



ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИКА порождения и воспитания ответственности

В.Л. Хайкин, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук

Д.В. Григорьев, директор Центра образования №825 г. Москвы,
кандидат педагогических наук, доцент

Сегодня все в России говорят об ответственности. Но говорят по-разному. Одни хотят вершить власть в чине высокопоставленных «ответственных работников». Другие жаждут привлечь к ответу первых за перераспределение общественных благ в личную пользу. Третьи просто хотят прекращения череды дурных событий и общественных злоключений, порождённых безответственностью всех и каждого. Но поиски ответственности без прояснения сущности и пределов искомого — в высшей степени безответственное занятие.

На наш взгляд, сущность ответственности — в отношении с другим и к другому. Кто-то или что-то (обстоятельства, ситуация) обращается ко мне, и я *отвечаю* на это обращение. Без другого и вне другого ответственность не наступает. Пока мы всё о себе, про себя и для себя, ответственность невозможна в принципе.

Свободная ответственность

Границы (то есть определение) ответственности, по нашему мнению, задаются довольно известным тезисом: свобода без ответственности приводит к расхлябанности, ответственность без свободы — к рабству. Мысль вроде бы простая, но именно благодаря ей становится понятно, между какими Сциллой и Харибдой пролегает дорога к заветной *свободной ответственности* (или *ответственной свободе*, что в данном случае одно и то же). И ощущаешь, сколь опасен и зыбок этот путь.

Очевидно, что ответственность человека, как и многие другие важнейшие жизненные установления, родом из детства. Детства семейного и школьного. Когда семья наверняка учит ребёнка принимать на себя ответственность? Пожалуй, когда он видит, как принимают и несут ответственность его родители. «Дети хотят учиться в тех семьях, где родители хотят работать. Дети не хотят учиться там, где родители не хотят работать» — так просто поэт-фронтовик Константин Ваншенкин объяснял загадку семейного воспитания. Когда школа учит ребёнка брать на себя ответственность? А также как в семье — когда ученик видит, как берёт на себя ответственность его учитель.

К сожалению, сегодняшний школьный учитель всё чаще ответственность не берёт, она на него *валится*. Валится государством, давящим учителя грудой бумаг, недофинансирующим педагогический труд, требующим от учителя «прозрачности» (главное, по мнению





официальных лиц, достижение образовательных реформ последних лет) и непрозрачно намекающим ему, учителю, как он постарел и отстал от «корабля современности». Валится обществом, жадно поглощающим медийные страшилки о звероподобных наставниках юности, называющим школу «сферой услуг» и сомневающимся, а действительно ли подонки старшеклассники, избивающие пожилую учительницу и бахвалящиеся этим в Интернете. Валится семьёй, упёршейся в «рост благосостояния» и поощряющей в сыновьях и дочках бойкость и наглость, с умилением констатируя, что «у него/неё нет комплексов».

Стоит ли удивляться, что под таким *навалом* учительство мельчает. Нет, кто-то из учителей, особенно сильных, конечно, закаляется и крепнет, но учительство как профессиональное сословие неуклонно сползает в «образованщину». Снова и снова сбывается то, о чём В.А. Караковский писал ещё в 1980-х: «Превратившись в послушного исполнителя руководящих указаний, учитель, в свою очередь, и ученика превратил в объект административно-педагогических воздействий».

Ключевые позиции

Из трёх ключевых позиций, которые может занимать юный человек в школе — *ученик своих учителей*, *гражданин школы* (субъект детско-взрослой образовательной общности) и *гражданин общества* — первая, «ученическая» позиция сегодня безраздельно доминирует. Повсеместно совершается экспансия учебности — перенос учебных форм и учебного содержания (причём в довольно упрощённом виде) на внутреннюю жизнь и внешнюю среду школы. Вместо настоящего детского самоуправления — педагогическое предписание детям и подросткам сценариев «как бы» самостоятельного действия (занятия, что даже речь современных педагогов изобилует этим словом-паразитом). Вместо свободной клубной атмосферы — «добровольно-принудительные» факультативы и кружки с обязательной к исполнению учебной програм-

мой. Вместо совместных детско-взрослых социальных проектов — педагогически заданные учебные проекты. Процветает «заурочивание воспитания»: «урок мужества», «урок этики», «урок толерантности» и т.д. вместо создания практических ситуаций для мужественных и нравственных поступков. Во многих школах классные руководители не занимаются созданием детских коллективов: зачем, если при переходе из начальной школы в основную и из основной в старшую классы перетасовываются в соответствии с учебными достижениями детей?

Экспансия учебности заставляет педагога видеть в ребёнке, подростке исключительно ученика и игнорировать его «человеческое». Ученичество, в норме всегда основанное на определённой зависимости ученика от учителя, становясь тотальным, порождает абсолютную зависимость ребёнка от взрослого. Так возникает изощрённое *учебное рабство*, ответственность без свободы. Это безблагодатное состояние, в котором не может вырасти человек с душой, умом и сердцем.

Удивительно (впрочем, может быть это только наше удивление) отношение многих родителей к учебному рабству их детей. Оно их в целом... устраивает. По-видимому, стремясь держать жизнь ребёнка под полным контролем (главным образом из эгоистических побуждений и ложного понимания спокойствия), они и абсолютную учебную зависимость своих детей воспринимают как нормальную форму контроля. Налицо общественный сговор родителя и учителя по поводу воспитания инфантильного ребёнка.

Придётся огорчить таких родителей. Наверняка они мечтают вырастить детей, которым могли бы доверить свою старость. Это предельная формула ответственности и любви — человек берёт на себя, начинает отвечать за жизнь другого человека в то время, когда он наиболее уязвим и безза-





щитен. Понятно, что это настоящее *внутренне ответственное* поведение, отличное от более легких, сугубо внешних проявлений ответственности. Так вот, психологические исследования показывают, что при развёрнутом, полном и постоянном контроле может не наблюдаться не только внутренне ответственного, но даже и внешне ответственного поведения: не только старость нельзя будет доверить, но и вообще практически ничего.

Теперь уже не покажется удивительным, что и школьники не сильно тягостятся учебным рабством. Чем это объяснить? Погруженностью ли нынешних юных в культуру потребительства, где им уже вполне привычно и удобно зависеть от мобильных телефонов, музыкальных хитов, бестселлеров, блокбастеров, моды? Или тем, что, по словам Н.Л. Трауберг, современные дети и подростки, якобы защищённые родительской контролирующей опекой, пребывают «в своём праве» (сознают и пользуют свою детскость) и потому предпочитают любые формы зависимости пушкинскому «самостоянию человека»? Однозначно правильного ответа не знаем. Но вполне чувствуем, что сегодняшние школьники — не бунтовщики, «настоящих буйных» среди них мало. А значит, мало и тех, кто деятельно воспротивится учебному рабству, примет на себя ответственность за своё ученичество.

Впрочем, в нашем негативном взгляде на состояние ответственности учителей и учеников — и вся наша вера. **Нынешнее рабское состояние учительства («ответственность без свободы») и расхлябанное состояние учеников («свобода без ответственности») могут быть преодолены только общими, встречными усилиями взрослых и детей.** Создание в школе детско-взрослой общности, где педагоги растят и пестуют ростки ответственности школьников, а школьники вдохновляют педагогов на ответственное поведение и поступки, — вот вклад образования в развитие ответственности в нашем обществе.

Общность ответственных людей

Такая общность складывается при доверительной передаче ответственности. Стоит руководителю передать подчинённому определённые

Воспитательная ИДЕОЛОГИЯ

полномочия, как, вопреки расхожему мнению, он не уменьшает, а напротив, увеличивает свою ответственность, начинает отвечать и за то, как подчинённый выполняет переданное. Подчинённый же, принимая полномочия, теперь отвечает перед руководителем за то, как он это делает. Таких переходов ответственности может быть много. Ответственность мультиплицируется в со-ответственность.

Точно так и в педагогике. Пока учитель просто сообщает ученику некую информацию, никакой доверительной передачи не происходит. Доверить и подарить можно только что-то очень личное. Так вот, когда учитель решается поделиться с учеником не информацией (безличным), а впускает ученика в собственный опыт познания, понимания, переживания этой информации (личное), он дарит ученику часть себя, своей личности и тем самым начинает по-настоящему отвечать за ученика как за себя. А ученик, получив в дар личное учителя, общается учителю, начинает соответствовать (то есть соответствовать) ему. Общность учителя и ученика рождается как их со-ответствие друг другу, как их мультиплицированная взаимная ответственность перед лицом друг друга.

Онтология педагогики

То, о чём мы только что говорили, есть онтология **педагогики как практики порождения и воспитания (то есть восполнения) ответственности.** Онтологию можно отодвинуть на задний план, предать забвению (что мы сегодня с упорством, достойным лучшего применения, и делаем). К счастью, онтологию нельзя отменить.

Институциональных же решений по формированию детско-взрослых образовательных общностей в педагогике накоплено немало: школы-общины, школы-республики, школы-хозяйства и т.д. Конечно, они не равноценны: в педаго-





гическом смысле, к примеру, школа-хозяйство существенно мощнее школы-республики, потому что опирается не только на правильные разговоры и правильные установления, но и на правильные действия, на «труд-заботу» (А.С. Макаренко) — ответственное попечение юного человека о мире, других людях и себе самом.

Впрочем, каждая образовательная организация вольна выбрать свой путь и следовать ему. Главное, помнить, что «вырастить» общность — совсем не то же самое, что выстроить организацию. По меткому замечанию В.И. Слободчикова, организация — это *целевое* объединение людей по заранее определённой структуре, а общность — объединение людей на основе *общих ценностей и смыслов*. В организацию люди *входят*, их отношения здесь определяются преимущественно заданным характером совместной деятельности. В общности люди *встреча-*

ются, нормы, ценности, смыслы общения и взаимодействия привносятся самими участниками общности. Поведение члена организации в большей мере зависит от его *статуса* и соответствующей этому статусу *социальной роли*. Поведение члена общности зависит от занимаемой им *позиции* — свободно и самостоятельно выработанной человеком системы отношений к миру, другим людям, самому себе.

...Когда мы *встретимся* с нашими детьми (то есть сможем их слушать и захотим слышать), нам наконец-то будет за что вместе отвечать. **В,Ш**

