

## «Возвращение» воспитания в школу

*Дмитрий Григорьевич Левитес,*

*заведующий кафедрой педагогического проектирования и образовательных технологий Мурманского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель РФ*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ, КОНЦЕПЦИИ И МЕТОДИКИ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ, СВЯЗАННЫЕ С ИМЕНАМИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПЕДАГОГОВ-ГУМАНИСТОВ, ПЕДАГОГОВ-АНТРОПОТЕХНИКОВ КРАЙНЕ НЕОБХОДИМЫ СЕГОДНЯШНЕЙ ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. РЕЧЬ ИДЁТ НЕ ТОЛЬКО О ВОСПИТАНИИ ГРАЖДАНИНА И ПАТРИОТА, В ЭТОМ ОТНОШЕНИИ ГОСУДАРСТВОМ СЕГОДНЯ МНОГОЕ ДЕЛАЕТСЯ, НО ПРЕЖДЕ ВСЕГО — О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ, ОРИЕНТИРОВАННОМ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТАКИХ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ, КАК ЦЕННОСТЬ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЖИЗНИ И АКТИВНОЕ ПРОТИВОСТОЯНИЕ ЗЛУ ВО ВСЕХ ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯХ.

О том, что в середине девяностых воспитание «ушло» из школы и о его «возвращении» в школу было открыто заявлено в «Концепции модернизации российского образования до 2010 года». Нелишне напомнить, что эта Концепция была принята в 2001 году. Сейчас «на дворе» — 2010-й. Что имеем в результате? Сериал «Школа», шокирующий общественность нравами, царящими в среде старшеклассников.

«Уход» школы от воспитания в середине 90-х годов и превращения её в «обучающую машину» с дидактической точки зрения имеет весьма прозаическое объяснение: в отличие от обучения воспитание — это весьма многофакторный процесс, с которым школа по определению не может справиться самостоятельно.

Если принять складывающуюся сегодня новую социально-образовательную ситуацию как те объективные условия, в которых школа обязана выполнять свою воспитывающую функцию, то становится очевидным, что **наиболее эффективным инструментом воспитания и социализации становится процесс обучения**. В сегодняшней школе эта работа может идти в двух направлениях.

Во-первых, внедрение таких **педагогических технологий, которые прямо направ-**

**лены на формирование ключевых компетенций выпускника школы**. В качестве таких технологий могут выступать «педагогические мастерские», «проектное обучение», «коллективная мыследеятельность», «обучение как исследование», «эвристическое обучение», «продуктивное обучение» и т. п. Именно с их помощью у школьников, помимо специальных знаний и умений, формируются такие качества, как способность брать ответственность на себя, работать в группе, регулировать конфликты, понимать и принимать различия между людьми (культурные, этнические, религиозные, психологические и другие), самостоятельность, умение ставить цели и планировать собственную деятельность, развиваются потребности и способности к самообразованию.

При целенаправленном отборе содержания эти технологии в определённой степени косвенным образом могут решать и другие задачи воспитания. Но так как сегодня в школьном обучении всё большую силу набирает технократический подход, связанный с подготовкой к предстоящему тестированию, широкое внедрение перечисленных технологий обучения становится проблематичным. В этом случае решение обсуждаемой проблемы следует искать в **совершенствовании «традиционного» урока**.

Современный урок может выступать феноменом культуры как минимум в трёх плоскостях:

1. Само **образовательное пространство класса**, внешний вид учителя и детей, их речь, стиль общения должны являть собой образцы современной культуры. Этот аспект урока становится тем важнее, чем реже сталкиваются ученики с подобными проявлениями культуры в повседневной жизни<sup>1</sup>. Очень часто сегодняшняя семья, средства массовой информации, молодёжные субкультуры, стили поведения и жизненные сценарии референтных для школьника взрослых и сверстников — всё то, с чем большинство наших детей сталкивается ежедневно и что является для них своеобразной «развивающей» и «воспитывающей средой» («скрытое образование»!), не может не внушать ужас профессиональному педагогу. Школа, урок, учитель остаются теми редкими, почти уникальными в жизни детей явлениями их жизни, с которыми они не просто встречаются как с культурными образцами (в отличие, например от театра, музея или филармонического концерта), но активно взаимодействуют с ними, осуществляя свою ведущую деятельность. Это даёт уроку, учителю уникальный шанс реализовывать свою воспитывающую функцию несравнимо более эффективно, нежели на специальных «воспитательных» мероприятиях.

2. Содержание образования само является отражением социокультурного опыта. Между тысячелетним опытом познания человечеством той или иной формы бытия (живая и неживая природа, социум) и учеником стоит реальный носитель этого опыта — учитель. И может так случиться, что такого эффективного **посредника** ученик не встретит за всю свою последующую жизнь. Каждый из нас наверняка сталкивался с такой ситуацией, когда при встрече выпускников одни вспоминают уроки химии (физики или литературы) как самые яркие впечатления от своей школьной жизни, а другие не могут говорить о них без отвращения. А ведь в обоих случаях обучение шло по одной и той же программе. Всё дело в том, что в учебной программе заложены, как правило, только два компонента этого социокультурного опыта — знания и способы деятельности. Остальное (опыт творчества

и опыт сопереживания, опыт формирования ценностных отношений) остаётся на усмотрение учителя. Без активного освоения этих элементов человеческого опыта вхождение ученика в культуру остаётся весьма проблематичным.

3. **Культурно не само знание** (оно может устареть или никогда в жизни не пригодиться), а **опыт познания**. Это означает, что не только и не столько цвет штор в классе или грамотная речь учителя, и даже блестяще отобранный учебный материал, а само построение урока, его технология, раскрывающая генезис знания, превращающая ученика на короткий период урока в исследователя — это тоже явления происхождения учеником поля культуры.

Уже стало педагогической аксиомой положение о том, что школа, период ученичества для ученика — это не подготовка к жизни, а сама жизнь, её самый значительный в плане **самоопределения и самоактуализации** этап. Но массовая практика свидетельствует о том, что в жизни ребёнка, особенно подростка и старшего школьника его бытие чётко подразделяется на две, существующие относительно независимо, части — школа и жизнь. Школьный «отличник» часто становится изгоем во дворе, и наоборот, уличный лидер на уроке чувствует себя аутсайдером. Но и тот, и другой самые яркие, самые значительные эпизоды своей жизни проживают и переживают после того как заканчиваются уроки.

Между тем, возвращаясь к характеристикам современного урока, не следует забывать, что такая «инновация», как «лично ориентированное обучение», по сути своей, всегда понималась в педагогике как опора на **личный (жизненный и доучебный) опыт ученика, актуализацию, развитие и рефлексию этого опыта**. Это единственный путь превращения урока во фрагмент жизни ученика.

При организации на уроке описанных взаимодействий «учитель-ученик», не предполагающих трансляции готовых знаний, происходит **«объективизация» «скрытой» образовательной и педагогической реальностей**, выход за рамки учеб-

<sup>1</sup> Культура современного урока. М.: Изд-во «Российское педагогическое агентство» / Под ред. Н.Е. Щурковой, 1997.

ного предмета в значимые для ученика социальные практики, тем самым превращая «отчуждённое» до этого момента содержание обучения в личностное новообразование и «социальный» капитал.

## Религия и школа

Продолжая разговор о духовно-нравственном воспитании в школе, нельзя «замолчать» проблему, которая в последнее время будоражит и родительскую, и педагогическую общественность — это активный интерес, который начала проявлять к школе церковь.

Вот фрагмент дискуссии, которую автор попытался развернуть на одном из популярных молодёжных сайтов:

— По предложению Президента РФ Дмитрия Медведева с 2010 года в ряде российских школ 18 регионов начнётся эксперимент по изучению основ религиозной культуры и истории религии. Ученики и родители сами выберут, что изучать: основы одной из традиционных религий, историю мировых религий или основы светской этики.

Это решение затрагивает сразу несколько важнейших аспектов общественно-государственного, личного, семейного, этического и образовательного характера.

Чем это может обернуться для школы, для общества, для каждого из нас?

— А что именно Вас больше всего тревожит в этом?

— Как учителя меня тревожит следующее: что делать учителям физики, химии, естествознания, когда к ним придут ученики, сдавшие «зачёт» по креационизму, и твёрдо убеждённые, что Бог создал всё сущее за шесть дней — двойки ставить? Что делать мальчику-мусульманину или иудею, когда весь класс отправится на факультатив по православной культуре, и что ждёт этих мальчиков после уроков на школьном дворе? Что, наконец, делать родителям-атеистам?

— Если в этом разрезе, то Вы абсолютно правы. Но... может, в целях общественно-

на стоит всё-таки иметь представление о религиях и их целях?

— По поводу сотворения мира. По-моему всё очевидно — каждый предмет будет давать свою оценку/взгляд на определённые вопросы (в нашем случае — сотворение мира). Те же эволюционисты до сих пор не могут «договориться» в некоторых деталях теории Дарвина (да и сама теория Дарвина не была безоговорочно подтверждена).

— Основные принципы православия должен знать каждый славянин, так как это часть его культуры. Евреи отлично знают иудаизм и обучают детей в соответствии с этой традицией, мусульмане пропитаны исламом и своё мировоззрение строят исходя из него, разве мы хуже их? Другие мировые религии также неплохо знать, хотя бы для того, чтобы иметь хоть какое-то представление о других верующих и уметь с ними построить диалог.

— Значит, каждый предмет будет давать свою оценку и своё объяснение природным и социальным явлениям?! И это в общеобразовательной школе?! Плюрализм в одной голове — есть шизофрения. В случае со взрослым человеком — это всего лишь печальная констатация, а вот для растущего ребёнка — очень опасная перспектива.

— Не случайно в большинстве цивилизованных стран школа отделена от церкви.

— В эволюционной теории, как и в науке в целом, полно белых пятен. Однако научное знание в отличие от религиозного верифицируемо: настоящий учёный всегда сомневается и сто раз проверяет в эксперименте свои выводы, ищет новые объяснения, если возникают противоречия. Это и есть научный метод. Именно им и овладевает школьник, обучаясь физике или химии. А религиозные догматы в доказательствах не нуждаются и сомнений не допускают (это грех). И в этом коренное отличие научного знания от религиозного.

— Проблема межнациональных отношений в сегодняшней школе уже стала жестокой реальностью, и религиозное разделение её ещё больше обострит.

— Понятное дело, что религия — аппарат управления массами. Но отрицать существование разумного начала во Вселенной (то, что мы называем Богом и о чём говорится во всех религиях мира) в наше время просто глупо. Новые открытия в области квантовой физики, генетики (ДНК) и прочее заставили многих учёных, которые ещё не потеряли разум и не упрямы как быки в своих суждениях, отказаться от теории материализма и признать существование тонких миров, а также Бога (здесь имеется в виду не человек, который сидит и управляет всем на Земле, а нечто такое, что человеку не дано понять — мозг человека просто не в состоянии это представить себе).

— Насколько я знаю, в школах вводят не религиозные учения, а именно религиоведение — то есть изучение различных религий с точки зрения поиска истины. Так что, думаю, если грамотно подойти к реформированию образования в целом и внедрять новое постепенно, осознанно, то всё будет нормально. Родители не станут ругать детей, если их мировоззрение не соответствует нынешнему, а будут что-то новое для себя узнавать.

— Вы во многом правы, и всё же... Бог в душе, а не в храме, и не всякий, кто не ходит в церковь, является «безбожником». Среди них нравственных людей не меньше, чем среди тех, кто регулярно читает религиозные тексты и истово соблюдает необходимые ритуалы. То, что Вы называете Богом, для учёных всего лишь **пока** непознанные законы мироздания. Называть их Высшим разумом, на мой взгляд, не вполне корректно, так как это словосочетание подразумевает субъектное начало.

— Если изучать историю религий именно как инструмент объединения людей — я двумя руками «за». Но планируется обратное, потому что иницирует всё это вполне определённая религиозная конфессия. И не думаю, что представители других конфессий в складывающейся ситуации будут сидеть сложа руки.

— Всё это очень интересные вопросы, но мой, возможно, излишне полемический запал связан больше с проблемами нравственного воспитания. Это самое сложное, что всегда существовало в социуме.

И сложность эта связана с тем, что ни одна сила — ни семья, ни общество ни государство ни школа, ни церковь, никакая политическая партия не в состоянии справиться с этой проблемой в «одиночку». И если какая-то одна, пусть даже самая влиятельная структура заявляет, что берёт это невероятно сложное дело непосредственно в свои руки, то они либо лукавят, преследуя личные (корпоративные) цели, либо не ведают, что творят.

— Надо, прежде всего, попытаться честно осмыслить эту проблему (нравственного воспитания в современной России) в максимально возможной полноте и разносторонности. Выявить и сформулировать главные факторы, уродующие становление нравственного здоровья наших детей. И назвать силы, которые могут и обязаны нейтрализовать действие этих факторов.

Эта дискуссия продолжается уже не один месяц, и та ярость, с которой её участники (а среди них, в основном, студенты вузов) отстаивают свои позиции, свидетельствует только об одном: ни общество, ни школа ещё пока не готовы к столь кардинальному пересмотру целей и содержания общего школьного образования.

Надежды на то, что религиозное воспитание позволит, наконец, решить проблему формирования ценностей личности с педагогической и психологической точки зрения не выдерживает никакой критики. Психологи давно установили, что социальные ценности, осознаваемые и даже принимаемые человеком в качестве таковых, становятся его личностными ценностями при условии, что существует **промежуточное звено** в виде референтной для школьника группы, которая эти ценности разделяет: для младшего школьника — это семья, для подростка — группа сверстников... Введение закона Божьего в царской гимназии было опосредовано семьёй и обществом, которые в те времена были в большинстве своём глубоко и искренне религиозны. Согласимся, что сейчас ситуация несколько иная.

А с другой стороны, «светское» образование в своей гуманитарной составляющей (особенно это касается русской литературы) **обладает необходимым материалом и дидактическим инструментарием**

для решения проблемы духовно-нравственного воспитания через учебный предмет. Этим материалом и этим инструментарием учитель мог бы воспользоваться более эффективно, если бы ему не «выкручивали» руки необходимостью подготовки детей к тестированию, а давали бы возможность заниматься тем, чем и обязан заниматься учитель истории и литературы — воспитанием через предмет!

Иногда приходится слышать от учителей-«естественников» сетование на то, что духовно-нравственное воспитание на уроке — это в большей степени прерогатива учителей-«гуманитариев», так как сам учебный материал открывает для этого большие возможности, чем ботаника, генетика или теория эволюции. Это распространённое заблуждение связано с недооценкой таких структурных элементов знания, как **концепции и идеи**.

С одной стороны, они практически не отражены в учебных программах, которые, как правило, ограничиваются понятийно-теоретическим уровнем, а с другой — именно этот компонент несёт на себе нравственно-этическую составляющую, т.е. имеет громадное значение для воспитания через предмет. Ни понятия, ни теории, ни законы таким потенциалом не обладают. (Подчеркнём, речь не идёт о гуманитарных дисциплинах!)

Например, курс школьного естествознания (отдельные предметы) буквально пронизан несколькими ведущими идеями, каждая из которых несёт в себе громадный ценностный потенциал.

### **Идея развития**

«Твоя биологическая жизнь на земле есть продолжение жизни твоих родителей, и то, как ты относишься к своему здоровью в молодости, так или иначе, скажется потом на тебе самом и твоих детях!» Причём вовсе необязательно произносить именно эти слова в классе! Сам учебный материал (соответствующие биологические теории) предоставляет для этого прекрасные возможности. Теории эмбриогенеза, онтогенеза, филогенеза — важно правильно распорядиться этим материалом на уроке, грамотно расставить акценты, вовремя и к месту привести убедительные примеры.

### **Идея разнообразия**

«Чем жизнь разнообразнее, тем она устойчивей!» Именно под этим углом следует рассматривать характеристики различных природных сообществ. А станут наши ученики постарше — эту же идею очень аккуратно надо провести, обсуждая тему **опасности близкородственных браков, вырождения малых народов или бредовости идей «чистоты расы»**.

### **Идея сложных систем**

«Нет ничего сложнее обыкновенной клетки! Живое функционирует по таким сложным законам, что **не дай бог вмешаться в живую систему**, не зная её строения и функционирования». («Красная нить» при изучении клетки, органа, системы органов, организма, популяции, вида, биоценоза, биосферы).

### **Идея генетической уникальности живого**

Она — лейтмотив при изучении молекулярной биологии и генетики. А отсюда — **недопустимость самой мысли о посягательстве на свою или чужую жизнь**. Такого творения природы никогда не было и больше не будет, нигде и никогда!

Примеры можно приводить бесконечно, но беда в том, что многие учителя, транслируя учебное содержание, так и не поднимаются выше фактологического и понятийно-теоретического уровня, оставляя воспитание на «потом» (классные часы, кружки, секции, конференции...).

Вот и получается, что урок перестаёт быть не только феноменом культуры, но и самой жизни школьника.

### **Построение возрастосообразной школы**

Речь идёт о проектировании и организации образовательного пространства, в котором ученик проводит большую часть своей жизни и которое должно в максимальной степени соответствовать возрастным психологическим и психофизиологическим

**установкам, ожиданиям и особенностям** этого возраста.

Если сравнивать по ступеням обучения, то на первое место по выполнению этого требования можно уверенно поставить **начальную школу**. Начиная от интерьера классной комнаты и облика первой учительницы («вторая мама») и кончая преобладанием игровых форм и методов обучения, методов контроля и оценки учебных достижений — все атрибуты школьной жизни в максимальной степени проектируются и организуются в расчёте на ребёнка со своими страхами, ожиданиями, привычками и возможностями.

Да и вузовская подготовка учителя начальных классов — это в большей степени подготовка **педагога-антропотехника и педагогического психолога**, чем «преподавателя-предметника», как на других факультетах.

На мой вопрос «А какую бы ступень школьного образования по признаку «возрастосообразности» вы бы поставили на второе место после начальной школы?» мои слушатели на курсах повышения квалификации с уверенностью называют **«старшую» школу**. На вопрос «почему?» следуют моментальный ответ: «Ну, так все же хотят поступить в вуз! Вот всё так и организовано: и «кабинетная» система, и ресурсные центры, и «дистанционка», и экстернат, и лекционно-семинарская и зачётная системы обучения, и тот же ЕГЭ...»

Но вот дальнейшее обсуждение вопроса о том, является ли стремление к поступлению в вуз главной психологической установкой этого возраста, приводит слушателей в замешательство. Вдруг выясняется, что часто такие «установки» учеников не являются потребностью возраста, которая переходит в свою осознанную форму-«запрос»; они, скорее, ответ на **родительские страхи и ожидания**. Сын или дочь оказываются втянуты в «игру», в которой **непоступление в вуз расценивается как жизненный крах**. Вот они и стараются изо всех сил, реализуя наши взрослые страхи и амбиции, в полной уверенности, что в мире, который приготовили для них взрослые и в который им после школы предстоит вступить, без диплома о высшем образовании не проживёшь!

Вот возможное объяснение и **учебных перегрузок, и дидактогенных неврозов, и характера мотивации учения, состояния здоровья** к окончанию школы. Именно эти обстоятельства во многом объясняют **«внутренний уход» подростков от учения** в иные реальности молодёжной субкультуры, представляющие зачастую угрозу для их психического и физического здоровья. Но именно они, очевидно, отвечают тем самым внутренним установкам и потребностям 15–17-летних людей, проживающих такие важные два года своего взросления.

И, тем не менее, несмотря на столь тревожные симптомы, в совокупности проблем школы старшей ступени ясно виден «свет в конце тоннеля». Я имею в виду активно развивающуюся сегодня практику **профильного обучения** в старших классах, организацию на местах ресурсных центров, представляемый старшекласснику реальный выбор собственной образовательной траектории.

Основная проблема «возрастосообразности», на наш взгляд, локализована в **основной** школе. И педагогическая практика, и педагогическая психология с уверенностью доказывают, что основные психологические установки подростка — **самоопределение и самоутверждение**. В его деятельности и поведении им движут именно стремление найти себя в каком-нибудь деле и утвердиться в группе сверстников.

Как это сделать? Чтением книг, с героями которых часто отождествляет себя подросток, строит жизненные сценарии и модели поведения, а иногда и выбирает будущую профессию? Сомнительный путь: слишком многое должно «совпасть» в «герое» и в читателе, чтобы этот выбор оказался верным — велика опасность ошибки и последующего разочарования.

Самый правильный, а по сути, и единственный способ «найти себя» — включение в полноценную, осознанную **деятельность**. Вот в таком поиске наш герой и мечется, «перебирая» кружки, секции, студии, формальные и неформальные объединения сверстников и пугая родителей своим непостоянством. И всё это происходит после

уроков, и вроде бы по нашей «взрослой» логике так и должно быть: внеклассная, внешкольная деятельность, дополнительное образование...

Не должно! Давайте вспомним себя в этом возрасте: 13–15-летний человек, с его психологическими и физиологическими проблемами, мучительными поисками себя и своего места в этом мире по шесть часов проводит за школьной партой, занимаясь, по сути, единственным видом деятельности — учебно-познавательной в форме классно-урочной системы. Да разве только эти шесть часов?!

Средняя продолжительность учебного дня (все виды учебных занятий школьников 9 и 11 классов) равна 11,5 часа. Очень часто эта цифра доходит до 14, а в отдельных случаях и до 16,5 часа.

Хорошо, если произойдёт «счастливое совпадение», и развитые академические способности, высокая познавательная активность, сформированные организационно-практические и интеллектуальные умения позволят подростку решить проблемы самоопределения и самоутверждения именно в данном виде деятельности. Много ли таких, и что делать остальным к концу учебного дня, который в очередной раз подтвердил бессмысленность часов, проведённых за школьной партой? Бессмысленность для личностного самоопределения и самоутверждения.

Спросите об этом школьных учителей или внимательно приглядитесь к вашему сыну или дочери-подростку, какими они возвращаются из школы? Усталыми? Да нет, скорее, равнодушно-опустошёнными.

Но ведь тот же подросток готов до ночи возиться в гараже с машиной, выматываться до седьмого пота на тренировках, часами не отрываясь от письменного стола, собирать модель самолёта или компьютерную программу, терзать гитару, отрабатывая сложные инструментальные рифы или прояслять чудеса выносливости и стойкости в трудном многодневном походе... Как так?! Да очень просто: самоопределение («нашёл

своё!») и самоутверждение («у меня получается, я чего-то стою!»).

Очевидно, что возрастосообразная основная школа должна превращаться **из монодеятельностной в полидеятельностную**, чтобы за те же шесть часов пребывания в ней ученик осваивал учебное содержание, включаясь в различные виды деятельности в гораздо в большей степени, чем это происходит сегодня: одна лабораторная работа по физике, один урок труда (технологии) и один — два физкультуры за неделю. А остальные тридцать шесть часов — за партой, уставившись на доску и слушая учителя. Тридцать шесть часов за неделю, 144 — за месяц, 1440 за год. 7200 часов — за пять лет... А потом в девятом классе ему предлагают сделать тот один-единственный выбор, который должен определить его будущее!

Разнообразие организационных форм, методов и технологий обучения (в частности, **технология проектного обучения, обучение как исследование, коммуникативные технологии, деловые и ролевые игры, увеличение числа экскурсий, практических и лабораторных занятий**) — вот путь построения полидеятельностной основной школы, в которой подросток может реализовать возрастные установки самоопределения и самоутверждения, осваивая учебное содержание.

Но то, что совершенно ясно и педагогическому психологу, и школьному учителю, натывается на непонимание тех, кто, проектируя процесс обучения в основной школе, ориентируется не на ученика, а на учебную программу и интересы высшей школы. Предполагаемое введение своеобразного аналога ЕГЭ теперь уже в девятом классе — прямое тому подтверждение.

Описанные проблемы и подходы к их решению («возвращение» воспитания в школьный урок и построение возрастосообразной школы) не охватывают ни всей проблематики современного школьного обучения, ни других перспективных направлений проектирования образовательного процесса, о которых пойдёт разговор в следующей публикации. □