
*Два человеческих изобретения самые сложные:
искусство управлять и искусство воспитывать.
Иммануил Кант*

Воспитание: категория и реальность

Воспитание — одна из основных категорий педагогики. На протяжении более чем двадцати столетий (от эпохи Платона до наших дней) эту категорию активно используют в большинстве человековедческих наук, давая ей различные содержательные трактовки.

Многие исследователи, используя понятие воспитания, имеют в виду различные по объёму и во многом по содержанию явления, а именно:

- воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на человека общества в целом (то есть фактически воспитание отождествляется с социализацией);
- воспитание в широком педагогическом смысле, имея в виду целенаправленное воспитание, осуществляемое семьёй и системой учебно-воспитательных учреждений;
- воспитание в узком педагогическом смысле, а именно — воспитательная работа, целью которой является формирование у детей, подростков, юношей и девушек определённых качеств, взглядов, убеждений.

Давая содержательную характеристику воспитания, одни исследователи выделяют умственное, трудовое и физическое воспитание, другие — нравственное, трудовое, эстетическое, физическое, третьи — добавляют правовое, полоролевое (гендерное), экономическое, экологическое воспитание.

В зарубежной литературе также нет общепринятого подхода к воспитанию. Э. Дюркгейм дал в своё время определение, основная идея которого разделялась большинством европейских и американских педагогов до середины XX столетия (а многими и сейчас): «Воспитание есть действие, оказываемое взрослыми поколениями на поколения, не созревшие для социальной жизни. Воспитание имеет целью возбудить и развить у ребёнка некоторое число физических, интеллектуальных и моральных состояний, которые

требуют от него и политическое общество в целом, и социальная среда, к которой он в частности принадлежит».

В последние десятилетия подход к воспитанию и, соответственно, определение его как педагогического понятия существенно изменились. Это нашло отражение не только в различных педагогических теориях, но и в словарно-справочной литературе.

Так, уже в американском «Кратком педагогическом словаре», изданном в Нью-Йорке в 1973 году, воспитание (*education*) определялось как:

а) совокупность всех процессов, посредством которых человек развивает способности, отношения и другие формы поведения, позитивно ценные для общества, в котором живёт;

б) социальный процесс, с помощью которого люди подвергаются влиянию отобранного и контролируемого окружения (особенно такого, как школа) для того, чтобы они смогли достичь социальной компетентности и оптимального индивидуального развития.

В 1982 году в изданном там же «Кратком педагогическом словаре» воспитание трактуется как:

а) любой процесс, формальный или неформальный, который помогает развивать возможности людей, включающие их знания, способности, образцы поведения и ценности;

б) развивающий процесс, обеспеченный школой или другими учреждениями, который организован главным образом для научения и учёбы;

в) общее развитие, получаемое индивидом через научение и учёбу.

Эти определения свидетельствуют о том, что принятая в отечественной педагогической литературе трактовка термина *Education* как образование, обучение по меньшей мере односторонняя, а скорее

просто неточна. Этот термин и этимологически (от латинского *educare* — взращивать, питать), и в культурно-педагогическом контексте обозначает в первую очередь воспитание: семейное (*Family Education*); религиозное (*Religious Education*); социальное (*Social Education*), осуществляемое как в различных учебно-воспитательных учреждениях (в том числе и в процессе обучения), так и в социуме (в общине — *Community Education*).

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что и сегодня общепринятого определения воспитания нет. Одно из объяснений тому — его многозначность. Современные исследователи воспитание рассматривают как общественное явление, как деятельность, как процесс, как ценность, как систему, как воздействие, как взаимодействие, как управление развитием личности, и т.д. Каждое из этих определений справедливо, ибо каждое отражает какой-то аспект воспитания, но ни одно из них не позволяет охарактеризовать воспитание в целом как фрагмент социальной реальности.

Анализ массовой педагогической литературы, нормативных документов, педагогической практики и обыденных представлений педагогов, как практиков, так и теоретиков и методистов, показывает, что фактически под воспитанием (независимо от деклараций) понимается работа, проводимая с детьми, подростками, юношами, девушками вне процесса обучения. Поэтому не случайно то, что в отечественной педагогике одной из сквозных была и остаётся проблема обеспечения единства обучения и воспитания, которая так и не нашла удовлетворительного решения.

Очень оживлённо дискутируется вопрос о соотношении категорий — воспитания, обучения и образования. Одни авторы включают воспитание в обучение, другие — обучение в воспитание, третьи (и в России сейчас это направление доминирует) обучение и воспитание рассматривают как составные части образования.

Доминировать эта точка зрения стала в 90-е годы прошлого века, ибо именно такая трактовка была включена в Закон об образовании 1992 года. Ссылки на этот Закон стали столь же массовыми в научно-педагогических работах, как в былые десятилетия ссылки на материалы очередного съезда КПСС. Это, видимо, отражает некие особенности мышления российских исследователей, выросших в советское время.

Фактически воспитание было элиминировано из нормативных документов и большинства педагогических текстов. Если это понятие и употребляли, то в основном «сквозь зубы», как дополнительное по отношению к обучению и непременно в контексте образования.

В то же время в реальности воспитание (даже в обыденном понимании этого слова) происходит не только в образовательных учреждениях (даже если к ним отнести всё на свете, включая детские сады и детские дома). Воспитанием занимается значительно большее количество структур общества, чем образованием. Сущность, содержание, формы, методы воспитания в различных видах и типах организаций весьма многообразны и порой довольно специфичны.

В ходе исторического развития каждого общества воспитание проходило определённый путь развития, в ходе которого оно становилось одним из социальных институтов.

В архаичных обществах ранней стадии развития человечества не существовало специального периода в жизненном цикле человека, посвящённого его подготовке к жизни. Воспитание было слито с социализацией, осуществляемой в процессе практического участия детей в жизнедеятельности взрослых (производственной, ритуальной, бытовой). При этом разделение обязанностей между мужчинами и женщинами обуславливало различия в социализации мальчиков и девочек.

Нарастающее усложнение структуры и жизнедеятельности каждого конкретного

общества приводит к тому, что на определённых этапах его исторического развития:

- воспитание выделяется в автономную составляющую процесса социализации и дифференцируется на несколько видов (религиозное, семейное, социальное, коррекционное и диссоциальное, впервые описанное мною лет десять тому назад);
- воспитание распространяется от элитарных слоёв общества к более низким и охватывает всё большее количество возрастных групп (от детей до взрослых);
- растёт значение воспитания, оно становится особой функцией общества и государства, превращается в социальный институт.

Воспитание как социальный институт представляет собой исторически сложившийся устойчивый комплекс видов воспитания, реализующих их организаций, сообществ и групп; формальных и неформальных правил, принципов, норм, установок и прочего, определяющих содержание, формы, характер воспитания как относительно социально контролируемой социализации членов общества.

Воспитание как социальный институт обладает определёнными составными элементами и имеет определённые функции в жизни общества, как явные (в той или иной степени осознаваемые и даже формулируемые представителями различных сегментов общества: государства, социальных и этноконфессиональных групп и пр.), так и латентные (скрытые, неосознаваемые, неформулируемые).

Наиболее общие явные функции воспитания как социального института: создание условий для относительно осмысленного взращивания членов общества и удовлетворения ими ряда потребностей более или менее позитивными средствами; подготовка необходимого для функционирования и развития общества «человеческого капитала», способного и подготовленного

к горизонтальной и вертикальной социальной мобильности; вклад в обеспечение стабильности общественной жизни через трансляцию культуры, а также способствование её преемственности и обновлению; регулирование поведения членов общества в рамках социальных отношений. Таким образом, воспитание как социальный институт в той или иной мере способствует интеграции стремлений, действий и отношений членов общества, относительной гармонизации интересов его половозрастных, социально-профессиональных и этноконфессиональных слоёв.

Латентные функции воспитания весьма многочисленны, а главное, существенно различны в зависимости от типа и культурных традиций общества. В то же время есть, условно говоря, всеобщие латентные функции (например, социальная и духовно-ценностная селекция членов общества, а также их адаптация к меняющейся социальной ситуации, особенно к тем реалиям, которые не осознаются или не признаются обществом и/или его отдельными структурами и сегментами).

Воспитание как социальный институт располагает необходимыми для реализации присущих ему функций ресурсами (личностными, духовными, информационными, финансовыми, материальными), характер и степень достаточности которых зависят от идеологии, политической системы и экономического развития конкретного общества.

Воспитание как социальный институт имеет набор социальных ролей: воспитуемые различного возраста, половой, этноконфессиональный и социокультурной принадлежности; родственники, осуществляющие семейное воспитание; священнослужители и единоверцы, осуществляющие религиозное воспитание; руководители, научно-методические и технические специалисты, организующие и программирующие социальное и коррекционное воспитание на государственном, региональном, муниципальном и локальном (в рамках конкрет-

ной воспитательной организации) уровне; воспитатели-профессионалы (учителя, тренеры, руководители творческих объединений, социальные педагоги, социальные работники; воспитатели дошкольных, интернатных — в том числе загородных лагерей, закрытых коррекционных организаций; преподаватели средних и высших учреждений профессионального образования; няни, гувернеры; менеджеры по работе с персоналом); воспитатели-волонтеры (работающие на общественных началах в государственных, добровольных общественных и частных организациях); лидеры криминальных и тоталитарных (политических и квазикультурных) сообществ.

Воспитание как социальный институт обладает набором определённых санкций, как позитивных (поощряющих, одобряющих, стимулирующих), так и негативных (осуждающих, наказывающих), применяемых в отношении воспитуемых и воспитателей. Санкции делятся на регламентированные (зафиксированные в соответствующих документах) и неформальные (используемые в рамках традиций и обычаев общества, того или иного социокультурного и этноконфессионального слоя, а также сложившиеся в конкретных семьях и организациях).

Воспитание как социальный институт имеет более или менее существенные различия в зависимости от степени традиционности или модернизированности общества: различно место, занимаемое воспитанием в иерархии общественных ценностей; в конкретных обществах имеют разные «объём» и содержание, а также по-разному соотносятся семейное, религиозное, социальное, коррекционное и диссоциальное воспитание; различно соотношение стихийной социализации с воспитанием как относительно социально контролируемой социализацией.

Воспитание как относительно социально контролируемая социализация отличается от стихийной социализации как минимум по четырём параметрам.

Во-первых, стихийная социализация — процесс непреднамеренных взаимодействий и взаимовлияний членов социума. А в основе воспитания лежит социальное действие, то есть действие: направленное на разрешение проблем; специально ориентированное на ответное поведение партнёров; предполагающее субъективное осмысление возможных вариантов поведения людей, с которыми человек вступает во взаимодействие (М. Вебер).

Во-вторых, стихийная социализация — процесс научения, то есть бессистемное овладение человеком (во взаимодействии с многочисленными социальными факторами, опасностями и обстоятельствами жизни) благодаря языку, обычаям, традициям, обыденной морали и прочему:

а) репертуарами поведения (Б. Скиннер);

б) 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 обучения — систематическое преподавание знаний, формирование умений, навыков и способов познания, приобщение к нормам и ценностям. Следует подчеркнуть, что обучение присутствует во всех видах воспитания, различаясь объёмом, содержанием, формами и методами организации.

В-третьих, стихийная социализация — процесс инкретный (непрерывный), так как человек постоянно (даже находясь в уединении) взаимодействует с социумом. Воспитание же — процесс дискретный (прерывный), ибо осуществляется в определённых организациях, то есть ограничено местом и временем (об этом я писал ещё в 1974 г.).

В-четвёртых, стихийная социализация имеет целостный характер, ибо человек как её объект испытывает влияние социума на все аспекты своего развития (позитивное или негативное), а как субъект в той или иной мере осознанно приспособляется и обо-

сobiaется в социуме во взаимодействии со всем комплексом обстоятельств своей жизни. Воспитание на самом деле — процесс парциальный (частичный). Это определяется тем, что воспитывающие человека семья, религиозные, государственные, общественные, воспитательные, контркультурные организации имеют несовпадающие задачи, цели, содержание, методы воспитания. Человек в процессе своей жизни проходит через ряд воспитывающих его общностей различного типа, и на каждом этапе жизни одновременно входит в несколько из них. Между этими общностями нет и не может быть жёсткой связи и преемственности, а часто нет вообще никакой (что и благо, и зло в том или ином случае).

Воспитание в различных видах организаций, в отличие от стихийной социализации, даёт человеку более или менее систематизированный опыт позитивного и/или негативного взаимодействия с людьми, создаёт условия для того или иного по характеру самопознания, самоопределения, самореализации и самоизменения, а в целом — для приобретения опыта приспособления и обособления в социуме.

Таким образом, если воспитание может быть позитивным и негативным, если оно распадается на несколько видов, если оно дискретно и парциально, то определение категории «воспитание» должно отражать только то общее, что свойственно всем этим реалиям.

На мой взгляд, как возможный вариант в основу определения может быть положено понятие «взрачивание».

И тогда воспитание можно определить как относительно осмысленное и целенаправленное взращивание человека в соответствии со спецификой характера групп и организаций, в которых оно осуществляется.

«Осмысленное взращивание» конгруэнтно описываемому фрагменту социальной реальности, ибо растят и в семье, и в приходе, и в школе, и в банде и прочих организациях. Оно вполне корректно этимологически.

И, наконец, включает в себя или существенно перекрывает большую часть называвшихся в начале статьи определений — воздействие, деятельность, взаимодействие, управление развитием личности и др. Однако, как станет ясно из дальнейшего изложения, во возвращении человека в процессе воспитания того или иного вида эти и другие характеристики играют различную роль и сочетаются по-разному (например, во возвращении в процессе диссоциального воспитания преобладает воздействие, а в социальном желательном преобладание взаимодействия при использовании воздействия и т.д.).

В соответствии со специфическими функциями и ценностями организаций и групп, в которых осуществляется воспитание, можно выделить несколько его видов (они уже назывались выше).

Семейное воспитание представляет собой более или менее осмысленные усилия одних членов семьи по возвращению других в соответствии с имеющимися у них представлениями о том, какими должны быть их сын, дочь, муж, жена, зять, невестка (попутно заметим, что если стихийная социализация идёт во всех семьях, то воспитание в семье — явление относительно редкое).

В процессе религиозного воспитания верующих возвращают, целенаправленно и планомерно внушая им (индоктринируя) мировоззрение, мироощущение, нормы отношений и поведения, соответствующие догматам и вероучительным принципам определённой конфессии.

Социальное воспитание осуществляется в специально созданных воспитательных организациях (от домов ребёнка и детских садов до школ, вузов, центров социальной помощи и пр.), а также во многих организациях, для которых функция воспитания не является ведущей, а нередко имеет латентный характер (в армейских подразделениях, политических партиях, многих корпорациях и пр.). Социальное воспитание представляет собой возвращение

человека в процессе планомерного создания условий для его позитивного (с точки зрения общества и государства) развития и духовно-ценностной ориентации (понимание социального воспитания как создания условий для развития личности было предложено мною на заседании редколлегии Российской педагогической энциклопедии в 1988 году и было оценено её членами В.В. Давыдовым, Э.Д. Днепровым, И.Я. Лернером и Н.М. Шахмаевым как принципиально новый подход, адекватный социокультурным реалиям как России, так и европейских стран конца XX столетия).

Понимание социального воспитания как создания условий для развития личности исходит из приоритета личности перед обществом и его сегментами; объективно опирается на субъектность и субъективность воспитуемого, ибо условия не директивны, а требуют от человека индивидуального выбора и принятия решений, предполагают большие или меньшие возможности для самоосознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Позднее определение было дополнено компонентом «духовно-ценностная ориентация» и уточнено указанием на необходимость создания условий для позитивных развития и духовно-ценностной ориентации.

Государство и общество создают также специальные организации, в которых проходит коррекционное воспитание — возвращение человека, имеющего те или иные проблемы или дефициты, в процессе планомерного создания условий для его приспособления к жизни в социуме, преодоления или ослабления недостатков или дефектов развития.

В контркультурных организациях — криминальных и тоталитарных (политических и квазирелигиозных сообществах) — происходит диссоциальное воспитание — целенаправленное возвращение вовлечённых в эти организации людей как носителей девиантных сознания и поведения.

Воспитание любого вида (кроме диссоциального, в котором воспитуемый находится только в позиции объекта) осуществляется во взаимодействии различных субъектов: индивидуальных (конкретных людей), групповых (семьи, коллектива, группы), социальных (воспитательных, религиозных и иных государственных, общественных и частных организаций).

Содержание взаимодействия представляет собой обмен между субъектами воспитания информацией, ценностными установками, типами и способами общения, познания, деятельности, игры, поведения, отбор и усвоение которых имеет индивидуально избирательный характер.

В целом взаимодействие — диалог воспитателей и воспитуемых, а также воспитуемых между собой, содержание, характер и воспитательная эффективность которого определяется тем, какие личности в нём участвуют, в какой мере они сами ощущают себя личностями и видят личность в каждом, с кем взаимодействуют.

С точки зрения характера взаимодействия участников процесса воспитания можно выделить несколько вариантов: целенаправленное воздействие воспитателей на воспитуемых, воспитуемых друг на друга; кооперация воспитателей и воспитуемых, воспитуемых между собой; конфронтация между теми и другими; сочетание различных вариантов.

По доминирующему стилю отношений воспитателей и воспитуемых различаются авторитарное воспитание (типичное для диссоциального воспитания и некоторых типов коррекционного воспитания), авторитарное воспитание, демократическое воспитание, свободное воспитание.

Содержание взаимодействия, характер отношений воспитателей и воспитуемых, воспитуемых между собой, наконец, воспитание в целом определяются, с одной стороны, социальной практикой и идеологическими установками общества.

С другой стороны, воспитание определяется идеями и методами, сформулированными педагогикой, понимаемой как рефлексия относительно фрагмента социальной реальности, называемого воспитанием, оформленная в виде текстов. В рамках педагогики существуют семейная педагогика (весьма развитая, например, в США), конфессиональные педагогики (например, весьма развитые протестантская педагогика или иезуитская педагогика), социальная педагогика, коррекционная педагогика (отдельные отрасли которой — тифло-, сурдо-, олигофренопедагогика — получили значительное развитие в советское время). Можно считать, что в некоторых контркультурных организациях также существуют педагогики, если не в текстах, то в более или менее фиксированных преданиях и прочих проявлениях устной традиции (ведь этнопедагогика — это тоже не тексты). В связи с чем совершенно очевидно наличие криминальной педагогики, педагогик ряда квазикультурных и экстремистских объединений.

С третьей стороны, большую роль играют так называемые имплицитные (то есть подразумеваемые, но не сформулированные) теории воспитания, которые исторически складываются в культуре каждого этноса. В рамках этих теорий различаются представления о том, как следует воспитывать лиц мужского и женского пола на различных возрастных этапах; чего воспитатели хотят от воспитуемых и как они этого добиваются; различаются стиль и содержание их взаимодействия и пр. Имплицитные теории нередко (если не как правило) оказывают более эффективное влияние на взаимодействие воспитателей и воспитуемых, чем декларируемые (теоретически осмысленные, сформулированные) принципы и способы воспитания. Имплицитные теории весьма существенно влияют на реальное поведение субъектов всех видов воспитания (как старших, так и младших, которые довольно рано усваивают то, чего на самом деле от них хотят старшие), ибо представляют собой неосознаваемые ценностные ориентации,

которые во многом определяют особенности каждого вида воспитания.

Семейное, социальное, религиозное, диссоциальное и коррекционное воспитание существенно различаются: по целям, которые ставят перед собой воспитатели; по содержанию, средствам, формам и т.п.

В основе взаимодействия субъектов религиозного воспитания лежит феномен сакральности (священности), и значительную роль в нём играет эмоциональный компонент. Эмоциональный компонент можно рассматривать как наиболее существенный в семейном воспитании. В социальном и коррекционном воспитании главенствует рациональный компонент, а эмоциональный играет существенную, но лишь дополняющую роль. Основой диссоциального воспитания является психическое и физическое воздействие (нередко в формах насилия).

Виды воспитания принципиально различаются характером доминирующей взаимосвязи субъектов воспитания. В семейном воспитании взаимосвязь имеет кровнородственный характер. В религиозном воспитании, которое осуществляется в религиозных организациях, взаимосвязь субъектов (служителей культа с верующими, верующих между собой) имеет конфессионально-общинный характер, то есть она определяется исповедуемым ими верованием и отношениями, складывающимися в соответствии с вероучительными принципами. Социальное и коррекционное воспитание осуществляются в организациях, создаваемых для этой цели. Взаимосвязь субъектов этих видов воспитания (индивидуальных — воспитателей и воспитуемых, групповых — коллективов, социальных — организаций, органов управления и др.) имеет институционально-ролевой характер. В диссоциальном воспитании взаимосвязь субъектов (лидеров) и объектов (воспитуемых) имеет характер отношений «господин — раб».

Во многом специфично содержание воспитания того или иного вида. Так, содержание семейного воспитания в целом за-

висит от образовательного уровня членов семьи, их этнорелигиозной принадлежности, а в частности определяется поставленными ими перед собой целями (например, воспитать детей альтруистами или эгоистами или привить невестке почтение к родителям мужа и т.д.). В социальном воспитании содержание строится с таким расчётом, чтобы воспитуемые приобрели позитивный индивидуальный социальный опыт и получили уровень знаний, ожидаемый обществом от человека определённого возраста, профессии и статуса. Содержание религиозного воспитания определяется догматами и вероучительными принципами конкретной конфессии. Содержание диссоциального воспитания определяется основной деятельностью той контркультурной организации, в которой оно осуществляется (экстремистской, криминальной и пр.). Содержание коррекционного воспитания зависит от его типа: оно одно для коррекции психофизических дефектов и отклонений и совсем другое в организациях перевоспитания.

Средства и формы, применяемые в различных видах воспитания, могут по внешним признакам быть идентичными, но существенно различаться по содержанию или смыслу. Так, урок используется и в социальном, и в религиозном, и в коррекционном, а иногда и в диссоциальном воспитании, но содержание уроков и их смысловая нагрузка различны. Хоры, оркестры, спортивные секции, кружки по интересам осуществляют различные виды воспитания, но смысловые доминанты их использования существенно различаются. Во всех видах воспитания используют такие средства, как поощрение, наказание, стимулирование, но они существенно различны по конкретным формам в социальном и семейном, религиозном и коррекционном видах воспитания, а в диссоциальном воспитании поощрения и наказания имеют явно контркультурный и нередко криминальный характер.

Воспитание — конкретно-историческое явление, тесно связанное с этноконфес-

сиональными и социально-культурными особенностями, а также с социально-экономическим, политическим и культурным состоянием общества.

В современной России идеологическая неопределённость, социально-политическая изменчивость, стремительная социальная дифференциация, общая нестабильность общества переходного типа существенно влияют на воспитание как относительно социально контролируемую социализацию. Наиболее кардинально и явно это проявляется в том, что задачи воспитания и его содержание в изменяющемся обществе имеют принципиальные отличия от задач воспитания и его содержания в стабильном обществе.

С точки зрения определения задач воспитания важно то, что в стабильном обществе интересы и возможности разных социальных слоёв, профессиональных и возрастных групп относительно гармонизированы, что определяет их заинтересованность в поддержании стабильности.

В связи с этим перед воспитанием в стабильном обществе объективно стоит задача развития человека в процессе и в результате трансляции сложившейся в обществе культуры от поколения к поколению и от элитарных слоёв к низшим (независимо от любых идеологических и педагогических деклараций). При этом вопрос — «что?» транслировать — объективно не стоит, хотя он и может активно обсуждаться.

В нестабильном, изменяющемся обществе ситуация принципиально иная. В нём отсутствует социальный консенсус, то есть интересы разных социальных, профессиональных и даже возрастных групп не стыкуются, противоречат друг другу. Большую часть их объединяет лишь согласие в том, что это общество надо изменить. Но в вопросе о том, что надо изменить, а тем более в каком направлении изменить, единства нет.

Меняющееся общество не в состоянии ставить реальные и адекватные задачи перед воспитанием, ибо оно не имеет устоявше-

гося канона человека и устойчивого сценария своего развития, оно лишь пытается определить свои ценности и их иерархию, нащупать новые идеологические установки. Оно лишь знает, что нужно развивать «другого» человека и делать это «по-другому».

В условиях меняющегося общества перед воспитанием фактически стоит задача одновременно с обществом искать ответ на вопрос — «что?» развивать в человеке, а вернее, в каком направлении его развивать, и, соответственно, параллельно искать ответ на вопрос — «как?» это делать.

В наиболее благоприятном положении находится религиозное воспитание. Очевидно, что стоящие перед ним задачи имеют вневременной характер (во всяком случае кардинальные). Они лишь дополняются в связи с новыми историческими реалиями (как это сделал, например, в конце XIX века римский понтифик в судьбоносной для католической церкви энциклике «*Rerum novarum*», ещё более значимы были решения II Ватиканского Собора в XX веке).

Российское государство как управляющая структура общества последние лет восемь пытается формулировать задачи социального воспитания: отыскивая национальную идею, разрабатывая программы военно-патриотического воспитания, кооперируясь с РПЦ «в поисках смысла» и т.д. Последний вариант задачи системы образования как части социального воспитания — готовить компетентных работников, потребных рынку. Таким образом, от утопии всестороннего и гармоничного развития личности прямо-таки китайский «большой скачок» к воспитанию «человека инструментального», то бишь компетентного, потребного нашим работодателям.

Что же касается современного российского общества в целом, то, во-первых, оно мало озабочено проблемами подрастающих поколений и проблемой их воспитания. На шкалах приоритетных ценностей населения, опрашиваемого различными

социологическими службами, эти проблемы прочно закрепились в последних строках. С одной стороны, это можно объяснить наличием более насущных проблем (нищеты, отсутствия безопасности, страха перед безработицей и пр.). С другой — российское общество так и не преодолело инфантицидный синдром (инфантицид — массовое детоубийство). Трактую это понятие в широком смысле, можно объяснить: откуда столько социальных сирот, внедрение понятия «образовательные услуги», намерение отправить в школу пятилетних детей, отказ под давлением клерикалов от сексуального просвещения и, как следствие, рост числа аборт, ВИЧ-инфицированных половым путём, бесперспективных браков «по залёту» и пр. С третьей — это очень печальный прогноз на будущее: депопуляция страшна не только как количественное сокращение населения, но в ещё большей степени как качественное ухудшение «человеческого капитала».

Во-вторых, озаботься общество всерьёз проблемой воспитания, оно, как минимум, осознало бы и обозначило её устами лидеров властвующих политических и экономических групп, а в норме — резко увеличило бы инвестиции в сферу воспитания — главным образом личностные (масса младших научных сотрудников, инженеров, офицеров и прочей образованной публики в 1990-е годы ушла в «челноки», ибо в школе по-прежнему платили копейки, то есть был упущен реальный шанс кардинального изменения половозрастного и интеллектуального состава воспитателей), хотя, конечно же, не помешали бы и финансовые, и инфраструктурные инвестиции (все наши учебные учреждения построены исходя из трущобной филосо-

фии — скученность, избыток контактов, стресс перенаселённости и пр.).

В-третьих, озаботься общество, а точнее наиболее разумные его представители, имеющие достойный для этого статус, проблемой определения задач социального воспитания (а именно перед ним общество может эти задачи ставить, ибо диссоциальное, да и семейное воспитание извлекают задачи главным образом из иных источников), то занялось бы не поиском эфемерных идей и реанимацией замшелых идеологов, а на первый случай назвало бы такие задачи, как: сбережение здоровья подрастающих поколений; развитие социальной гибкости и умения делать выбор (самоопределяться) в меняющихся условиях; укрепление веры в себя и свои возможности (от «нет некрасивых женщин — есть ленивые женщины» до «мне стоит лишь изменить свой взгляд на это, и у меня всё получится») и другие столь же нехитрые задачи, решение которых совершенно необходимо, если всерьёз думать о человеке, живущем сегодня и который будет жить завтра в нашей стране.

Результаты и эффективность воспитания определяются не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько готовностью и подготовленностью членов общества к сознательной активности, самостоятельной творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений. Важнейший результат воспитания — готовность и способность человека к позитивному самоизменению (самостроительству, самосовершенствованию).

2006