



МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

И. Гликман

О судьбе школьного воспитания

13 - 21

В. Хайкин, Д. Григорьев

Педагогика как практика
порождения и воспитания
ответственности

22 - 25

О СУДЬБЕ ШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

И. ГЛИКМАН

Воспитанию у нас как-то не везёт. Ещё К.Д. Ушинский отмечал старый порядок вещей, «который давно пора бы похоронить, потому что именно от этого порядка зависит жалкое положение нашего общественного образования. Этот гибельный порядок можно выразить несколькими словами: канцелярия и экономия наверху, администрация в середине, учение под ногами, а воспитание за дверьми заведения. Пока не вывернем налицо этого кафтана, вывернутого наизнанку, до тех пор ничего путного не будет». Обратите внимание: воспитание за дверьми заведения! Константин Дмитриевич настаивал, что воспитание, как и учение, должно стоять там, где ему прилично, то есть на первом месте¹.

В советский период руководство страны обратило внимание на школьное воспитание. Вскоре после Октябрьской революции были созданы детские воспитательные организации и начались широкие экспериментальные (теоретические и практические) исследования воспитания детей в школьном коллективе. В школах поощрялась самодеятельность и самоуправление детей. В 1920-е годы начался и успешно протекал плодотворный массовый эксперимент А.С. Макаренко по воспитанию детей в коллективе.

¹ Ушинский К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии. К.Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения. Т. II. М., 1954. С. 155–156.





Однако в 30-е годы школьный режим был ужесточён, детское самоуправление ограничено, макаренковский эксперимент прекращён, воспитание резко идеологизировано.

По педагогике (и в частности по теории воспитания) был нанесён тяжёлый удар (постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», 1936 год); от этого удара педагогическая наука долго не могла оправиться. И только с 1950-х и особенно с 1960-х годов началось постепенное развитие, как практики, так и теории воспитания.

После 1991 года положение в школе изменилось. Рухнула крайне идеологизированная система воспитания. Но и сейчас мы не можем удовлетвориться положением, в котором находится массовое воспитание детей.

Состояние школьного обучения и воспитания зависит от политики государства в области образования. Те или иные законы, указы президента, распоряжения правительства и указания образовательного министерства — всё это определяет организацию школьного дела в стране, тем более в государственных школах, каковых у нас подавляющее большинство.

Но работники государственного управления, принимая важнейшие решения по организации школьного дела, опираются на мнения деятелей педагогической науки. Поэтому развитие образовательного процесса немало зависит от учёных. Более того, оказалось, что педагогика всесильна, особенно, некоторые представители этой науки! Это стало очевидно, когда появился закон РФ «Об образовании». Подготовившие его педагоги убрали из него упоминание о воспитании, заменив этот термин словосочетанием *«дополнительное образование»*. Такое изменение тогда никак не мотивировалось. Однако позднее один из разработчиков закона пояснил причину: авторы «стремились уйти от подходов, присущих коммунистической идеологии» и поднять статус образования². Хотели преодолеть коммунистическую направленность воспитания, но отказались от категории «воспитание» вообще! Вместе с грязной водой выплеснули и ребёнка (буквально!). Если бы это была просто безобидная игра в слова! В министерстве, ведающем вопросами образования, был перепрофилирован отдел воспитания, такие же изменения произошли и в нижестоящих органах управления школами. Детские воспитательные организации — ВЛКСМ и пионерская организация — были ликвидированы как массовые и общеобязательные для школьников, однако школьники остались вообще без каких-либо собственных организаций! Параллельно с этим ликвидировались (перепрофилировались) научно-исследовательские институты в области воспитания, сворачивались исследования по проблемам воспитания в научных коллективах, не допускались к изданию уже подготовленные труды. Воспитание оказалось в загоне!

В последние годы много пишут о важности личных, частных, индивидуальных целей, перспектив, интересов и качеств личности. И это можно понять как реакцию на прежнее увлечение коллективистской стороной личности. Однако внимание к личным и индивидуальным интересам дошло до крайности. А престиж социальных, гражданских, коллективистских качеств неимоверно снизился.

Увлечение в педагогической деятельности чисто личными и частными интересами и перспективами и недооценка интересов общественных оставляют заметный след в сознании школьников. Я попросил учащихся 8–11-х классов одной из школ Москвы высказать мнение о желательности складывания тех или

² Газман О.С. Ответственность школы за воспитание детей. «Педагогика», 1997. № 4. С. 46.



иных качеств у выпускников школы к моменту её окончания (им надо было дать оценку 30 предложенным качествам). Анкеты заполнили 158 учеников. Среди получивших самые высокие оценки оказались такие качества, как широкая эрудиция, подготовленность к высшему образованию, практичность и деловитость. Самых низких оценок удостоились патриотизм, демократическая гражданская направленность и политическая активность.

Как оценить полученные результаты? Конечно, на мнение школьников повлияли состояние общества и те политические и социальные события, которые они наблюдают. Если люди, провозглашающие себя патриотами, на деле вкладывают в это понятие национализм и даже шовинизм, если немало институтов демократического государства бездействует, если свобода политической деятельности не приносит ожидаемых результатов и крепнет коррупция среди высших чиновников, всё это сказывается на отношении школьников к указанным понятиям и соответствующим им качествам личности.

Общественное воспитание

Может ли оно существовать без честных полицейских и без парламентариев и чиновников, думающих не о том только, как повысить собственные доходы, но и об интересах населения и государства, вообще без **граждан**? Разве педагогов, школу кто-то освободил от обязанности воспитывать гражданские качества?

У нас утвердилось мода на всё зарубежное. Почему бы нам не вспомнить идею американского философа и педагога Дж. Дьюи о том, что «школы должны стать эмбрионами общественной жизни»³, а также ту картину организации общественного воспитания, которую он приводит в книге «Школы будущего»? Но и в отечественной педагогике идеи общественного воспитания были разработаны весьма обстоятельно. И хотя со сменой общественно-экономических формаций в России многое поменялось, грех огульно отказываться от достижений советской педагогике. Нельзя сводить деятельность учёных в тот период лишь к разработке указанных **свыше** конъюнктурных тем или к песнопениям во славу коммунистической партии и власти, хотя бывало и такое. Но был и напряжённый и плодотворный теоретический и экспериментальный поиск в области обучения и воспитания.

Это относится, в частности, к ряду исследований воспитания в коллективе. Общеизвестно, что группа, в которой длительно находится человек, оказывает на него своё влияние. Тем более коллектив (я имею в виду *настоящий* коллектив, проникнутый социальными интересами, в макаренковском, а не обыденном понимании этого слова). **Детский коллектив в школе — это педагогизированная среда, это мощное средство и усилитель педагогического влияния.** Какой же резон уходить от возможностей воспитания в коллективе, если мы стремимся воспитать граждан и вообще членов общества?

Не хотелось бы, чтобы моя критика некоторых педагогических концепций и отдельных сторон современной организации воспитания в стране воспринималась как следствие ностальгии, тоски по прошлому коммунистическому воспитанию. Я не питаю иллюзий по поводу осуществимости коммунистических идей и не призываю вернуться к коммунистическому воспитанию. Дело совсем не в этом. Просто по прошествии определённого периода действия «Закона

³ Дьюи Д. и Дьюи Э.
Школы будущего.
Берлин, 1922. С. 99.





об образовании» пришло время, и возникла необходимость оценить влияние закона и связанных с ним процессов в педагогике и в управлении школьным делом в стране на воспитание молодёжи.

Осуждая педагогику авторитарного принуждения и насилия, нельзя бросаться в противоположную крайность — к «педагогике» невмешательства и якобы свободного воспитания. Действительно, воспитательному процессу насилие и принуждение детей противопоказаны. Воспитательное давление встречает сопротивление воспитанников. Воспитание эффективно тогда, когда оно незаметно для детей. Поэтому воспитательные воздействия педагогов должны быть исключительно осторожными и иметь своим содержанием **организацию условий**, необходимых для правильного развития личности. Таким образом, проблема решается не самоустранением педагогов, чтобы дети «свободно» развивались, а толковой современной методикой, соответствующей целям и принципам воспитания.

Говорить об идеологии стало признаком дурного вкуса. Как будто кроме коммунистической другой идеологии не бывает! Как будто школьный процесс возможен без *системы идей*! Имея в виду единое образовательное пространство в нашей стране, можно говорить и об определённой идеологии, пронизывающей школьный процесс. Думается, что среди центральных идей такой идеологии должны быть идеи гуманизма, демократии и ответственности личности перед обществом и государством.

Школы лишились ясно сформулированной цели и какой-либо рациональной системы воспитания. Школьные педагоги дезориентированы. Классное руководство нередко превращается в формальность. Те, кто и раньше стремился уклониться от участия в воспитании школьников и, в частности, от внеклассной работы с детьми, сейчас легко и быстро превратились в чистых «урокодателей». Объём умственной нагрузки школьников вырос, чрезмерное количество уроков, непомерные домашние задания. Нарастающая усталость школьников от подобной нагрузки не компенсируется налаженной оздоровительной деятельностью и организованной системой отдыха детей в школе. Объём внеклассной работы со школьниками сократился. Меньше стало самостоятельных школьных театров, клубов и походов. В школах, как правило, нет условий для сплочения обще-школьных детских коллективов, не функционирует ученическое самоуправление, ибо нет основы для него, то есть широкой, совместной, самостоятельной, но в то же время организованной деятельности школьников.

Результаты такого воспитания (извините — *дополнительного образования!*) известны. Резкий рост подростковой наркомании, небывалая распущенность, сексуальный угар, немыслимое прежде массовое нежелание выпускников школы служить в армии, нарастающая детская беспризорность и преступность — мы, школа и педагогическая наука, тоже приложили к этому свою руку!

Сводить воспитание к образованию недопустимо, это противоречит всему опыту мировой педагогики и уже привело к тяжёлым отрицательным последствиям и в педагогической практике, и в теории и в подготовке студентов педагогических вузов к работе в школе.

Естественно, что указанные новации в законе «Об образовании» и соответствующие изменения в организации образования и воспитания в стране вызвали резкую критику со стороны учёных. Отвечая на эту критику, вышеупомянутый разработчик закона написал: «На обвинения в «крайнем радикализме» пока

[5 - 11]
От редакции

16



ответу так: когда некий предмет (в данном случае «воспитание») имеет резкий авторитарный изгиб вправо, для его выпрямления до естественного состояния необходимо радикальное одностороннее усилие влево. Критика государственной политики может быть признана вполне справедливой⁴. Но мы увидели, до какого «естественного состояния» выправилося воспитание!

Воспитание не сводимо к обучению

Воспитание специфично, хотя и является частью и стороной единого учебно-воспитательного процесса. Единство этих двух процессов в том, что они обращены к одной и той же личности и развиваются одновременно, взаимно переплетаясь и проникая друг в друга. И всё-таки эти процессы имеют специфическую сущность, у них есть явные различия в протекании, задачах, методах, формах и результатах.

Обучение традиционно рассматривается педагогами в нашей стране как процесс и результат передачи молодёжи системы знаний об окружающем мире, как просвещение. И никакие новые формулировки в законе не могут изменить сложившуюся парадигму (хотя и могут, как мы видим, серьёзно повлиять на государственную политику и привести к печальным последствиям).

Специфика же воспитания заключается в следующем. Это целенаправленный процесс помощи воспитателей (школьных педагогов, родителей и других) формированию положительных качеств личности воспитуемого, его направленности, способностей, привычек и характера. В основе качества личности всегда лежит некоторое **отношение** человека к другому человеку, к обществу, к собственности, к науке, к познанию и к другим реальностям окружающего мира. Это отношение закрепляется и в сознании (убеждение) и в подсознании (привычное поведение и устойчивое эмоционально-волевое отношение, определяющее мотивацию). Но чтобы оно сложилось и закрепилось в личности, отношение должно длительное время функционировать, определяя характер связи человека и его окружения. И только тогда оно закрепится как качество личности. Поэтому его нельзя передать ребёнку, нельзя сообщить ему в виде некоторой информации, тех или иных знаний по тем или иным школьным предметам.

Воспитание требует особой организации жизни и деятельности детей, всей системы отношений с окружающим миром и, в частности, специальной организации общения между детьми, между детьми и педагогами, другими работниками школы, родителями и вообще всеми, с кем им приходится сталкиваться. Налаживание условий **жизнедеятельности и общения** — это задача, выходящая за пределы учебного процесса. И поэтому ни само по себе обучение, ни даже **дополнительное образование** не могут решить эту проблему. Нужны иные, кроме передачи и закрепления знаний, цели, иная организация деятельности детей, иные условия, иная подготовленность педагогов и вообще иной подход к работе с детьми.

Проблема педагогического общения

Для выработки собственного отношения, тем более ценностного отношения школьнику недостаточно жизненного опыта. А дополнительный опыт нельзя получить лишь как знание от учителя. Чтобы отношение стало собственным, его

⁴ Газман О.С. Ответственность школы за воспитание детей. «Педагогика», 1997. № 4. С. 46.





⁵ Гликман И.З. Общение как средство воспитания. Наука и школа, 1998, № 1. С. 297–299.

надо пережить. Общение даёт возможность получить и пережить, освоить этот более широкий опыт, усвоить ценностные отношения. Не коммуникация, связанная с передачей знаний (и более характерная для образования), а именно общение⁵. В отличие от коммуникации общение обслуживает потребность человека в объединении с другими людьми, достижении некоторой общности или повышении уровня этой общности, чтобы глубже познать мир, людей, самого себя и чтобы определить своё *отношение* к окружающему миру. Истинное, духовное общение предполагает отличие, своеобразие партнёра по общению, его право быть другим, но в то же время возможность согласования разных взглядов и отношений. А значит, его условием должны быть свобода, равноправие и независимость участников общения. *Педагогическое* общение целенаправлено педагогом, его цель — ценностная ориентация, воспитание детей. Но оно при этом не теряет особенностей общения вообще. И поэтому его возможности на уроке, где идёт напряжённый образовательный процесс под прямым и открытым руководством учителя, ограничены. Конечно, и урок обладает немалыми воспитательными возможностями, которые не всегда используются. Однако возможности *внеурочного* общения для разностороннего формирования личности шире и богаче.

Внеурочная деятельность

Она явно недооценивается педагогами. Хорошая школа — это не только чётко организованная система уроков. Не может гарантировать правильное, нравственное развитие детей школа, которая не живёт после уроков! Хорошая школа — это обязательно целый мир общения, споров, переживаний и открытий, совместного накопления нравственного опыта, это центр организованного общения школьников. Дети воспитываются в деятельности. Важно, **какими отношениями она будет пронизана и наполнена**, какие нравственные отношения будут повторяться, воспроизводиться и закрепляться в опыте, привычках и характере детей.

Внеурочная деятельность возможна в разных формах. Пока что мало распространена такая многообещающая форма общешкольной деятельности как школьный клуб. Это форма и средство системной организации досуга детей. Свободное время, досуг существенно влияет на развитие личности. Некоторые педагоги полагают, что организация досуга детей — это не дело школы, у неё и без того забот достаточно. Но, во-первых, усталые дети хуже или даже плохо учатся. А, во-вторых, кто доказал, что школа должна быть местом непрерывной зубрёжки?! Кстати, само слово «школа», пришедшее к нам из Греции, означает там досуг!

Клуб — центр, средоточие свободного общения педагогов и школьников, поэтому он обладает обширными и пока мало используемыми резервами воспитательной работы со школьниками. Развитие клубного движения в школе требует основательной разработки проблем его организации и методики. Но уже сейчас ясно, что клуб — не просто место организованного досуга школьников, не просто система внеурочной работы с детьми, но эффективная форма детского коллектива. Возможно, именно клуб может стать той самостоятельной детской организацией, которой так не хватает в школе.

Очень интересная сторона внеурочной деятельности школьников — детский труд. Не уроки труда, не *навязанная* детям ненужная им работа, а желанный

[5 - 11]
От редакции

18



и любимый ими коллективный труд. Речь идёт не об игре в труд, а о самом настоящем труде. Но ведь труд *труден*, «неприятен», поэтому в школе трудом часто пугали («Не хочешь учиться — будешь работать!»), а трудовые задания («наряды») использовались как *наказания* для нерадивых или хулиганистых учеников! Труд в школе часто имеет унылый, отталкивающий вид, и немало школьников не прочь сбежать из мастерской, лишь бы не работать!

Но я говорю *не о таком* труде. В нашей организации детского труда (я сошлюсь на опыт двух московских школ, где мне пришлось в своё время немало поработать, — 33-ю школу с продлённым днём и 61-ю школу-интернат) мы исходили из мысли Антона Семёновича Макаренко о том, что в труде воспитывает не само физическое усилие, а те производственные *отношения*, которые складываются вокруг труда. Весь вопрос в том, *каковы* эти отношения, насколько они нужны *самим детям*, к чему они приучают и *что* воспитывают.

Воспитывает вся атмосфера, которая складывается вокруг труда и в связи с трудом. Если труд увлекательный, нужный школьникам, удовлетворяющий многие их потребности, он будет положительным фактором воспитания. Не столь важно, что делают школьники, но очень важно, *как* организована их работа. В московской школе № 33 делали пляжные шапочки из поролона, а в школе-интернате № 61 — тарные ящики из планок. Но этот труд был *настоящему производственный*. Классные (в 33-й школе) и отрядные (разновозрастные отряды в 61-й школе) коллективы получали за этот труд зарплату, и немалую.

Введение зарплаты сразу же усилило интерес к труду. При её распределении учитывался трудовой вклад школьников. Эти деньги использовались по желанию самих учеников. Детские коллективы проводили на них свои праздники, походы, поездки, покупали радиоприёмники, а иногда и раздавали участникам труда, хотя последнее было не так часто. Кстати, совет командиров школы-интерната внимательно следил, справедливо ли распределяются и используются деньги в отряде, и при необходимости вмешивался, чтобы защитить обиженных. Школьники действительно были хозяевами своих заработков.

Иногда часть полученных денег приходилось отдавать на ремонт поломанных в помещении отряда стульев. В результате ученики интерната стали заботиться о сохранности мебели! Таким образом, разумное использование зарплаты не только усилило интерес к труду, но положительно отразилось и на других сторонах воспитания.

Положительно сказалось на отношении к труду живое и мощное системное *соревнование*, многие годы активно использовавшееся в школе. Соревнование между отрядами шло по всем важнейшим сторонам их жизни: по труду, по чистоте, по выпуску отрядных газет, по успеваемости, по успехам в спорте. Итоги подводились ежемесячно. Отряд-победитель года считался гордостью школьного коллектива, награждался переходящим знаменем школы. И отправлялся летом отдыхать на Чёрноморское побережье или в дальнее путешествие (опять же, за счёт средств, заработанных мастерскими).

В труде соревнование было исключительно острым. Это объяснялось чрезвычайной прозрачностью итогов коллективного труда. Какой отряд сделает больше ящиков (в столярной мастерской) или сошьёт больше рукавичек или трусиков (в швейной), определить проще всего, поэтому результаты соревнования в труде





объявлялись чуть ли не ежедневно. На труд школьники шли как на праздник, пытаясь прийти пораньше, а уйти попозже.

Типичными были такие диалоги-перепалки между мальчиками разных отрядов:

- *Вы скоро освободите мастерскую?*
- *А наше время ещё не кончилось!*
- *Так вы уже давно работаете! Наверно, устали... Может, пораньше уйдёте?*
- *Нет уж, подождите!..*
- *Ура! Смотрите на часы — наше время! Вылезайте!*
- *Сейчас-сейчас, дайте закончить...*

После этого новый отряд врывается в мастерскую и начинает быстро, дружно, с подъёмом делать тарные ящики!

Если перед введением зарплаты и соревнования отряды за полтора часа делали по несколько ящиков, часть школьников убегала из мастерской, да и остальные еле двигались, то теперь пошла борьба за рекорды, и выработка отрядов выросла до нескольких сот ящиков за смену! И когда кто-то из учеников чуточку опаздывал в мастерскую, на него обрушивался весь отряд, а о прогульщиках давно забыли. Труд действительно стал вдохновенным, он был предметом гордости и радости школьников.

Анализируя известный опыт А.С. Макаренко, а также опыт его последователей, можно утверждать, что положительная воспитательная роль труда прямо определяется характером связанных с ним *отношений*. Правильное их построение делает труд мощным воспитательным средством.

Воспитательная работа с детьми направлена на такую организацию жизнедеятельности школьников, которая пронизывалась бы нравственными, обогащающими детей отношениями.

Но здесь есть некоторые трудности для школьников, а потому и для воспитателей. *Безнравственная деятельность легче для невоспитанного (или мало воспитанного) человека, чем нравственная*: не надо постоянно ограничивать себя и подавлять те или иные возникающие желания, следить за своим поведением, заботиться об окружающих людях, стараться не нарушать их интересов и т.п. Вот почему ребёнку легче соскользнуть в безнравственное поведение. Поэтому нравственное поведение надо постоянно **подкреплять**, стимулировать, пока оно не станет привычным.

[5 - 11]
От редакции

20

Стимулирование в педагогике

Оно столь же важно и необходимо, как и в экономике. Однако посмотрите, как мал диапазон применяемых многими педагогами стимулов, как скупо они используются. Ощущая необходимость стимулировать деятельность детей, иные педагоги увлекаются принуждением, наказаниями, различными средствами давления. При этом они упускают из виду, что принудить ребёнка сделать что-либо обычно можно, но **заставить** правильно **относиться** к чему-либо **нельзя**, здесь скорее возможен обратный эффект.

Итак, в школьной практике недостаточно используются эффективные средства стимулирования деятельности детей. Что же касается многих вузовских учебников, из которых будущие педагоги получают решающую часть своих зна-



ний, то посмотрите, как убог набор методов стимулирования, которые они предлагают: поощрение, наказание, соревнование и что-нибудь ещё!

Педагог-мастер владеет целой палитрой побуждающих средств: личный пример поведения, мажорный стиль деятельности, игровой подход к её организации, ситуация успеха школьника, увлечение перспективой совместных дел, доверие и многое другое, а не только традиционные «поощрение, наказание и соревнование». Главное здесь — опираться на актуальные потребности детей. Эти потребности надо скрупулёзно изучать и знать. Не только у детей вообще, а и у данной группы и у конкретного ребёнка.

Методика воспитания

Это исключительно важный для школьных педагогов раздел науки, непосредственно вооружающий их «орудиями труда». Поэтому соответствующие главы учебников педагогики должны быть тщательнее подготовлены. Чтобы не получалось, что среди методов убеждения из года в год, даже из десятилетия в десятилетие в учебниках педагогики оказываются лекция, рассказ или беседа вместо такого метода, как *доказательство*. Но это к слову.

Хотелось бы и большей ясности в педагогической науке. Очень модно стало рассуждать о вере, вероучениях и религиозных текстах в связи с проблемами воспитания. Однако при всём богатстве накопленных различными религиями нравственных идей, взглядов и учений (которые, кстати, действительно могут быть использованы в воспитательном процессе), ни одна из этих религий, как нам известно, не дала разработанную систему и методику воспитания, пригодную для современного общества. Учёным пора перестать увлекаться миром иллюзий, прятаться за спину религиозных деятелей, а развернуть собственные широкие и глубокие исследования. Мы, преподаватели вузов, не можем предложить студентам — будущим учителям — точных знаний в области теории и методики воспитания, пока не разделены область *научно обоснованных* знаний и методик в сфере воспитания и область веры и не подкреплённых доказательствами предположений. Как говорится: богу — богово, а кесарю — кесарево. Внесение ясности в эти проблемы облегчит нашу задачу — дать студентам достаточную теоретическую подготовку к школьному воспитательному процессу.

Мы убедились, что недостаточно говорить лишь об образовательном процессе в школе. Образование не может, не должно быть без воспитания. Педагоги призваны вести учебно-**воспитательную** работу. Обществу нужна надёжно поставленная школьная **воспитательная** служба. Школьным педагогам необходима ясность в этом вопросе, твёрдое государственное (**в законе!**) указание о нужности, важности, даже обязательности воспитательной работы и об ответственности за её организацию (или, наоборот, за её отсутствие). Воспитание в нашей стране должно быть поставлено на тот уровень, которого оно заслуживает.

