



# КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

## В. Бедерханова

Воспитание и миф: контексты и подтексты

?? – ??

## А. Иванов

Пути развития культурной среды общеобразовательной школы

?? – ??

## Н. Пряжников

Пространство самоопределения: как помочь подростку найти себя и профессию

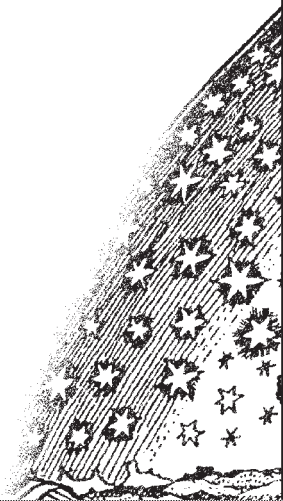
?? – ??

## ВОСПИТАНИЕ И МИФ: КОНТЕКСТЫ И ПОДТЕКСТЫ

В. БЕДЕРХАНОВА

Одним из признаков современной науки и практики является появление «общенаучных понятий», когда специфическое понятие отдельной науки начинает использоваться в других областях знаний (в качестве примера можно привести такие понятия, как «система», «проектирование», «технология», «синергетика» и др.). К разряду таких понятий, на наш взгляд, можно отнести и понятие «контекст». Если ранее о контексте говорили преимущественно лингвисты, то теперь мы говорим и о политическом, и об историческом контекстах, о контекстуализме как философском принципе<sup>1</sup>. Что же касается педагогики, то она, пожалуй, даже более контекстуальна, чем другие науки. Её предмет — воспитание, воспитательный процесс — невозможно рассматривать вне социокультурного контекста, а её результаты — вне контекста образовательной практики и педагогической деятельности.

В предлагаемой статье мы хотим остановиться на одном аспекте контекстуальности педагогики, касающемся проявления мифов в воспитании. На наш взгляд, здесь интересно рассмотреть три ключевых момента: *миф в контексте воспитания, миф как контекст воспитания, миф как подтекст воспитания.*





## Миф в контексте воспитания

О проявлении мифов в воспитании пишут многие авторы<sup>2</sup>, причём эта проблема рассматривается не только с педагогических, но и с философских позиций. Недостаток большинства работ — отделение мифов от контекста, их изолированное рассмотрение. Но стоит отметить, что, попадая в различные контексты, миф меняет своё значение. Так, контекст может расширить или сузить значение мифа: «слово впитывает из контекста интеллектуальные и аффективные содержания и начинает значить больше или меньше, чем содержится в его значении»<sup>3</sup>, а также меняет смысл, ценность, функции, статус (может перейти в разряд обыденного или научного знания). Поэтому любой воспитательный миф можно понять только в определённом контексте.

**В каких же контекстах можно рассматривать миф? На наш взгляд, можно говорить о некоей иерархии контекстов.** Если выстраивать иерархию пространственных контекстов от более широких к более узким, то картина может выглядеть следующим образом:

- *социальный контекст* — идеология, особенности общества, в котором происходит воспитание; социальный заказ;
- *культурный контекст* — мировая, национальная, педагогическая культура (общественная, личностная, педагогическая культура образовательного учреждения);
- *парадигмальный контекст* — ведущая педагогическая парадигма, методологические ориентиры науки, способ постановки научных и практических проблем;
- *позиционный контекст* — педагогическая позиция, индивидуальные ценности и смыслы воспитателя;
- *стратегический контекст* — цели воспитания;

• *контекст*, в котором осуществляется педагогическая деятельность, — условия, смыслы, содержание педагогической деятельности.

Каждый более узкий контекст нельзя рассматривать вне более широкого (например, цели воспитания нельзя рассматривать вне позиционного и парадигмального самоопределения воспитателя, социокультурной ситуации, общественно-политической идеологии и др.).

Педагогические мифы тоже можно представить в виде некоей иерархии в рамках иерархии контекстов: социальные мифы и идеологии — мифы национальной и педагогической культуры — концептуальные мифы как основа определённой парадигмы воспитания — мифы в структуре педагогической позиции воспитателя — мифологемы педагогических целей — мифологемы педагогических средств и ритуальные мифы образовательной практики.

Таким образом, любой педагогический миф необходимо рассматривать в контексте определённого уровня и более широких уровней. Например, миф о всестороннем гармоничном развитии личности может быть понят только в контексте осмысления современных целей воспитания, а также в контексте позиционного самоопределения воспитателя, принятой им педагогической парадигмы, мифологии педагогической культуры и социальной мифологии данного периода.

**Итак, мы рассмотрели пространственные контексты мифа.** Но имеют место и *временные контексты*. И. Моррис выделяет «контекст как событие» и «контекст как место»<sup>4</sup>. Это употребление термина, полагает автор, ведёт начало от понятия *контекста Дж.Дьюи как «исторической ситуативности значения и функции поведения»*. «Контекст как событие» отражает вли-

[ 5 — 16 ]

Методология  
воспитания

18



яние прошлых событий и служит влиянию на будущие события в постоянно изменяющейся, динамической манере.

Применительно к нашей проблеме стоит отметить, что любой педагогический миф необходимо рассматривать в историческом контексте, так как миф сохраняет накопленные исторические смыслы, которые сосуществуют с настоящими, но не устранились им. Но ещё более актуальным сегодня является рассмотрение мифов в *прогностическом контексте*. Сегодня педагогика, воспитание могут и должны оказывать решающее влияние на социальное и культурное развитие. Для этого они должны *«опережать социальный и культурный контекст»*: «Прогрессивная педагогика должна учитывать изменяющиеся социальные условия и быть опережающей по отношению к ним»<sup>5</sup>.

Мифология воспитания должна быть преимущественно прогностической. Как точно заметил И.Т. Касавин, если наука решает проблемы, которые могут быть решены в настоящее время, философия — ставит проблемы, которые не могут быть разрешены в настоящее время, то мифология *решает* проблемы, которые не могут быть решены в настоящее время, и в этом, на наш взгляд, её полезность для современной педагогики.

Проиллюстрируем изменение педагогических мифов в пространственных и временных контекстах. Так, например, *миф о всестороннем гармоничном развитии личности* как цели воспитания возник в Древней Греции. Однако в этом историческом контексте он не был мифом, скорее, он был идеалом, так как не «навязывался» государственной идеологией и понимался как гармония души, духа и тела, гармония внешнего и внутреннего. В эпоху Возрождения всестороннее гармоничное развитие личности превратилось в утопию, так

как использовалось в качестве альтернативы целям предыдущих воспитательных систем. В советской образовательной системе всесторонне гармоничное развитие личности действительно стало мифом, так как служило отражением государственной идеологии, «навязывалось» в качестве обязательной для достижения цели воспитания, хотя в принципе не могло быть достигнуто. В настоящий период гармоничное развитие личности рассматривается либо как педагогический идеал, либо как «пережиток советской педагогики», однако этот миф оказывает достаточно сильное влияние на педагогическую общественность.

Другой пример. Представление о том, что *«воспитатель должен любить ребёнка»*, в различных интерпретациях существовало в воспитании, пожалуй, со времён появления самого воспитания. Однако значения его в различных контекстах менялись до прямо противоположных.

Так, в контексте социальной мифологии «Домостроя» любить ребёнка означало как можно строже к нему относиться, чаще наказывать и не жалеть розги («бьёт — значит любит»). В контексте эпохи Просвещения любовь к ребёнку понималась как использование косвенных способов воспитательного воздействия, «хорошо направленной свободы» (Ж.-Ж. Руссо). В контексте советской идеологии воспитания любовь к ребёнку — это «как можно больше уважения к ребёнку и как можно больше требований к нему» (А.С. Макаренко). В контексте современной гуманистической парадигмы воспитания любовь к ребёнку заключается, прежде всего, в принятии его таким, какой он есть, понимании его, эмпатии, соучастии, сострадании, сопереживании.

Однако в последнее время всё чаще любовь к ребёнку воспринимается





как миф. Считается, что любить современных детей невозможно, да и не нужно: «Не нужно любить учеников, но и проявлять неприязнь тоже не следует. Педагог должен доброжелательно и уважительно относиться к воспитаннику, выполнять все требования профессиональной этики (включая речевой этикет и оценочную деятельность), способствовать успеху воспитанника. Всё это получается лучше, если педагог любит не воспитанников, а свою работу»<sup>6</sup>.

Мы принципиально не согласны с такой позицией: эффективное воспитание невозможно без любви и доверия к ребёнку.

И ещё один пример. Миф *«Педагог знает всё»* ведёт свою историю с древнейших времён. Сначала это представление не было мифом. Именно знание того, чего не знают другие, сакральное знание определяло принадлежность к социальной группе педагогов. Затем это представление превратилось в позитивный миф, поддерживающий авторитет педагога. Педагог действительно знал многое (конечно, не всё), но ученики верили, что всё, и это вызывало уважение. Сейчас ученики не верят, что педагог знает всё. Более того, они уверены, что в определённых вопросах знают больше педагога, так как обладают большими временными и материальными ресурсами (например, доступ в Интернет). Потому сейчас миф «Педагог знает всё» работает против педагога, снижает его авторитет, и более продуктивным становится миф о незнании педагога как стимуле познавательной деятельности учащихся.

Рассматривая миф в перечисленных контекстах воспитания, следует отметить, что *определённый контекст может служить фактором возникновения воспитательных мифов*. Так, например, В.Ю. Милитарев, Н.А. Алиханьян, М.С. Занадворнов отмечают: «в условиях авторитарно-

бюрократической системы педагогика неизбежно мифологизируется, причём мифологизируется, пожалуй, ещё более выражено, чем в других сферах общественного сознания»; «все детали педагогической подсистемы общества, начиная от содержания основных мифов педагогики и кончая школьными ритуалами, методиками ведения урока и пр., логически выводятся из первичного прототипа — идеи социоцентризма и соответствующей ей репрессивной психологии, лежащих в основе авторитарно-бюрократической системы»<sup>7</sup>. Авторы проводят параллель между мифами авторитарно-бюрократической системы («начальство лучше знает», «кому положено, тот и разберётся», «делай, как положено») и мифами современной педагогики («социальный заказ, или начальству виднее», «обучение как процесс управления: обучать, кого положено, кем положено, когда положено, где положено», «методика, или делай как положено»).

## Миф как контекст воспитания

**Речь идёт о концептуальных мифах, архетипах, определяющих процесс воспитания в целом или его отдельные элементы. В качестве контекста воспитания, на наш взгляд, могут выступать наиболее популярные, архетипичные мифологемы** Дома, Чуда, Денег, Успеха, Выигрыша и др. Философские и социологические исследования показывают, что эти мифологемы не чужды современному обыденному сознанию. Не чужды они и современному педагогическому сознанию. Почему мы рассматриваем мифологему как контекст воспитания? Потому что она определяет порядок воспитания, действия его субъектов, различные процедуры, т.е. фактически полностью определяет организацию воспитательного процесса.



Рассмотрим в качестве примера мифологему *Дома* как контекст воспитательной системы образовательного учреждения. Опыт продуктивного использования мифологемы *Дома* в качестве контекста воспитательной системы Сергиево-Посадской гимназии представлен в работе И.Б. Ольбинского. Он отмечает: «Мы не отождествляем школу с Домом, мы строим нашу гимназию подобно с Домом». Рассматривая функции мифологемы *Дома* в воспитательной системе гимназии, И.Б. Ольбинский пишет: «Мифологема *Дома* призвана вносить порядок в мышление человека, занятого педагогическим трудом, прежде всего в его педагогический мир при разворачивании его деятельности»; «создание образа *Дома* помогает сформулировать основные принципы педагогической деятельности, «привести в порядок» систему организации образовательного пространства гимназии, выделить цели, задачи, обязанности участников педагогического процесса»<sup>8</sup>. Упорядочение жизнедеятельности гимназии мифологема *Дома* обеспечивает не столько своим явным содержанием, сколько той атмосферой, неявными смыслами, которые вносит эта мифологема в сознание педагогов и детей: с управленческой точки зрения миф есть нечто независимое от того, что он утверждает о мире (М. Мамардашвили).

И.Б. Ольбинский обращает внимание на мифологический характер знаний и представлений о *Доме* и видит в этом позитивный смысл: «Апеллирование к ним не противоречит, а дополняет научный подход в сфере педагогики и психологии, позволяя компенсировать некоторую недостаточность научного подхода к познанию в области человеческой души» (там же).

Мифологема *Дома* «детерминирует» следующие концептуальные идеи построения воспитательной системы

гимназии: любовь, опережающее доверие, укоренённость в истории и культуре, принцип гармонии, чувство меры, естественность условий воспитания и обучения («в *Доме* специально никто не занят обучением и воспитанием. В *Доме* просто живут, и эта жизнь и есть воспитание и обучение»), событийность (в тезаурусе педагогов нет слова «мероприятие», есть «событие» — неотъемлемая часть жизни гимназии), органичность, открытость. Автор отмечает, что в современном мире мифологема *Дома* приобретает новые смыслы: планетарные, космические, поэтому в описываемой им воспитательной системе *Дом* — не просто домашний очаг, но и школа, город, страна, планета.

Описанная И.Б. Ольбинским воспитательная система, контекстом которой является мифологема *Дома*, на наш взгляд, не единственная. Мифологема *Дома* лежит в основе вальдорфской воспитательной системы, *Дома* сирот Я. Корчака, воспитательной системы «Детская деревня» В.П. Бедерхановой, воспитательной системы ВДЦ «Орленок» и некоторых других воспитательных систем. На наш взгляд, эта мифологема имеет прогностический характер и актуальна в связи с современным реформированием российской образовательной системы.

В качестве контекста воспитательной системы может выступать не только мифологема *Дома*, но и мифологемы «Храм знаний», «Страна знаний», «Тюрьма», «Конвейер» и др.

Достаточно популярна в педагогике и мифологема *Чуда* как контекст воспитания. Проявление этой мифологемы выражается в поиске универсального метода/средства воспитания, надежде на получение быстрых результатов воспитания путём определённых нововведений или финансовых влияний. Блестящим выразителем этой мифологемы был Я.А. Коменский. Среди





современных модификаций этой мифологемы — стремление с помощью педагогических технологий достигать «гарантированных результатов воспитания».

Не менее популярна на сегодняшний день и мифологема *Денег*. На ней основаны мифы о рынке образовательных услуг как панacea от всех бед воспитания, о рынке, который расставит всё по своим местам; мифы о воспитании-развлечении, о воспитателе — массовике-затейнике и другие.

Как видим, миф может выступать и как позитивный, и как негативный контекст воспитания. Необходима рефлексивная деятельность для понимания того, что контекстом воспитания в определённом случае является миф, и для оценки его влияния на результаты воспитания.

### Миф может рассматриваться как подтекст воспитания

В этом случае речь идёт о ситуации, когда педагог формально осуществляет воспитание на основе определённой парадигмы, позиции, а внутренним подтекстом его воспитательной деятельности служит миф, противоположный декларируемой парадигме, позиции. Возможна и ситуация, когда педагог одновременно придерживается двух различных представлений. Такие примеры можно увидеть не только в педагогической деятельности.

Например, все знают, что Земля движется вокруг Солнца, а не наоборот, однако мы одновременно сверяем свою жизнь по движению Солнца, не сомневаясь в том, что «солнце восходит», «солнце заходит» и т.д. Такие же ситуации нередки и в педагогической деятельности. Педагог может знать, что воспитание невозможно без активности личности ребёнка, и в то же время быть убеждённым в эффективности методов

прямого воспитательного воздействия. Иллюстрацией мифа как подтекста воспитания могут служить следующие ситуации.

**Авторитарный педагогический миф как подтекст гуманистического воспитания.** Н.Б. Крылова приводит такой пример: «Вспоминаю в этой связи эпизод, когда учительница при проведении одного из мероприятий представила своих помощниц: «Вот наши «жемчужинки» и «звёздочки» — Катя и Марина!» — и потом уже с несколько другой интонацией: «Так, девочки, быстро...» — и далее следовало организационное указание, что именно требуется «жемчужинкам» и «звёздочкам» сделать быстро<sup>9</sup>.

Сходный пример приводит Н.В. Самоукина: «В московской школе нам пришлось наблюдать такую сцену: молодая учительница решила провести классный час со своими ребятами, желая осуществить идеи педагогики сотрудничества. В течение урока она многократно повторяла фразы: «Давайте вместе подумаем...», «Давайте обсудим...», «Давайте сделаем сообща...», «Что вам интересно?». При этом, однако, она говорила без пауз, ведя непрерывный монолог и не давая ребятам возможности поддержать беседу: ответить на вопросы, рассказать о своих интересах<sup>10</sup>.

**Мифы идеального учителя как подтекст имиджа педагога.** Каждый педагог в той или иной степени, сознательно или неосознанно стремится создать определённый имидж, позволяющий завоевать авторитет у детей. Достаточно распространены ситуации, когда созданный педагогом имидж значительно снижает его авторитет среди воспитанников (хотя сам педагог об этом не подозревает). Подтекстом такого имиджа могут выступать мифы идеального образа учителя, выделенные Т. Гордоном: хороший учитель не пока-

[ 5 — 16 ]

Методология  
воспитания

22



зывает сильных эмоций, он всегда спокоен, сдержан, никогда не показывает детям свои слабости, у него стабильный порядок и спокойствие в классе, он никогда не делает ошибок, никогда ничего не забывает, отвечает на любой вопрос<sup>11</sup>. В данном случае мифологический подтекст не даёт возможности педагогу определить, какой имидж может реально повысить его авторитет в глазах учащихся.

**Миф об индивидуальных траекториях развития как подтекст лично ориентированной педагогики.** В этом случае педагог считает, что обучение и воспитание по индивидуальным траекториям — показатель лично ориентированного воспитания. На самом деле это не так, что доказывает Н.Б. Крылова: «Траектория — очередной миф. Возможно ли совместить концепцию индивидуального образования и траекторную педагогику? На самом деле у человека, большого или маленького, нет ни траекторий, ни непрерывного развития. Есть лишь постоянные изменения деятельности и общения, смена бытийных ситуаций и форм поведения и взаимодействия, где развитие — лишь одна из форм изменений» (цит., с.113).

**Миф о воспитании как внешнем воздействии на поведение, сознание и чувства ребёнка (формировании личности) — подтекст использования форм, методов и средств воспитания.** Общеизвестной психологической закономерностью является прямая зависимость результатов воспитания от собственной активности личности. Однако миф о том, что можно добиться каких-либо изменений в личности воспитанника с помощью прямых воспитательных воздействий, до сих пор определяет сознание педагогов.

Если мы откроем современные учебники по педагогике, то в большинстве из них в главе «Методы воспитания»

обнаружим методы педагогического воздействия: пример, убеждение, поручение, внушение и т.д. и не найдём методов инициирования активности воспитанника или же методов совместного бытия, совместной деятельности воспитателя и воспитанника. Конечно же, попытки отказа от этого мифа имеются. Так, в классификации методов воспитания Б.С. Лихачева имеются методы детской самодеятельности, методы самоорганизации детского коллектива. В классификации методов воспитания Д.В. Григорьева представлены методы совместного духовного бытия воспитателя и воспитанника в познавательной (сомнение, сопоставление и др.), эмоциональной (соучастие, сопереживание и др.) и повседневно-волевой (сотрудничество, созидание и др.) сфере.

**Миф о любви к ребёнку как подтекст унижающих методов воспитания** — использование унижающих личность ребёнка методов воспитания (порочащие и физические наказания, завышенные, необоснованные требования, приучение помимо воли ребёнка и др.) воспитатели иногда оправдывают любовью к ребёнку («я это делаю для его же блага», «жалая розги, портишь ребёнка» и др.).

**Миф о педагогическом управлении как подтекст профильного воспитания и обучения** — основой профильного воспитания и обучения является свободный выбор учеником профиля обучения, будущей профессии, предметов, необходимых для подготовки к ней, а также подготовка ученика к такому выбору, ответственному и сознательному. Однако большинство педагогов, привыкших за долгие годы управлять поведением воспитанников, регламентировать их действия, пытаются навязать ребёнку определённый выбор, регламентировать выбор, как это ни парадоксально звучит. При этом, естественно, возможность выбора ис-





чекает. Конечно, регламентировать выбор гораздо легче, чем подготовить к выбору, поэтому миф о педагогическом управлении остаётся устойчивым подтекстом профильного обучения и воспитания, нивелируя их основную идею — свободного выбора.

**Идеалистические мифы о школе как подтекст отношения к школе** — основой сохранения школы как института образования в российском обществе являются идеализированные мифы о школе, выделенные К.Ю. Наумовым («Сеять Разумное, Доброе, Вечное», «Растить Настоящую Личность», «Школа — особый мир, через который

обязательно должен пройти ребёнок», «Страна знаний», «Высокая миссия учителя, без остатка отдающего себя школе, детям» и др.). Если бы эти мифы не существовали в качестве контекста отношения к школе, её не пришлось бы коренным образом реформировать.

Мы рассмотрели три основных аспекта контекстуального взаимодействия воспитания и мифа: миф в контексте воспитания, миф как контекст воспитания, миф как подтекст воспитания, — которые присутствуют в нашей образовательной практике. *Но это лишь — часть контекстуальности образования.*

### Литература

1. *Касавин И.Т.* Контекстуализм как методологическая программа // Эпистемология и философия науки. 2005. № 4. Т. VI.
2. См., например, *Судаков В.Н.* Мифология воспитания. Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1991. Логвинов И.И. Педагогическая мифология и совершенствование общеобразовательной школы // Педагогика. 1999. № 8. С. 110. *Гладкий А.В.* Современная педагогическая мифология // Знание — сила. 1994. № 11. С. 88–98.
3. *Касавин И.Т.* Текст, контекст, индивид // Эпистемология и философия науки. 2006. № 1. Т. VII.
4. *Morris E.K.* Some reflections on contextualism, mechanism, and behavior analysis // The Psychological Record. Vol. 47, 1997. P. 529–542.
5. *Милитарев В.Ю., Алиханьян Н.А., Занадворнов М.С.* Мифы педагогического сознания // Культура. Традиции. Образование: Ежегодник. Вып. 2. М.: Рос. ин-т культурологии, 1993. С. 68–80.
6. *Гузев В.В.* Должен ли учитель любить учеников? // Образовательный портал Auditorium.ru/ <http://www.auditorium.ru>
7. *Милитарев В.Ю., Алиханьян Н.А., Занадворнов М.С.* Мифы педагогического сознания // Культура. Традиции. Образование: Ежегодник. Вып. 2. М.: Рос. ин-т культурологии, 1993. С. 68–80.
8. *Ольбинский И.Б.* Дом: мифологема нашей педагогики // Управление школой. 2001. № 7. С. 8–10.
9. *Крылова Н.Б.* Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. С. 100.
10. *Самоукина Н.В.* «Игры, в которые играют...»: Психологический практикум. Дубна: Феникс, 1996. С. 79–80.
11. Цит. По *Крупенин А.Л., Крохина И.М.* Эффективный учитель, или Книга о превращении детей в хороших учеников. Ростов-н/Д: Феникс, 1996.