

# ВОСПИТАНИЕ В ЗАКОНЕ И ВОСПИТАНИЕ... В ЗАГОНЕ

**Воспитанию у нас как-то не везёт. Ещё К.Д. Ушинский отмечал, что старый порядок вещей «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 учебного заведения! Константин Дмитриевич настаивал, что воспитание, как и учение, должно стоять там, где ему прилично, т.е. на первом месте<sup>1</sup>. Но и сегодня в этом «гибельном порядке» мало что изменилось.**



**Иосиф Гликман,**  
доцент Московского  
городского  
педагогического  
университета,  
кандидат  
педагогических наук

1

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

2

*Газман О.С.* Ответственность школы за воспитание детей // Педагогика. 1997. № 4. С. 46.

В советский период нашей истории руководство страны обратило внимание на школьное воспитание. Вскоре после Октябрьской революции стали создавать детские воспитательные организации, проводить широкие экспериментальные (теоретические и практические) исследования воспитания детей в школьном коллективе.

Однако в 30-е годы школьный режим был ужесточён, детское самоуправление ограничено. Поразительно плодотворный массовый эксперимент А.С. Макаренко по воспитанию детей в коллективе, начавшийся в 20-е годы, прекращён. Воспитание стало крайне идеологизированным и направленным на выращивание коммунистически устремлённых и дисциплинированных исполнителей воли партии.

Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», которое вышло в 1936 году, нанесло тяжёлый удар по педагогике и, в частности, по теории воспитания. От этого удара педагогическая наука долго не могла оправиться. И только с 50-х и особенно с 60-х годов началось постепенное развитие как практики, так и теории воспитания.

После 1991 года положение в школе, естественно, изменилось. Рухнула тоталитарная система воспитания. И это хорошо. Тем не менее удовлетвориться положением, в котором находится сейчас массовое воспитание детей, мы не можем.

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

Работники государственного управления, принимая важнейшие решения в области образования, имеют обыкновение опираться на мнения тех или иных деятелей педагогической науки. Поэтому от учёных немало зависит в развитии образовательного процесса. Более того, некоторые представители педагогической науки оказались всесильны. Это стало ясно тогда, когда появился Закон Российской Федерации «Об образовании». Подготовившие закон педагоги заменили в нём, видимо, устаревший, по их мнению, термин «*воспитание*» на словосочетание «*дополнительное образование*». Такое изменение в законе тогда никак не объяснялось. Однако позднее один из разработчиков закона всё-таки пояснил причину: авторы «стремились уйти от подходов, присущих коммунистической идеологии», и поднять статус образования<sup>2</sup>. То есть хотели преодолеть коммунистическую направленность



## 3

Азаров Ю.П. Семейная педагогика. М., 1993.

## 4

Дьюи Д. и Дьюи Э. Школы будущего. Берлин, 1922.

воспитания, поэтому вообще отказались от категории «воспитание». Как говорится, вместе с грязной водой выплеснули и ребёнка (буквально!). И если бы это была только безобидная игра в слова! В министерстве, ведающем вопросами образования, был перепрофилирован отдел воспитания, такие же изменения произошли и в нижестоящих органах управления школами. Массовые детские воспитательные организации — ВЛКСМ и пионерская организация — были ликвидированы (это было правильное решение), однако школьники вообще остались 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 в психологической и педагогической литературе стали много писать о важности частных, индивидуальных целей, перспектив, интересов и качеств личности. Возможно, это реакция на чрезмерное увлечение социальной, коллективистской стороной личности, характерное для прошлой педагогики и психологии. Однако такое внимание к чисто личным интересам дошло до крайности, тогда как престиж социальных и гражданских качеств снизился неимоверно. В связи с этим подверглись резкой критике педагогические взгляды и идеи А.С. Макаренко. Некоторые учёные-педагоги настолько увлеклись, что стали говорить о «сталинизме» и «тоталитарной педагогике» Макаренко<sup>3</sup>. И это о педагоге, совершившем бессмертный подвиг массового спасения и гуманистического воспитания самых трудных детей в неимоверно тяжёлых условиях! Макаренко создал цельную научно обоснованную и экспериментально доказанную систему воспитания в коллективе и изложил свои идеи в замечательных педагогичес-

ких трудах. Да, ему пришлось жить в то страшное время, но при чём тут «педагогический тоталитаризм»?!

Увлечение в педагогической деятельности индивидуальными интересами и недооценка интересов общественных оставляет заметный след в сознании школьников. В феврале 1998 года я попросил учащихся 8–11-х классов одной из школ Москвы высказать мнение о качествах, которыми должен обладать выпускник (им надо было дать оценку 30 предложенным качествам). Анкеты заполнили 158 учеников. Самые высокие оценки получили такие качества, как широкая эрудиция, подготовленность к высшему образованию, практичность и деловитость. А самых низких оценок удостоились — патриотизм, демократическая гражданская направленность и политическая активность!

Как оценить полученные результаты? Конечно, на мнение школьников оказывают влияние политические события, которые они наблюдают, а также состояние общества, в котором они живут. Если институты демократического государства бездействуют, а общество нищает, если свобода политической деятельности не приносит ожидаемых результатов, если люди, провозглашающие себя патриотами, на деле таковыми не являются, то всё это сказывается на отношении школьников к этим понятиям и соответствующим им качествам личности.

Но ни одно государство (не только коммунистическое, но и самое что ни на есть капиталистическое) не может обойтись без *общественного* воспитания! Может ли оно существовать без воинов, полицейских, парламентариев, чиновников, бизнесменов, думающих не только о собственных доходах, но и об интересах общества? Разве педагогов, школу кто-то освободил от обязанности воспитывать *граждан*? У нас утвердилось мода на всё зарубежное, в частности — американское. Почему бы нам ни вспомнить идею американского философа и педагога Дж. Дьюи о том, что «школы должны стать эмбрионами общественной жизни»<sup>4</sup>,



а также ту картину организации общественного воспитания, которую он приводит в книге «Школы будущего». Идеи общественного воспитания были весьма обстоятельно разработаны и в отечественной педагогике. И хотя со сменой общественно-экономических формаций в России многое изменилось, вряд ли целесообразно отказываться от достижений советской педагогики. Нельзя сводить всю деятельность учёных в тот период лишь к разработке конъюнктурных тем, указанных свыше, или к песнопениям во славу коммунистической партии и власти — хотя бывало и такое. Однако был и напряжённый, а нередко и плодотворный теоретический и экспериментальный поиск в области обучения и воспитания. Это относится, в частности, к исследованиям в области воспитания в коллективе. Общеизвестно, что группа, в которой достаточно длительно находится человек, оказывает на него существенное влияние. Тем более коллектив (я имею в виду *настоящий* коллектив, в макаренковском, а не обыденном понимании этого слова), проникнутый социальными интересами. *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 в том, что по прошествии определённого периода действия Закона «Об образовании» возникла необходимость оценить влияние связанных с ним процессов в педагогике и в управлении школьным делом на воспитание молодёжи.

Осуждая педагогику авторитарного принуждения и насилия, нельзя бросаться в противоположную крайность — к «педагогике» невмешательства и якобы «свободного» воспитания. Действительно, воспитанию детей противопоказаны насилие и принуждение. Воспитание эффективно тогда, когда незаметно, в противном случае оно встречает сопротивление детей. Поэтому воспитательное воздействие педагогов должно быть исключительно осторожным, направленным на *организацию условий*, необходимых для правильного развития личности. Таким образом, проблема решается не самоустранением педагогов, а толковой современной *методикой*, соответствующей целям и принципам воспитания.

Разговоры об идеологии в наше время стали признаком дурного вкуса. Как будто кроме коммунистической идеологии другой просто не бывает! Но существование единого образовательного пространства в нашей стране невозможно без определённой *системы идей*, 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 из педагогов, кто и раньше стремился уклониться от участия в воспитании школьников, и, в частности, от внеклассной работы с детьми, сейчас превратились в чистых «урокодателей». Нарастающая усталость школьников от возросшей умственной нагрузки не компенсируется налаженной оздоровительной деятельностью и организованной системой отдыха. Объём внеклассной работы со школьниками сократился. Меньше стало самостоятельных школьных театров, клубов и походов. В школах, как правило, нет условий для



Газман О.С.  
Ответственность  
школы за воспитание  
детей // Педагогика.  
1997. № 4. С. 46.

сплочения общешкольных детских коллективов, отсутствует ученическое самоуправление, ибо нет основы для достаточно широкой, совместной самостоятельной, но в то же время организованной деятельности школьников.

Результаты такого воспитания (извините — *дополнительного образования!*) известны. Я не буду напоминать о резком росте подростковой преступности и наркомании, небывалой распущенности, сексуальном угаре, немыслимом прежде массовом нежелании выпускников школы служить в армии, детской беспризорности. Мне могут возразить, мол, всё это результат кризиса всего нашего общества. Да, отчасти это верно. Но верно и то, что и мы — школа и педагогическая наука — приложили к этому свою руку! Поэтому нельзя всё списывать на кризис общества.

Попытка свести воспитание к образованию уже привела — не могла не привести и ещё будет приводить — 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 ряда учёных. Поясняя свою позицию, вышеупомянутый разработчик закона написал: «На обвинения в «крайнем радикализме» пока отвечаю 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 справедливой»<sup>5</sup>. Но мы увидели, до какого «естественного состояния» выправились воспитание!! Что же касается государственной политики, то закономерен вопрос: а кто подтолкнул государство к этой политике — разве не разработчики рассматриваемого закона?!

Сводить воспитание к образованию недопустимо уже потому, что оно *специфично* (я имею в виду воспитание в узком смысле слова), хотя и является частью и стороной *единого* учебно-воспитательного процесса. Единство этих двух процессов в том, что они обращены на одну и ту же личность и развиваются одновременно. И всё-таки эти процессы имеют специфическую сущность, у них есть явные различия в задачах, методах, формах и результатах.

Образование традиционно рассматривается педагогами в нашей стране как процесс и результат передачи молодёжи системы знаний об окружающем мире, т.е. как процесс просвещения. 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 собственно воспитания заключается в следующем. Это целенаправленный процесс, который осуществляют воспитатели (школьные педагоги, родители и другие) по формированию положительных качеств личности воспитуемого, его способностей, привычек и характера. В основе качества личности всегда лежит некоторое *отношение* человека — к другому человеку, к обществу, к собственности, к науке, к процессу познания и т.д. Это отношение закрепляется и в области сознания (убеждение), и в области подсознания (привычное поведение и устойчивое эмоционально-волевое отношение). Для того чтобы отношение сложилось и закрепилось как качество личности, оно должно достаточно *длительное время функционировать*, определяя своеобразный характер связи данного человека и его окружения. Поэтому воспитание требует особой организации жизни и деятельности детей, своеобразной организации всей системы отношений с окружающим миром и, в частности, специальной организации общения между самими детьми,



между детьми и педагогами, другими работниками школы, родителями и вообще всеми, с кем им приходится сталкиваться. Создание условий *жизнедеятельности и общения* — это задача, выходящая в значительной мере за пределы учебного процесса и образования. И поэтому ни образование, 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.

Для выработки собственного отношения, тем более — ценностного отношения, школьнику недостаточно жизненного опыта. А дополнительный опыт нельзя получить лишь как знание, скажем, узнав нечто от учителя. Чтобы отношение стало собственным, его 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 общение<sup>6</sup>. В отличие от коммуникации общение обслуживает потребность человека в объединении с другими людьми, достижении некоторой общности или повышении уровня этой общности, способствующей более глубокому познанию мира, людей и самого себя, своего отношения 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. Цель *педагогического* общения — ценностная ориентация, воспитание детей. Но возможности педагогического общения на уроке, где идёт напряжённый образовательный процесс под прямым и открытым руководством учителя, ограничены<sup>7</sup>. Конечно, и урок обладает нема-

лыми воспитательными возможностями, которые не всегда используются<sup>8</sup>. Однако возможности внеурочного общения для разностороннего формирования личности шире и богаче.

Внеурочная деятельность явно недооценивается педагогами. *Не может гарантировать правильное, нравственное развитие детей школа, которая не живёт после уроков!* Хорошая школа — это обязательно целый мир общения, споров, переживаний и откровений, совместного накопления нравственного опыта, т.е. это центр организованного общения школьников. Дети воспитываются в деятельности. Не столь важно, какая это будет деятельность, 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. Однако почему-то мало распространена пока что такая многообещающая форма общешкольной деятельности, как школьный *клуб*. Клуб — это форма и средство системной организации досуга детей. Свободное время, досуг, существенно влияет на развитие личности<sup>9</sup>. 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 *досуг!*..

Развитие клубного движения в школе требует основательной разработки проблем его организации и методики. Но уже сейчас ясно, что клуб — это не просто место организованного досуга школьников, не просто система внеурочной работы с детьми, но и эффективная форма детского коллектива. Возможно, именно клуб может стать той самостоятельной детской организацией, которой так не хватает в школе.

## 6

Каган М.С.  
Мир общения.  
М., 1988. С. 297–299.

## 7

Гликман И.З.  
Общение как средство воспитания // Наука и школа. 1998. № 1.  
С. 29–31.

## 8

Щуркова Н.Е.  
Когда урок воспитывает  
т. М., 1981.

## 9

Гликман И.З. Клуб старшекласников: проблема свободного времени решена // Народное образование. 2000. № 7.



Важной стороной организации внеурочной деятельности школьников является детский труд. Не разговоры о труде, не уроки труда, не навязанная детям работа, а желанный и любимый ими *коллективный труд*. Речь идёт *не об игре в труд*, а о самом настоящем труде. Труд *труден*, нередко считается «неприятным». Труд в школе часто носил и носит унылый, отталкивающий характер, поэтому ребята не прочь сбежать из мастерской, лишь бы не работать! В школах трудом часто пугали и пугают («Не хочешь учиться — будешь работать!»), а трудовые задания («наряды») использовались, а иногда используются и сейчас как наказания для нерадивых учеников! («Тебе наряд вне очереди!!»)

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 — школу № 33 с продлённым днём и школу-интернат № 61) 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. Учитывая важность приведённой мысли о характере деятельности детей, рискну повториться, применив её к труду: не столь важно, *что* делают школьники, но очень важно, *как* организована их работа. В московской школе делали пляжные шапочки из поролона, а в школе-интернате № 61 — тарные ящики из планок. Но этот труд был по-настоящему *производительный*. 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 внимательно следил, справедливо ли распределяются и используются деньги в отряде, и при необходимости вмешивался, чтобы защитить обиженных. Школьники действительно были хозяевами своих заработков.

Как ни жалко было тем, кто их заработал, 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 и т.д. Итоги подводились ежемесячно. Отряд — победитель года считался гордостью школьного коллектива, награждался переходящим знаменем школы и отправлялся летом за счёт школы отдыхать на Черноморское побережье или в дальнее путешествие.

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-переделки 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 действительно был предметом гордости и радости школьников.

Анализируя известный опыт А.С. Макаренко<sup>10</sup>, 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.

И вообще воспитательная работа с детьми направлена не на любую организацию жизнедеятельности школьников, а на такую, которая бы пронизывалась нравственными, обогащающими детей отношениями.

А здесь, как известно, есть некоторые трудности для школьников, а потому и для воспитателей. Безнравственная деятельность проще даётся невоспитанному (или мало воспитанному) человеку, чем нравственная: не надо постоянно ограничивать себя, подавлять возникающие же-

лания и следить за своим поведением, чтобы не нарушать интересов окружающих людей. Поэтому нравственное поведение надо постоянно подкреплять, стимулировать, пока оно не станет привычным. *Стимулирование в педагогике столь же важно и необходимо, как и в экономике!* Однако диапазон применяемых педагогами стимулов, как правило, невелик. Многие педагоги, ощущая необходимость в стимулировании деятельности детей, увлекаются принуждением, наказанием, различными средствами давления. При этом они упускают из вида, что принудить ребёнка сделать что-либо можно, но *заставить правильно относиться к чему-либо нельзя*.

Итак, в школьной практике мы наблюдаем совершенно недостаточное использование эффективных средств стимулирования деятельности детей. Что же касается многих вузовских учебников, из которых будущие педагоги получают решающую часть своих знаний, 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. Главное — *опираться на актуальные потребности детей*, которые необходимо внимательно, даже скрупулёзно изучать. Причём потребности не только детей вообще, а данной группы и даже конкретного ребёнка. Хотелось бы, чтобы учёные-педагоги осознали актуальность и практическую значимость этой проблемы и получше разработали её, учитывая опыт педагогов-мастеров и накопленные педагогические и психологические знания.

Вообще над проблемами методики воспитания надо работать и работать. Это исключительно важный для школьных педагогов раздел науки, непосред-

Как не вспомнить о том, что воспитанники А.С. Макаренко сами строили заводы при коммуне, чтобы освободить страну от импорта электросверлилок и фотоаппаратов, сами работали на этих заводах и переживали свою работу как патристический долг перед родиной! Это был не только по-настоящему производительный, выгодный, приносящий им настоящую зарплату и большие дополнительные возможности, но и глубоко патристический труд на благо Родины. Но именно поэтому он и был мощным средством воспитания.



венно вооружающий их «орудиями труда». Поэтому соответствующие главы учебников педагогики должны быть тщательнее подготовлены. Чтобы не получалось, к слову, что среди *методов убеждения* из года в год, даже из десятилетия в десятилетие в учебниках оказываются такие *формы* убеждающей деятельности, как лекция, рассказ или беседа, вместо такого метода, как *доказательство*. Но это к слову.

Вернёмся к Закону РФ «Об образовании». Ликвидация категории «воспитание» в Законе «Об образовании» сыграла отрицательную роль. Действующий закон и связанные с ним трансформации в педагогической практике и науке привели к тому, что *выброшенное из закона воспитание оказалось в загоне*. Кто теперь в выигрыше? Может

быть, общество? Государство? Родители? Дети? По-моему, выигравших нет. А проиграли все.

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, который оно заслуживает. **НО**



В ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

## Образование и воспитание в структуре человеческого капитала

Ирина Иванова, кандидат философских наук

Движущая сила общества — человеческий потенциал — складывается из гармоничного и эффективного социального взаимодействия, как совокупности социальных действий всех его членов. В настоящее время активно развивается теория человеческого потенциала, который признаётся главной составляющей национального богатства и основной движущей силой экономического роста. Безусловно, кроме человеческого потенциала, национальное богатство составляют экономический, политический, культурный потенциал, а человеческий выступает лишь одним из факторов динамичности и жизнеспособности наций. По данным статистики, около 2/3 национального богатства 92 стран мира определяют затраты на развитие человеческого капитала.

Человеческий капитал страны — это, в первую очередь, реализация потенциала образованного и культурного общества. Модернизацию страны невозможно представить без модернизации образовательно-воспитательной системы общества, поэтому система образования и воспитания в Российской Федерации находятся в центре внимания общественности. Связано это, в первую очередь, с требованием времени, с потребностями российского общества в качественном образовании и его доступности, с необходимостью повышения духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.