

От редакции

Статья А. М. Сидоркина «Прагматический либерализм и модернизация воспитания» написана в необычной форме. Как заметит проницательный читатель, она содержит исследовательский, аналитический компонент и элементы острой публицистики. Автор не стремится камуфлировать свою заинтересованность, опыт наблюдений и личную позицию, декорировать ее академической остротностью. Именно эта особенность стиля и отчетливая авторская позиция, не совпадающая с общепринятыми нормами, вызывают ответную полемическую реакцию. Редакции журнала представляется чрезвычайно продуктивным такой провокативный способ рассуждения. Один из первых откликов на эту статью, в котором содержится альтернативная точка зрения, мы сочли целесообразным опубликовать в качестве комментария.

Прагматический либерализм и модернизация воспитания

А. М. Сидоркин

Сидоркин Александр Михайлович Ph.D., директор департамента образовательных программ Института образования НИУ ВШЭ. Адрес: Москва, 101000, Милютинский пер., 13. E-mail: asidorkin@hse.ru

Аннотация. Рассматривается соотношение понятия воспитания с прагматическим либерализмом. Автор анализирует проблемы с продолжением традиции воспитания в современном демократическом обществе и приходит к выводу о необходимости модернизации этой традиции. Под воспитанием автор понимает целенаправленную образовательную деятельность по формированию ценностей человека. Воспитание по определению задевает глубокие слои нравственных ориентаций населения,

оно затрагивает моральные и культурные ценности, в отношении которых общество в принципе не может добиться единства и согласия. Воспитание чревато конфликтами, а кроме того, его полезность для общества трудно поддается измерению. Сочетание этих двух факторов без активного вмешательства государства может привести к постепенному отмиранию практик воспитания. С точки зрения государственной политики это далеко не самый желательный результат. Для модернизации воспитания, с точки зрения автора, его следует прочно привязать к нуждам экономического и социального развития страны.

Ключевые слова: школа, воспитание, религиозное воспитание, дополнительное образование, ценности, человеческий капитал.

Статья поступила в редакцию в феврале 2014 г.

Все демократические страны рано или поздно сталкиваются с проблемой ценностей в образовании. Классическая теория либерального государства, восходящая к Томасу Гоббсу, Джону Локку и Жан-Жаку Руссо, постулирует, что каждый гражданин или группа граждан могут самостоятельно выбирать свои моральные ценности и образ жизни в той степени, в которой они не ущемляют права других граждан. Роль же государства ограничивается гарантиями личных и гражданских свобод и права на собственность. Иными словами, государство — это общественный договор по относительно узкому кругу имущественных и правовых вопросов. Все, что не входит в этот круг, остается вне контроля государства и соответственно в сфере частной жизни человека, его семьи и добровольных объединений граждан. В современной политической философии эту позицию развивают Дж. Ролз [Rawls, 1999] и его сторонники и последователи.

Прагматический либерализм



Политическая теория классического либерализма подвергалась вызовам, наиболее серьезный из которых — так называемые коммунитаристы: М. Уолцер (Michael Walzer), М. Сэндел (Michael Sandel), Ч. Тейлор (Charles Taylor) и А. Макинтайр (Alasdair Macintyre). Они утверждают, что ценности формируются в обществе, а не в индивидуальном сознании, поэтому современное государство не может не учитывать социальный контекст их формирования. Например, Тейлор доказывал, что государственная поддержка французского языка (и соответственно ограничение использования английского) в Квебеке оправдана, так как ее отсутствие подрывало бы этническую идентичность франкоговорящих канадцев. Он предлагает различать две модели: либерализм-1 и либерализм-2. Последняя предполагает, что государство не всегда остается нейтральным и все же защищает некоторые ценности, например с целью сохранения культурного наследия национальных меньшинств [Taylor, 1992].

Феминистская, неомарксистская и постмодернистская критики либерализма идут дальше. Они ставят под сомнение само различие между частной жизнью, например внутрисемейными отношениями, и сферой политических отношений. Исключение частной жизни из политического процесса, с их точки зрения, часто имеет политические последствия, например сохранение неравноправного статуса женщин и различных этнических, классовых и сексуальных групп. Институты государства никогда не могут быть нейтральными и всегда несут в себе определенные преимущества для одних категорий населения и скрыто дискриминируют другие группы. Хотя эти критики часто убедительны и чрезвычайно интересны, они редко предлагают какую-то позитивную политическую философию.

Вне зависимости от всех этих философских разногласий существует широкий *прагматический* консенсус относительно того, что современное светское демократическое государство серьезно ограничено в своем праве навязывать гражданам, какие книги им читать, кого и как любить и каким богам молиться. Несмотря на значительные различия между демократическими странами, существует единство в отторжении глубокого проникновения государства в ценностные ориентации человека. Современное общество несовместимо с тоталитаризмом, т. е. с политической системой, пытающейся контролировать частную жизнь каждого человека.

Тем не менее в реальной жизни современных демократических стран ценностные разногласия все же довольно часто используются политическими партиями в борьбе за голоса. В западных странах так называемые культурные войны стали неотъемлемой чертой политической жизни (см., например, [Hunter, 1992]). В идеологиях политических партий не следует искать ценностного единства; партии часто определяют себя по контрасту друг с другом. Почему, скажем, представители одной политической партии в США



выступают за свободное владение оружием, за смертную казнь, за ограничение иммиграции, но против абортот и социального страхования, а также отрицают техногенные причины глобального потепления? Да просто потому, что все эти отдельные разногласия в обществе по поводу ценностей помогают им привлечь больше избирателей из определенных ценностных ниш. Избиратели часто голосуют лишь по одному важному для них пункту, формируя таким образом широкие коалиции «консерваторов» и «либералов», часто вопреки своим прямым экономическим и политическим интересам и нередко вне всякой логики. Казалось бы, противники абортот руководствуются верой в самоценность каждой человеческой жизни, но многие из них также голосуют за смертную казнь и за интервенционистскую внешнюю политику, т. е. за право государства на убийство. Люди, выступающие категорически против государственного вмешательства в экономическую жизнь, тем не менее поддерживают вторжение в личную жизнь граждан, например в их сексуальные предпочтения. (Как иронично замечают либералы, консерваторы хотят держать государство вне переговорных, но впустить его в спальни — *Out of boardrooms, but in bedrooms.*) Политические партии повсеместно опираются на слои населения с определенным культурным укладом и стараются эксплуатировать ценностные разногласия в политических целях.

Как в самых старых (США), так и в самых новых (Восточная Европа и Россия) из светских демократий ценностный либерализм — это скорее прагматическое, чем философское понятие. Поскольку политические партии и связанные с ними культурные группы сосуществуют, а нередко и сменяются у власти, ни одна из них не может рассчитывать на полное ценностное господство. И не потому, что они не претендуют на него, а потому, что не могут его осуществить без разрушения самого демократического государства. Почему? Проведем один исторический пример. Отделение религии от государства в Америке произошло не потому, что в XVIII в. среди американцев было много атеистов, и уж, конечно, не потому, что религиозные общины сомневались в истинности своей версии веры. Просто они не видели иного способа избежать постоянного кровопролития на почве религиозных разногласий. Поскольку согласиться по поводу религии невозможно, она специально и преднамеренно исключается из общественного договора. Со временем и другие ценностные конфликты выносятся за скобки политической жизни как неразрешимые. Назовем такую ситуацию мирного гражданского сосуществования прагматическим либерализмом. В теории классического либерализма общественный договор заключается по узкому кругу вопросов. В реальной же жизни из договора *постепенно* выводятся те или иные вопросы, когда они становятся слишком конфликтными.

Лишь тоталитарные, авторитарные и теократические общества с мощными аппаратами слежки и репрессий могут достиг-



нуть видимости ценностного единства. Современное же плюралистическое общество должно научиться жить с целым набором непримиримых разногласий. Те среди нас, кто призывает к ценностно-нравственному единству страны, просто еще не понимают, что личные и гражданские свободы несовместимы с единомыслием. Или же они сознательно стремятся к восстановлению тоталитаризма, что тоже не исключено.

Конечно, все демократические страны сохраняют некоторые общие ценности, например саму идею демократии, плюрализма, гражданских свобод или же очень общее понятие патриотизма. В этом смысле коммунитаристы правы. Но такие зоны ценностного согласия никогда не распространяются на более специфические, более частные ценности. Все это остается в русле частных интересов человека. Абстрактный патриотизм позволяет обществу мобилизоваться в случае внешней угрозы. Но детали истории собственной страны почти всегда вызывают разногласия. Общество оказывается расколотым на множество не согласных друг с другом фрагментов. Кому-то идея ценностно раздробленного общества может показаться непривлекательной, но это лишь до тех пор, пока мы не увидим реальные альтернативы. Ведь ценностное единство общества (национальное единение) может быть достигнуто только путем насилия. Намного лучше договориться о том, что подобное единство в принципе невозможно, да и не нужно.

В России пусть очень медленно и не без регрессивных эпизодов, но развивается нормальная политическая жизнь с ее фундаментальным противоречием: с одной стороны, политические силы начинают использовать ценностные разногласия в электоральной борьбе, а с другой — общество вынуждено все в большей степени признавать непримиримость своих многообразных ценностных миров. Одним из основных разочарований демократии для народов переходных стран стал крах мечты о единстве. Граждане посттоталитарного государства неприятно поражены тем, что их разделяют не только этнорелигиозные различия, но и глубокое несогласие по поводу нравственных ценностей. Тем не менее с этими различиями надо как-то дальше жить, предпочтительно в гражданском мире, и предпочтительно без политических репрессий и без полиции нравов.

Проблемы с воспитанием

Государственная сфера образования подвержена тем же самым ограничениям прагматического либерализма, но, пожалуй, в несколько большей степени. Школам невозможно работать без определенной изоляции от политики, опять же из чисто прагматических соображений. Любое открытое проявление ценностно-политической активности в сфере государственного образования немедленно вызывает критику одной из политических партий или культурных групп: ведь оплачивают государственное образо-



вание все налогоплательщики, а использовать его в своих интересах пытается одна группа.

В силу этих причин государственная политика в области воспитания рассматривается особенно пристрастно. Под воспитанием автор понимает целенаправленную образовательную деятельность по формированию ценностей человека. Воспитание по определению задевает глубокие слои нравственных ориентаций населения. Например, то, что одному родителю кажется естественным воспитанием уважения к старшим, для другого — подавление личности ребенка. То, что одна группа рассматривает как формирование толерантности к сексуальным меньшинствам, другой группе представляется открытой пропагандой гомосексуализма. То, что для одной части населения есть нормальное проявление патриотизма, для другой выглядит насаждением грубого национального шовинизма. Мои исторические герои — это ваши предатели Родины, и наоборот. Мне нравится Глюк, а вам — Глюкоза, и нет никакого верховного арбитра, чтобы нас рассудить. Не думаю, что современный российский читатель нуждается в конкретных примерах подобных разногласий.

Культурные войны могут вспыхнуть и в той части воспитания, которая глубоко интегрирована в учебную деятельность. Преподавание истории и литературы, а иногда и естественных наук тоже может стать предметом разногласий. Любое воспитание затрагивает моральные и культурные ценности, в оценке которых в принципе нельзя добиться согласия.

Конфликт ценностей применительно к системе образования не всегда происходит открыто — в законодательных органах или в средствах массовой информации. Попытки манипулировать воспитанием в политических целях наталкиваются не только на прямое противостояние, но и на скрытое сопротивление педагогов, учащихся и родителей. Еще раз хочу подчеркнуть, что и попытки манипуляций, и сопротивление им применяются как с «консервативной», так и с «либеральной» сторон политического спектра. Если верить урокам других стран, эти попытки будут продолжаться; моя задача состоит лишь в том, чтобы показать, что все они малоэффективны. Система образования необратимо утратила монополию на социализацию детей (если даже условно допустить, что такая монополия когда-либо существовала). Информационно-ценностное пространство, в котором обитает современный школьник, почти невозможно ограничить или даже организовать. Невозможно эффективно отбирать учителей по политическому признаку; в любом случае на замену учительского корпуса уходят десятилетия. Само культурное и политическое разнообразие учительства обеспечивает определенную долю сопротивления любым попыткам идеологизировать школу.

И. Д. Фрумин [2011] убедительно показывает, что упрощенное толкование нравственного воспитания неэффективно и не-



приемлемо. У меня тоже вызывают некоторую тревогу довольно неуклюжие попытки введения религиозной этики в школьное образование. Во-первых, потому что это противоречит принципу прагматического либерализма и неизбежно приведет к усилению ценностных конфликтов в образовании. А во-вторых, потому что это непродуктивное использование средств налогоплательщиков. Мне не известно ни одного исследования, которое показало бы эффективность прямого преподавания этики, тем более религиозной (см., например, обзор исследований [Vessels, Huitt, 2005]). Ж.-П. Виллам дает обзор практик преподавания религий в Европе. Он констатирует три ведущие тенденции: 1) интеграция преподавания религии в общеобразовательные цели школы; 2) увеличивающаяся открытость и философский плюрализм; 3) нарастающая напряженность и конфликтность [Willaime, 2006] (см. также остальные статьи сборника). Таким образом, несмотря на сохранение, а в случае некоторых постсоциалистических стран и возрождение преподавания религии, общая тенденция все же более совместима с понятием прагматического либерализма.

Попытки разработать документ «Основы государственной культурной политики» представляются достаточно наивными с точки зрения современной политической мысли. Каким бы ни было его содержание, он автоматически исключает целые группы граждан, не принимающих объявленных официальными ценностей. Ведь, если вдуматься, гражданские права, гарантированные Конституцией России, не могут существовать без разнообразия ценностей, принимаемых или отвергаемых отдельными гражданами или целыми группами граждан. Нельзя все же сомневаться, что документ будет разработан, и в конечном счете его положения найдут свою дорогу в школьные программы и практики.

Да, под административным давлением часть педагогов может быть превращена в пропагандистов, но только они будут очень дорогими и малоэффективными пропагандистами. Поэтому все политические партии рано или поздно убедятся, что пропаганду своих взглядов гораздо дешевле и надежнее осуществлять через средства массовой информации или социальные сети, но не через систему образования. Можно постоянно переделывать школьные стандарты и программы, издавать инструкции и переписывать методические пособия, но эффективность таких действий часто обратно пропорциональна их количеству. В долгосрочной перспективе законы прагматического либерализма сильнее попыток политизировать образование. Даже советский коммунистический режим с его монополией на средства массовой информации и политическим преследованием инакомыслия не сумел преодолеть пассивного массового сопротивления педагогов, учеников и их родителей. Советская школа так и не стала гарантом ценностного единства страны. Почему неко-



торые новые российские консерваторы думают, что им удастся то, что не удавалось раньше никому, остается для меня загадкой.

Кроме прагматической существует еще и правовая проблема с воспитанием. Если использование средств массовой информации добровольно, то участие в среднем образовании обязательно. Зритель всегда может выключить телевизор и не смотреть оскорбительную для него программу, но ученик не может выйти из класса всякий раз, когда учитель, даже не желая того, оскорбляет его ценности и культуру. Поэтому конституционные суды обычно признают государственные школы местами с ограниченной свободой слова, особенно в отношении педагогов. (Те же принципы деполитизации применяются и в других местах принудительного пребывания — в тюрьмах, призывной армии, психиатрических больницах.) Например, Верховный суд США в деле «Министерство образования штата Западная Вирджиния против Барнетта»¹ в 1943 г., т. е. в разгар войны и патриотических чувств, установил, что учеников нельзя принудить салютовать американскому флагу и произносить клятву верности. Педагог не имеет права использовать свою должность для открытой пропаганды своих личных политических или религиозных ценностей. Наверное, не все с этим согласятся, но встаньте на позицию родителя-налогоплательщика: почему мои деньги должны оплачивать работу учителя по навязыванию чуждых мне взглядов моему ребенку? Та же логика, очевидно, работает в случаях, когда одна политическая или культурная сила пытается использовать учителя для достижения своих политических целей. В любом случае использование общественных средств в контексте принудительного участия создает значительные юридические препятствия для воспитания с конкретными ценностными ориентациями.

В многокультурной и политически раздробленной стране с более чем сложной и еще свежей историей гражданского насилия воспитание потенциально конфликтно. Естественно, рациональной реакцией работников образования становится избегание разговоров и деятельности, ведущих к конфликтам с той или иной частью общества. Такая реакция вполне ожидаема, это самозащита образовательного учреждения. Ни один директор школы, летнего лагеря или дома творчества не хочет иметь дело с жалобами родителей или звонками от начальства или от журналов. Более того, после определенного количества скандалов политики тоже постараются встать на защиту интересов своих избирателей и влиять на финансирование тех программ, которые кажутся их партии неприемлемыми. В периоды циклического урезания бюджетов кандидатами на сокращение станут те про-

¹ West Virginia State Bd. of Educ. v. Barnette — 319 U.S. 624 (1943) <http://supreme.justia.com/cases/federal/us/319/624/case.html>



граммы, которые имеют наименьшую поддержку всех политических групп. Само слово «воспитание» в современной России может стать проблематичным.

Нужно также затронуть вопрос об эффективности капиталовложений в образование. Последние российские правительства, так же как и абсолютное большинство их коллег в мире, придерживаются теории человеческого капитала, т. е. рассматривают образование прежде всего как сферу инвестиций в экономику. Любое ответственное правительство, независимо от его политических ориентаций, обязано заботиться об эффективности государственных капиталовложений. И если эффективность обучения можно измерять хотя бы примерно с помощью тестов когнитивных навыков, то эффективность воспитания — в экономическом или социальном смысле — мы измерять пока не умеем (см. более подробно [Сидоркин, 2012]).

Итак, воспитание не только чревато конфликтами, его полезность для общества к тому же трудно поддается измерению. Сочетание этих двух факторов без активного вмешательства государства может привести к постепенному отмиранию практик воспитания. Примерно так и произошло в США и других развитых демократических странах. К. Херн, например, указывает на катастрофическое сокращение сферы внеурочной деятельности в американских школах в период между 1960-ми и 1980-ми годами [Hurn, 1993. P. 256]. В России финансирование внеклассной работы еще продолжается в силу традиции и инерции, но так не будет вечно.

Однако с точки зрения государственной политики конец воспитания — это далеко не самый желательный результат.

Проблемы без воспитания

Перечислю основные негативные последствия гипотетического отмирания воспитания.

Во-первых, массовая общеобразовательная школа перестает успешно функционировать как социальная организация, если она сводится к узкому пониманию школы как исключительно учебного заведения. Собственно школа в узком смысле — это непрочная, неустойчивая организация. Учебная деятельность детей, особенно подростков, — слишком слабый социальный клей, она не может удержать школьников в орбите своего влияния. Этот факт был известен довольно давно, по крайней мере еще Дж. Дьюи, а возможно, и педагогам-иезуитам с начала XVII в. Как убедительно показали Л. И. Новикова [1978] и ее последователи (прежде всего группа Н. Л. Селивановой в Российской академии образования), хорошая школа держит в своей орбите детей с помощью множества нитей: кому-то интересна учеба, кому-то — спорт, кому-то — общение с друзьями, театр или музыка. Многообразие и богатство видов деятельности плюс некоторая систем-



ность их взаимодействия позволяют школе функционировать, несмотря на отсутствие жестких властных механизмов.

Нам не приходит в голову простой вопрос: дети не получают зарплаты за свой учебный труд, и силой принудить их к учебе мы тоже не можем — почему же они все-таки ходят в школу из года в год и продолжают трудиться по 6—8 часов в день? Ответ на этот вопрос ясен в авторитарных и традиционно-патриархальных обществах, но далеко не очевиден в таких многокультурных и политически сложных обществах, как наше. Массовая школа должна притягивать детей именно как сообщество. Есть несколько способов доказательства этой теоремы, но они выходят далеко за пределы этой статьи (об анализе учебы как трудового процесса см. подробнее [Сидоркин, 2008; 2006]). Можно лишь упомянуть, что деградация института школы происходит гораздо медленнее в районах проживания среднего класса и многократно ускоряется в районах концентрированного проживания малоимущих слоев населения. Как показывает история образования в США, преодоление уже наступившего коллапса института школы в бедных районах — это невероятно трудная и затратная задача. Как всегда, профилактика социального заболевания в сотни раз дешевле его лечения. Гипотезу о том, что любую школу можно удержать на плаву с помощью сильной воспитательной составляющей, пока нельзя доказать эмпирически. Но поскольку мы имеем дело с очень большими рисками, давайте допустим, что утеря воспитательных функций школы может повредить устойчивости школы как социальной организации и, следовательно, задачам собственно обучения.

Между прочим, этот механизм диктует изменение приоритетов государственного финансирования. Мы должны инвестировать больше в те виды воспитания и дополнительного образования, которые тесно связаны со школой. Соответственно меньше средств нужно тратить на поддержание параллельной системы дополнительного образования. Школы с сильной воспитательной компонентой более устойчивы.

Во-вторых, то, что мы в узком смысле называем обучением, формирует лишь часть человеческого капитала. Э. Ханушек и Л. Вессман признают, что мы не знаем долю участия когнитивных умений в общем объеме человеческого капитала — того, что позволяет человеку с более высоким уровнем образования получать более высокую зарплату [Hanushek, Woessmann, 2008]. Мы знаем, что когнитивные умения коррелируют с продуктивностью будущего работника, но не знаем с точностью причинно-следственных связей. Весьма вероятно, что в состав человеческого капитала входят еще по меньшей мере два компонента: социальный капитал (отношенческие умения) и креативный капитал (навыки творческого мышления). Мы умеем измерять лишь когнитивные навыки, да и то не очень эффективно, особенно в отношении сложных когнитивных навыков. Что же касает-



ся социальных и креативных навыков, то для них нет надежных и экономических измерительных инструментов. Они становятся невидимыми, а потому и неважными в системе образования.

Сказанное не означает, что мы в принципе никогда не сможем это сделать. Напротив, наука об образовании должна стремиться найти надежные средства измерения эффективности воспитания с точки зрения его вклада в человеческий капитал. Например, в ОЭСР существует программа «Образование и социальный прогресс», которая ставит одной из своих основных целей измерение некогнитивных умений². Надо иметь в виду, что законодатели со временем теряют интерес к финансированию образовательных программ, эффективность которых недоказуема. В России существует значительное число ученых, изучающих воспитание, и хотелось бы обратить их внимание на насущнейшую задачу измерения его экономических последствий.

Однако пока сохраняется весьма опасная тенденция игнорировать плохо измеряемые компоненты человеческого капитала. Есть все основания полагать, что в постиндустриальных экономиках постепенно растет значимость именно социального и креативного капитала. Простые когнитивные операции, измеряемые тестами, передаются для выполнения компьютерам. Роль рутинной когнитивной деятельности в экономике снижается, хотя и более медленно, чем роль физического труда. Мы измеряем то, что теряет свое значение, но не измеряем того, что растет в своем значении.

В США, например, эти компоненты человеческого капитала назвали (не очень удачно) «умениями XXI века» (www.p21.org). Департамент образования там финансирует значительную (около 1 млрд долл. в год) федеральную программу «Общественные учебные центры умений XXI века» (21st Century Community Learning Centers³). В России же эти некогнитивные умения как раз ассоциируются с понятием «воспитание», и они, конечно, намного старше XXI в. То, чему дети учатся в лагерях отдыха, домах творчества, на классных вечеринках, кружках, сборах и т. д., может быть так же важно, как математика и чтение. Более того, то, что дети впитывают на уроке математики кроме математики, может тоже оказаться очень существенным. Мы с точностью не знаем относительного веса когнитивных и некогнитивных умений в человеческом капитале, но должны предположить, что последние играют свою роль и что доля каждого компонента может быть разной. Потеря воспитательного компонента национальной образовательной системы может подорвать само качество человеческого капитала, необходимого на следующем витке экономического развития страны.

² См. подробнее <http://www.oecd.org/edu/cei/educationandsocialprogress.htm>

³ 21st Century Community Learning Centers <http://www2.ed.gov/programs/21stccclc>



В-третьих, в российском воспитании накоплен огромный опыт, имеющий международное значение. Целая серия блестящих педагогов работала и продолжает работать в этой области; многое из их опыта описано и вошло в широкую практику педагогической работы. Существует интересная, хотя и достаточно изолированная от мировой педагогической мысли, теоретическая традиция. Иными словами, мы довольно много знаем о том, что и как работает в воспитании. Обзор многочисленных движений и теорий, связанных с воспитанием, не входит в задачи настоящей статьи, да и может быть излишним для большинства читателей. Тем не менее согласимся, что потерю традиций, знаний и педагогических кадров воспитателей трудно считать оправданной. Реальный интеллектуальный капитал, даже если он не совсем вписывается в современную жизнь, намного дешевле модернизировать, чем разрушить и потом создавать заново.

И последнее: на протяжении десятилетий существенные средства вложены в организационную и материальную базу воспитания. Россия — одна из немногих стран с развитой и финансируемой государством системой воспитания и дополнительного образования, с широкой сетью летних лагерей, домов творчества, кружков, детских и юношеских объединений и значительными кадрами квалифицированных педагогов на всех уровнях. Более того, имеются профессиональные кадры воспитателей с университетскими дипломами и ряд вузов с опытом их подготовки. В США происходит процесс дорогостоящего и болезненного восстановления внеурочной деятельности детей и всей связанной с ней инфраструктуры. России следует избежать данной ошибки и отнестись к воспитанию как к ресурсу, заслуживающему осмысленного сохранения и развития.

Вернемся к выбору, перед которым стоят педагоги, ученые и администраторы, работающие в сфере воспитания. Как же примирить конфликтность и неизмеряемость воспитания с необходимостью его сохранения? Прежде всего следует прочно привязать дальнейшую судьбу воспитания к нуждам экономического и социального развития страны. Давайте согласимся, что различные теории и практики, объединяемые этим понятием, заслуживают поддержки не потому, что они являются самоценностью, и уж конечно не потому, что многие из нас связали с воспитанием свою карьеру, репутацию и источник доходов. Они заслуживают поддержки лишь в тех аспектах, в которых экономика и общество нуждаются в них. Предлагаю изменить условия и основания дискуссии о дальнейшей судьбе воспитания. Сторонники воспитания должны выйти из «советско-консервативного» лагеря, противостоящего модернизационным реформам образования, и решительно войти в прореформистский лагерь.

**Модернизация
воспитания**



Нам также нужно откорректировать понятийный аппарат. Теоретикам и практикам воспитания следует освободиться от семантического плена, в котором они держат самих себя. В понятийном аппарате отечественной педагогической науки существует удобное различие между обучением и воспитанием. Как и любое разведение понятий, оно имеет определенный эвристический смысл. Действительно, чтобы что-то понять, нужно это что-то разбить на условные части. Однако в таком условном разделении кроется и опасность. Категории могут быть слишком широкими, могут включать множество разнородных компонентов и плохо описывать феномены, которые нельзя с легкостью включить в одну категорию и исключить из другой. Например, попробуйте разобраться, как отношения между классным руководителем и учащимися влияют на учебные достижения последних. Этот вопрос — один из центральных в педагогической практике, но его нельзя отнести ни к дидактике, ни к теории воспитания.

Искусственность различения между обучением и воспитанием понимали и понимают многие ученые. Так, например, И.Я. Лернер [1985] обосновал представление о воспитании как о частном случае обучения. Примерно в то же время Х.Й. Лийметс [1982], наоборот, предложил рассматривать воспитание как более широкое понятие (как управление развитием личности), которое бы включало обучение как частный случай. Этот спор, конечно же, неразрешим, так как не имеется никаких эмпирических доказательств в пользу того или иного варианта. Прагматически в этом споре «Лернер против Лийметса» я бы отдал предпочтение Лернеру, несмотря на то что моя собственная научная карьера началась в школе Л. И. Новиковой, которая, безусловно, разделяла позицию Лийметса и была тесно связана с ним. Почему? Во-первых, потому что «воспитание» более уязвимо политически, а во-вторых, потому что это слово не переводится на английский язык. Последнее обстоятельство может показаться незначительным, но мне кажется, что это не так. Дискуссия об образовании становится все более глобальной, и российским педагогам просто очень трудно будет в ней участвовать, если одна из ключевых категорий совершенно не вписывается в язык этой дискуссии.

Иногда, для того чтобы сохранить главное, нужно поступиться второстепенным. Вопрос о том, как что называется, не так уж важен. Гораздо более важны образовательная политика и практика. Сохранить ли институт классного руководства? Обучать ли будущих учителей внеклассной работе? Сохранить ли специальность социального педагога? Как оценивать работу органов дополнительного образования? Чем занимать детей в оздоровительных лагерях? Как работает хорошая школа? Как организовать досуг студентов в вузе? Какие виды деятельности развивают креативность? Как научить детей работать в команде и сотрудничать со взрослыми? Общество интересуется именно такие вопро-



сы, и именно на них профессиональное и научное сообщества должны научиться отвечать. Граждан России не интересует, что и как мы называем в своих научных или бюрократических разговорах или на какие институты, научные школы и лаборатории мы разделились.

Не только в России педагоги любят бесконечно что-то переименовывать. Например, в США за какие-то 30 лет *mental retardation*⁴ стала *learning disability*⁵, а *extracurricular activities*⁶ превратилась вначале в *extended learning*⁷, а потом и в *expanded learning*⁸. Российский читатель может предложить большое количество отечественных примеров. Можно списать такого рода переименования на политическую корректность или на бюрократическую имитацию реформ, но на самом деле тут ситуация несколько сложнее. Дело в том, что соображения прагматического либерализма требуют определенной семиотической гибкости. Конечно, люди, которые все жизнь занимались «умственной отсталостью», могли упереться и стоять до конца за терминологию, к которой они привыкли. Но они предпочли сохранить государственные гранты, рабочие места и благожелательное отношение публики ценой простого изменения терминологии. Действительно, черное население Америки одно время называло себя *Negro*, потом *Colored*, потом *Black*, а теперь называет себя *African-American*. Остальным надо было ко всем этим переименованиям привыкать. Ну и что? Цена переименований и привыкания ничтожна, тогда как значение гражданского мира невозможно переоценить.

Как только мы перестанем рассматривать совокупность практик и теории через единую призму полумифического понятия «воспитание», с наших глаз спадет пелена. Мы немедленно обнаружим множество сокровищ по соседству с горами накопившегося мусора. Следующим шагом станет переосмысление потенциала бывшего воспитания с точки зрения задач экономического и социального развития страны. Вопрос очень прост: в чем нуждаются экономика, гражданское общество и культура страны и какую программу, теорию или общественное движение мы можем предложить?

Давайте возьмем лишь один условный пример. Моя цель здесь не в том, чтобы решить конкретную задачу, а лишь в том, чтобы показать некоторый способ размышления о воспитании без воспитания. В инновационной экономике нужны работники, умеющие сотрудничать друг с другом и в то же время способные мыслить нестандартно. Разобьем общие компетенции

⁴ Умственная отсталость.

⁵ Ограничение учебных возможностей.

⁶ Внеучебная деятельность.

⁷ Продленное обучение.

⁸ Расширенное обучение.



на составляющие: человек должен уметь лидировать, но должен уметь и следовать за лидером. Он должен знать, как договориться с членами команды, объяснить свою идею, вместе планировать работу, принимать и осуществлять критику и т. д. С креативным мышлением сложнее, но, тем не менее, и здесь можно выделить составляющие: это способность видеть неочевидные связи, разбивать целое на части, соединять целое из разных частей, узнавать и поддерживать неординарные решения и т. д. Теперь давайте посмотрим на проблему с точки зрения государственной политики: какие активы, осязаемые и неосязаемые, мы имеем? Без особо глубокого анализа можно сказать, что у нас есть опыт проблемного и кооперативного обучения (как видите, за пределами того, что принято называть воспитанием). У нас есть традиция коллективной творческой деятельности с большим набором готовых форм и десятками тысяч педагогов, которые умеют ее применять на практике. У нас есть теории коллектива и воспитательных систем, педагогики сотрудничества. Поищем также за пределами собственно образования и добавим, например, теорию решения изобретательских задач и организационно-деятельностные игры.

Давайте перестанем ставить перед собой консервативные цели — что, дескать, надо сохранить все эти уважаемые традиции. Вместо этого создадим из них что-то новое. Например, программу «Творческий лидер». Начнем с создания надежных инструментов, которые измеряли бы способность креативно мыслить и способность сотрудничать. Разработаем разумные стандарты, примерно определяющие, что должен уметь и знать ребенок в области творческого мышления и сотрудничества на каждом возрастном этапе. В идеале эти стандарты как-то должны быть согласованы с общеобразовательными, а в дальней перспективе и слиться с ними.

На следующем этапе откроем конкурсную программу, так чтобы конкретные формы разрабатывались бы конкурсантами, потому что краудсорсинг всегда эффективнее централизованного творчества, даже с самыми талантливыми людьми. Соберем лучшие формы работы, которые работают для современных детей, безжалостно выбросим все то, что работало лишь с предыдущими поколениями. Напишем хорошие пособия, построим интерактивные сайты, сделаем сопутствующие компьютерные игры и проведем олимпиады.

Из лучшего и апробированного создадим программу с похожими элементами для четырех областей применения: в классе, во внеклассной школьной работе, в доме творчества и в лагере отдыха. С каждого из типов образовательных учреждений начнем потихоньку спрашивать результаты развития ребенка. Не только скольких охватили и как было весело, но и о конкретных измеряемых результатах социального роста детей. Не столько для того, чтобы наказать нерадивых, сколько для того, чтобы создать



культуру профессионального разговора с коллегами с цифрами в руках. Договоримся раз в год поправлять как инструменты, так и стандарты на основании того, чему мы научились, ведь общероссийская жизнь всегда оказывается намного сложнее московских задумок.

Еще пример. Давайте эмпирическим путем установим, насколько школа с более сильным компонентом внеурочной деятельности увеличивает человеческий и социальный капитал своих выпускников. Например, возьмем выпускников школы Караковского⁹ и сравним их с соседней школой в Кузьминках по нескольким показателям: удовлетворенность жизнью, уровень доходов, уровень преступности и т. п. Если статистически значимые различия обнаружатся, то повторим пробу еще по нескольким авторским школам. Потом сравним не такие уж известные, но хорошие школы с сильным воспитательным компонентом с их демографическими двойниками и таким образом отбросим фактор влияния харизматического лидера. Если окажется, что школа с сильными компонентами внеурочной деятельности эффективней, чем обычная, то это даст возможность создать программу усиления школ, выделить наиболее эффективные технологии организации сообщества детей и взрослых и — заметьте, вполне обоснованно! — попросить у правительства деньги на ее реализацию. Ведь капиталовложения в человеческий капитал чрезвычайно эффективны. Даже незначительное преимущество в самом начале самостоятельной жизни человека с годами накапливается и превращается в существенный прирост в уровне доходов — а значит, и в производительности труда. Одно дело — просить денег на продолжение славной традиции, и совсем другое — на инвестиции в человеческий капитал с доказанной эффективностью.

Что же произойдет с нравственным воспитанием и с ценностями? Снова сошлюсь на статью И. Д. Фрумина [2011], который считает, что ценности складываются сами собой в процессе совместной учебной, альтруистической, творческой деятельности. Он это называет средовым подходом к воспитанию¹⁰. С этим нельзя не согласиться, и наиболее убедительный зарубежный опыт говорит о том же. Лучше организовать одну благотворительную акцию с детьми, чем провести сто часов занятий по этике. Наиболее конфликтные элементы воспитания следует исключить и забыть о прямом формировании духовно-нравственных ценностей.

Выше я привел всего лишь два примера. А теперь давайте представим себе десять или двадцать подобных проектов, финансируемых государственными или благотворительными гран-

⁹ <http://sch825.ru>

¹⁰ Не путать с теорией средового подхода, которую много лет разрабатывает Ю. С. Мануйлов [2002].



тами, но осуществляемых региональными объединениями педагогов. Они смогут помочь модернизировать воспитание, спасти его и в то же время в каком-то смысле положить ему конец. Воспитание умерло — да здравствует воспитание!

В заключение хотелось бы призвать практиков и ученых, работающих с воспитанием, избегать удушающих объятий тех, кто пытается использовать воспитание в политических целях. Сейчас это неоконсерваторы, завтра это могут быть либералы или левые. Эти попытки — все до одной — обречены на провал, но кто знает, сколько попыток им потребуется, чтобы осознать это. А нам надо думать об успешном демократическом и толерантном будущем нашего образования и о профессиональной цельности своей профессии.

Литература

1. Лернер И. Я. Учебно-воспитательный процесс как система // Новые исследования в педагогических науках. 1985. №1. С. 11–16.
2. Лийметс Х. Й. Как воспитывает процесс обучения, М.: Знание, 1982.
3. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. Москва; Нижний Новгород, 2002.
4. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива (вопросы теории). М.: Педагогика, 1978.
5. Сидоркин А. М. Нерыночная экономика школы // Народное образование. 2008. №10. С. 223–231.
6. Сидоркин А. М. Социальное воспитание в гонке образований // Стратегия и ресурсы социального воспитания: Вызовы XXI века. Материалы Международной научно-практической конференции в рамках VI Сибирского педагогического семинара (6–8 ноября 2012 г., Новосибирск). Новосибирск: НГПУ, 2012. Т. 1. С. 133–141.
7. Сидоркин А. М. Факультет ненужных вещей: Смысл и основная проблема воспитания // Контексты и подтексты образования: Новые ценности образования. 2006. №5–6 (29–30). С. 43–48.
8. Фрумэн И. Д. Интеллектуальная нищета высоких стремлений // Вопросы образования. 2011. №4. С. 27–52.
9. Hanushek E. A., Woessmann L. (2008) The Role of Cognitive Skills in Economic Development // Journal of Economic Literature. Vol. 46. No 3. P. 607–668 <http://www.aeaweb.org/articles.php?doi=10.1257/jel.46.3>
10. Hunter J. D. (1992) Culture Wars: The Struggle to Control the Family, Art, Education, Law, and Politics in America. N.Y.: Basic Books.
11. Hurn Ch. J. (1993) The Limits and Possibilities of Schooling. Boston: Allyn and Bacon.
12. Rawls J. (1999) A Theory of Justice. Oxford: Oxford University.
13. Taylor Ch. (1992) Multiculturalism and “The Politics of Recognition”. Princeton, NJ: Princeton University.
14. Vessels G., Huitt W. (2005) Moral and Character Development. Paper Presented at the National Youth at Risk Conference, Savannah, GA, March 8–10 <http://www.edpsycinteractive.org/papers/chardev.pdf>
15. Willaime J.-P. (2006) Different Models for Religion and Education in Europe // Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries. Hamburg: REDCo http://www.redco.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/work/wp1/D1_2_and_1_3_book_final.pdf



Автор не определяет само понятие «воспитание», поэтому неясно, о чем идет речь. Можно заподозрить, что воспитанием автор называет все то, что не является обучением. Можно также вычитать между строк, что обучение автор связывает со становлением когнитивных навыков, а воспитание — со становлением «некогнитивных» навыков. Можно вычитать из текста и другое неявное допущение — что воспитание принадлежит преимущественно внеурочной стороне образования:

«В России <...> некогнитивные умения как раз ассоциируются с понятием воспитание. <...> То, чему дети учатся в лагерях отдыха, домах творчества, на классных вечеринках, кружках, сборах и т. д., может быть так же важно, как математика и чтение».

Для меня так называемое воспитание относится к сфере культурного производства смыслов и ценностей и является обязательным жизненным органом любой человеческой деятельности, в частности учебной. К примеру, когда на уроках математики учитель не сообщает знания в готовом виде, но ставит задачи и ежедневно, годами спрашивает учеников: «Кто согласен с Петей, а кто думает иначе?», «Какие еще точки зрения возможны?» — и поощряет к аргументированным спорам, то он воспитывает установки:

- на понимание разных точек зрения;
- на то, что разнообразие мнений — это ценность;
- на то, что приличному человеку следует иметь собственное мнение, которое должно быть хорошо аргументированным, и при этом учитывать мнения других людей.

Такой учитель может оказаться гораздо лучшим «воспитателем» людей, способных сотрудничать и разумно относиться к противоречиям, чем педагог, проводящий интересную проектную работу по борьбе с расовыми, национальными, гендерными или религиозными противоречиями. И это будет тем самым «воспитанием без воспитания», к которому призывает автор.

Если же учитель математики (истории, литературы) пресекает споры, настаивает на изложении точки зрения автора учебника, то он воспитывает совсем другое отношение к разногласиям и к официальной точке зрения.

Иными словами, воспитание как процесс производства смыслов и ценностей происходит неминуемо, всегда, в более или менее осознанных и рафинированных формах. И с этой точки зрения бессмысленны разговоры про «конец воспитания»:

**Комментарий
доктора психологических наук,
профессора,
ведущего научного сотрудника
Психологического
института РАН
Г. А. Цукерман**



«С точки зрения государственной политики конец воспитания — это далеко не самый желательный результат»;

«Потеря воспитательного компонента национальной образовательной системы может подорвать само качество человеческого капитала, необходимого на следующем витке экономического развития страны».

И если уж связывать понятия «воспитание» и «либерализм», то было бы целесообразно обсудить в первую очередь ценности, которые сегодняшние взрослые, рожденные в прошлом тысячелетии, хотят передать следующим поколениям. Однако это разговор тупиковый. По крайней мере в нашей стране в этом десятилетии. Пусть его ведут те, кого еще не тошнит от рассуждений о воспитании патриотизма как основной задаче российской школы.

Автор заканчивает призывами:

«Давайте перестанем ставить перед собой консервативные цели. <...> Вместо этого создадим из них что-то новое. Например, программу „Творческий лидер“».

«Соберем лучшие формы работы, которые работают для современных детей, безжалостно выбросим все то, что работало лишь с предыдущими поколениями. Напишем хорошие пособия, построим интерактивные сайты, сделаем сопутствующие компьютерные игры и проведем олимпиады».

Я хочу призвать людей, связанных с образованием, заняться более прагматическими проблемами: учить математике, воспитывая чувствительность к противоречиям в рассуждениях и культуру полемики, учить естествознанию, воспитывая культуру описания экспериментальных фактов (сообщать правду, всю правду и ничего, кроме правды) и т. д.

Что касается домов детского творчества, кружков, хороших компьютерных игр и прочих «воспитательных» форм, предлагаемых автором, то пусть их будет как можно больше, разных и талантливых.

Postscriptum

«Педагог не имеет права использовать свою должность для открытой пропаганды своих личных политических или религиозных ценностей».

Отличный тезис для сторонников единого учебника истории.

Pragmatic Liberalism and Modernization of Upbringing

Alexander Sidorkin

Author

Ph.D., Director, Department of Educational Programmes, Institute of Education, National Research University — Higher School of Economics. Address: 13, Milyutinsky lane, Moscow, 101000, Russian Federation. E-mail: asidorkin@hse.ru

Abstract

Upbringing is regarded as a purposeful training to teach human values. By definition, upbringing engages the deep-lying moral attitudes of people, the moral and cultural values that have always been disputed by the society. Upbringing inevitably involves conflicts; moreover, its social utility is hard to measure. These two factors combined, without active interference of the State, may gradually kill the upbringing practices, which is far not the best possible option for the national policy. First, in this case general education school would stop existing as a social organization. Schools with stronger educational components are more stable. Second, upbringing only forms a part of human capital. Beside cognitive skills, human capital also includes social capital and creative capital, which are the real key players in post-industrial economies. If the upbringing component of the national education system is lost, it may degrade the quality of human capital required at the next stage of national economic development. Third, Russian upbringing practices are based on a significant experience of global importance; a lot of funds have been invested to organizational and financial structure of upbringing throughout many decades. To modernize upbringing, we should tie it closely to economic and social development needs of the country. Governmental or nonprofit grants could be provided to fund a number of projects to be implemented by regional teacher associations. The Creative Leader program, for example, consists in creating reliable instruments to measure creative and cooperation skills, developing reasonable standards to determine what creative and cooperation skills children must have and use at each age, reconciling these standards with those of general education, introducing a competitive program to create specific forms of working designed exclusively for contemporary children, and discarding without mercy everything that worked with previous generations only.

school, upbringing, religious upbringing, supplementary education, values, human capital.

Keywords

- Frumin I. (2011) *Intellektualnaya nishcheta vysokikh stremleniy* [Intellectual Poverty of High Aspirations]. *Voprosy obrazovaniya*, no 4, pp. 27–52.
- Hanushek E. A., Woessmann L. (2008) The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature*, vol. 46, no 3, pp. 607–668. Available at: <http://www.aeaweb.org/articles.php?doi=10.1257/jel.46.3> (accessed 10 May 2014).
- Hunter J. D. (1992) *Culture Wars: The Struggle to Control the Family, Art, Education, Law, and Politics in America*. New York: Basic Books.
- Hurn Ch. J. (1993) *The Limits and Possibilities of Schooling*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lerner I. (1985) *Uchebno-vospitatelny protsess kak sistema* [Upbringing and Educating Process as a System]. *Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukakh*, no 1, pp. 11–16.
- Liimets H. (1982) *Kak vospityvayet protsess obucheniya* [Upbringing Provided by Education Process]. Moscow: Znaniye.
- Manuylov Y. (2002) *Sredovoy podkhod v vospitanii* [Environment-Based Approach to Upbringing]. Moscow; Nizhny Novgorod.

References

- Novikova L. (1978) *Pedagogika detskogo kollektiva (voprosy teorii)* [Child Pedagogy: Theoretical Issues]. Moscow: Pedagogika.
- Rawls J. (1999) *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University.
- Sidorkin A. (2006) Fakultet nenuzhnykh veshchey: smysl i osnovnaya problema vospitaniya [Faculty of Needless Things: Implications and the Paramount Problem of Upbringing]. *Konteksty i podteksty obrazovaniya: Novye tsennosti obrazovaniya*, no 5–6 (29–30), pp. 43–48.
- Sidorkin A. (2008) Nerynochnaya ekonomika shkoly [Non-Market Economy of School]. *Narodnoye obrazovaniye*, no 10, pp. 223–231.
- Sidorkin A. (2012) Sotsialnoye vospitaniye v gonke obrazovaniy [Social Upbringing in the Race of Education]. Proceedings of the *Strategies and Resources of Social Upbringing: Challenges of the 21st Century. International Scientific and Practical Conference within the 6th Siberian Pedagogical Seminar* (Novosibirsk, November 6–8, 2012). Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University, vol. 1, pp. 133–141.
- Taylor Ch. (1992) *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Vessels G., Huitt W. (2005) *Moral and Character Development*. Paper presented at the National Youth at Risk Conference, Savannah, GA, 8–10 March, 2005. Available at: <http://www.edpsycinteractive.org/papers/chardev.pdf> (accessed 20 May 2014).
- Willaime J.-P. (2006) Different Models for Religion and Education in Europe. *Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*. Hamburg: REDCo Available at: http://www.redco.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/media-base/awr/redco/work/wp1/D1_2_and_1_3_book_final.pdf (accessed 20 May 2014).