
*Когда б вы знали, из какого сора
Растут стихи, не ведая стыда.
Анна Ахматова*

Получив приглашение на Летнюю школу по проблеме «Методология воспитания», я никак не мог взять в толк, чем я могу быть там полезен, кроме как внимательным слушанием.

Подобно мольеровскому господину Журдену, лишь от учителя словесности узнавшего, что всю жизнь говорит прозой, я, благодаря Михаилу Владимировичу Воропаеву и Дмитрию Васильевичу Григорьеву, на склоне лет обнаружил, что всю свою научную жизнь только и делал, что занимался методологией воспитания. И вот в этом тексте я изложу некоторые мои методологические (как выяснилось) наработки (однако далеко не всё), сопроводив их отступлениями мемуарного характера (кроме одного).

Мои методологические штудии

Отступление первое — мемуарное

Мой первый и, как я надеялся, последний контакт с методологией произошёл не то в 1969, не то в 1970 годах, когда я проходил серию «испытаний» по приходе в лабораторию «Коллектив и личность». Л.И. Новикова дала мне ротапринтную брошюру действительного члена АПН К., объёмом в три или даже четыре печатных листа, в названии которой были слова «методология», «педагогика» и, кажется, что-то типа «марксистско-ленинская» или «советская».

Протягивая мне брошюру, Людмила Ивановна с ироничной усмешкой произнесла: «Толечка! Прочтите, поймите и мне объясните» (это был мой, как теперь бы сказали, слоган, которым я любил обращаться к своим ученикам в школе и который тогда очень забавлял Людмилу Ивановну).

Я с большим трудом продрался сквозь заскорузлые истматовские формулы и абсолютно мною не понимаемые методологические, а может быть «методологические», пассажи (попутно замечу, что я не любил и не люблю философию — она вне поля моего ближайшего, а теперь уже и

не только ближайшего, развития; меня интересовали социология и психология, особенно социальная и возрастная).

Своё общее впечатление я сформулировал так: «Людмила Ивановна, — сказал я, — если бы эту брошюру написал я, то все сказали бы, что я ненормальный. Если бы её сочинили Вы, то сказали что-нибудь типа: она женщина, конечно, умная, но иногда её заносит. А поскольку это написал академик К., то это называется методологией». Людмила Ивановна посмеялась над моим вердиктом и больше не докучала мне методологией, да и сама, по-моему, в 1970-е годы особо ею не интересовалась.

А я решил, что: «Свободен!», и никогда этой заумью заниматься не стану.

Но она меня настигла в конце пути в виде любезного приглашения на Летнюю школу–2007. И пришлось, хотя бы поверхностно, разбираться в том, что же люди понимают под методологией сегодня.

Отступление второе — самоопределение

Для того, чтобы подготовить текст для Летней школы, я стал «копать», что такое методология. С удовлетворением обнаружил, что у них — методологов — все как у людей, то есть как у педагогов, психологов и других, то есть единых определений и подходов нет. Вернее, определение есть: «Методология — наука о методе», но дальше начинается разногласия, в которой, нередко, тонет и этот постулат.

Всерьёз разбираться в том, что же такое методология, у меня не было ни желания, ни квалификации. Поэтому я пошёл по своему обычному в таких случаях пути. Я нашёл и сопоставил то, что считают методологией уважаемые мною и в той или иной мере знакомые мне специалисты. Просмотрев ряд энциклопедий, словарей, статей и даже книг, я сосредоточил своё внимание на том, что пишут о методологии В.Б. Голофа, А.П. Огурцов и В.М. Розин.

А.П. Огурцов считает, что с середины XX века методология перерастает рамки методологии науки (то есть рамки науки о методе) и всё более превращается в методологию рефлексивного анализа и проектирования в многообразных областях общественной жизни. По мнению В.М. Розина, именно в рамках проектно-конструктивной ориентации методологии (а ещё он выделяет критико-аналитическую ориентацию) осуществляется построение новых понятий и идеальных объектов. Это построение, с точки зрения В.Б. Голофа, можно рассматривать как специфический уровень методологии конкретной отрасли знания (в нашем случае — педагогики), на котором происходит анализ проблем теоретического познания.

Исходя из приведённых выше положений А.Б. Голофа, А.П. Огурцова и В.М. Розина, я полагаю, что мои методологические штудии состояли в том, что я по мере необходимости:

- был вынужден строить (мне не нравится это слово в данном случае, но... так в источниках) новые для педагогики понятия и уточнять уже имеющиеся;
- рефлексирова социальную реальность и социально-педагогическую практику, перестраивал традиционные понятия;
- анализировал проблемы теории воспитания и предлагал свои варианты их решения.

А вот дальше началось самое для меня забавное и интересное. Обдумав (или проблематизировав) работу Татьяны Александровны Ромм, у которой я — научный консультант по докторскому исследованию, я обнаружил, что, занимаясь методологией воспитания, сам того не подозревая, «говорил» не просто прозой, как господин Журден, а прямо-таки высокой прозой. Поясню такую непомерную амбициозность.

И уточняя понимание и детерминанты педагогики как отрасли социального знания, и практически заново конструируя понятие

«воспитание как социальный институт», и занимаясь иными методологическими штудиями применительно к воспитанию, я в большей или меньшей мере последовательно и успешно работал то в русле общенаучного интерпретативного подхода, то в русле нормативного подхода, а то и сочетал оба эти подхода на основе принципа дополнительности. Но основании исследования Т.А. Ромм эти варианты можно представить следующим образом.

Нормативный общенаучный исследовательский подход (у его истоков мы видим Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Р. Мертона, а ещё раньше в России — К.Н. Леонтьева и А.С. Хомякова) имеет объективно позитивистский, сциентистский характер. Нормативный подход позволяет учесть объективные закономерности приобщения человека к нормам и ценностям общества, а также причинно-следственные детерминанты и функционально-ролевые механизмы формирования заданного стандарта личности в чётко определённой системе ценностей (например, ценности православно-общинного патриархально-образ жизни у Леонтьева и Хомякова, а в советское время коммунистические ценностные мифологемы Н.К. Крупской, А.С. Макаренки, И.П. Иванова).

Суть интерпретативного общенаучного исследовательского подхода (в русле которого, с нынешней точки зрения, работали М. Вебер, Дж. Г. Мид, П. Бергман и Т. Лукман, С.И. Гессен, С.Р. Булгаков, К.Н. Вентцель, В.В. Зеньковский) антисциентистская, субъективно-феноменологическая. Интерпретативный подход актуализирует культурные, ценностно-смысловые детерминанты самоопределения и самореализации человека в предлагаемых социальных условиях, а также уточнение человеком своей социальной идентичности в интерсубъективном жизненном пространстве в процессе конструирования непротиворечивой картины мира, акцентирует внимание на способности человека быть субъектом социальных, в том числе межличностных,

отношений в процессе научения и обучения социальному взаимодействию, а также на помощи человеку в решении социально-психологических задач социализации.

Общенаучный принцип дополнительности позволяет использовать, а то и объединять эвристический потенциал нормативного и интерпретативного подходов. Это может позволить свести к минимуму односторонность в понимании феноменов, так или иначе связанных с воспитанием. Это позволяет дополнять нормативное, структурно-функциональное осмысление воспитания как социальной проблемы и социальных проблем воспитания осмыслением интерпретативно-понимающим, которое фиксирует культурно-аксиологические, социально-психологические и антропоцентрические размерности осмысляемых феноменов (в этом русле фактически работали В.П. Вахтёров, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, а во второй половине XX века — начале XXI века Х. Лийметс, Л.И. Новикова, В.А. Сухомлинский, И.А. Колесникова, Н.Л. Селиванова, автор этого текста и некоторые другие исследователи).

Фрагменты методологии воспитания

Фрагмент 1. Воспитание как понятие, отражающее реальность

Воспитание — это нечто целенаправленное и планомерное.

Возражений по поводу целенаправленности и планомерности воспитания мне встречать не приходилось. С этим вроде бы все согласны (хотя, может быть, чьи-то возражения прошли мимо меня).

А вот о том, что должно быть на том месте, где у меня стоит слово «нечто», споров больше, чем достаточно. Вместо «нечто» разные авторы ставят самые разные слова: деятельность, воздействие, взаимодействие, процесс, общественное явление, сотрудничество, со-бытие, система и пр., и пр., и пр.

Я не буду спорить с этими определениями. С одной стороны, все они имеют право на существование, уже хотя бы потому, что каждое отражает какую-то сторону воспитания. С другой — я с ними абсолютно не согласен, о чём и напишу ниже.

Первое. Когда говорят «воспитание», то если и не вербально, то имплицитно имеют в виду, что оно всегда имеет положительный знак, что, на мой взгляд, противоречит реальности.

Так же, как «властью песен быть людьми могут даже змеи, властью песен из людей можно делать змей» (Н. Матвеева), так же и воспитать можно хорошего человека, религиозного фанатика, бандита, фашиста и т.д., и т.п.

То есть воспитание может быть позитивным и негативным.

Второе. Нет единого воспитания. Есть несколько его видов: семейное, религиозное, социальное, диссоциальное — контркультурное (в квазисектах, в криминальных сообществах, в экстремистских организациях) и, наконец, коррекционное (включающее в себя весьма различные типы воспитания). Эти виды воспитания весьма существенно различаются по составу субъектов, по задачам, целям, принципам, содержанию, средствам и т.д.

Итак, если воспитание может быть позитивным и негативным, если оно распадается на несколько принципиально отличных видов, то определение понятия «воспитание» должно быть таким, чтобы оно отражало то общее, что свойственно всем этим реалиям. И тогда все варианты, приведённые выше (деятельность и пр.), сами по себе не работают.

На мой взгляд, словом, отражающим это общее, может быть «вращивание» (см. В.И. Даля), ибо растят и в семье, и в приходе, и в школе, и в банде.

То есть в определении, с которого я начал этот фрагмент: «Воспитание — это нечто

целенаправленное и планомерное», на место слова «нечто» можно поставить слово «вращивание». Но не стихийное, а более или менее осмысленное теми, кто вращивает, более или менее целенаправленное, хотя и не всегда планомерное (особенно в семейном и диссоциальном воспитании).

И тогда воспитание я бы определил как относительно осмысленное и целенаправленное вращивание человека в соответствии со спецификой задач и целей субъектов, организаций и групп, в которых оно осуществляется.

На мой взгляд, этот вариант определения а) вполне корректен этимологически, б) конгруэнтен описываемому фрагменту социальной реальности с присущим ей многообразием, в) задаёт некую нормативность, подчёркивая обязательность наличия задач и целей у воспитывающих и субъектов и общностей, г) актуализирует ценностно-смысловые доминанты (осмысленность и целенаправленность) в русле интерпретативного подхода.

Отступление третье — мемуарное

О воспитании как понятии я впервые вынужден был задуматься в весьма почтенном возрасте. В 1987 году я стал членом редколлегии Российской педагогической энциклопедии и обнаружил, что все статьи «Воспитание» сильно отдают нафталином, а авторы многих из них вообще не видели или не желали видеть, «какое... тысячелетие на дворе». Э.Д. Днепров (он вместе с В.Д. Давыдовым возглавлял весь проект), выслушав мои сетования, ответил, что писать статью придётся мне самому.

И тут-то и оказалось, что я понятия не имею о том, как трактовать воспитание. Чтение всяких словарей, учебников и трудов проблемы не решало, ибо почти всюду речь шла о «воздействии», «формировании», в лучшем случае «деятельности по формированию» и т.д. Самым «продвинутым» было определение Х. Лийметса «воспитание — это управление развитием

личности», которое разделяла и Л.И. Новикова. Оно было лишено идеологичности, но во второй половине 1980-х годов меня не устраивало «управление» (которое я и раньше-то не любил, чем очень огорчал и Людмилу Ивановну, и собственно и введшего его в педагогику Александра Тимофеевича Куракина).

Решение нашлось как всегда неожиданно. Во время прогулки я шёл со своими собаками мимо площадки, где их готовили к службе. И вдруг у меня всплыла в памяти картина. 1968 или 1969 годы, мне двадцать семь лет, я работаю заместителем директора школы по воспитанию в Зюзино, в самом тогда окраинном микрорайоне Москвы, где жили переселенцы из замоскворецких подвалов и коммуналок и не было никаких «очагов культуры», кроме школ и кинотеатра «Одесса» (там, кстати, уже тогда активно торговали анашой).

И вот иду я вечером по микрорайону после попытки преодоления каких-то очередных трудностей с какой-то семьёй и размышляю о том, что ничего-то мы, педагоги, не можем поделаться ни с родителями, ни со «шпаной замоскворецкой», ни с абсолютным нежеланием ребят учиться (хотя школу они любили как место общения и целыми днями в ней толклись — у нас работала группа молодых педагогов, часть из них после «Орленка»). И натякаюсь на построенную по школьной инициативе игровую площадку для детей, на которой вечером тусуются мои ученики из старших, которые объяснили мне, что школа и эта площадка — единственные места, где их не «нагибают», где они себя чувствуют людьми и где «для них созданы хорошие условия».

Я понимаю, что это ненаучно и просто несерьёзно, но именно эти всплывшая в памяти картинка и фраза и стали тем, что я называю «щелчком», после которого я и определил воспитание как создание условий. Потом появились уточнения: для чего условия (для развития, а позднее и для ценностной ориентации), потом появились необходимые в таких случаях слова

«планомерность» и «целенаправленность». Но это потом, в процессе написания статьи для энциклопедии.

Члены редколлегии В.В. Давыдов, Э.Д. Днепров, И.Я. Лернер и Н.М. Шахмаев, прочитавшие статью, на редколлегии оценили определение воспитания как **создание условий** для развития личности как принципиально новый для педагогики подход, адекватный социокультурным реалиям и данным генетики, психологии, нейрофизиологии и пр. наук. Им это так понравилось, что не была замечена моя «дерзость» — я образование обозначил как часть воспитания. Или они сочли, а скорее почувствовали, что в моей трактовке воспитания это вполне резонно. (Попутно замечу, что Людмила Ивановна, в отличие от Х. Лийметса — тогда ещё здравствовавшего, очень на меня за это определение обиделась, и до конца придерживалась определения Лийметса, добавив, правда, к нему в последние годы жизни совсем «незначительный» хвостик, с которым оно звучало так: «Воспитание — управление развитием личности с помощью создания благоприятных — кажется — условий».)

Статья пошла в набор. И уже когда была готова вёрстка, у меня опять «щёлкнуло»: всё, что я написал, относится к воспитанию в учебно-воспитательных учреждениях, и только. А к семейному или к религиозному воспитанию это не имеет почти или совсем никакого отношения. А есть ещё бандитское воспитание, и написанное в статье тоже не про него. И даже всеми признаваемое коррекционное воспитание (в любых его трактовках) нельзя описывать идентично, например, школьному.

Размышлять о том, что из себя представляют эти виды воспитания, я принялся довольно скоро. Но сразу после «щелчка» надо было что-то делать со статьёй в энциклопедии. Максимум, что удалось, учитывая технологию производства, это вставить одно, но, на мой взгляд, принципиальное слово-определение: «**Воспитание**, социальное, целенаправленное создание условий

(материальных, духовных, организационных) для развития человека».

За слово «социальное» меня потом нередко «пинали», ибо такая простая, лежащая на поверхности и отмеченная ещё мыслителями и педагогами прошлого идея о том, что есть разные виды воспитания, практически так и не прижилась в педагогике. И понятно почему. С одним воспитанием, да ещё в казенных заведениях, проще. Вот почти вся педагогика там и толчется.

Фрагмент 2. Социализация как контекст воспитания

а) В отечественном обществознании в 70-е годы XX века социализация появилась в основном как объект критического анализа (в философии, психологии, педагогике). Лишь в работах Г.М. Андреевой (1979), И.С. Кона и некоторых других она рассматривалась как конструктивный компонент категориального аппарата человекознания и обществознания.

Основной массив источниковых и словарно-справочных определений трактовал, а часто и сегодня трактует социализацию в терминах «усвоение», «интернализация» и др. им подобных, то есть в русле субъект-объектного подхода (названного так, наряду с субъект-субъектным подходом, нами с Ю.И. Кривовым в начале 90-х годов XX века — см. А.В. Мудрик. Социализация человека. 2-е изд. М., 2006. С. 6–21). Субъект-объектный подход можно рассматривать как частный случай нормативного подхода, а субъект-субъектный соответственно — как частный случай интерпретативного подхода.

б) Разрабатывая проблему социализации интуитивно уже с конца 60-х годов (изучая свободное общение старшеклассников), а терминологически маркировано с начала 80-х годов прошлого века, я, сам того не подозревая, делал это, сочетая нормативный и интерпретативный подходы.

Краткое и завершённое отражение это нашло в моём определении самого понятия:

«Основываясь на субъект-субъектном подходе, социализацию можно трактовать как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры», а также в раскрытии сущности социализации, которая «состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества».

Здесь важным и новым можно считать рассмотрение социализации, с одной стороны, как сочетания развития и самоизменения человека, а с другой — акцент на том, что и развитие, и самоизменение происходят как в процессе приспособления человека к обществу, так и в процессе его обособления в нём.

Таким образом, с педагогической точки зрения, социализация представляется как сочетание процессов становления индивида социальным существом и становления человеческой индивидуальности.

А это в свою очередь показывает контрпродуктивность для воспитания как социальной реальности противопоставления в теории социализации и индивидуализации, свойственного тем, кто вольно или невольно работает в русле субъект-объектного подхода к социализации, видя в субъекте общество, а человека полагая исключительно объектом социализирующих влияний общества.

в) Исследование социализации как реального процесса довольно неожиданно обнаружило, что наряду с традиционным делением её на стихийную (в неорганизованном взаимодействии человека с обществом) и организованную, относительно социально контролируруемую (то есть воспитание), в реальности имеет место социализация, которую я назвал относительно-направляемой, которая происходит во взаимодействии человека с государством на федеральном, региональном, муниципальном уровнях, ибо органы управления каждого уровня в пределах своей компетенции объективно (а иногда и осознанно) влияют на отдельные аспекты социализации тех или иных половозрастных,

социокультурных, этноконфессиональных и иных слоёв населения.

Выделение относительно-направленной социализации: а) заполнило пробел между стихийной и социально-контролируемой социализацией и перекинуло «мостик» между ними; б) позволило сочетать интерпретативный (в рамках описания и объяснения стихийной социализации) и нормативно-интерпретативный (в рассмотрении относительно направляемой и социально-контролируемой социализации); в) создало предпосылки для нормативно-интерпретативного анализа систем воспитания всех уровней (федерального, регионального, муниципального, локального).

г) Более или менее осознанное осмысление феноменов социализации и воспитания на протяжении длительного времени позволило прийти к выводу о том, что воспитание как относительно социально-контролируемая социализация отличается от стихийной, по меньшей мере, по четырём параметрам.

Стихийная социализация — процесс непреднамеренных взаимодействий и взаимовлияний членов социума,

— в основе воспитания лежит социальное действие (М. Вебер).

Стихийная социализация — процесс научения, то есть бессистемное овладение человеком (благодаря языку, обычаям, традициям и пр.) репертуарами поведения (Б. Скиннер) и способностью представлять внешние влияния и ответную реакцию на них символически в виде «внутренней модели внешнего мира» (А. Бандура),

— воспитание, наряду с элементами научения, включает в себя процесс систематического обучения.

Стихийная социализация — процесс континуальный (непрерывный), так как человек постоянно взаимодействует с социумом (даже находясь в уединении),

— воспитание — процесс дискретный (прерывный), ибо осуществляется в различных общностях и ограничен, в связи с этим, местом и временем (это, кстати, было опубликовано в журнале «Советская педагогика» в 1974 году, но прошло незамеченным, ибо все твёрдо знали, что воспитание — процесс непрерывный).

Стихийная социализация имеет целостный характер, ибо человек как её объект испытывает влияние социума во всех аспектах своего развития и самоизменения (позитивное или негативное), а как субъект в той или иной мере приспособляется и обособляется в социуме во взаимодействии со всем комплексом обстоятельств своей жизни,

— воспитание — процесс парциальный (частичный), ибо воспитывающие общности имеют несовпадающие задачи, цели, содержание, методы; между этими общностями нет и не может быть жёсткой или просто отлаженной связи, кооперации, координации, преемственности.

* * *

Предложенная трактовка социализации как контекста воспитания и в русле нормативного и интерпретативного подходов, как мне кажется, имеет большой эвристический потенциал, даже если на первый случай иметь в виду необходимость разработки введённых мною и кратко охарактеризованных, но не более того, понятий самоизменения (оно значительно эвристичнее самовоспитания), жертва социализации (а следовательно, и/или воспитания), жертва неблагоприятных условий социализации (а следовательно, и/или воспитания). Но особенно важной может стать серьёзная проработка социализирующих возможностей содержания образования, процесса обучения, просвещения и, наконец, урока: ведь человек за школьные годы «отсидживает» более 12 тысяч уроков (эту идею мне подарил Марк Максимович Поташник).

Отступление четвертое — опять мемуарное

Самое для меня забавное то, что в основном многое, касающееся характеристик социализации, вытекающих из нормативного подхода, привлекло моё внимание лишь совсем недавно. Очевидно, с меня хватало усвоенных и имплицитно присущих характеристик нормативности в социализации человека, внушённых как идеологией, так и, главным образом, социальной практикой, в контексте которых я рос и воспитывался советской педагогической системой (и хотя я не был первым учеником — по Е. Шварцу, о чём свидетельствуют мои работы и доносы на них, я не был и диссидентом в тогдашней трактовке этого понятия).

А вот мотивы интерпретативного подхода привлекали меня «с детства». Уже в кандидатской диссертации (1970 год) я ввёл и описал такие феномены, как ожидание общения, поиск общения, помощь в нахождении позиции в межличностных отношениях. Впервые в педагогике я писал про обособление в исторической ретроспективе и выделил его этапы в ранней юности, а также впервые, пожалуй, в педагогике (а может быть и в тогдашней психологии, судя по материалам симпозиумов) рассмотрел феномен уединения и его функции в ранней юности (потом я всё это много подробнее раскрыл в книгах «О воспитании старшекласников» (М., 1976) и «Современный старшекласник: проблемы самоопределения» (М., 1977), которые, между прочим, были изданы — не чета нынешним — сотысячным тиражом первая и почти двухсоттысячным вторая). Я просто не знал, что всё это можно отнести к департаменту «методология воспитания» (а может, и нельзя).

Однако, поскольку в центре моих интересов в 1970-е годы было общение, постольку дальнейшее развитие эти идеи получили лишь когда проблема социализации стала для меня одной из существенных.

Социализация потихоньку начала занимать центральное место в моих заня-

тиях в начале 1980-х годов в процессе работы над брошюрой «Личность школьника и её воспитание в коллективе» (вышла в 1983 году почти двухсоттысячным тиражом в издательстве «Знание», за что особое спасибо Екатерине Ивановне Соколовой, как, впрочем, и за «Старшекласника...», а затем «Социализацию и смутное время» — 1991 год). Именно в ней появляется глава «Социализация», выделяются макро-, мезо-, микро- и субъективные факторы (потом оставленные без разработки) социализации; традиционный, институциональный, стилизованный и межличностный механизмы социализации и др. (может быть, это тоже можно отнести к методологии воспитания? или не стоит?).

Фрагмент 3. Воспитание как социальный институт

Текст о воспитании как социальном институте впервые появился в 1997 году в качестве главы в учебном пособии «Введение в социальную педагогику». Это стало логическим продолжением изучения и анализа социализации как контекста воспитания.

Воспитание как социальный институт возникает на определённом историческом этапе развития конкретного общества, автономизируясь в рамках общего процесса социализации.

Воспитание как социальный институт имеет явные и латентные функции, реализацию которых осуществляют: совокупность семейного, социального, религиозного, коррекционного и диссоциального видов воспитания; воспитательные организации различных видов и типов; системы воспитания и органы управления ими на государственном, региональном, муниципальном и локальном уровнях; совокупность субъектов воспитания, исполняющих многообразные роли (от воспитанника до министра), которые используют личностные, духовные, информационные, финансовые и материальные ресурсы.

Воспитание как социальный институт имеет более или менее существенные особенности, определяемые культурой и степенью

традиционности или модернизированной конкретности общества, проявляющиеся в соотношении воспитания со стихийной и относительно направляемой социализацией; в ранге воспитания в иерархии общественных ценностей; в объёме и соотношении видов воспитания и т.д.

На методологический смысл рассмотрения воспитания как социального института своё внимание обратил М.В. Воропаев. Видимо, эвристичность этого понятия может проявиться в русле и нормативного, и интерпретативного подходов.

Объединяющий оба эти подхода принцип дополнительности позволяет упорядочить знания и изменить угол зрения, например, на рассмотрение социального воспитания в контексте социализации, ибо предполагает:

- подход к развитию человека как к совокупности взаимодействующих процессов — природного, культурного, социального и др., которые определяют характер, содержание и результаты его социализации;
- изучение и описание социализации как совокупности стихийного, частично направляемого, относительно социально контролируемого процессов развития и самоизменения человека;
- выявление и изучение взаимодействующих факторов социализации различного уровня: мега — космос, планета, мир, Интернет; макро — страна, этнос, общество, государство; мезо — регионы, виды, поселения, средства массовой коммуникации, субкультуры; микро — семья, соседство и микросоциум, группы сверстников, организации (воспитательные, религиозные, частные, государственные, добровольные, контркультурные);
- рассмотрение воспитания как одного из социальных институтов (см. выше);
- трактовку социального воспитания как совокупности взаимодействующих про-

цессов (организации социального опыта, образования, индивидуальной помощи), создающих условия для развития и ценностной ориентации человека;

- — признание того, что содержательно процесс ценностной ориентации человека включает в себя противоречивые, но объективно взаимодополняющие системы ценностей (западных и восточных культур; традиционных для России и характерных для советского периода её истории; сельских, городских и поселковых; столичных центров и провинции; этноконфессиональных, социокультурных, профессиональных, региональных, возрастных и иных субкультур и пр.), что предполагает реализацию принципов гуманизма, природо- и культуросообразности, вариативности, коллективности, центрации на развитии личности, диалогичности, незавершимости в социальном воспитании.

Фрагмент 4. Источники воспитания как реальности

Источников воспитания как реальности можно обнаружить великое множество. Я ограничусь лишь теми, которые, может быть, можно пустить по департаменту методологии.

Первый источник — социальная реальность и социальная практика.

Второй источник — идеологические системы и установки, в том числе религиозные и контркультурные.

Третий источник — педагогика («осмысление воспитания» по С.И. Гессену) или, в моей трактовке, — рефлексия фрагмента социальной реальности, называемого воспитанием, отражённая в текстах и «преданиях» (это своё определение педагогики я здесь обосновывать не буду).

Четвёртый источник — имплицитные «теории», а точнее присущие ментальности этноса несформулированные, но реализуемые в практике воспитания (более или менее

осмысленного возвращения) представления о том, в каких целях и каким образом одни субъекты стремятся повлиять на других в процессе воспитательного взаимодействия.

Понятие «имплицитные теории воспитания» я счёл необходимым для педагогики в начале 90-х годов XX века, когда (на фоне «раздрая» в педагогике) в воспитательной реальности воспроизводились нормы, ценности, сценарии, уже отвергнутые или вдруг ставшие «выпуклыми» (хотя, как оказалось, они и раньше имели место, но либо приглушённые, либо «прикрытые» идеологией и педагогикой).

Будучи порождением и частью ментальности этноса, имплицитные «теории» воспитания имеют не только этноконфессиональные источники, но и социокультурную, а также региональную и субкультурную специфику, то есть в каждом этносе бытует одновременно несколько имплицитных «теорий» воспитания.

В заключение отмечу, что имплицитные «теории» воспитания следует рассматривать в тесной связи с бытующими в этносе имплицитными «теориями» личности (о них см. И.С. Кон. Ребёнок и общество. М., 2003).

Фрагмент 5. От деятельности к жизнедеятельности (он же пятое мемуарное отступление)

В советской педагогике категория деятельности, используемая вслед за психологами в русле марксистско-ленинской методологии, имела всеохватный описательный и объяснительный характер. Грубо говоря, утверждалось, что все человеческие проявления есть различного рода деятельность (это типично и для постсоветской педагогики).

Изучая свободное, а затем и функциональное общение школьников, я вполне бездумно вслед за другими повторял: «Общение — вид деятельности» (хотя уже появились работы Л.П. Бугеовой и Б.Ф. Ломова, в кото-

рых общение рассматривалось как равновеликая с деятельностью категория).

Но, честно говоря, уже читая А.Н. Леонтьева, я лёгкомысленно похихикивал: получалось, что моя любимая в то время игра в карты — не убивание времени, а Деятельность. И самое любимое занятие — «треп» с друзьями — тоже Деятельность (а ещё по молодости лет весьма шокировало, что и укладка асфальта — деятельность, и секс — деятельность... оно, конечно, у проститутки может оно и так, а в целом получалось не по-людски).

Но дальше хихиканья дело не шло.

Однако в 1972 году, когда мы стали готовить Тартуский симпозиум по общению, в беседе с Х. Лийметсом неожиданно обнаружилось, что и он скептически относится к деятельностному подходу в педагогике. В частности, он считал вредной с точки зрения педагогики идею ведущей деятельности. В чём я с ним был абсолютно согласен. Ибо, например, младший школьник любит играть не меньше дошкольника, но педагоги, зная, что его ведущая деятельность — учёба, не уделяют игре внимания, а нередко и преследуют её. («Ты зачем принёс в школу солдатиков?» — например.) А потом мы удивляемся, почему дети теряют спонтанность, креативность, да и здоровье тоже (ведь многие игры — беготня, полезная для здоровья).

В это же время у нас шли разговоры на эту тему с Людмилой Ивановной, которая была склонна согласиться с тем, что не всё в жизни ребёнка — деятельность. Ещё есть и общение. «Ну, а что ещё?» — спрашивала она. И в одном из разговоров у меня буквально вырвалось (без особых размышлений) — игра!

То есть для нас, педагогов, «договорились» мы с Людмилой Ивановной, есть три равновеликие и равнозначные феномена в жизни детей — деятельность, общение, игра. А чтобы свести их воедино мы будем использовать понятие жизнедеятельность. (Но это позднее, а уже в 1973 году

Людмила Ивановна предложила главу в планируемой моей книге «О воспитании старшеклассников» назвать «Организация жизнедеятельности...» и написать параграфы «Познание», «Труд», «Общение», «удрав» таким образом от направлений воспитания — нравственного и пр.)

Когда же я в году 1977–1978 в тексте главы «Психология учителя» для учебника «Возрастная и педагогическая психология» вместо деятельности использовал понятие жизнедеятельность, А.В. Петровский (автор и редактор учебника) тщательно разделил это слово на два — «жизнь и деятельность» (по-моему, почти во всех случаях).

Но зато в книге «Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьника», которую делала в 1981–1982 годах лаборатория Людмилы Ивановны, привлекая иногда других авторов, появилась глава «Основные сферы жизнедеятельности школьника» с параграфами «Деятельность» (познавательная, трудовая, эстетическая, спортивная) — авторы И.Б. Первин и А.В. Мудрик, «Игра» — автор О.С. Газман, «Общение» — А.В. Мудрик.

Книга шла как коллективная монография Института общих проблем воспитания и вышла в 1983 году под редакцией Г.Н. Филонова тиражом 30 тысяч экземпляров. Гриф АПН СССР и репутация её титульного редактора как бы легитимировали переход от деятельности к жизнедеятельности. Он был продолжен в моей брошюре «Личность школьника и её воспитание в коллективе» (1983 год), где я выделил в особые сферы жизнедеятельности познание и спорт, а в 1997 году во «Введении в социальную педагогику» и саму деятельность «разделил» на предметно-практическую и духовно-практическую.

Отступление шестое и последнее — взгляд со стороны

«Я не вполне разделяю методологические взгляды А.В. Мудрика», — написал Д.В. Григорьев в послесловии к составлен-

ному им сборнику моих работ (по инициативе Наталии Леонидовны Селивановой он был издан в качестве подарка мне к 60-летию Татьяной Симоновной Кисаровой в Педагогическом обществе в 2001 году).

Мне показалось интересным привести здесь некоторые оценки Д.В. Григорьева моих штудий, не вызывающих у него отторжения.

а) «Жанр послесловия не позволяет подробно остановиться на всех интересных и значимых для меня педагогических идеях А.В. Мудрика:

- на разработанной им типологии диалога, позволяющей по-настоящему понять значение общения как фактора воспитания личности и в то же время не впасть в пандиалогизм, весьма распространённый сегодня в педагогической литературе;

- на сформулированных им принципах воспитания, среди которых впервые определены принцип незавершимости воспитания, принцип диалогичности, принцип центрации воспитания на развитии личности...»

б) «...идея А.В. Мудрика, заслуживающая пристального внимания современных педагогов, — созданная им педагогическая концепция личности... сама возможность такой концепции кажется неочевидной. И всё-таки потребность в ней ощущается многими педагогами...»

Отличительной особенностью подхода А.В. Мудрика к проблеме личности является нахождение им той узловой точки, в которой психология личности переходит в педагогику личности. Эта точка — феномен и понятие отношения... человека к миру и с миром, к себе и с самим собой».

в) «Педагогическая концепция личности, а также разработанный А.В. Мудриком личностный подход в воспитании (1982 год. — А.М.), позволяют понять, что личностная ориентированность образовательного процесса, о которой сегодня столько говорят

и пишут, не сводится к индивидуализации обучения и воспитания (такое понимание довольно распространено). В не меньшей степени личностная ориентированность образовательного процесса предполагает его социализацию — построение различных форм совместности детей и взрослых, в которых культивируются определённые отношения, создание пространства самоопределения субъектов..., организация социокультурной среды... и т.д.».

г) «...А.В. Мудрик сформулировал ещё одну, на мой взгляд, знаковую для педагогики идею — идею индивидуальной помощи человеку в социальном воспитании» (в 1970-е годы. — А.М.).

д) «Новым словом в теоретической педагогике является разработка А.В. Мудриком проблемы диссоциального воспитания... Сама постановка вопроса о диссоциальном

воспитании заставляет по-новому посмотреть на аксиологию и методологию воспитания. К примеру, рассуждая о гуманистическом и авторитарном воспитании, всегда ли мы в состоянии различить лежащие в их основании ценности? Существуют ли эти типы воспитания как однозначно полярные или между ними есть промежуточные формы? Что мы знаем об авторитарном воспитании, кроме того, что оно не гуманистическое? Не стала ли гуманистичность воспитания общим местом современных педагогических исследований?»

е) «На мой взгляд, лишь немногим авторам, в числе которых и А.В. Мудрик, удаётся удерживать определённость своего научного аппарата, развивать его в соответствии с новыми тенденциями и в то же время не поддаваться конъюнктуре...»

2008