
И. Д. Фрумин

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ НИЩЕТА ВЫСОКИХ СТРЕМЛЕНИЙ¹

Статья поступила
в редакцию
в ноябре 2011 г.

Л. Л. Любимову

Объяснение посвящения

Много лет в дискуссиях об образовании я старался избегать темы воспитания. Особенно так называемого духовного, нравственного, морального воспитания. Мне казалось, что эта тема вторична, что она используется недобросовестными политиками и малограмотными педагогами, чтобы нападать на оппонентов и продавать «опиум для народа». Однако когда пару лет назад к этим вопросам обратился Л. Л. Любимов, переславший мне свой текст с нехитрым названием «Духовно-нравственное воспитание», пришлось внимательно посмотреть на это поле. Ведь масштаб личности и мысли Льва Львовича делает все, что он обсуждает, значимым. Значимым, может быть, не по общественным или практическим эффектам, а по энергетике мышления и переживания. Любимов не оставляет собеседника равнодушным, поскольку умеет и любит ставить вопросы остро. Ему удается убедительно говорить неприятную правду, называя черное черным и белое — белым. Мало кто так точно и жестко ставит диагноз нашему образованию, показывая его интеллектуальную слабость, отсталость, провинциальность. Но его диагноз — не приговор. Он будит мысль, заставляет спорить и искать пути решения проблем. Несколькими такими мыслями, разбуженными Любимовым, мне хочется поделиться с читателем. Именно общением со Львом Львовичем объясняется полемический характер этой публикации.

Тема воспитания в интерпретации Любимова показалась мне особенно интересной для размышления и дискуссии и потому, что сама личность автора, его удивительная жизненная и интеллектуальная биография являются серьезными аргументами в споре. Они доказывают, что незаурядность всегда больше шаблонных представлений о «правильном» человеке.

Анализируются проблемы и перспективы духовно-нравственного, морального и гражданского образования в российских школах. Рассматриваются два противоположных подхода в отношении ценностного воспитания: пропаганда, с одной стороны, и открытое

Аннотация

¹ Автор признателен В. А. Куренному и К. Н. Поливановой за полезные комментарии.



воспитание — с другой. Первый подход связан с простыми решениями: массовизацией воспитания, интеграцией вербализованных ценностей в учебное содержание, насаждением единых стандартов, «духовных» шаблонов и императивов. Такая парадигма рассматривает культурно дифференцированное общество и многообразие ценностных ориентаций редуцированно, в упрощенных представлениях о структуре системы ценностей и механизмах ее становления. За кадром остаются вопросы о педагогических технологиях и методах, которые бы учитывали индивидуальный опыт учащихся. Духовность отождествляется с религиозностью. Второй, «опытный» подход основан на идее опосредованного формирования ценностей, т. е. естественного, протекающего в процессе практической деятельности, переживания, размышления и рефлексии. Подчеркивается необходимость смещения фокуса с тотальных форм нравственного воспитания на более динамичный индивидуализированный подход к воспитательной деятельности.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, ценностное образование, модернизация образования, пропаганда.

Введение. О важности нравствен- ного вос- питания

В мае 1987 г. я пришел работать директором в нормальную советскую школу. С любопытством оглядывая свои новые владения, я немедленно наткнулся на большой лозунг — белыми буквами на красном полотнище над входом было написано: «Наша цель — дисциплина, трудолюбие, культура». Через несколько дней этот безобразный кусок выцветшего кумача мне надоел. Стало интересно, видит ли его кто-то кроме меня. Спросил несколько человек, знают ли они, какой лозунг над дверью встречает их каждый день. Учитель ответил: «Учиться, учиться и учиться». Старшеклассник — «Добро пожаловать», семиклассник, сморщив нос, долго вспоминал и не вспомнил. После этого я сказал завхозу поздно вечером снять лозунг со школьного входа. «Контрольное обследование» на следующий день показало, что никто этой перемены не заметил. Эта маленькая история является для меня той каплей, в которой отразился весь океан бессмысленной красной пропаганды. Развешанные тут и там «Слава КПСС» и «Народ и партия едины» могли работать только на убитое алкоголем сознание люмпена и механических солдат партии. Свободное детское сознание сопротивлялось этим штампам и навязанным формулировкам.

Важнейшей заслугой первой постсоветской реформы образования стала не столько деидеологизация, сколько освобождение школы и образования в целом от вульгарно навязчивой пропаганды: возможность убрать Ленина с каждой стены, добровольность повязывания красного галстука, символизировавшего кровь борцов за советскую власть. В педагогическом сообществе фокус внимания сдвинулся от воспитания готовности к борьбе за дело Коммунистической партии к механизмам и средствам воспитания ценностей, к заботе о душе. Выдающийся педагог,



создатель воспитательной системы «Орленка» О. С. Газман оформил в то время это сдвиг вполне определенно: «Воспитание духовных стремлений — к нравственным поступкам, к эстетическим переживаниям, к познанию истины — это и есть... основные вопросы воспитания» [Газман, 2002. С. 46].

Задача оказалась трудной. Особенно в условиях внешней ценностной смуты, в условиях растерянности и неуспешности старшего поколения. Острота ситуации была осознана почти сразу, когда мы обнаружили, что у наших детей нет прививки от наркомании, от шовинизма, от агрессии. Почти все тоталитарные механизмы ценностного образования были разрушены, а для выстраивания новых не хватало ни знаний, ни опыта, ни ресурсов. Конечно, в советской педагогике были интересные и эффективные технологии коллективного воспитания, но они были встроены в жесткие идеологические конструкции. Под обломками этих конструкций были погребены и коммунарская методика, и комсомольская романтика, и специальная организация возрастных переходов.

С аналогичной ситуацией сталкивались многие страны на мучительном социально-культурном переходе. Многие специалисты находят параллели между этим периодом российской истории и Веймарской республикой в Германии. Там, по выражению Р. Музиля, возникало «перепроизводство мировоззрений». Оно было реакцией на то, что «традиционные модели интерпретации мира и ориентации в нем явно не выдерживали перегрузок, обусловленных новыми событиями и ситуациями. К числу этих новых ситуаций относится в первую очередь плюрализм либерального открытого общества, которое характеризуется именно отсутствием какого бы то ни было обязательного мировоззрения... Это, конечно, не может нравиться тем, кто полагает, будто нашел “спасительное слово”» [Сафрански, 2005. С. 168]. Эта историческая параллель очень быстрой «демократизации мировоззрений» подтверждает, что задача формирования нового спектра мировоззрений органична для современной России. Эта задача воспитания ценностей нового поколения не была решена в ходе постсоветского преобразования российской школы.

Среди тех, кто обсуждает и пытается решить сегодня эту проблему, сложилось множество лагерей. Прежде всего по направленности ценностей: западники спорят с почвенниками, атеисты — с представителями конфессий, державники — с глобалистами и т. п. Мне интересно другое разделение — по педагогическому подходу к решению этой задачи. Пока же из-за того, что дискуссии в основном сосредоточены на вопросе «Какие ценности надо воспитывать?», это разделение — а точнее, дискуссия о самой возможности воспитания ценностей, о педагогических методах и технологиях — отходит на второй план. Представляется, однако, что именно этот вопрос является центральным для модернизации образования. Ведь мы сегодня не можем организовать эффективное воспитание даже в тех ценностных областях, по которым



существует высокая степень общественного согласия (типа толерантности, честности или милосердия). Никто не спорит с тем, что «наша цель — трудолюбие и культура» (см. выше). Вот только как обеспечить достижение этой цели — если не развешиванием соответствующих кумачовых лозунгов?

Надо сказать, что в последнее время проблематика эта еще более обострилась, поскольку многие политики и специалисты заговорили не просто о ценностном воспитании, но и о воспитании духовности. Недавний всплеск дискуссий относительно введения в школьные программы предмета «Основы религиозной культуры и светской этики» остро высветил проблемы вокруг этой тонкой материи. Мы меньше всего хотели бы подвергать сомнению принцип отделения религии от школы и вступать в диалог со сторонниками многоконфессиональной атаки на светскость школы. Но нельзя не вступить в диалог с теми педагогами и общественными деятелями, которые рассматривают введение элементов религиозного образования в школе как возможность усилить воспитательные аспекты образования, его потенциал в формировании нравственности, духовности будущих поколений. Возможно ли это? Является ли отказ от принципа светскости единственным способом решения этой задачи?

Подчеркнем, что на необходимости ценностного воспитания настаивают не только приверженцы религиозных ценностей и консерваторы, приватизировавшие слово «патриотизм», но и сторонники западной демократии. Американский исследователь Р. Хеслеп посвятил целую книгу доказательству тезиса о том, что образование необходимо для демократии в первую очередь потому, что оно является важнейшим институтом поддержки и укрепления моральных ценностей в обществе [Heslep, 1989]. Значение этой функции школы возрастает в связи с ослаблением воспитывающей роли других институтов — семьи, группы сверстников, церкви [Kaltsounis, 1994]. Известный американский исследователь Д. Таррант подчеркивает, что «моральная цель должна иметь приоритет среди образования в условиях либеральной демократии» [Tarrant, 1989]. Он настаивает на том, что реализация концепций свободной от ценностей, процедурной, рыночной демократии неизбежно приводит к олигархии. Поэтому демократия поддерживается трансляцией и оживлением моральных ценностей.

Таким образом, можно говорить о почти полном единодушии относительно того, что образование сегодня должно решать не только задачи обучения, но и задачи социализации, ценностного, нравственного, духовного воспитания.

Вопросам практического решения таких задач и посвящены предлагаемые размышления. Я попытался сравнить два крайних подхода к решению задачи ценностного воспитания: прямое обучение и пропаганду, с одной стороны, и «укрепляющее» открытое воспитание — с другой.



Эта цитата из советской пионерской песни вбита в память непрерывным ее исполнением в течение нескольких моих пионерских лет. В использовании истории с несчастным пацаном отразилась вся советская партийная педагогика: общественное выше личного, «герой без страха и сомнений», простой образ, на который можно равняться. При этом история с Павликом приобретает воспитательную полноту только рядом с запугиванием через кровавое наказание «плохих» героев, оказавшихся его родителями. Заметим, что в многочисленных книжках и методичках по поводу использования образа Павла Морозова особенно подчеркивалась простота и прямота действия Павлика как пример для подражания. При этом советской идеологии нужно было радикальное действие, которое бы оправдывало любые менее радикальные доносы и предательства. До некоторой степени это работало: «У Павлика Морозова внучат/Осталось множество похожих на него./И слышу я — ровесники стучат./Один на всех и все на одного» (И. Губерман). История с этим и другими героями-пионерами характеризует специфический метод воспитания ценностей и идеалов — прямую индоктринацию, обращающуюся к слабостям человека, к его страхам и комплексам. Этот прием точно обозначила С. Г. Леонтьева: «В пионерской литературе *субъектно-объектная* составляющая дискурса принципиально модифицируется — реципиент из полноправного субъекта литературного творчества превращается в объект идеологического воздействия. В этом — в разрушении *субъектно-субъектной* и создании *субъектно-объектной* структуры дискурса — и состоит принципиальное отличие **литературы** от *пионерской литературы*» (выделение и курсив автора. — И. Ф.) [Леонтьева, 2006. С. 14].

Ровно в этом и состоит вся принципиальная схема пропаганды и агитации: внедрение готовых форм, рецептов, правил, ценностных схем выбора. Подчеркнем последнее: усваиваться в этом подходе должны не сами ценности (поскольку их усвоение предполагает сомнение и проверку), а простые схемы принятия решений на основе этих ценностей. Активность воспитанника в этой схеме является активностью объекта, заполняемого сосуда, социального автомата. С трогательной прямотой сформулировал этот подход один из «интеллектуальных лидеров» сталинского руководства: «Воспитание есть определенное, целеустремленное и систематическое воздействие взрослых на психологию воспитуемого, чтобы привить ему качества, желательные воспитателю» [Калинин, 1956. С. 177].

В результате к началу 1990-х годов личностное развитие в отечественной массовой школе было сведено к тренировке и пропаганде. О риске такой редукции писал А. Н. Тубельский: «Как известно... в большинстве наших школ жизнь человека как свободной личности полностью заменена безликой дисциплиной, густо приправленной морализаторством взрослых...» [Школа самоопределения. С. 349].

Искушение пропагандой, или «Ты с нами, наш Павлик Морозов, уральский герой-пионер»



Советская школа не была изобретателем техник агитации и пропаганды как основы воспитательного процесса. Известно, что многие техники прямого воздействия на неокрепшие души Крупская и ее соратники заимствовали у скаутов и у церкви [Крупская, 1922]. Более того, не без влияния советского опыта в XX в. на Западе и в колониях западных стран образование все более забирало у других социальных институтов функции нравственного и политического воспитания. Это связано как с упоминавшимся выше ослаблением традиционных воспитательных институтов, так и с массовизацией образования и использованием воспитания для укрепления действующего социального порядка (а значит, и для упрочения положения элит).

Образование всегда служило инструментом социального воспроизводства, но если до XX в. в качестве основного инструмента воспроизводства использовалось ограничение доступа к образованию, то с превращением школы в массовый институт ему напрямую были предписаны функции дисциплинирования и индоктринации, что красиво показал М. Фуко [Фуко, 1975]. Даже программы «обучения демократии» базировались (а кое-где и до сих пор базируются) на формировании моральных установок через различные учебные курсы по этике, морали, правам человека, мирному сосуществованию. Учебные материалы таких курсов весьма напоминают советские учебники, воспитывавшие детей «в духе верности идеям КПСС»: та же мифологичность, назидательность, а главное — уверенность в том, что одни и те же моральные ценности одинаково ценны для всех и одинаково понимаются всеми людьми. Такая «интеграция» ценностей в учебное содержание может приводить и нередко приводит к потере специфики ценностного воспитания, к подмене выращивания и присвоения ценностей и установок их изучением. С другой стороны, «интеграция» ценностей часто приводит и к ослаблению интеллектуальной напряженности учебных дисциплин, к усилению формального характера обучения.

Через такие учебные курсы массовое образование выступает как *средство воспроизводства* не социальных отношений непосредственно, а *доминирующей культуры*. Работа Бурдьё и Пассерона, опубликованная на французском языке в 1970 г. [Bourdieu, Passeron 1977], является основополагающей в большом цикле исследований, показывающих различные детали образовательного механизма сохранения культурного неравенства. Среди этих деталей есть и воспитание, приучающее к «правильному» поведению. На основе анализа механизмов власти и подавления в современном обществе, которые теоретики связывают с социальным распределением знания [Бергер, Лукман, 1995], делается вывод о том, что школа является аппаратом распределения «освобождающего» знания в пользу среднего и высшего классов. Многие детали современного содержания образования в капиталистических странах, по мысли критических социальных теоретиков, присутствуют в школьной программе для того, чтобы



создавать для будущего низшего класса ситуации неуспеха и неуверенности в своей культурной компетентности, чтобы вырабатывать привычку к дисциплине и повиновению под маской созидания нравственности. Действительно, воспитание в традиционной массовой школе на Западе было до 70-х годов прошлого века направлено на формирование «правильного» поведения объектов, а не субъектов управления жизнью.

Вместе с тем в последнюю четверть XX в. не без влияния критических социальных мыслителей и в результате признания глобальных угроз европейской культуре в педагогическом сообществе развитых стран идеологически происходит отказ от пропаганды как основного инструмента воспитания, отказ от формирования привычек подчинения и социальной конформности. Простого подчинения социальному контролю для общества теперь недостаточно. Ориентиром воспитания становятся активная гражданственность, ценность критического анализа, уважение к многообразию и креативности. Многие западные исследователи резко критикуют воспитание как пропаганду, даже если это пропаганда демократических ценностей [Parker, 1996; Singer, 1992], показывают его неэффективность [Torney, Oppenheim, Farnen, 1975].

При этом западное общество с устоявшейся системой социального контроля, с развитыми институтами гражданского участия Наверное может позволить себе иметь не вполне эффективную систему школьного воспитания. Для нашей же неокрепшей сферы социализации такие неэффективные методы могут оказаться губительными.

Конечно, простые решения искушают. Наше общество и, увы, профессиональное сообщество поддаются этому искушению. Идея пропаганды освобождает нас от необходимости изобретать сложные инструменты, иметь дело с активностью и интересами детей, культурно дифференцированным обществом.

Этот тип наивного педагогического сознания ориентируется на успехи прошлого, пытаясь в методах «золотого века» найти философский камень, превращающий уличного мальчишку в агнца. В сегодняшней России эта тоска по простым решениям прошлого свела коммунистов, монархистов и даже фашистов. Характерным примером является позиция президента Российской академии образования Н. Д. Никандрова, который поначалу просто призывал к восстановлению (с некоторой корректировкой) в образовании известной формулы графа Уварова «Державность, православие, народность» [Никандров, 1999]. Видимо, этот шаг показался ему недостаточно радикальным. Поэтому в последние годы руководитель российской педагогической науки публично выступает с презентацией [Образовательные ресурсы нашей новой школы], в которой открыто призывает брать пример с фашистской Германии, где министерство просвещения было объединено с министерством пропаганды. Скажу откровенно: я теряюсь перед самым явлением, перед самой возможностью того, что интеллектуал, призывающий

к нравственности, приводит в пример нам, до сих пор раненым пулями той войны, тех, кто превратил культурный народ Германии в толпу безжалостных ублюдков. При всей преданности свободе слова призыв учиться у Геббельса кажется мне кощунственным. Но главное — такой призыв свидетельствует о концептуальной и технологической растерянности. Популярность призывов учиться у авторитетов прошлого (если не у Геббельса, то у Сталина) связана с невозможностью имеющимися интеллектуальными средствами справиться с проблемами реальной жизни, осмыслить их и предложить действительно эффективное решение.

Поэтому вместо поиска адекватных ответов на реально сложные вызовы обществу предлагается простая схема государственно-нравственной пропаганды:

- массовое религиозное образование и трансляция традиционных религиозных нравственных ценностей не через церковь, а через школу;
- определение результатов нравственного образования в государственных образовательных стандартах (желательно в проверяемой форме) и требование к каждой школе иметь собственную программу духовно-нравственного воспитания, обеспечивающую достижение этих стандартов;
- восстановление массовых детских и молодежных политических организаций, использующих методы пионерской и комсомольской организации для трансляции «правильного» поведения;
- отказ от обсуждения в школе острых социально-политических вопросов и обеспечение патриотического воспитания через формирование позитивного образа истории (даже если для этого нужно оценить Сталина как эффективного менеджера);
- идеологический централизованный контроль за содержанием учебников и подготовки учителей;
- распространение символов и ритуалов идеологического характера;
- усиление патриотического воспитания, и прежде всего военно-патриотического как средства дисциплинирующего воздействия образования (в том числе через введение военной подготовки, школьной формы и дресс-кодов);
- цензура в СМИ.

Эта программа и реализуется в последние годы. Примером могут служить недавно утвержденные государственные стандарты общего образования. Весьма прогрессивные по целям, они оказываются тривиальными по методам. Чего стоит трогательное требование к результатам образования: «Изучение предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» должно обеспечить: воспитание способности к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию; воспитание веротерпимости, уважительного отношения к религиозным чувствам, взглядам людей или их отсутствию» [Федеральный



государственный образовательный стандарт основного общего образования]. Именно так: способность к духовному развитию рождается на уроке.

Мы не утверждаем, что все простые решения заведомо вредны или просто бесполезны. Но сколько-нибудь серьезная оценка эффективности таких программ отсутствует, равно как и анализ и поиск иных стратегий.

Подчеркну, что, как мне представляется, речь не идет о том, что нас сознательно вводят в заблуждение: многие общественные деятели и специалисты и у нас в стране, и за рубежом просто не справляются с интеллектуальным вызовом задачи нравственного воспитания. Они чувствуют тоску по духовной опоре, но могут лишь звать назад. Продолжая аналогию с Веймарской республикой в Германии, можно привести высказывание одного из основателей «понимающей психологии» Э. Шпрангера (1921 г.): «Молодое поколение... с верой ожидает внутреннего возрождения... Для него характерно.. религиозное томление: стремление ощупью найти дорогу назад — из мира искусственных и механических отношений к неиссякаемому метафизическому источнику» (цит. по [Сафрански, 2006. С. 82]).

О глубоких культурно-исторических причинах этой ситуации говорит Л. Л. Любимов: «Нам надо “открыть” самим себе, что мы сто лет жили в вакууме подлинно духовно-творительной деятельности, что мы жили в среде идеологических облучений и манипуляций, подавлявших в нас эту духовно-творительную деятельность и добившихся в этом подавлении огромных успехов. Сформированное в нас механическое употребление и восприятие слов “духовность” и “духовное” не поможет нам “изменить самих себя”, а, скорее, углубит очевидный кризис нашей духовности и нравственности. Эти слова пока сегодня для большинства из нас — симулякры, некая дань постсоветской моде» [Любимов, 2010. С. 13].

Доверие к простым решениям исходит из упрощенных и даже наивных предположений о природе человека, общества и образования, на которые опирается метод пропаганды.

Во-первых, питательной почвой для упрощения проблематики ценностного воспитания являются **примитивные трактовки отдельных ценностей и ценностной системы человека**. Духовность отождествляется с религиозностью, образованность — с хорошими оценками, патриотизм — с изоляционизмом. Нет смысла останавливаться на критике этих тривиальных интерпретаций, они этого не стоят. Но, увы, они продолжают использоваться в разработке воспитательных программ, в планировании всевозможных воспитательных действий...

Забавным примером такого подхода стала инструкция по определению того, какие дети должны изучать «Основы религиозной культуры», а какие — «Светскую этику», разработанная теоретиками из Томского института повышения квалификации учителей.

Почему
не работают
простые
решения



Основания для выбора родителей

Модули комплексного курса «Основы религиозных культур и светской этики», ОДИН ИЗ КОТОРЫХ НЕОБХОДИМО ВЫБРАТЬ:

- «Основы православной культуры»;*
- «Основы исламской культуры»;*
- «Основы буддийской культуры»;*
- «Основы иудейской культуры»;*
- «Основы мировых религиозных культур»;*
- «Основы светской этики».*

При выборе модуля родителям рекомендуется получить ответы на все невыясненные вопросы по эксперименту, а также учитывать следующие обстоятельства:

- согласны ли родители с мнением Президента РФ Д. А. Медведева, что «отношения государства и религиозных организаций в вопросах образования и воспитания, конечно, исключительно важны. Они затрагивают наиболее значимые вопросы формирования мировоззрения, системы ценностей любого человека, правил поведения в обществе, включая этическое наполнение этих правил, и, конечно, самым серьезным образом влияют и на становление личности человека и гражданина Российской Федерации» (если «да», рекомендуются модули 1–5, если «нет» — модуль 6);*
- желает ли ребенок изучать основы религиозной культуры своих родителей и (или) предков (если «да», рекомендуются модули 1–5, если «нет» — модуль 6);*
- считают ли родители патриотизм ценностью, которая должна быть сформирована у их ребенка (если «да», рекомендуются модули 1–5, если «нет» — модуль 6)».*

Таким образом, обыденная воспитательная идеология предполагает, что атеист не может быть патриотом, а признание важности отношений государства и церкви является непременным атрибутом религиозного сознания. Такое упрощенное представление о структуре ценностей вполне отвечает моральному кодексу строителя коммунизма и «понятию» гармонически развитой личности. При этом оно, конечно, не соответствует никакому глубокому пониманию духовности и нравственности и парадоксальным образом противоречит всему духу того нравственного идеала, который транслируется русской литературной классикой. Неоднозначные характеры Достоевского, Чехова, Горького никак не соответствуют тому «приятному во всех отношениях» образу, который навязывается доминирующей педагогической идеологией и, кстати, отражен в так называемом портрете выпускника основной школы, представленном в новом образовательном стандарте. В этом «портрете» просто перечислены все возможные человеческие достоинства, что делает любого выпускника ниже и хуже нормативного портрета.

Замечательный педагог А. А. Пинский с глубоким сомнением писал о таком проектировании идеального человека: «Идея, идеал, идол, проект, программа, утопия — почему они всегда на деле



приводят к конфликтности, к развалу жизни и насилию, к забвению человека во имя неких “высших ценностей”? Надо спрашивать себя все снова и снова... А могут ли душа, сознание и жизнь человека выйти из этой “проектной парадигмы”, которая постоянно порождает конфликт... и обрести состояние гармонии» [Пинский, 2007. С. 76]. На попытки дать «школьное» определение духовности и духа жестко отвечал один из выдающихся философов прошлого столетия К. Ясперс: «Что такое дух, невозможно описать простой формулой. Это понятие можно лишь очертить как синтез противоположностей... Он всегда стремится к ясности и никогда не достигает цели; он всегда стремится к целостности и никогда ее не обретает...» (цит. по [Рингер, 2006. С. 473]).

Фактически цитируемые мыслители, как очень многие социальные теоретики XX в., проблематизируют представление о «правильном человеке» как об идеальной сумме качеств или свойств. Они показывают, что эта идея не выдерживает столкновения с действительностью сегодняшнего многообразного мира, в котором **разные** люди могут рассматриваться как вполне подходящие граждане демократического общества, заслуживающие достойного отношения. Они предлагают не рецептурные требования, а представления о многообразии «хороших» людей в рамках некоторых ограничений. Интересно, что даже в краеугольном камне современной морали — в десяти заповедях — восемь из десяти заповедей носят характер запрета, ограничения («не убий», «не укради»...) и лишь две предписывают конкретный тип поведения. Но даже этот пример, видимо, не убедителен для сторонников простых решений.

Идея «единственно правильного человека» порождает представление об однородности «правильного» общества, и как следствие, принижение индивидуальности и ее неповторимости. Такую позицию резко критиковал М. Хайдеггер, положительно процитировав философа фон Вартенбурга: «Государственно-педагогической задачей мог бы быть подрыв стихийного общественного мнения и какое только возможно поощрение образованием индивидуального взгляда и воззрения. Тогда вместо так называемой общественной совести — этого радикального отчуждения — снова вошла бы в силу индивидуальная совесть, т. е. совесть» [Хайдеггер, 1997. С. 403]. Интересно, что именно временный отказ от этой позиции, стремление укоренить индивида «в народной целостности и народной судьбе», опорой которой является «верховная воля нашего фюрера», привела великого философа к сотрудничеству с нацистами (см. [Сафрански, 2006]). Особенно опасно это упрощение для постсоветского общества: «В воспитании необходимо преодолеть примитивное понимание смысла человеческой жизни как полной самоотдачи человека социуму» (Газман, 2002. С. 46).

Второй основой вульгарных взглядов на воспитание являются упрощенные и чаще всего неверные **представления о процессе**



морального, ценностного развития, о том, как именно ценности образуются с возрастом, и о том, какова роль разных факторов в этом становлении.

Для таких упрощенных представлений характерна убежденность в том, что все можно *сформировать* — гарантированно, технологично, уверенно. Они игнорируют вероятностный характер появления тех или иных качеств в результате особым образом обустроенной жизни. На базе этого «формирующего оптимизма» советская партийная педагогика создала некоторое подобие теории, в соответствии с которой ценности закладываются постепенно, линейно, от простого к сложному. Такие представления решительно противоречат тому, что сейчас известно и психологической науке, и прогрессивной педагогике. Особенно обидно, что значительная часть современных представлений о моральном развитии базируется на подходе Л.С. Выготского, теорию которого господствующая советская педагогика старалась игнорировать.

Говоря о *последовательности морального развития*, сегодня мы еще не можем с полной уверенностью ответить на вопрос, сохраняются ли и используются ли знания, умения и ценности, полученные подростками и юношами в школе, когда они становятся взрослыми гражданами. Впервые этот вопрос был поставлен как исследовательский и решен положительно в работе американских социологов [Almond, Verba, 1963].

Позднее на основании эмпирических данных исследователи установили, что образование влияет *в разной степени на разные аспекты будущего социального действия нынешних школьников*. Так, Хан в своем сравнительном исследовании политической социализации в пяти странах показывает, что школы влияют в значительной степени на способы обсуждения политических и социальных проблем, на уровень информированности. На уровень же, например, политического доверия сильнее влияют средства массовой информации [Hahn, 1998]. Авторы другого исследования различают активное отношение к гражданским обязанностям и понимание гражданских прав и норм и показывают, что образование в большей степени влияет на последнюю — когнитивную — характеристику [Nie, Jane, Stehlik-Barry, 1996]. Следовательно, идея о важности образования для формирования гражданских и духовных ценностей верна, но она нуждается в серьезных уточнениях. Необходимо сравнить роли различных институтов социализации и образования в трансляции и развитии общественного устройства, проанализировать возрастные особенности нравственного развития. К сожалению, многолетний запрет на изучение динамики развития моральных установок и политического сознания в отечественной педагогике и психологии до сих пор не преодолен. У нас совсем мало эмпирических исследований морального развития и еще меньше серьезных теоретических работ, выполненных в диалоге с международным научным сообществом.



Сегодня показано, что *механизмы становления системы ценностей нелинейны*. Помню, как меня еще в школе поразило несоответствие плоских выражений учебника обществоведения и фразы Толстого, которую наша учительница литературы повесила на стену рядом с «Боевым листком»: «Чтобы жить честно, надо рваться, метаться, биться, ошибаться, начинать и бросать, и опять начинать, и опять бросать, и вечно бороться и лишаться... А спокойствие — душевная подлость». Понятно, что эта фраза говорит о совсем ином пути освоения духовного потенциала, чем постепенное «улучшение» морали. Мы принимаем как должное мысль Выготского и других корифеев возрастной психологии о том, что психологическое развитие проходит через ряд кризисов. Мы научились видеть эти кризисы, понимать их диалектику. Но мы пока не умеем применять эту схему к моральному развитию, к формированию основных социальных установок.

Широко распространено также и представление о том, что процесс усвоения ценностей базируется на усвоении «правильного» поведения, что феномены поведения отражают ценностную позицию растущего человека. Многие зарубежные и российские педагоги видят усвоение ребенком того, какое поведение считается допустимым (социально правильным) и какое — недопустимым (социально неправильным), как основной результат воспитания. Поэтому во многих работах проблематика воспитания сводится к организации прямого повторения социальных норм. При этом нет никакой уверенности в том, что поведение по усвоенным нормам в рамках школьного обучения обеспечивает устойчивость этих норм в других контекстах. Мы вынуждены признать, что теоретически не готовы ответить на вопрос о связи поведения и ценностей, об устойчивости ценностных установок. Здесь необходимы серьезные исследования, в том числе эмпирические.

Третьим основанием упрощенного подхода к воспитанию является представление о том, что **ценности и сложные формы деятельности образуются из мелких кусочков: из операций, привычек, мнений**.

Если усвоение ценностей сводится к формированию поведения, то, видимо, можно свести сложное поведение к отдельным операциям, процедурным умениям. Однако правомерность такой редукции для «сложной социальной компетентности» сомнительна, хотя попытки такой редукции активно идут в последние десятилетия. Например, группа исследователей из Висконсинского университета разработала специальный вариант программы по гражданскому образованию с акцентом на формирование навыков. В качестве стержневого умения они выбрали способность влиять на общественные дела, которая, в свою очередь, обеспечивается целым списком частных умений и техник, среди которых и способность юридического понимания социальных феноменов, и умение обосновывать социальные решения, и навык сбора и «упаковки» информации [Newmann, Bertocci, Landsness, 1996]. Аналогично



формулируют задачи гражданского образования британское Министерство образования, а также руководящие органы системы образования в ряде других стран. В российском стандарте «личностные результаты образования» представлены в виде 11 пунктов, каждый из которых включает пять-семь отдельных качеств².

Понятно, что такие списки, как и все, что делается по «списочной методологии», неполны и недостаточно логически выстроены, но списочный или перечислительный подход чрезвычайно функционален и понятен. Он отражает наиболее традиционную и распространенную методологию формирования навыков и способностей в виде перечня. Ее основой является простая идея: сложные способы действия и способности раскладываются на простые мелкие навыки и умения. Эта идея лежала в основе всей советской теории воспитания, и, как видно из приведенных выше примеров, она является базовой и для большинства вариантов навыкового подхода к воспитанию за рубежом. Надо сказать, что эта методология имеет глубокие корни в позитивистской научной парадигме, в которой образцом научной истины является естественно-научный факт, полученный разделением сложного объекта на составляющие его части. Однако такой *редукционизм*, эффективный для решения естественно-научных и простых социальных задач, оказывается часто неадекватен с точки зрения современной социальной теории.

Очевидно, что такая методология выбора «главных качеств» и «главных практик» проблематизируется тривиальными вопросами типа «А почему не это?». Проблема состоит в том, что не только среди педагогов, но и среди философов и социологов до сих пор нет сколько-нибудь общей позиции по поводу того, какие качества и ценности являются ключевыми в указанном смысле.

Даже те исследователи, которые рассматривают эту методологию как чересчур механистическую и упрощенную, считают ее иногда полезной. Ведь «мелкое» деление навыков позволяет оценить степень их формирования, а значит, и результаты педагогического труда. В советской педагогике были предложены достаточно технологичные варианты перечисления результатов воспитания [Шилова, 1998]. Они позволяли и оценивать, и проектировать педагогическую работу по формированию отдельных качеств. Однако эта технологичность в значительной мере теряет ценность, если применять этот способ для целостного видения растущего гражданина, для оценки его духовного развития. Глядя на длинные списки отдельных качеств, по которым оценивают ребенка, можно вспомнить Сальери: «Музыку я разъял, как труп».

² Типичная формулировка одного пункта нового стандарта основной школы выглядит так: «Формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира». В ней детальность доведена до предела: различаются «уважительное» и «доброжелательное» отношение.



Четвертым (скорее психологическим, чем теоретическим) основанием обращения к пропаганде как к форме духовного воспитания является **страх перед переменами, перед сегодняшним днем**. Слабы и скучны трактовки современного периода в жизни России, на которые опираются авторы духовно-нравственных концепций в своих диагнозах современной ситуации, в своей интерпретации истории. А ведь эти диагнозы становятся основой для постановки задач. Ортодоксы называют бездуховным все, что отличается от привычных практик. Они пугаются не только Интернета, но и любых инновационных проявлений человеческой активности. Вместо того чтобы делать новую реальность предметом понимания и совершенствования, они поворачивают назад. Они не видят того, что уже сегодня видят школьники: что духовные практики живут и в церкви, и в музее, и в занятиях наукой. Упрощенцы не хотят видеть той сложности, о которой писал А. Пинский: «Итак, в духовной жизни сегодня имеется констелляция... трех сил: 1) традиционной религиозности, 2) научного рационализма и 3) новой духовности... Можно полагать, что здесь лежат корни одной из важнейших проблем культурной жизни. И это глубоко связано с основаниями образования в XXI в. Это духовные силы, которые живут и в каждом из нас, и между нами — представителями различных научных, религиозных, философских, духовных направлений. Они очень различны, и встает вопрос: могут ли быть они гармонизированы... это вопрос, может ли человека внутри себя “поймать” какое-то настроение, когда в нем, между ним и другими людьми эта гармония будет существовать» [Пинский, 2002. С. 82].

Страх перед переменами, неспособность понять глубину социальных и духовных процессов приводит к поверхностному алармизму, тональность которого даже в научных журналах³ мало изменилась за последние годы. В 1993 г.: «...У многих отступают на задний план или исчезают вообще такие ценности, как стремление быть полезным людям, находить смысл жизни в общественно значимой работе, в создании крепкой семьи и т. д. На первое место все чаще выходят ценности потребления... Потребительская психология перерождается в потребительскую идеологию» [Соколов, 1993. С. 45]. В 1998 г.: «Не менее угрожающим является процесс нравственной деградации в современной России... Погоня за деньгами вообще характерна для буржуазного общества, особенно на стадии первоначального накопления. Стремление к наживе любыми способами по своей сути аморально, ибо другие люди рассматриваются только как средство достижения собственных эгоистических целей. Принятые в обществе нормы морали выступают в качестве ограничителей в погоне за наживой, эту же роль выполняют правовые нормы и стоящая за ними государственная власть» [Руткевич, 1998. С. 6, 8]. В 2009 г.: «...Коррупция воистину тотальна... в школах можно купить наркотики; публичная

³ Автор признателен А. Волик за помощь в анализе тематики нравственного воспитания в социологических журналах.



речь, в том числе на телевидении и радио, изобилует ненормативной лексикой и блатным жаргоном; бомжи — неперенный атрибут вокзалов, поездов, метро и т. п. Интернет переполнен фильмами, где в деталях показано, как ученики избивают своих учителей, пожилых людей убивают ради того, чтобы завладеть их квартирами; пьяные матери выкидывают из окон своих младенцев» [Юревич, 2009. С. 72].

Невозможно спорить с фактом радикального и часто крайне неприятного изменения культуры, поведения. Но простые фиксации здесь не только бесполезны, но и вредны. Можно применить к этой ситуации суждение выдающегося немецкого историка, анализовавшего появление радикальных течений в поствеймарской Германии: «Полная безответственность антиреспубликанской литературы, постоянно трубившей о безнравственности и вырождении общества, — вот что было опасней всего для политической стабильности. Из полемического пафоса ортодоксов вытекал прежде всего следующий вывод: социально-политическая жизнь Веймарской республики безнадежно плоха, и спасти нацию может лишь неистовый эмоциональный рывок — “духовная революция”» [Рингер, 2006. С. 270].

К сожалению, в последние годы тратятся огромные финансовые и человеческие ресурсы на реализацию заведомо упрощенных и неэффективных воспитательных программ. Те, кто предлагает эти простые решения сложнейшей проблемы духовного развития, ценностного воспитания, могут быть хорошими людьми (но тогда они — простаки, не знающие предмета, о котором говорят) либо умными и грамотными людьми (но тогда они сознательно вводят политических руководителей в заблуждение), но ни в одном, ни в другом случае простые решения принимать нельзя. Иначе помимо потерянных ресурсов мы рискуем еще и потерять несколько поколений.

В поисках сложных решений

Данная статья не ставит задачей презентацию целостной воспитательной программы. В этом — заключительном — параграфе я попробую лишь наметить основные подходы к проблеме.

Можно выделить несколько содержательных и педагогических (организационных) подходов. При этом мы не будем обсуждать содержательные подходы, которые относятся к тому, какие ценности мы должны формировать. Этот вопрос нуждается в развернутой дискуссии и поиске консенсуса с учетом нашего трудного исторического опыта и полного вызовов настоящего. Одной из основ такого консенсуса может стать резкая формулировка Л. Л. Любимова: «Наши постоянные ссылки на исключительно положительные традиционные ценности россиян (патриотизм, самопожертвование, социальная солидарность и др.) табуируют от нашего знания и тревог те ценности, с багажом которых мы не попадем в царство демократии, правопослушания, инновационной



экономики и знаниевого общества. К этому ведет и умалчивание об отсутствующих у нас позитивных ценностях. Среди признанных всем человечеством ценностей на первом месте стоит Жизнь и уважение к личности. Эта ценность, к сожалению, не укоренилась в нашем народе... Есть немало других традиционных свойств культуры, которые необходимо постепенно либо изжить, либо *перезагрузить*, чтобы расчистить путь к новому обществу и новой экономике, но для этого их необходимо видеть, знать, чтобы понимать их происхождение, степень укорененности и находить способы преодоления или адаптации» [Любимов, 2010].

Мы можем высказаться более развернуто относительно не самих ценностей, а педагогических подходов и принципов формирования ценностей, поскольку нам нужны не простые, а эффективные решения. Они определяются не голосованием, а на основании данных и профессионального анализа международного и отечественного опыта.

Основным принципом воспитания должен стать **отказ от прямого формирования ценностей, признание опыта, переживания и рефлексии** в качестве основных механизмов ценностного воспитания. Роль опыта в формировании установок и ценностей была впервые развернуто показана и сконструирована Джоном Дьюи в начале XX в. После Дьюи вопрос «*Может ли школа делать больше, чем рассказывать о ценностях?*» приобрел вполне практический и конкретный характер. Первый вариант реализации этого принципа состоит в идее *участия детей в ценностно нагруженном практическом действии*.

В чем же состоит разница между этим подходом и традиционным воспитанием? Традиционные воспитательные программы тяготеют к технологичности и равномерности эффекта (он должен быть одинаковым для всех). Они также предельно логоцентричны — построены на словах: уговорах, разговорах, заговорах. Принципиальным отличием подхода, который можно назвать *опытным*, является его опосредованная ориентация на формируемые знания, умения и ценности — опосредованная *опытом практической деятельности*.

Сдвиг к установкам на практическое, лично значимое действие ребенка как на важнейшее воспитательное «мероприятие» характеризует современную зарубежную педагогику. Фактически категория воспитательного мероприятия, в котором на основе определенных образцов и универсальной нормы тренируются те или иные личностные качества и установки, заменяется идеей специально организованной практики, в которой каждый ребенок формирует собственные установки относительно общества и общественных проблем, своей роли в общественных процессах.

Категория опыта, получившая признание в теоретических работах (в отечественной дидактике это работы В. В. Краевского и И. Я. Лернера), не нашла широкого применения в организации и анализе отечественной воспитательной практики. Ведь опыт



индивидуален, его трудно измерить. Поэтому и педагогика опыта часто идет на компромисс, организуя опыт и проживание, но измеряя эффективность знаниями и установками. Вместе с тем практики коллективного творческого воспитания базировались именно на категории опыта: «Любой вид деятельности имеет нравственный... аспект. Но научить нравственности нельзя. Ее можно лишь впитать, пережить чувством, освоить с помощью эмоционального опыта» [Газман, 2002. С. 36].

Введение категории опыта с особой остротой ставит вопрос о содержании этого опыта, а значит, о содержании практики жизни, в которую погружается школьник, о том, насколько она соответствует той системе ценностей, которую необходимо формировать. Например, парламентская модель демократии требует и соответствующего опыта: «избирать и быть избранным в руководящие органы». Участвующая модель демократии требует предоставления школьнику возможностей попробовать себя в организации и деятельности клубов, кружков, ассоциаций, в работе средств массовой информации. Деятельностное воспитание не переводит дело в разговоры на уроках — наоборот, уроки трансформируются в дело. Так А. Н. Тубельский превратил скучнейший курс «Основы права» в практическую работу по обновлению правового пространства школы [Школа самоопределения].

Есть один — правда, рискованный — вариант включения школьников в практическое действие: это их вовлечение в реальную политическую деятельность, в реальную работу по строительству общества с другими ценностями. Фактически этот ход использовали большевики и маоисты в революционных ситуациях. На Западе очень сильна линия «образования для освобождения», начавшаяся с работы Пауло Фрейре «Образование для угнетенных». Частично о нем говорит и Л. Л. Любимов в цитируемой работе, призывая включить детей в очистительную работу, в строительство общества с современными ценностями. Это, безусловно, мощное педагогическое средство. Оно позволяет мобилизовать молодых людей. Однако риски здесь велики.

Практические действия, конечно, проще удерживать в рамках школы. Например, в известном сравнительном исследовании К. Хан подчеркивает, что там, где школы вводят участие школьников в самоуправлении как обязательную и регулярную практику (как в Дании и США), ученики демонстрируют высокий уровень социальной заинтересованности и уверены, что в будущем они будут активными гражданами [Hahn, 1998. С. 101]. В Великобритании и Германии же школьное самоуправление значительно слабее, и слабее политические устремления учеников [Там же].

В рамках школьного опыта формируются и ценности толерантности, и компетенции разрешения конфликтов. Во многих американских школах, например, созданы мобильные группы детей-посредников для профилактики и разрешения конфликтов [Reganick, 1993; Morse, Andrea, 1994; Kirleis, 1995].



Думается, у современных школ все меньше возможностей удержать практическое действие в пределах своих стен. Опыт лучших зарубежных школ (как и Л. Л. Любимов, я сослался бы на программу международного бакалавриата) показывает, что в воспитании чрезвычайно эффективной становится внешкольная практика, участие школьников в реальных делах вместе со взрослыми. При этом, конечно, воспитывает не столько действие само по себе, сколько взаимодействие людей вокруг этого действия, общая рефлексия: «Воспитание — это сотрудничество поколений, совместная выработка ценностей, норм, задач, социальная деятельность, т. е. духовное творчество старших и младших, продуктом которого является жизненная позиция» [Газман, 2002. С. 51].

Второй вариант ответа на вопрос, что может делать школа для ценностного воспитания, **базируется на идее среды, уклада, культуры**. Во второй половине XX в. исследователи показали, что опыт, влияющий на ценности, обеспечивается в первую очередь неформальными структурами школьной организации, климатом школы, стилем обучения [Herburn, 1983]. По сути, этот подход тесно связан с предыдущим, но только опыт здесь часто организован не специально, а для других задач школы и ограничивается школьными рамками. Опыт школы А. Н. Тубельского, который и ввел в отечественную педагогику термин «уклад», подтверждает зарубежные данные о критической важности уклада, или культуры, в формировании ценностей.

Можно выделить несколько преимуществ такого подхода, который называют «средовым».

Во-первых, прямая социализация организуется в виде специальных мероприятий, а «средовая» происходит в естественной среде школьного обитания ребенка. Это значит, например, что участие в выпуске школьной газеты может быть организовано как ритуальное мероприятие по предложению учителя, но тот же выпуск школьной газеты может быть необходимым элементом общественной жизни самих школьников, позволяющим им реализовать свои потребности и интересы.

Во-вторых, опыт, полученный в специальных учебных практиках, не содержит внутренних механизмов переноса на другие практики, в то время как в естественной среде формируются умения, связанные с переносом, поскольку ребенок сам проходит этап инициации действия. Кроме того, сформированный в специальной практике навык не имеет пространства упражнения и испытания, которые нередко подменяются формальными проверками.

Третье отличие состоит в том, что при всех попытках создать систему воспитательной работы совокупность отдельных мероприятий никогда не приобретет целостность (а значит, и кумулятивный эффект) правильно устроенной жизни.

Четвертое: в прямой социализации учебные практики для получения «гражданского опыта» строятся как отражения гражданской жизни взрослого мира, однако такой подход оставляет в стороне



повседневную учебную работу школьников. Нам представляется, что любая область школьной жизни при организации соответствующей специальной рефлексии и коммуникации может стать местом получения опыта ценностного взаимодействия. В средовом подходе важную воспитательную роль могут играть на первый взгляд посторонние для гражданского образования факторы типа организации пространства и времени процесса обучения, правил распределения учеников по группам и т. п. В этом смысле термин «среда» представляется весьма ограниченным, и надо, по-видимому, говорить обо всей совокупности целостных представлений об образовательной институции, куда входят и представления о культуре организации, ее поле, ее укладе.

На этом пути были найдены действительно весьма эффективные способы преобразования школы. Новые уклады школьной жизни, предоставляющие школьнику широкие возможности личностной, социальной и даже политической реализации, были построены Дьюи (метод проектов), Петерсеном (Йена-план), Нейлом (свободное образование), Френе (совместная деятельность), Макаренко (коллективное воспитание), Колбергом (школа как справедливое сообщество), Ивановым и Газманом (коллективное творение жизни), Новиковой (воспитательная система школы), Тубельским (устройство правового пространства школы) и многими другими. Все эти подходы исходят из понятного предположения, что участие ребенка в социальной жизни школы является важным источником его взрослых представлений о власти, законе, свободе, его социально-политических умений и ценностных установок.

Весьма существенной для средового подхода является идея *скрытого учебного содержания (hidden curriculum)*. Так чаще всего называют те аспекты обучения, которые имеют неожиданные или незаметные для учителей последствия, «такие практики и результаты обучения, которые, не будучи явно обозначены в учебных программах или правилах организации обучения, тем не менее являются важной частью образовательного опыта» [Vallance, 1991. С. 40].

Сегодня к скрытому содержанию разные исследователи относят разные вещи: дифференциацию по способностям; структуру реальной власти в школе; язык класса; необходимость отвечать учителю то, чего он ждет; экономное использование времени, умение сдавать экзамены и т. п. Термин «скрытое содержание» широко используется, например, при анализе учебных текстов, в которых внимательный читатель может обнаруживать сексизм, национализм и ряд других опасных культурных стереотипов. В ряде исследований показано, что такие скрытые стереотипы и представления могут вступать в конфликт с явными и открытыми утверждениями учебных книг.

Анализ литературы и рассмотренные выше примеры позволяют нам резюмировать некоторое предварительное понимание



того, что такое скрытая реальность образовательного процесса. Скрытой реальностью мы называем некоторое *множество факторов школьной жизни, которые оказывают как прямое образовательное воздействие, так и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и школьников в школе.*

Особенностью скрытой реальности является то, что указанная совокупность факторов практически не поддается технологизации, и ее эффект не может быть проверен путем точечных количественных измерений. Важно, как замечает Валланс, что выделение этой совокупности факторов позволяет связывать различные эффекты, казавшиеся мало связанными между собой [Vallance, 1991. С. 42]. Отсюда видно, что скрытая реальность может иметь два измерения: процесс и результат. При этом, например, в воспитании и развитии результат скрыт в ученике или в детской группе, а процесс — во множестве мелких деталей происходящего, в неосознаваемых характеристиках ситуации и ученика. Говоря о процессе, мы говорим о динамической (изменяющейся) совокупности условий (факторов), влияющих на образовательный результат. Таким образом, обсуждая скрытую реальность, нужно уточнять, говорим мы о скрытых факторах или о скрытых эффектах.

Таким образом, средовой подход состоит в том, чтобы трансформировать культурные, средовые, укладные факторы образования так, чтобы они способствовали становлению определенной ценностной позиции.

Третий вариант ответа на вопрос о том, что должна делать школа для ценностного воспитания через опыт, опирается на идею о *связи ценностей с когнитивной сферой*. Этот подход близок идеям выдающихся советских психологов Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, полагавших, что развитие теоретического мышления является не только фактором когнитивного развития, но и фактором социального развития, фактором воспитания. Он нашел воплощение, в частности, в последних разработках в области учебно-воспитательных программ, в которых авторы связывают знания и ценности [Whitson, Stanley, 1996]. Идея формирования целостного рефлексивного действия, точнее рефлексивной деятельности, не сводится к отдельному формированию корпуса знаний, тренированных умений и пережитых ценностей. Витсон и Стэнли формулируют цель воспитания как «развитие практической социальной компетентности» [Ibid, 1996. Р. 321]. Говоря о практичности, они апеллируют к античному (аристотелевскому) понятию «праксис», противопоставляя практическую компетентность техническим умениям. Последовательное претворение в жизнь данного подхода приводит авторов к выводу о том, что не следует ставить отдельные задачи формирования тех или иных ценностей. Только одна ценность — размышления и рефлексии — должна быть последовательно сформирована в школьниках. Все остальные вырастут из отрефлексированной деятельности.



Анализируя различные программы морального обучения, английские педагоги настаивают на важности в нем знаниевого (когнитивного) компонента: «Требуется такой уровень морального понимания, который может быть достигнут только при когнитивно насыщенной моральном обучении» [Haydon, 1995. P. 153].

Другим источником данного подхода является представление о том, что в основе формирования ценностей лежит способность к моральному суждению. Исключительную роль в его разработке сыграли работы Ж. Пиаже о становлении способности к моральному суждению и продолжившие это направление исследования Л. Колберга и его учеников [Kohlberg, 1983, 1996; Mosher, 1994]. Они установили, что моральное образование в высокой степени зависит от возрастано-определенных стадий нравственного развития. При этом основным критерием этого развития может быть способность ребенка действовать в ситуациях морального выбора. Таким образом, основным содержанием морального образования становится в этом подходе обсуждение такого рода ситуаций⁴.

Важнейший источник эффективных практик ценностного воспитания лежит в ориентации на субъектность и активность школьника. Мы писали выше о необходимости преодолеть объектную установку традиционного воспитания. В нем эффект социализации ограничен пассивной позицией ребенка. Методологически до сих пор идеология социализации базируется на бихевиористском взгляде на человека. Однако предметная деятельность человека по сути своей неадаптивна: «Человеку присуща явно неадаптивная по своей природе тенденция действовать как бы вопреки внутренним побуждениям, над порогом внутренней и внешней ситуативной необходимости» [Асмолов, 1996. С. 43]. Отсюда можно сделать вывод, что игнорирование этой неадаптивности может приводить даже «воспитание через опыт» к противоположному или по крайней мере неожиданному результату. Вопрос же о том, каковы условия и механизмы работы с неадаптивностью человеческого действия, остается в педагогике открытым. А без его решения социализация обречена на неэффективность.

Определенный свет на этот вопрос проливают исследования В.С. Собкина, показавшего, что «процесс политической социализации — это не пассивное усвоение и воспроизводство социального опыта, а процесс активного вхождения в политическую культуру, формирования ценностно-ориентированной гражданской позиции... Причем нравственная коллизия, которая разыгрывается при политическом самоопределении, связана с выходом из частной позиции в общественную. Сам по себе подобный выход отнюдь

⁴ Доверяя логико-мыслительной основе ценностных суждений, не могу не привести остроумный комментарий В.А. Куренного к этому абзацу: «Вот смотрите — математика у нас всегда была хорошая... А действительность уродлива: дома уродливы (что легко заметить по частной застройке), города уродливы, досуговые предпочтения примитивны... Сколько когнитивность ни развивай, истина и красота сегодня не сливаются в одно целое».



не прост и связан с особой работой и особым типом переживаний «Я и общество»» [Собкин, 1997. С. 21].

Указанный принцип соответствует средовому подходу к воспитанию. Он опирается на предположение о том, что есть такие области политической жизни, в которых молодое поколение является как бы естественно активным. Активность, забота молодых людей о своем образовании и могут быть в принципе источниками взаимодействия школьников со средой, использования ими условий свободного действия. Однако для детальной педагогической разработки нужны не предположения, а данные. А они носят противоречивый характер. Среди социологов продолжаются дискуссии о политических ориентациях и активности молодежи. Данные многих европейских специалистов показывают, что значимым инструментом политической социализации остается семья [Furlong, Cartmel, 1997. P. 107].

Целый ряд исследователей с начала 1970-х годов рассматривает социализацию широко: не только как адаптацию ребенка к социальной среде (пассивную инкультурацию), но и как процесс, требующий активности ребенка, преобразования им внешней среды [Sehr, 1997. P. 85]. Но каковы же должны быть институциональные условия становления такой позиции? По мнению таких исследователей, как А. Жиро и В. Стэнли, демократическое общество требует не только социализации, но и контрсоциализации — специального выращивания способности сопротивляться социализирующим влияниям и трансформировать их. Они доказывают, что становление ребенка как действующего члена общества только и возможно, если он проходит стадию импровизации и трансформации [Whitson, Stanley, 1996. P. 330].

Наконец, относительно **новым педагогическим принципом организации ценностного воспитания является отказ от надежды на школу как на основной элемент воспитательной деятельности.** Сегодня на фоне угасания и ослабления традиционных институтов воспитания формируются и усиливаются новые институты трансляции ценностей: глобализированная культура, индустрия развлечений и свободного времени, Интернет. Опыт многих стран свидетельствует, что надо не демонизировать эти институты социализации и не прятать от них детей, а трансформировать направленность этих институтов, включать их в поиск духовных оснований и ценностей. Для этого могут создаваться современные медийные среды, выращиваться позитивные социализирующие сети и молодежные практики.

Проблематика духовно-нравственного воспитания в определенном смысле является предельной для педагогической мысли. Но это означает лишь необходимость еще больших интеллектуальных усилий и потребность в новых эмпирических исследованиях, чтобы понять возможности и ограничения современного образования. Без них мы будем лишь тонуть в реальности, беспомощно цепляясь за полуистлевшие обломки пропаганды.



Литература

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Воронеж: НПО МОДЭК, 1996.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Academia-центр; Медиум, 1995.
3. Газман О. С. Неклассическое воспитание. М.: МИРОС, 2002.
4. Калинин М. И. О коммунистическом воспитании. М.: Политиздат, 1956.
5. Крупская Н. К. РКСМ и бой-скаутизм. М., 1922.
6. Леонтьева С. Г. Литература пионерской организации: идеология и поэтика: дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2006. (на правах рукописи) URL: <http://footnote.myxomop.com/pionery/leonteva_disser.pdf>
7. Любимов Л. Л. О концепции духовно-нравственного воспитания в школе // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 109–124.
8. Никандров Н. Д. Российская национальная идея и воспитание в духе православия/Духовное наследие Глинской пустыни в современной системе образования. Глинские чтения, 28–29 июля 1999 г. М.: Самшит, 1999 <http://www.glinskie.ru/doc/nikandrov.html>
9. Образовательные ресурсы нашей новой школы. Материалы межрегиональной выставки http://www.depedu.yar.ru/nikandrov_nd_mk_konf.ppt
10. Пинский А. А. Либеральная идея и практика образования. М.: ВШЭ, 2007.
11. Рингер Ф. Закат немецких мандаринов. М.: НЛО, 2006.
12. Руткевич М. Н. Процессы социальной деградации в российском обществе // Социологические исследования. 1998. № 6. С. 3–12.
13. Сафрански Р. Хайдеггер: германский мастер и его время. М.: Молодая гвардия, 2005.
14. Собкин В. С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. М.: ЦСО РАО, 1997.
15. Соколов В. М. Нравственные коллизии современного российского общества (социологический анализ) // Социологические исследования. 1993. № 9. С. 42–51.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
17. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1975.
18. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Ad Marginem, 1997.
19. Шилова М. И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе. Красноярск: КГПУ, 1998.
20. Школа самоопределения. Шаг второй / под ред. А. Н. Тубельского. М., 1984.



21. Юревич А. В. Нравственное состояние современного российского общества // Социологические исследования. 2009. № 10. С. 70–79.
22. Almond G., Verba S. (1963) *The civic culture*. Princeton University Press.
23. Bourdieu P., Passeron J.-C. (1977) *Reproduction in education, society and culture*. L.: Sage.
24. Furlong A., Cartmel F. (1997) *Young people and social change: Individualisation and late modernity*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
25. Hahn C. (1998) *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany, NY: SUNY Press.
26. Haydon G. (1995) Thick or thin? The cognitive content of moral education in a plural democracy // *Journal of Moral Education*. Vol. 24. No.1. P. 53–64.
27. Hepburn H. A. (1983) *Democratic education in schools and classrooms*. Washington, DC.
28. Heslep R. (1989) *Education in democracy: Education's moral role in the democratic state*. Iowa State University Press.
29. Heslep R. (1995) *Moral education for Americans*. Westport, CT: Praeger.
30. Kaltounis T. (1994) Democratic challenge as the foundation for social studies // *Theory and Research in Social Education*. Vol. 22. No. 2. P. 176–193.
31. Kirleis K. (1995) The effects of peer mediation training on conflicts among behaviourally and emotionally disordered high school students. *Education specialist practicum*. Nova University.
32. Kohlberg L. (1983) The moral atmosphere of the school / H. Giroux, D. Purpel (ed.) *The hidden curriculum and moral education*. McCutchan Publ.
33. Kohlberg L. (1996) Moral reasoning / W. C. Parker (ed.) *Educating the democratic mind*. N.Y.: SUNY Press.
34. Morse P., Andrea R. (1994) Peer mediation in the schools: teaching conflict resolution techniques to students // *NASSP Bulletin*. Vol. 78. P. 75–82.
35. Mosher R. L. (1994) *Preparing for citizenship: teaching youth to live democratically*. Praeger Publishers.
36. Newmann F., Bertocci T., Landsness R. (1996) *Skills in citizen action*. N.Y.: SUNY Press.
37. Nie N., Jane J., Stehlik-Barry K. (1996) *Education and democratic citizenship in America*. Chicago University Press.
38. Parker W. C. (1996) *School laboratories of democracy*. Albany, NY: SUNY Press.
39. Reganick K. (1993) *Conflict resolution: An interdisciplinary curriculum approach*. Program description.
40. Sehr D. (1997) *Education for public democracy*. Albany, NY: SUNY Press.
41. Singer A. (1992) Multiculturalism and democracy // *Social Education*. Vol. 56. No. 2. P. 83–85.



42. Tarrant J. (1989) Democracy and education. Avebury.
43. Torney-Purta J., Oppenheim A., Farnen R. (1975) Civic education in ten countries: An empirical study. N.Y.: Halsted Press.
44. Vallance E. (1991) Aesthetic inquiry / Forms of Curriculum Inquiry. N.Y.: SUNY Press.
45. Whitson J., Stanley W. (1996) Re-minding education for democracy / W.C. Parker (ed.) Educating the democratic mind. N.Y.: SUNY Press.