



# КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ

А. ГАВРИЛИН

*Спор о формах правления есть  
спор о методах воспитания.*

*М.М. Сперанский*

**Ф**илософско-исторический анализ приводит нас к пониманию воспитания как общественно значимой сферы деятельности. Иными словами, воспитание — как общественное явление — есть социально-исторический процесс передачи новым поколениям общественно-исторического опыта, осуществляемый всеми социальными институтами: общественными организациями, средствами массовой информации и культуры, церковью, семьёю, специальными образовательными учреждениями разного уровня и направленности. Именно воспитание обеспечивает общественный прогресс и преемственность поколений.

Становление личности немыслимо без освоения культуры, транслятором которой выступает педагог-воспитатель. Вл. Соловьёв писал, что «высшая нравственность обязывает старшее поколение (воспитателей) передать новому (воспитуемым) наследие двух видов. Во-первых, необходимо передать всё положительное, накопленное в результате «исторического сбережения». Во-вторых, нужно сформировать у молодых способность и готовность приближаться к нравственным идеалам личности. Тогда процесс воспитания будет носить характер традиционного и прогрессивного. Разделения между этими понятиями быть не может, поскольку нельзя отделить основание-корень от того, что должно на нём вырасти».

Общественная необходимость процесса воспитания привела к возникновению слоя людей, которые занимаются данной деятельностью профессионально — педагогов. И здесь в воспитание стал вкладываться более узкий профессиональный смысл, который, надо, справедливости ради, отметить, тоже менялся с течением времени и развития педагогики. Педагогика возникла и оформилась в самостоятельную область познания именно как наука о воспитании, изучающая закономерности и организацию процесса передачи социокультурного опыта от старших поколений младшим.

Поскольку именно отношения являются единственным конечным, воспитывающим (т.е. изменяющим личность) фактором (А.А. Бодалев), то конечным предметом педагогики и выступают отношения, которые складываются в этом процессе между поколениями. Характер, содержание и методы педагогического процесса определяются, в свою очередь, теми принципиальными положениями, которые лежат в её основании. По этим основаниям и возможно развести различные педагогические парадигмы.

Анализ истории развития теории и практики отечественной педагогики позволяет утверждать, что до 80-х годов прошлого столетия в системе образования России доминировали авторитарные отношения и, соответственно, *авторитарная* (базирую-

15

Концепции  
и системы  
[ 21 – 30 ]





щаяся на авторитете старшего) или субъект-объектная педагогика, в которой ребёнок выступал в роли объекта, а педагог (или любой желающий взрослый) — в роли субъекта воспитательного процесса. Основные категории этой педагогики: дидактическая рационализация учебного процесса, авторитет педагога, фиксированная модель выпускника, педагогическое управление, образовательный стандарт, сравнительная диагностика. Воспитание определяется в этой парадигме как процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, её отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе. Такой подход («обработки ребёнка как заготовки») в условиях распространения гуманистических идей и породил с одной стороны негативное отношение к самому термину «воспитание» («кому хочется, что бы его «воспитывали!»), а с другой — к попыткам заменить его на термин «образование» (прикрываясь тем, что «на Западе нет понятия «воспитания»).

Здесь стоит остановиться на нескольких моментах подробнее:

1. Утверждение, что в Европе нет термина «воспитание», мягко говоря, не совсем соответствует истине. В Испании это *crianza*, в Германии — *Erziehung*, во Франции — *formation*, а под «образованием» понимают ступень, пройденную в системе образования. (Кстати, именно в этом смысле данный термин пришёл в Россию в XIX веке и именно так понимался до 1912 года). В Италии — *formazione*. В англоязычных странах кроме термина *education* (который по содержанию значительно шире нашего понимания термина «образование») используется и понятие *upbringing*, которое, по сути, более эквивалентно «воспитанию». Интересно, что в подавляющем большинстве материалов, присланных на редактирование, используется в качестве ключевого слова именно последний термин.

2. Попытка устранить термин «воспитание» была сделана во времена Днепрова. Нужно было ниспровергнуть «коммунистическое воспитание», но вместе с водой выплеснули и ребёнка.

3. В отечественной культурной традиции термин «воспитание» используется в старославянских текстах ещё с XI века. И никакими указами, научными статьями и принятием формулировок законов из обихода в народе его не вытравить. И если мы будем на этом настаивать, то рискуем оказаться в положении учёных, «чирикающих между собой на своём птичьём языке науки».

4. Необходимо не выбрасывание понятия, которое глубоко укоренилось в менталитете народа, а постепенное (быстро, по приказу, к сожалению, не получится) наполнение его новым содержанием. Основания для этого есть.

В отечественной культурной традиции параллельно с авторитарным направлением всегда существовал гуманистический подход, признававший свободу и интересы ребёнка. Стремление создать в школе психо-социальную нишу, комфортные условия развития воспитанника и привело к возникновению гуманистических воспитательных систем. Личность воспитанника выступает в них целью, субъектом, объектом, результатом и показателем эффективности функционирования (*Л.И. Новикова*).

В конце прошлого века в результате демократических перемен в стране многие теоретики, определяя дальнейшие пути развития науки, отталкиваясь от исторического и современного отечественного и зарубежного опыта, заговорили о *гуманистической* парадигме педагогики. Однако в ней довольно быстро определилось два достаточно различающихся направления. Первое, опирающееся на гуманистическую психологию, можно назвать **детоцентристской**, или **«клиентоцентрированной»**, педагогикой.



Субъектом воспитательного процесса и собственного развития в данной модели выступает ребёнок. Все усилия педагога направляются на создание условий для развития личности воспитанника и её самореализации. Педагог не навязывает свои представления ребёнку и изначально не имеет желания что-либо в нём изменить (К. Роджерс). Однако он не несёт и ответственности за отклоняющееся поведение воспитанника. Основные категории данной модели: саморазвитие, самовыражение, личностный рост, полное безоценочное принятие воспитанника, абсолютизация правоты, свободы и центрального положение ребёнка.

В то же время, как показывает история, если мы всю систему ставим на службу ребёнку, всё создаём для него, а зачастую и за него, то тем самым подрывается его самодостаточность и самостоятельность (силы саморазвития атрофируются). «Если ребёнка всё время носить на руках он не научится ходить». Увлечение созданием условий для ребёнка может привести и к забвению самих педагогов. Педагогическое самопожертвование не может быть поголовным и бесконечным. Если педагогу постоянно плохо, у него не хватит сил сделать так, чтобы ребёнку было хорошо.

Сегодня на смену классической картине мира приходит диалогическое мировидение, опирающееся на синергетическую парадигму, в которой мир принципиально вариативен, и существует несколько альтернативных путей развития; в которой существуют различные, но равноправные системы отсчёта; в которой одна причина может порождать множество путей эволюции; в котором, исходя из принципа дополнительности (Бор), сущность явления, объекта раскрывают две и более равноправные модели. В науке произошёл отход от методологического монизма, когда марксистско-ленинская методология признавалась единственно верной и игнорировались или отвергались иные философские основания воспитания. В педагогике вернулись идеи самоценности детства, диалога, самоопределения и самореализации личности.

Соответственно, школу можно рассматривать с различных позиций. Как часть социума, она выступает социально-педагогической системой. С точки зрения обучения — дидактическая система. Если в целом рассматривать процесс передачи социокультурного наследия, — образовательная. Школа в целом может выступать и воспитательной системой, когда она обеспечивает решение задач воспитания. Все эти системы имеют свою специфику функционирования, развития и управления и находятся в сложном взаимоотношении. Особенно выделяется воспитательная система, как система неравновесная и самоорганизующаяся.

Каждая школа, так или иначе, влияет на процесс воспитания своих учащихся, но далеко не каждая выступает воспитательной системой<sup>1</sup>. Последняя одновременно является процессом развития и состоянием школы. Осмысление практики воспитательных систем и породило другое направление гуманистической педагогики — культурно-историческую парадигму. Это педагогика диалога (или точнее — полилога) субъектов воспитания. Иными словами, речь идёт о том, что субъект является носителем личностной модели мира, а процесс воспитания может быть описан как система, в основе которой лежит взаимодействие (взаимообогащающий диалог) личностных моделей равноправных субъектов этого процесса.

<sup>1</sup> Под воспитательной системой образовательного учреждения мы понимаем организационно-функциональную структуру, возникающую в ходе успешной деятельности единого воспитательного коллектива учреждения по реализации общих целей воспитания, на базе освоенной учреждением среды, характеризующуюся такими интегративными качествами, как «дух» и культура школы.





Только создав систему образования, приоритетной задачей которой является воспитание, мы можем обеспечить самореализацию генетического, психического и социального потенциала каждого воспитанника за счёт его личностного роста. В организации такого процесса и заключается суть воспитания.

Иными словами, воспитание в гуманитарной педагогике есть педагогическое обеспечение процесса самостроительства будущей жизни воспитанником со всеми вытекающими отсюда последствиями в виде диагностической (познание и самопознание), прогностической, организационной, коррекционной и поддерживающей деятельностью воспитателя.

Основные категории данной парадигмы: индивидуальная личностная модель мира, культуры, диалог моделей культуры, адаптивное управление, рефлексия, жизнетворчество, сотрудничество, самопознание, самореализация, воспитанность, воспитательная система, воспитательное пространство, диалог воспитательных систем.

Одна из характеристик воспитательной системы — диалогичность — проявляется как через её открытость, так и в наличии у неё таких характеристик, которые позволяют осуществлять диалог с другими системами.

Естественно, что диалог воспитательных систем может происходить только в сознании человека и только через общение людей, являющихся субъектами своих воспитательных систем и их полномочными представителями. Особенностью и отличием диалога воспитательных систем от общения индивидуумов является наличие у индивидуумов (когда они выступают представителями своих систем) коллективных представлений об общих ценностях, о нравственных законах, о приемлемых способах поведения и т.д. Одним из необходимых условий осуществления диалога является наличие двух и более взаимодействующих смысловых позиций. Иными словами, для этого каждая воспитательная система должна иметь своё «лицо». Её представители (как дети, так и взрослые) должны «иметь (и уметь), что сказать» другим. Это возможно, когда каждое учебно-воспитательное учреждение имеет своё лицо, свою культуру.

При рассмотрении диалога воспитательных систем необходимо учитывать опосредованность социального взаимодействия субъектов. В процессе данного взаимодействия происходит обмен информацией, типами и способами деятельности и общения, ценностными ориентациями, социальными установками, отбор и усвоение которых носят свободный и избирательный характер и во многом определяются предварительными установками, сформировавшимися под воздействием культуры своей системы. Непосредственными формами опосредованного внешнего диалога воспитательных систем выступают живые контакты представителей систем, носителей коллективного самосознания: различные встречи, межшкольные семинары и методические объединения, курсы в ИПКРО; занятия детей в учреждениях дополнительного образования; научные и научно-практические конференции; педагогические клубы и школы исследователей. Наиболее системно используются в данной роли массовые детские межшкольные мероприятия (смотри, конкурсы, олимпиады, соревнования, конференции, сборы и т.д.). Следовательно, в рамках воспитательного пространства<sup>2</sup> просто необходима организация таких встреч, которые позволили бы педагогам и воспи-

<sup>2</sup> Воспитательное пространство — хронотопная среда совместного бытия, преобразованная всеми субъектами воспитания в фактор интегративного влияния на процесс развития и самореализации личности.



танникам выйти с результатами своей внутришкольной деятельности на уровень межшкольного общения, на «диалог воспитательных систем».

В культурно-исторической педагогике воспитатель не уходит от ответственности за свои действия. Для того чтобы занять позицию равноправного субъекта воспитания, взрослому необходимо быть принятым ребёнком (стать значимым, лично авторитетным). Его профессионализм и заключается в том, чтобы во взаимодействии помочь ребёнку не только раскрыть свой потенциал (самореализоваться), но и успешно социализироваться. Личность формируется прежде всего как культурно-исторический феномен.

Естественно, что в любой деятельности прежде всего необходимо чётко представлять себе цель. В системе образования конечная цель — выпускник. Однако, отказываясь от авторитарных методов воспитания и опираясь на научное понимание процессов развития (в т.ч. психического):

- ♦ мы признаём невозможность полного, адекватного моделирования личности выпускника;
- ♦ признаём его права, зафиксированные в международных документах, в т.ч. право на самоопределение;
- ♦ признаём, что процессы становления личности в основном идут через социализацию и саморазвитие, а процессы воспитания сводятся к созданию условий для саморазвития и самовоспитания;
- ♦ мы понимаем, что педагог может только способствовать (или тормозить), и лишь в определённых пределах, внутренним тенденциям саморазвития и самораскрытия воспитанника.

Таким образом, мы осознаём, что жёсткая формулировка модели выпускника в культурно-исторической педагогике недопустима. Педагоги должны добиваться максимальной самореализации генетического, психического и социального потенциала каждого воспитанника за счёт личностного роста.

Если охарактеризовать черты человека, актуализированные современной социо-культурной и экономической ситуацией, то в первую очередь это *здоровый образ жизни, культура (как общая, так и профессиональная), ориентация его на общечеловеческие ценности, гуманизм, гражданственность, трудолюбие, «самостроительство», нравственность, творческая самодеятельность, предприимчивость, коммуникативность, чувство свободы и собственного достоинства.*

В культурно-исторической педагогике задаётся особый хронотоп: новый смысл приобретают различия современного и исторического, таким образом, могут совмещаться и сравниваться разновременные педагогические концепции и модели; при этом они могут быть соотнесены как звенья одной традиции или сходные между собой «узлы» цикло-синергетического развития истории педагогики.

## Литература

Гаврилин А.В. Развитие отечественных гуманистических воспитательных систем. Владимир: ВОИУУ, 1997.

