
Из неопубликованной работы «Анализ состояния и проблем воспитания в российской системе образования», 1995 г.

О.С. Газман

НУЖНА ЛИ ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ?

Анализируются различные толкования понятия «программа воспитания» начиная с 1950-х годов, когда в АПН РСФСР была создана первая подобная программа, и вплоть до середины 1990-х годов. Подчеркивается, что регулирование жизни детского коллектива на основании заранее составленных программ и планов — это свойство тоталитарных систем. Автор полагает, что сегодня социальный заказ на воспитание в прежних исчерпывающих формах (по аналогии с «моральным кодексом строителя коммунизма», 1961 г.) невозможен, поскольку установление конкретных целей и задач воспитания — сфера самоопределения педагогических коллективов. В условиях открытого демократического общества «госзаказ на человека» может базироваться лишь на самых общих принципах и ориентирах. Для решения важнейшей образовательной задачи — максимального содействия саморазвитию личности ребенка — автор предлагает развести понятия его социализации и индивидуализации, что позволит выделить соответственно и два типа программирования: а) программы воспитания в контексте приобщения подрастающего поколения к национальным, общекультурным ценностям и к нормативному поведению; б) программы педагогической поддержки индивидуального развития через помощь в преодолении препятствий к социально адекватному и самобытному развитию.

Аннотация

Ключевые слова: школа, программы воспитания, социальный заказ, социализация, индивидуализация, ценности, личностное развитие, самоопределение.

Каждая общественная эпоха рождает свой тип воспитания. Государство, строящее свою экономику на приказных методах, с неизбежностью приходит к планированию и в самой деликатной сфере жизни человека — к плановой «воспитательной работе

с массами». А затем, естественно, и к директивной педагогике. Государство, ориентированное на рыночную экономику, на свободный обмен между товаропроизводителями, иначе относится и к духовной сфере: плюрализм экономический логично сочетается с плюрализмом в духовной жизни, т.е. с иным пониманием свободы в идеологии и воспитании.

Строители советской педагогики 1930-х годов в своих политических заявлениях были решительными сторонниками государственного планового воспитания. «Я под целью воспитания, — писал А.С. Макаренко, — понимаю программу человеческой личности, программу человеческого характера... Я считаю, что мы, педагоги, должны иметь такую программу человеческой личности, к которой мы должны стремиться»¹.

У идеологов коммунистического воспитания не было сомнений в возможности «проектировать личность». Таков был политический заказ Системы. С другой стороны, идея программирования личности логично вытекала из представления ученых о воспитании как номенклатуре знаний, умений и навыков, применяемых в социальной деятельности и поведении (по аналогии с традиционными ЗУНами).

Однако эта аналогия явно хромала. Ибо, как теперь мы понимаем, воспитание не ограничивается информационным содержанием урока, а означает перво-наперво естественную, инициативную, самобытную, непредсказуемо меняющуюся жизнедеятельность ребенка и коллектива. А эта последняя (в правильно понимаемом воспитании) есть деятельность самих детей, самих коллективов. Но можно ли дедуктивным образом спроектировать жизнь коллектива без него?

Регулировать самодеятельность на уровне заранее составленных программ, планов, придуманных умными дядями без детей, допустимо лишь в авторитарных системах. В этом смысле программа воспитания — удел только самой школы.

Наблюдавшееся смягчение наименований программ («Примерное содержание...», «Рекомендации по комплексному подходу...») не могло изменить суть дела. Ошибка была заложена в самой трактовке понятия, целей и содержания воспитания как передачи знаний, умений и навыков, опыта от одного поколения к другому. Отсюда пресловутое дробление задач по возрастам, тщательная детализация видов и форм деятельности, определение объема этой деятельности и т.п. Мы сталкиваемся здесь, во-первых, с идентификацией обучения и воспитания. Во-вторых, со смешением двух понятий воспитания: как широкого социального явления (социализация) и как явления узко педагогического (индивидуализация).

В социально-политическом плане государство выдвигает наиболее общие требования к гражданину страны, его мировоззрению

¹ Макаренко А.С. Сочинения: в 7 т. М., 1958. Т. 5. С. 114.



и морали, первостепенным общественно необходимым качествам. И это один из однозначно приемлемых вариантов применения программы по отношению к образованию: программируется не процесс, а результат воспитания на уровне гражданского идеала.

Когда же мы переходим собственно к процессу (слово «воспитание» — отглагольное существительное, в нем изначально заложен процессуально-деятельностный смысл), то неминуемо оказываемся перед проблемой: возможно ли создать типовую программу процесса на федеральном уровне?

Сразу отметим: это никому пока не удавалось. Требование, выдвинутое В.А. Сухомлиным («Программу можно назвать огнем, с помощью которого надо зажечь внутренние духовные силы человека»), по большому счету так и осталось без ответа.

Таким образом, обнаруживается явное противоречие между желанием создать государственную программу воспитания, ориентированную на всех детей, находящихся в пространстве российского образования, и гуманистическим требованием обращенности такой программы к самостоятельности, внутренним силам человека.

Это противоречие досталось нам в наследство от тоталитарного режима и его необходимо разрешать <...> Вполне возможно, что со временем, когда российская государственность приобретет свои отчетливые формы, а государственные символы и идеалы — авторитет и устойчивость, заказ на воспитание может быть оформлен в виде документа, имеющего общеконцептуальный характер.

Существует ли государственный заказ на воспитание?

Если вспомнить, как он был представлен в программах КПСС — с точно определенной целью «строителя коммунизма, преданного его идеалам», с развернутыми задачами по направлениям и даже с подробным моральным кодексом, — то такого заказа нет. Да его и не может быть.

Во-первых, потому что общество, находящееся на социально-экономическом переломе и движущееся эволюционным, стихийно-экспериментальным путем, объективно находится на низком уровне духовного, ценностного самосознания, что отражается, например, в полном отсутствии идеологов социализации в высших эшелонах власти. Во-вторых, потому что демократические преобразования открывают огромное разнообразие конкретных задач воспитания, связанных с региональными, национальными, микросоциокультурными различиями, с появлением разнородных по экономическим и образовательным запросам групп населения. Наконец, в-третьих: монолитный, единообразный государственный заказ противоестествен для общества, уходящего от традиционных постфигуративных (как говорила Маргарэт Мид) межпоколенных отношений к отношениям конфигуративным и префигуративным. Сейчас происходит переход к обществу, в котором подрастающие поколения вносят свой, особый вклад в культуру.

Воспитание и госзаказ

Это не означает, что младшие не уважают старших. Уважают, но идут своим путем. Это важно понять и принять, потому что нынешнее поколение должно научиться жить в поле неопределенности, быть готовым к динамичной смене общественно-политической обстановки, к смене работы, места жительства, профессиональной и культурной среды.

Вот почему можно утверждать, что социального заказа в прежних, исчерпывающих формах быть не может, поскольку нельзя сформировать единую для каждого человека (бизнесмена, рабочего, интеллигента, продавца, военнослужащего) модель жизни. Государственный заказ не может и не должен поглотить разнонаправленный общественный заказ.

Вы спросите: а как же общечеловеческие ценности? Да, они есть и будут. Однако мы схватились за них, как утопающий за соломинку, упустив из виду, что наряду с общечеловеческими ценностями существуют индивидуально-человеческие ценности, цели отдельного человека, про которого почему-то всегда хочется забыть, «причесать» его одинаково, т.е. социализировать, — и при коммунизме, и при социализме, и при демократии.

Итак, сегодня государственный заказ может строиться только на общих принципах и ориентирах. Установление же конкретных целей и задач воспитания — сфера самоопределения самих педагогических коллективов, учителей, воспитателей. Посмотрим, есть ли такие принципы и генеральные ориентиры в основном государственном документе — Законе об образовании.

В ст. 2 «Принципы государственной политики в области образования» читаем: «Государственная политика в сфере образования основывается на следующих принципах...» И самый первый из них: «Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности и любви к Родине».

Гуманизм, нравственность, свободное развитие, патриотизм, гражданственность! Эти положения развиты и в других статьях закона. Разве не охватывают эти базовые принципы круг социально важных идеалов воспитания? И все же мы постоянно слышим: заказа на воспитание нет! Значит, дело в чем-то другом? В стереотипах нашего сознания? В ожидании жестких требований? Или в привычном ожидании от государства методических установок, регламентирующих каждое слово учителя?

Конечно, и это. Но не только. Думается, дело в той принципиально новой культурной парадигме образования — обучения и воспитания, которую предлагает закон и которая для нас необычна.

В ст. 14 «Общие требования к содержанию образования» — а это первая и единственная статья, которая определяет идеологию обучения и воспитания, — читаем: «п. 1. Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано



на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации».

Именно эти «само» и составляют сущностную идеологию демократического воспитания и гуманизма в нем. Самоопределение — это выбор, но для него недостаточно знать окружающий мир людей, вещей, природы. Выбор по отношению к чему? По отношению к себе. Время образования как только познания мира кончилось. Познание себя, своего «Я», своих притязаний и возможностей для самоопределения и лучшей реализации своих сил — новая, достойная гуманизма задача образования: и обучения, и воспитания.

Определенность в искомом ответе на этот вопрос напрямую связана с выходом школы из психологического, технологического и организационно-управленческого кризиса.

Психологический кризис — это прежде всего неопределенность ответственности. За что отвечает школа? За что не отвечает? За что отвечает перед собой? За что — перед государством, родителями, детьми? За что отвечает каждый работник школы?

Государственный заказ, выраженный в виде общих принципов, идеалов, духовных ориентиров, не может служить основанием для определения границ воспитательной деятельности, просто потому, что духовность безгранична. И даже заявленными федеральными целями образования на этот вопрос не ответишь. Цель — абстракция, пока не определен тот, кто берет на себя ответственность за ее реализацию.

Могут сказать: государственный стандарт, программы, учебные планы, федеральный, региональный, школьный компоненты — они и есть рамка, они и есть граница. Может быть, для обучения это так и есть.

Вопрос о стандартах и программах становится проблематичным в отношении к воспитанию и педагогической поддержке. Здесь мы имеем дело с целостным взрослеющим человеком, с мотивацией, с чувствами, с разными характерами, с поведением и личными проблемами отдельных детей.

Если кто-то знает, как это измерять, как, по каким критериям оценивать нравственное становление человека, а тем более результативность педагогической работы с индивидуальностью, тот пусть и создает стандарт воспитания детей и помощи им в саморазвитии. И сам с ним работает! Пока же мы этот вопрос оставим тем, кто верил в стандартного человека в недалеком прошлом.

Организационно-управленческая неопределенность заканчивается там, где очерчена пространственно-временная рамка деятельности, соответствующая целям, задачам, финансовым и кадровым возможностям школы. Таким образом, границы воспитательной деятельности и педагогической поддержки определяются: самим понятием, призванным выделить данное явление; конкретными задачами, вытекающими из сопоставления целей образовательного учреждения с его наличными условиями (ресурсами);

Есть ли границы у воспитания

оплачиваемым временем, выделяемым на реализацию данных задач; пространственным ограничением деятельности педагогического коллектива.

Появление подсистемы педагогической поддержки вполне закономерно ставит вопрос о дифференциации управленческой деятельности в образовательном учреждении. Во-первых, по типам планирования: один тип — традиционный, от задач общества, культуры. Другой, новый для нас, — от задач растущего человека. То есть на повестке дня появление нового типа планирования — «планирования от ребенка»: не только от его досуговых интересов (что всегда учитывалось), но планирование от его проблем. Во-вторых, возникает проблема дифференциации субъектов управления и функций работников школы. Если директор держит целое — образование, то в соответствии с тремя подсистемами у него должны быть и три заместителя: по обучению, воспитанию и педагогической поддержке. Аналог последнего имеется в опыте западных стран (советник директора, консультант).

Вот почему программа воспитания может быть создана лишь как один из разделов общей программы образования личности. В идеальном варианте философско-педагогическая концепция школы, обеспеченная целостной образовательной программой (программами) в рамках учебного плана, может и должна определить минимально необходимый уровень и обучения, и воспитания, и развития личности.

К этому следует добавить лишь одно: все образовательное пространство школы должно отвечать общепедагогическим базовым требованиям (условиям) нормального воспитания и развития личности.

К ним относятся:

- гуманный стиль отношений между всеми участниками образовательного процесса;
- демократические принципы и стиль управления учреждением, включающие адекватную реакцию на общественный заказ;
- разумная дисциплина и порядок как условия защищенности каждого ребенка и взрослого в образовательном пространстве;
- возможность проявления детских инициатив и их поддержка со стороны взрослых.

При наличии качественной реализации образовательных программ и обозначенных условий проблема какого-то особого воспитания снимается с повестки дня. Иначе говоря, основной вопрос здесь не в том, что каждой школе непременно нужна отдельная программа воспитания, а в том, дают ли реализуемые в школе программы (содержательно и методически) необходимое воспитание. Если дают, хорошо. Если нет, нужно выяснить: как совершенствовать педагогическую деятельность и всем ли необходимо дополнительное к основным программам воспитание? Каково содержание и источник «недостаточности» (семья, социокультурная среда, специфический заказ личности)? Если воспитывающее

дополнение востребуется отдельными группами учащихся, то и программа должна создаваться не как общешкольная, а как дифференцированная, адресная.

Разведение понятий социализации и индивидуализации как принципиально различных задач образования личности позволяет (если это нужно школе) поставить вопрос о разработке двух типов программирования: а) программы воспитания в контексте приобщения подрастающего поколения к национальным, общекультурным ценностям и к нормативному поведению в системе межличностных, общественных и государственных отношений; б) программы педагогической поддержки индивидуального развития через помощь в преодолении препятствий для нормативного и самобытного развития.

Программа социализации (нравственного, гражданского воспитания) может быть представлена на трех уровнях.

На федеральном уровне в переходный период — в виде госзаказа, уже существующего в Законе об образовании. Другим ориентиром федерального уровня могут стать программы, подобные разработанному в РАО «Проекту временного стандарта социально-гуманитарного образования». На основе содержания, изложенного в этом документе, возможно построить программу социализирующегося воспитания в обучении применительно к разным возрастным группам учащихся и практикоориентированные подпрограммы под общей рубрикой «Социальные навыки».

Хотя мы и вычленим специфические задачи воспитания в образовании (формирование эмоционально-ценностного и нормативно-поведенческого отношения к действительности), решаются они, как уже было показано, в целостном процессе образования личности. В связи с этим относить, например, мировоззренческие задачи только к сфере воспитания бессмысленно. Между тем имеет смысл провести специальную аналитическую работу с программами по предметам для акцентировки тех ценностей, которые должны быть предъявлены учащимся в гуманитарных и естественно-научных циклах для самоопределения.

На региональном и школьном уровнях внесение в учебный процесс акцентов, связанных с нормативно-ценностным отношением к действительности, определяется теми же принципами, что и формирование регионального и школьного компонентов образования. Здесь основной ориентир для самоопределения школ — реальные проблемы воспитанности, культуры поведения детей, выступающие из анализа социокультурной ситуации.

Деятельностные программы внеурочной сферы, сферы дополнительного образования — компетенция только школы и педагогических коллективов. Они сами могут определить необходимые для их детей развивающие программы и реализовывать их исходя из наличного кадрового и материально-финансового потенциала школы. Никаких программ более высокого уровня для осуществления такой деятельности школе не требуется. Здесь достаточно



иметь различные подсказывающие методические материалы и книги. Создание программы индивидуальной поддержки детей в образовании и саморазвитии — также компетенция самих школ.

<...> Наличие двух встречных диалектически противоречивых программ — социализации и индивидуализации воспитания в образовании — создает реальную основу для существования двух типов планирования: 1) от государства, общества и 2) от ребенка.

При планировании «от ребенка» в поле деятельности школы появляется область, которую называют дополнительным образованием. Сюда входит и кружковая, клубная работа по развитию познавательных интересов, творческих способностей, физическому развитию, и рекреационная деятельность (отдых, праздники), и экскурсии и походы, и конкурсы, соревнования, и дополнительные образовательные услуги по углубленному изучению языков, психологии, этики и т.д. за рамками учебного плана. Очевидно, что вся эта деятельность не может вписываться в понятие «воспитание». Поэтому, когда школа создает подобные внеурочные программы, это не программы воспитания, а программы дополнительного образования (развития), куда частично могут входить и собственно воспитательные подпрограммы или подпрограммы поддержки.

Сказанное побуждает еще раз подчеркнуть: современная проблема эффективной школы не есть только проблема воспитания. И задача педагогической науки состоит в попытке создания модели целостной программы образования личности в условиях общеобразовательной школы.