

Воспитание — российское изобретение? (Взгляд от иных берегов)

Оптимисты от воспитания верят, что именно оно удерживало советский мир от пагубных антисоциальных явлений, пессимисты же утверждают, что школьное воспитание — советская выдумка и нигде в приличном мире его нет.

Реалисты же утверждали, что всё это неважно, потому что детство и юность всегда радость, даже если они проходили в борделе или «малине».

Насчёт «советской выдумки» когда-то, на границе 20 и 21 веков, мне представилась возможность проверить.

Миннеаполис, школа имени Генри, экскурсия по школе для нас, четырёх российских педагогов.

Проходим мимо спортзала. Старшеклассники играют в баскетбол — чемпионат школы. Десятки эмоциональных болельщиков и болельщиц. Всё нормально — то, что американцы слегка чокнуты на баскетболе, мы знаем. Странность была в другом: играла команда в белых футболках с бордовой надписью «Патриоты Америки» и команда в бордовой форме с тем же именем (белыми буквами) «Патриоты Америки». Почти ничего особенного, если не учесть, что школа находится в микрорайоне, где живут «новые американцы» — выходцы из Азии и Африки, недавно получившие американское гражданство.

В этой же школе. Сюжет два. Идём мимо актового зала. На сцене что-то репетируют. Спрашиваем, где учитель. Не понимают. Выясняется; репетируют сами — без учителя. «А! Всё понятно, — восклица-

ем мы. — Самоуправление». Спрашиваем, кто впустил школьников в зал. «Как кто? Взяли ключ и пришли». «А кто дал ключ?» — «Взяли, записали, потом отдадим и запишем». «???»

В этой же школе — стенд с тематикой ученических проектов. Удивляют два: «История баскетбольной (опять баскетбол!) районной команды» и совместный проект со швейцарскими (!) школьниками.

Мы были в Миннеаполисе в дни всеамериканской всеобщей страшилки, странного праздника «Хэллоуин». В школе объявление с программой праздника. Ну, праздник так праздник. Но рядом второе объявление: «Кто хочет устроить альтернативный Хэллоуин — обращайтесь к Мэри!». «А! Значит, есть свои неформалы!» — думаем мы. Спрашиваем: «Кто такая Мэри?». Отвечают: «Учительница». «?!»

Тоже в Миннеаполисе — в другой школе. Показывают компьютерный класс. (Напомню, речь идёт о конце 90-ых годов). Немножко удивляемся, но немножко. С компьютерами мы уже знакомы.

Представляют местную «звезду», лет шестнадцати, — мастера компьютерного дизайна. Вид у «звезды» — настораживающий. Крашенные волосы, в ухе — серьга, рваные джинсы, мятая футболка. Пожалуй, у нас стали бы проводить с ним «воспитательную работу». Спрашиваем робко у сопровождающего нас учителя про такой вид. Учитель — отмахивается — его наши тревоги совершенно не волнуют.

Школа по другую сторону океана, английская поселковая, для старших классов (от 9-го до 12-го). В школе — форма. Для 9-10 класса — одна, для 11-12-го — другая — в схожей цветовой гамме. Девятиклассники форму носят аккуратно, строго: пиджачок застёгнут, галстук правильно завязан. Десятиклассники — более расхлябанно: пиджаки распахнуты, галстуки не у всех. Спрашиваем: «Почему так?». Оказывается, десятиклассники ждут, когда им позволят «старшую форму». Форма — символ статуса.

В этой же школе — что-то вроде нашего дневника школьника. Преамбула в дневнике: «У нас в школе не принято распивать спиртные напитки, употреблять наркотики, обижать другого человека...». Не требование, а «у нас НЕ ПРИНЯТО».

В рекреации при входе в эту школу вся стена в фотографиях выпускных классов, есть даже фото 30-ых годов. А ещё при входе мраморная доска с именами всех директоров школ и последнее имя на доске того директора, с которым мы сейчас встретимся.

Проинтерпретируем увиденное:

- формирование патриотической ориентации через привлекательную, значимую деятельность;
- проекты, обращённые к близким социальным реалиям и к «всемирности»;
- возможности альтернативных официальных действий;
- доверие и ответственность;
- незначимость внешнего вида — значимость достижений;
- школьная форма как символика желаемого статуса;

- подчёркнутая обращённость к школьной традиции;
- обозначение рамок поведения, а не требований.

Можно и далее приводить ненашенские примеры того, что довелось увидеть «воочию» и что у нас записали бы по ведомству «воспитание».

Почему же в 90-ые годы, да и сейчас иногда, всплывает миф об отсутствии воспитания в западных школах?

Вероятно, причин, по крайней мере, две: лингвистическая и социокультурная.

Лингвистическая. В английском языке (и в других романских по происхождению языках) слова, которое можно адекватно перевести на русский как воспитание, — не существует. Слова, что обычно переводятся у нас как воспитание (education, upbringing) не очень-то соответствуют, по содержанию, нашему воспитанию как воспитанию в образовательной организации.

Социокультурная. То, что мы интерпретируем как воспитание в зарубежных, прежде всего в западных, школах, акцентирует не результат педагогических усилий в развитии какого-то типа личности (что традиционно для советской и российской школы), а пространство и границы возможностей для проявлений личности: деятельности, статусных, присоединения к традиции и пр.

Так?

Или я слишком «натягиваю наше российское одеяло» на ненашенскую культуру?

Если мы собираемся формировать черты характера, черты личности, мы претендуем на формирование не только внешнего (способ действий), но и внутреннего (связанных с этим способом действия и ситуацией мотивов и отношений). Возможно ли это? Чтобы ответить на этот вопрос, к нашим старым вопросам (что измерять, как измерять, есть ли в принципе способы достижения этих целей) добавляется существенный вопрос о генезисе, происхождении, развитии



Что же с целями?

Что только не называют воспитанием... На одном из сайтов, где собраны 52 его определения, можно встретить и целенаправленное воздействие (учителя, коллектива, общества...), и влияние (на поведение, сознание, отношения...), и деятельность учителя, и совместную деятельность, и передачу общественного опыта, и много ещё всякого другого.

А если уж начать сортировать эти определения, то получится широкое воспитание, неширокое воспитание, узкое воспитание, совсем узкое, а также прочие его масштабы и виды.

Что объединяет эти определения? Слово «целенаправленность» (или его почти синонимы «целеустремлённость», «планомерность»).

Какие же цели преследует воспитание? Ответы на этот вопрос весьма разнообразны: всестороннее, гармоничное развитие личности, сформированность неких качеств человека, его отношений, ценностных ориентаций, поведения, сознания и многого ещё хорошего.

Как с этим разобраться практическому работнику (классному руководителю, социальному педагогу, воспитателю детского дома или новоявленному «советнику директора школы по воспитанию») — что взять в работу? И что такое вообще целенаправленность в деятельности, поведении человека?

В проблеме социальных целей, аналитике целеполагания есть четыре вопроса: желательна ли данная цель, жизнеспособна ли она, достижима ли и диагностична ли.

Что значит желательна ли цель? — Соответствует ли она, цель (в нашем случае цель воспитания),

провозглашаемым в данном обществе и культуре ценностям, идеалам? Например, воспитание конкурентноспособности (лет 10 назад про это настойчиво говорили) противоречит традиции ценности общности в российско-советской культуре.

Что значит жизнеспособность цели воспитания? — Соответствует ли цель тем социальным тенденциям, которые, скорее всего, развернутся, разовьются в жизни данного поколения? Например, цель формирования позитивного отношения к цифровым средствам деятельности вполне соответствует тенденциям развития общества и цивилизации.

Достижимость цели? — Возможность её достижения в принципе (не противоречит ли она закономерностям существования и развития человека и наличным ресурсам, материальным и организационным условиям, в которых работник осуществляет дело воспитания, его умениям и психологическим потенциалам?).

И, наконец, диагностичность. «Прописаны» ли где-то, кем-то (или в собственном действии педагога) процедуры и способ обнаружения результата воспитания? Очень трудно представить практическую, возможную в обычной школе, диагностику, доказывающую, что именно школа, а не семья или верный друг изменили что-то в ценностях этого, конкретного школьника.

Разные сочетания этих характеристик дают не менее 16 вариантов анализа целеполагания, но соединим их в два случая.

Есть две целенаправленности: первая — те огонёчки, фонарики, звёзды, на которые оглядывается практический работник, по которым сверяет путь своих действий, и вторая — тот образ результата, который целенаправляющий собирает получить.

Огонёчки, звёздочки — это ценности, идеалы (личные и социальные), значимые для нашего работника. На них можно ориентироваться, но их нельзя достигнуть. Они что-то вроде линии горизонта, только ещё более хитрые, чем горизонт. По мере приближения к ним оказывается горизонт не там и не такой.

Вторая целенаправленность («рабочая») более чёткая. Для неё есть конкретные аргументы достижимости соответствующих целей, и практические идеи о том, как узнать, получен ли предполагаемый результат.

Михаил Иосифович Рожков, различая эти две целенаправленности, говорит о целях-идеалах и целях-задачах.

Для управленческой деятельности имеет смысл только вторая целенаправленность — представления о результате, потому что управление, согласно большинству определений, — *это деятельность по достижению результата!*

Но достигим ли планируемый, предполагаемый результат?

Цель может быть не достигнута в силу её недостижимости, неверности в данных условиях, и цель может быть не достигнута вследствие того, что педагог работает не так, неумело, некомпетентно, без достаточных усилий.

Разберёмся с первым.

Что значит неверная цель — недостижимая в принципе (сделать всех детей *одинаково* хорошими) или неверная, вследствие нечётких формулировок («воспитать всестороннего человека» — а сколько сторон в этой ВСЕсторонности)? Или,

может, недостижима, потому что нет ресурсов (цель — развитие индивидуального потенциала каждого школьника — а где деньги для миллиона тьюторов, которые будут поддерживать это развитие, и где сами обученные тьюторы)?

Но что же всё-таки достижимо?

Проанализировать поштучно многообразие целей воспитания невозможно. Необходимо их, цели, как-то объединять, группировать.

Оказывается это делом нетрудным — набирается всего-то четыре-пять групп: цели формирования поведения, цели формирования черт личности, цели развития потребностей и способностей личности к саморазвитию... Ну, может, ещё пара групп.

Выделяя, называя сейчас эти группы, мы будем стараться отвечать на два вопроса — являются ли называемые цели воспитания достижимыми в школе в целом и как узнать, измерить, определить предполагаемые результаты.

Первая группа целей — это цели *формирования* желаемых *качеств поведения* школьников (вежливости, дисциплинированности и пр.).

Можно ли определить, зафиксировать качества поведения? В принципе — да. Поведение — это внешне наблюдаемые действия. А раз действия внешние, то разумно построенное наблюдение педагогов или мнения, высказывания о наблюдаемом поведении — нормальные практические ходы.

На первый вопрос — о достижимости, о наличии средств, способов, приёмов достижения этих целей — ответ, пожалуй, тоже положительный. (Те же развивающиеся требования по А.С. Макаренку; разнообразие позитивных и негативных санкций и подкреплений, поощрений и наказаний, если рассуждать по-бихевиористски; показ, предъявление привлекательных образцов поведения и т.д.). Но этот вывод верен, если педагог (педагоги) договорятся сами с собой, где это поведение должно проявляться. (В школе — при учителе? Просто в школе — и там, где учителя нет? На всём пространстве жизни? — В этом случае — а кто, как узнает, есть ли оно, такое поведение?).

Но перейдём к следующей группе целей. Ещё недавно (а может быть, и сейчас) чаще всего встречающихся в планах и программах воспитания — *формирование* определённых *черт личности* (трудолюбия, любознательности, предприимчивости, самостоятельности, патриотизма, общительности, заботливости и т.д. — остановиться трудно).

В анализе достижимости таких целей возникает больше вопросов, чем при «первом сюжете».

Во-первых, сложность самого феномена «черты личности»¹. В черте личности соединены «внутренние» составляющие (отношения, стремления, мотивы человека) и «внешние» (его способ действия, способ поведения). Одно из удачных определений черт характера (и черт личности) определяет её как *мотив*, закрепившийся, *«сцепившийся» с определённым типом ситуации, проявляющейся в отношении к этому типу ситуации и устойчивом способе действий в ней.*

¹ Кстати, черты характера и черты личности с точки зрения психологии — в сильной степени пересекающиеся феномены, и, если не углубляться в большие тонкости, их можно рассматривать как синонимы.

Пример. Заботливость как черта личности — это стремление помочь человеку (мотив!), включающийся в ситуации необходимости помощи человеку. Это стремление во внешнем плане проявляется в конкретных действиях заботы об этом человеке (помощи, эмоциональной поддержки).

Если мы собираемся формировать черты характера, черты личности, мы претендуем на формирование не только внешнего (способ действий), но и внутреннего (связанных с этим способом действия и ситуацией мотивов и отношений).

Возможно ли это? Чтобы ответить на этот вопрос, к нашим старым вопросам (что измерять, как измерять, есть ли в принципе способы достижения этих целей) добавляется существенный вопрос о генезисе, происхождении, развитии черт личности, черт характера. И здесь мы вступаем в очень непростую область.

Большинство (если не все) психологи относительно факторов, сил, «запускающих» существование черт личности, сходятся на том, что влиятельны в этом деле и биологические (в том числе иногда и генетические, наследственные) предпосылки, предрасположенности, и характер складывающегося взаимодействия — первоначально, в раннем детстве, детей и взрослых, а позже — детей и детей. Причём это взаимодействие задаётся культурой (нормами, ценностями, традициями, правилами), носителями которых являются взрослые, а позже — и дети-партнёры по общению, взаимодействию. Особое значение в этом развитии, формировании черт имеет дошкольный возраст. (Эту идею, внесённую в отчётливом виде в психологию психоаналитической традицией, разделяет современная психология в целом.²) Это не означает, что все последующие возрасты — «бессильны». Это означает другое — в школьном возрасте и далее личность, характер может *развиваться* на той основе, которая уже определённо заложена в человеке к данному моменту. Но так как эта основа у различных школьников различна, то вывод относительно возможности формирования каких-либо черт личности для школьного воспитания — неоптимистичен: «победить» в массовом порядке биологические предпосылки и дошкольное детство невозможно. Следовательно, всерьёз ставить целью воспитания в школьную эпоху формирование тех или иных конкретных *черт* личности, характера — несерьёзно, мифологично, гарантия педагогического поражения или самообмана.

Наверно, у читателей, дочитавших до этого места текста, накопилось чувство несогласия и готовности привести *примеры*, доказывающие факты формирования у детей черт личности и характера в школьные годы.

Я подчеркнул слово «примеры», потому что каждый пример — это история отношений, деятельности, биологии, детства, семьи *этого ребёнка* и вряд ли кто-то из педагогов способен рассказать историю о перевороте, скачке в каких-то чертах характера школьника, не имеющих предпосылок, оснований в более ранний период его детства. *Развить, поддержать, направить* характер, черты личности отдельного школьника, имеющего определённые предпосылки для такого развития, при *соответствующей* работе и увлечённости (!) педагога, конечно, можно. Но мы ведём

² Глубокие художники, мыслители говорили об этом и раньше. Тот же Лев Николаевич Толстой в зрелом возрасте утверждал, что к пяти годам он был уже на 90% тем, чем являлся в зрелости.

речь не о работе учителя (группы педагогов) с отдельным ребёнком, а об обычном «массовом» результате школьного воспитания.

А мы ведь коснулись пока только одной трудности, правда, самой принципиальной. Есть и другие, уже известные нам, — где, как измерять, оценивать измеряемое качество.

Один из рекомендуемых методов — оценки экспертов: учителей, родителей, одноклассников, самооценка (то, что обычно трактуют как измерение воспитанности).

Метод экспертов в применении к диагностике черт личности — весьма странная затея.

Пример: семикласснику Иванову за трудолюбие учитель поставил 5 баллов, одноклассники тоже 5, родители — единицу, и сам себя самокритичный Иванов тоже оценил на единицу. Рекомендуемый обычно в этом случае подсчёт среднего балла даёт 3,0 — число, которое не встречается ни в одной оценке.

Но даже если мы почему-то поверим данной средней оценке — каковы доказательства того, что основной вклад в трудолюбие Иванова внесла школа? А может, родители? А может — кружок в Доме творчества? А может, сосед дядя Вася, с которым Иванов чинит мотоцикл?

Так что же, всё-таки ставим на формировании школой черт личности, характера окончательный крест?

Нет.

Во-первых, напомним, что наши рассуждения касаются уровня целей школьного воспитания как целей воспитательной общешкольной политики.

Во-вторых, напомним, что на уровне непосредственной работы с каким-то конкретным школьником (школьницей) при условии понимания предпосылок и возможностей его развития и «договорённости педагога с самим собой», что считать признаками результата, цель не столько формирование, сколько *развитие, поддержка* соответствующих черт личности возможна.

Выбирая какую-то из линий саморазвития как предмет для педагогической работы, мы как эффекты получаем в той или иной мере развитие и по другим линиям. Но педагогика, педагогическое действие здесь не более чем один из действующих факторов и не всегда определяющий



А если вглубь?

Перейдём к третьей группе результатных воспитательных целей — развитие глубинных характеристик личности (образа Я, связанных с саморазвитием базовых потребностей и способностей и т.п.).

В российской педагогике, особенно в 1990-ые годы, было немало версий таких целей.

Приведём нашу версию.

Возможная цель воспитания — *развитие потребности и способности личности к саморазвитию*.

Прокомментируем эту формулировку. Обратите внимание: в ней потребность и способность личности к саморазвитию считается уже наличествующей, существующей. Такая идея верна, если присоединиться к соответствующему пониманию человека как существа с изначально присущими ему потенциалами развития и его направленностью (к саморазвитию). В психологии это прежде всего концепции гуманистической психологии Абрахама Маслоу, Карла Роджерса, Виктора Франкла.

Поясним, что мы имеем в виду.

Потребность в саморазвитии — стремление, желание, интерес к развитию себя. Это определение с точки зрения психологии не очень точное: ряд «стремления—интересы» чаще относят к уровню не потребностей, а мотивов. Так что в нашей формулировке понятие потребности используется в несколько расширительном в сравнении с традиционным психологическим его смыслом.

Способность к саморазвитию — «оснащённость», умелость, «оспособленность»; владение средствами саморазвития.

Саморазвитие — процесс обогащения, усложнения, гармонизации, динамики личности за счёт использования человеком своих внутренних резервов и инициативного привлечения внешних ресурсов.

Конечно, заявленная нами формулировка чрезмерно обща и в таком виде с трудом переводима в работу организации воспитания.

Её конкретизация может быть такова:

- развитие потребности и способности человека к **самопознанию**, интересу к своему Я, своим возможностям и отношениям;
- развитие потребности и способности к **самоопределению**, к разумным жизненным выборам, деятельности, отношений, позиций с точки зрения интересов своего развития;
- развитие потребности и способности к **самореализации** как реализации в продуктивной деятельности и в общении своего творческого, и шире, личностного потенциала;
- развитие потребности и способности к **личностной саморегуляции**³, как осознанной регуляции своего физического и психического состояния, притязаний, самооценки;
- наконец, развитие потребности и способности к **соразвитию**, совместному развитию, как развитие себя через участие в развитии другого.

Может, это последняя линия должна быть названа первой. Потому что, если говорить о школьном воспитании, то создание ситуаций взаимного интереса, понимания и на основе их (или вместе с ними) совместной деятельности и целенаправленного общения — предпосылка превращения «внешнего во внутреннее» и «внутреннего во внешнее»: интериоризации и экстериоризации, как скажут психологи.

Насколько же реалистичны, достижимы эти цели, есть ли доступные для практики средства анализа соответствующих результатов?

На первый взгляд, учитывая, что речь идёт о глубинных характеристиках личности — достижимость этих целей ещё более проблематична, чем целей формирования черт. На наш взгляд это не так, особенно если сделать акцент на «потребности».

Потребности, мотивы, интересы, стремления — то есть вся сфера запуска и направления активности человека — по существу, «моторчик» человеческих проявлений. Задача соответствующего влияния на развитие соответствующих потребностей по сути сводится к включению и поддержанию его работы. Что же «накрутит» моторчик, какие конкретные особенности, качества будут развиваться в этом движении у этого человека — сами глубинные личностные характеристики не диктуют, не определяют. Их источником является биография, судьба этого, конкретного школьника и наличная социальная ситуация, в которой он существует. Педагогика, педагогическое действие здесь не более чем один из действующих факторов и не всегда определяющий.

Для Миши Петрова его потребности и способности к саморазвитию запускают, поддерживают его интеллектуальные возможности, у Маши Ивановой — ком-

³ У О.С. Газмана близкий по смыслу феномен называется самореабилитацией с подчёркиванием способности человека возобновлять, восстанавливать свои силы.

муникативные, у Тимура Мурадова — волевые, а у Юрия Шевченко — общественную устремлённость.

Механизмы развития потребностей в психологии достаточно известны, и прежде всего знаменитый «сдвиг мотива на цель»: порождение новых мотивов (как конкретных выражений потребностей) в условиях значимой, привлекательной, побуждающей к открытию новых личностных смыслов, деятельности.

Возьмём для примера линию «развития потребности и способности к совместному развитию».

С позиций гуманистической психологии (Абрахам Маслоу и др.) *одна из потребностей* человека, «ждущая своего часа» (своих условий), — это *потребность быть своим, принятым*, принадлежащим к определённой общности.

Если педагог, организуя совместную деятельность школьников, создаёт, подчёркивает, поддерживает ценность, эмоциональную привлекательность общности, группы, коллектива и трактует эту привлекательность (точнее, стимулирует так трактовать, осознавать это школьниками) как результат возможности своего, школьника, развития через помощь, поддержку развития другого, мы и получаем новый облик исходной потребности: потребность в принадлежности, принятии меня как человека, развивающегося и помогающего развиваться другим.

Пример говорит о том, что соответствующая педагогическая работа требует от воспитателя весьма точных слов, интонаций, действий, правда, не выходящих далеко за пределы стремлений и возможностей добросовестного воспитателя.

Правда, все наши примеры и рассуждения могут быть подвергнуты серьёзной психологической критике. Во-первых, в разных возрастах актуальными являются различные составляющие потребности и способности к саморазвитию (для подростков — существенней самореализация, для старшеклассников — самоопределение). Во-вторых, в младшем школьном возрасте говорить о личностном саморазвитии вообще сомнительно (младший школьник — не является субъектом, осознанным инициатором своего развития, даже для младшего подростка — это редкий сюжет, включающийся при особой работе, причём не столько педагогической, сколько психологической⁴).

Справиться с первой трудностью помогает само «устройство» личности человека. Личность — это целостность, следовательно, развитие какой-либо её существенной составляющей ведёт к развитию и других составляющих, связанных с первой. Поэтому, запуская самопознание, мы подталкиваем развитие самоопределения, запуская самореализацию, подталкиваем соразвитие и т.д. Следовательно, выбирая какую-то из линий саморазвития как предмет для педагогической работы, мы как эффекты получаем в той или иной мере развитие и по другим линиям.

Но как же решить проблему соответствующей работы с младшим школьником? По-видимому, здесь целью может быть не более чем развитие предпосылок к саморазвитию личности.

Между людьми и ценностями

Пора переходить к следующей, уже четвёртой группе целей школьного воспитания. Она обращена к *формированию опыта социально-позитивного общения, взаимодействия, совместной деятельности*.

Примеры: формирование опыта совместного доброжелательного творчества, опыта руководства и подчинения и пр., и пр.

Предметом воспитания в этом случае становится нечто вынесенное за пределы индивидуального. Этот тезис обращает нас к тому определению воспитания как создания УСЛОВИЙ для развития человека, а ещё точнее, к созданию социально-психологических, психолого-педагогических условий, которые и есть качества взаимодействия, общения, взаимоотношений — про что мы и ведём на этих страницах речь. Процесс воспитания, как говорил Дмитрий Васильевич Григорьев, происходит не в человеке, а МЕЖДУ людьми.

Факт вынесенности этого опыта «за пределы» человека — не единственная важная его характеристика.

Чтобы цель была педагогической, мы должны не забывать подчеркнуть позитивность формируемого опыта. Но когда он позитивен? Скажем, опыт справедливой драки — это позитивно или как? Разобраться с позитивностью на уровне широкой формулировки не так уж трудно. В «плюс—опыт» разумно записывать всё, что одобряется, оценивается в данной культуре и в данном обществе как позитивное, положительное. Конечно, такая рамочка при внима-

⁴ См. Цукерман Г.А. Психология саморазвития — задача для подростка и педагога. М., 2000.