трудности) индивид с рассудочным мышлением начинает формально-логически искать все возможные имеющиеся в его распоряжении пути и эмпирически апробировать их в конкретно-практической деятельности. «Не получилось? – А, если так?». «Опять не получилось. – А, если так?», И до тех пор, пока не получится или человек откажется от поиска решения. Часто это происходит «броуновски», методом «слепых проб» («тыка»). Человек просто пытается угадать выход из проблемной ситуации (рис. 1). Остенсивное представление этих попыток приведено на рис. 1.

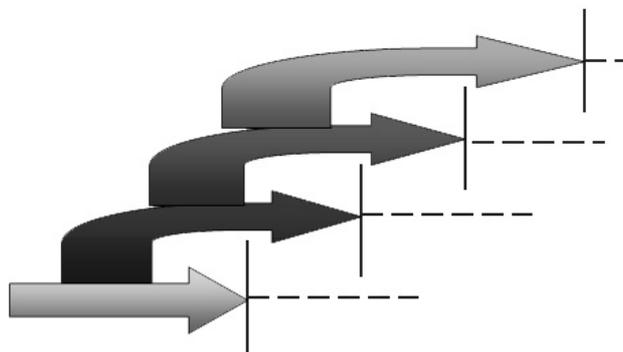


Рис. 1. Схема эмпирического способа поиска решения.

Человек с разумным мышлением, прежде чем действовать, ментально реализует три этапа (рис. 2). Во-первых, он начинает исследовать ситуацию.



Рис. 2. Разумное (рефлексивное) мышление.

Стадия «Исследования» дает ему возможность ответить себе на следующие вопросы: что мешает достичь результата? В чем заключается трудность?

Вторая стадия – «Критики», помогает получить ответы на следующий цикл вопросов: почему мешает и чем именно вызваны возникающие трудности: При этом обнаруживается конкретная нехватка знаний, умений, способов действий, способностей, наконец. Поэтому человек вынужден обратиться за ними (помощью) на доску ценностей, на которой имеется эти недостающие человеку компоненты, (к книгам, Интернету, сверстникам, педагогу). Таким образом он добывает (обретает, овладевает) недостающим.

И затем, на заключительном этапе «Перенормирования» посредством этих приобретенных знаний, способов действия и т.д. человек начинает действовать по-новому, по-другому. Это позволяет ему преодолеть первоначальные трудности, разрешить их новыми осознанными способами действий в ситуациях, первоначально неподдававшихся решению.

Обратившись к истокам педагогики коллективного творческого воспитания и, в частности к структуре коллективных творческих дел (КТД), мы находим те же три этапа: «Исследования», «Критики» и «Перенормирования». Тем самым становится понятно, что при психологически корректном использовании и реализации этих этапов у воспитанников имплицитно формируется именно рефлексия и разумное мышление в целом. А появляются они, воспользовавшись терминологией Л. С. Выготского, в качестве «формального эффекта воспитания», как его дополнительный эффект, «сухой остаток».

Важную особенность педагогики коллективного творческого воспитания подметил В. Л. Ситников. «Мало кто отдает себе отчет в том,– пишет он,– что тренинговые и игровые оргдеятельностные формы и методы так легко и быстро оказались воспринятыми на постсоветском пространстве именно благодаря находкам А. С. Макаренко и И. П. Иванова, а также большого количества педагогов (профессиональных и так называемых «общественников»), ставших их сторонниками и последователями» [10, с. 62]. И с этим трудно не согласиться. Для того, чтобы убедиться в этом достаточно более детально посмотреть, например, на схему структуры организационно-деятельностной игры (ОДИ).

В качестве обоснования этого утверждения сошлемся и опишем один из видов проведения ОДИ, разработанный одним из ведущих отечественных методологов О. С. Анисимовым [1].

Игра начинается с того, что руководитель объясняет цели, задачи, правила, условия работы, которые участники должны принять. После чего они дифференцируются на подгруппы. Каждая из них должна самоопределиваться по содержанию (чем заниматься, овладевать) и по форме (в каких условиях заниматься, каким требованиям подчиняться). Самоопределение каждого включает ответы на вопросы, связанные с индивидуальной необходимостью и личного желания участвовать в такой игре, готовностью реализовать свои мотивы деятельности в этой (игровой, четырехэтапной) форме (см. *рис. 2*). После чего все высказывают согласие или несогласие заниматься этой деятельностью.

Со своими выводами подгруппы знакомят других участников игры на пленарной дискуссии, во время которой все желающие могут задавать выступающим (защищающему свои наработки коллективу) вопросы. В ходе дискуссии каждая из подгрупп обнаруживает недочеты, определенный формализм, «недоработки» в своем проекте. Их анализу посвящается следующий этап – групповой рефлексии коллективной деятельности. Далее проводится методологическая консультация – ответы руководителя на возникшие и интересующие участников вопросы («посещение» доски ценностей). Получив ответы, подгруппа с новым знанием на следующем этапе групповой работы приступает к действию, которое в силу наличия у участников новых знаний, способов действия должно быть более качественным (лучшим), по сравнению с предшествующим, и .т.д. (по схеме, представленной на *рис. 3*).

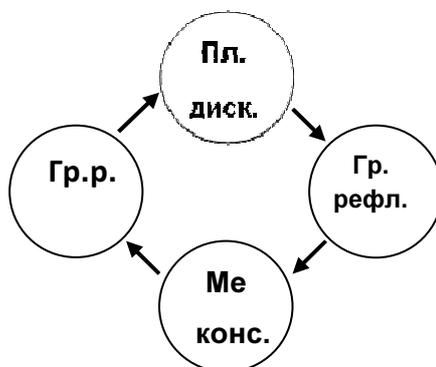


Рис. 3. Этапы проведения организационно-деятельностной игры.

Прямое сопоставление ОДИ и КТД по целям, содержанию и процессу свидетельствуют об их аналогии и гомоморфизме.

Обратимся теперь к одной из релевантных составляющих педагогической концепции педагогики коллективного творческого воспитания – КТД. Но прежде, чем заняться поиском источника активности детей и эффективности воспитательных воздействий назовем доминантные особенности этой деятельности. И. П. Иванов выделял три из них: практическую направленность, коллективную организацию и творческий характер [9, с. 29–34].

Проанализируем каждую из них с позиций цели нашего исследования.

1. *Коллективная организация.* В ней мы усмотрели реализацию уже упомянутых нами выше кибернетических законов и классического положения, обнаруженного Л. С. Выготским, сформулированного им в основном законе развития высших психических функций (об ин-

терпсихической деятельности воспитанников). Действительно, согласно упомянутому закону всякая высшая психическая функция в развитии на первом этапе выступает как деятельность коллективная, социальная. Именно она является альфой и омегой и в КТД.

2. *Практическая направленность*. Ее вполне можно рассматривать как первоначальный этап реализации обоснованной Л. С. Выготским интрапсихической функции. При этом феномен «практической направленности» следует рассматривать не как реализацию и применение полученных знаний на практике (по терминологии Н. А. Менчинской), а в качестве экстерииоризации (в понимании Л. С. Выготского).

3. *Творческий характер*. Этот феномен тоже уже был проанализирован выше. Здесь добавим лишь, что его вполне можно рассматривать как конструирование и порождение действий, преобразующих объекты окружающей жизни. А именно эта направленность включает в себе одну из релевантных характеристик деятельностного подхода, что уже обсуждалось ранее. С другой стороны, творческий феномен КТД одновременно можно рассматривать и как **«образовательный эффект** практической деятельности человека ...преодоление критической массы знаний и превращение их в творчество» [Э. М. Коротков, 2006, 83].

КТД иммерсивно и диверсифицировано. И в каждой грани этой многогранной деятельности обязательно наряду с имплицитным креативным, обязательно явно присутствует игровой компонент. Оба они постоянно пересекаются. Игра уже самой своей спецификой придает диверсификационный аспект деятельности. Действительно, игру можно рассматривать как форму деятельности (game), как действие (play), как визуальное представление (show), исполнение определенных ролей (performance), акт некоторого процесса (act), и т.д. В каждом из них кроется креативный компонент. Креативность появляется уже в силу того, что игровая форма КТД является главной детерминантой постоянного нахождения и выполнения воспитанниками действий в зоне ближайшего развития.

Действительно, как убедительно показал Л. С. Выготский, «В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения» [2, с. 74]. Экстраполяция возможностей психологической феноменологии игры на КТД очевидно и является одним из релевантных источников личностного развития воспитанников.

Но вернемся к иммерсивности КТД. Его психологическое значение состоит и в том, что для детей оно представляет собой игру (как play и как show) наряду с физическими, также своими духовными и творческими силами. Действительно, именно здесь у воспитанников появляются возможности проявления предпочтений для эксцитативной демонстрации и развития самовыражения, самоактивности, самодеятельности и разумной инициативы. А огромная роль этих феноменов в личностном развитии транспарентна и очевидна.

На КТД нельзя выделить время. Оно возникает только по желанию. КТД это и форма жизни ребенка. А «Жизнь как и игра, должна требовать постоянных напряжения сил и радости совместного движения» [3, с. 270]. И в этом парадоксальность КТД: радость, свобода, с одной стороны, и напряжение, ограниченность, с другой, и одновременно. С одной стороны, КТД реализуемо только при наличии желания воспитанников. С другой – участие в КТД требует соподчинения и подчинения общественным правилам и нормам – проявления воли.

В разрешении этого противоречия нетрудно разглядеть следующий консеквентный имплицитный источник высокого развивающего эффекта личности ребенка.

Особое место в анализе педагогики общей заботы занимает мотивационный аспект. Известно, что мотивация является источником, приводным ремнем активности личности. Педагогика коллективной творческой деятельности порождает ее очень продуктивно, причем формирует именно внутреннюю, а не внешнюю мотивацию, которая оказывается мощным источником энергетика детской активности. Можно утверждать, что КТД не столько стимулируют, сколько мотивируют деятельность воспитанников. И, следовательно, согласно структуре деятельности (А. Н. Леонтьев), у детей начинают формироваться не отдельные способы деятельности, действия, умения или навыки, а психические новообразования. Это развивающее влияние мотива достаточно убедительно было обосновано в отечественной психологии (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев).

Эффективность педагогики коллективного творческого воспитания мы видим и в ее природосообразности. У И. П. Иванова концепция выстроена именно таким образом и требует от детей выполнения деятельности гомоморфной закономерностям генезиса их психического развития. Развитие начинает двигаться по естественным природосообразным для воспитанника путям экзистенциальной для него деятельности, а не в соответствии с представлениями и требованиями взрослых, по пути развития и протекания логических процессов у ребенка, а не у педагога. И это, в свою очередь, снова обеспечивает существенный психологический эффект.

Возникает вполне тривиальный вопрос: мог ли сам И. П. Иванов дать теоретическое обоснование своим педагогическим новациям. Позволим себе ответить утвердительно. Тогда почему же он не сделал этого? У нас нет возможности узнать это у самого автора концепции. Поэтому ограничимся лишь некоторыми предположениями.

Во-первых, И. П. Иванов был педагогом, а не психологом или специалистом в области кибернетики, и, следовательно, вопросами подобного вида анализа он не был обязан и мог (имел полное право) не заниматься. Кроме того, не следует забывать, что в доперестроечные времена ссылаться на «продажную девку империализма» – кибернетику, как и на «Моцарта психологии» Л. С. Выготского и его культурно-историческую теорию было не модно, да и не безопасно. Поэтому имплицитно пользуясь этой теорией, И. П. Иванов был вынужден, тем не менее, переоткрывать ее релевантные положения и верифицировать их эмпирически.

Заключая обсуждение теоретических источников и оснований педагогики коллективного творческого воспитания, подведем некоторые итоги.

Проведенное нами исследование позволило обнаружить ряд кибернетических и психологических закономерностей, порождающих источник, причины и генезис активности личности, в процессе реализации принципов и законов обсуждаемой педагогической концепции И. П. Иванова. Теоретический анализ остенсивно и транспарентно продемонстрировал, что они вполне могут быть объяснены при опоре и использовании основных категорий и понятий фундаментальных кибернетических и психологических законов. Бихевиористическую энергетика воспитанников коренится и обеспечивается известными психологическими механизмами и структурами, описанными в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, а также деятельностном подходе, разработанным в исследованиях отечественных психологов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов О. С. *Субъективная рефлексия в игромоделировании и ее понятийного обеспечения*. М.: Угрешская типография, **2012**.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // *Вопросы психологии*. **1966**. №6.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, **1991**.
4. Выготский Л. С. Предисловие к русскому переводу книги Э.Торндайка «*Принципы обучения, основанные на психологии*». М., **1982**.
5. Выготский Л. С. *Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк*. М.: Просвещение, **1993**.
6. Давыдов В. В. Послесловие // Выготский Л. С. *Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк*. М.: Просвещение, **1991**.
7. Давыдов В. В. *Проблемы развивающего обучения*. М., **1986**.
8. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // *Вопросы психологии*. **1991**. №6. С. 5–13.
9. Иванов И. П. *Звено в бесконечной цепи*. Рязань, **1994**.
10. Ситников В. Л. Педагогические истоки современной психологии командообразования // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. **2012**. №148.
11. Достоевский Ф. М. URL: http://ru.wikiquote.org/wiki/Фёдор_Михайлович_Достоевский

Поступила в редакцию 18.02.2014 г.

После доработки 20.05.2014 г.

THEORETICAL SOURCES AND BASES OF PEDAGOGY OF COLLECTIVE CREATIVE EDUCATION

© I. Ya. Kaplunovich^{1*}, S. M. Kaplunovich²

¹*Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration (Novgorod branch)
3. German St., 173002 Veliky Novgorod, Russia.*

²*St. Petersburg State University of Economics (Novgorod branch)
8/7 Bolshaya Moscovskaya St., 173000 Veliky Novgorod, Russia.*

Phone: +7 (8162) 77 61 51.

E-mail: i-kapl@mail.ru

Known pedagogical concept of I. P. Ivanov considered and analyzed from the perspective of two sciences: psychology and cybernetics. It is shown that the basic principles of pedagogy common concern based implicitly and may be explained in particular on the fundamental positions of the two classical disciplines (Ashby laws, the second principle, the initial threshold of complexity, etc. in cybernetics and cultural-historical and activity approach in psychology).

Keywords: *pedagogy of collective creative education, W. R. Ashby's law, the second principle, the initial threshold of complexity, teamwork, creativity, activity-based approach, the collective creative work, cultural and historical concept.*

Published in Russian. Do not hesitate to contact us at edit@libartrus.com if you need translation of the article.

Please, cite the article: Kaplunovich I. Ya., Kaplunovich S. M. Theoretical sources and bases of pedagogy of collective creative education // *Liberal Arts in Russia*. 2014. Vol. 3. No. 3. Pp. 143–154.

REFERENCES

1. Anisimov O. S. *Sub"ektivnaya refleksiya v igromodelirovani i ee ponyatiinogo obespecheniya [Subjective Reflection in Play-Modelling and Its Conceptual Provision]* Moscow: Ugreshskaya tipografiya, 2012.
2. Vygotskii L. S. *Voprosy psikhologii*. 1966. No. 6. Pp. 5–13.
3. Vygotskii L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical Psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1991.
4. Vygotskii L. S. *Predislovie k russkomu perevodu knigi E. Torndaika «Printsipy obucheniya, osnovannye na psikhologii» [Foreword to Russian Translation of E. Thorndike Book "The Principles of Teaching Based on Psychology"]*. M., 1982.
5. Vygotskii L. S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v det-skoy vozraste: Psikhologicheskii ocherk [Imagination and Creativity in Childhood: Psychological Essay]*. Moscow: Prosveshchenie, 1993.
6. Davydov V. V. *Posleslovie // Vygotskii L. S. Voobrazhenie i tvorchestvo v det-skoy vozraste: Psikhologicheskii ocherk*. Moscow: Prosveshchenie, 1991.
7. Davydov V. V. *Problemy razvivayushchego obucheniya [Problems of Developing Training]*. Moscow, 1986.
8. Davydov V. V. *Voprosy psikhologii*. 1991. No. 6.
9. Ivanov I. P. *Zveno v beskonechnoy tsepi [Link in the Endless Chain]*. Ryazan', 1994.
10. Sitnikov V. L. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*. 2012. No. 148.
11. Dostoevskii F. M. URL: http://ru.wikiquote.org/wiki/Fedor_Mikhailovich_Dostoevskii

Received 18.02.2014.

Revised 20.05.2014.