



## МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

**Д. Григорьев**  
Другое будущее теории  
воспитательных систем  
**5 - 8**

## ДРУГОЕ БУДУЩЕЕ ТЕОРИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ<sup>1</sup>

**Д. ГРИГОРЬЕВ**

**Е**сть ли будущее у теории воспитательных систем, созданной научной школой академика Л.И. Новиковой в 80-х годах прошлого века и довольно популярной среди педагогической общественности? Думаю, да, но другое будущее, нежели виделось на заре создания и в пору расцвета теории в 1990–2005 годах. Теория воспитательных систем изначально разрабатывалась не как частная, а как универсальная педагогическая теория, «покрывающая» всё поле того, что сейчас называют образованием (Л.И. Новикова называла школьные воспитательные системы «подсистемой широкой системы государственного воспитания»<sup>2</sup>).

Когда В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова писали о «воспитательной системе» как наиболее широком понятии, включающем в себя «педагогическую систему», «дидактическую систему», «систему воспитательной работы», они вполне обоснованно указывали, что «оно должно стать в педагогике исходным для характеристики всего круга системных понятий»<sup>3</sup>. Когда А.М. Сидоркин характеризовал воспитатель-

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке РГНФ (проект № 14-06-00088а).

<sup>2</sup> Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. М., 2010. С. 165–166.

<sup>3</sup> Воспитательная система школы: проблемы управления. Очерки прагматической теории. М., 1997. С. 11.





<sup>4</sup> Сидоркин А.М. К вопросу о развитии понятия воспитательная система школы // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. М.: НИИ теории образования и педагогики РАО, 1996. С. 34.

<sup>5</sup> Там же. С. 30.

<sup>6</sup> Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2000. С. 150.

<sup>7</sup> Сидоркин А.М. Прагматический либерализм и модернизация воспитания // Вопросы образования, 2014, № 2. С. 290.

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> Прошу не путать с «учебной парадигмой», апологеты которой утверждают, что обучение в состоянии решить все задачи воспитания. И.Я. Лернер так не считал. Так не считал и В.В. Давыдов, проделавший путь от теории развивающего обучения к теории развивающего образования.

ную систему школы как «целостный социальный организм, упорядоченный относительно противоречивого единства педагогических и непедагогических целей (то есть целей самих детей)»<sup>4</sup>, он прямо говорил о том, что термин воспитание «употребляется в широком смысле, включая в себя и обучение, и образование, и нравственное, эстетическое и др. воспитание»<sup>5</sup>. У теории воспитательных систем с самого начала была своя методология, сердцевинной которой было сформулированное Х.Й. Лийметсом понимание воспитания как управления формированием и развитием личности. Позже А.В. Мудрик завершит методологическую работу Х.Й. Лийметса. Он определит воспитание (социальное) как единство образования, организации социального опыта юных и индивидуальной помощи им в решении возрастных задач. Образование, в свою очередь, объединяет систематическое обучение (формальное образование, как основное, так и дополнительное), просвещение, то есть пропаганду и распространение культуры (неформальное образование), а также стимулирование самообразования<sup>6</sup>.

Однако с конца 80-х годов прошлого века «договор о понятиях» государства, науки и общественности будет иным. Понятие «воспитание» уступит свой универсальный статус понятию «образование», и теория воспитательных систем утратит возможность стать методологической платформой педагогики. В теоретической рамке образования, законодательно утверждённой как «единство обучения и воспитания», за обучением закрепится трансляция знаний, умений, навыков (операционно-информационное развитие человека), за воспитанием — трансляция ценностей и социальных норм (мотивационно-ценностное развитие человека).

В одной из своих недавних статей А.М. Сидоркин называет ту, 80-х годов понятийную развилку спором «Лернер против Лийметса»<sup>7</sup> (выдающийся советский дидакт И.Я. Лернер в 1985 году обосновал представление о воспитании как о частном случае обучения; примерно в то же время, в 1982 году, другой выдающийся советский дидакт Х.Й. Лийметс, наоборот, предложил рассматривать воспитание как более широкое понятие (см. выше), которое бы включало обучение как частный случай). И вполне доказательно, на основе прагматических аргументов отдаёт сегодня предпочтение позиции Лернера (не скрывая при этом своей родовой принадлежности к научной школе Лийметса — Новиковой). Почему? Вот как сам А.М. Сидоркин ёмко отвечает на этот вопрос: «Во-первых, потому что “воспитание”» более уязвимо политически, а во-вторых, потому что это слово не переводится на английский язык»<sup>8</sup>. Далее следует развёрнутая авторская аргументация.

А.М. Сидоркин определяет свою позицию, находясь в лоне образовательной (школьной) политики и практики. Находясь там же, я согласен с его аргументами и разделяю его мнение. В т.н. «образовательной парадигме», где воспитание признаётся равнозначным обучению<sup>9</sup>, нам, шкрабам, худо-бедно удалось достичь определённого консенсуса. А такие идеи, как, к примеру, антропологическая идея В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева об образовании как встрече *процессов образования* (взросления, инкультурации, учения, социа-



лизации) и соответствующих им образовательных процессов (выращивания, формирования, обучения, воспитания)<sup>10</sup>, вообще позволяет собрать школу в целостность и превратить её в реальный институт персонального и общественного развития. Тогда как «воспитательная парадигма», сторонники которой продолжают настаивать на универсализме воспитания и его доминанте над обучением, вольно или невольно:

- ♦ открывает дорогу идеологической и политической индоктринации школы;
- ♦ обостряет напряжение между различными социальными группами по чувствительным, но всё-таки не самым фундаментальным вопросам (Кого считать патриотом? Где границы толерантности? Что считать духовностью? Пошлостью? и т.д.);
- ♦ консервирует компетентностный и интеллектуальный кризис в стране (отодвигая дидактические задачи в образовании на второй план);
- ♦ приглушает наш голос в мировом диалоге о школе и детях (вынуждая всё время объяснять, что мы имели в виду, вместо выдвижения новых идей и проектов).

Так что же, место теории воспитательных систем теперь в музее истории педагогической науки? Если говорить о классической версии теории, построенной на универсализме воспитания, то, на мой взгляд, да. Кстати, это совсем не мало. В этом музее, как минимум, два зала: истории педагогических открытий и истории педагогических заблуждений. И теория воспитательных систем, несомненно, в первом зале, так как открыла нам педагогику отношений, школу как единство организации и общности, феномен развивающего детского коллектива, воспитательную среду, позицию педагога как воспитателя и многое другое. Не у каждой педагогической теории такой впечатляющий след.

Но если присмотреться внимательнее, теории воспитательных систем рано в музей, ей есть куда развиваться, наращивать свою объяснительную и прогностическую силу. Во-первых, современная жизнь регулярно востребует образовательные системы с воспитательной доминантой. Например, гимназия или лицей сталкиваются с ценностным конфликтом высокоресурсных и низкоресурсных семей. Или школа городской окраины наполняется детьми мигрантов. Или сельская школа оказывается последней крепкой распадающегося сельского социума. Во всех подобных ситуациях требуется, в первую очередь, ответ с позиций воспитания. И чтобы результат был существенным и устойчивым, ответ должен быть системным. То есть школа должна стать образовательной системой, в которой базовым процессом будет воспитание, а остальные образовательные процессы — обучение, формирование и выращивание — будут дополнительными по отношению к нему. Именно такую версию теории воспитательных систем мы начали разрабатывать вместе с П.В. Степановым и И.В. Степановой<sup>11</sup>.

Во-вторых, воспитание как практика трансляции (воспроизводства) ценностей и социальных норм не вмещается в рамки системы образования, является не отраслевой, а по-настоящему общественной задачей. Воспитываются не только дети, но и взрослые. Человек, помимо семьи и школы, осваивает цен-

<sup>10</sup> Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: Учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. С. 214.

<sup>11</sup> Григорьев Д.В., Кулешова И.В., Степанов П.В. Воспитательная система школы: от А до Я. Книга для учителя. М.: Просвещение, 2006; Степанов П.В. Развитие школы как воспитательной системы. М.: Центр «Педагогический поиск», 2009.





## МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

ности в спортивной команде, армейском подразделении, клубе по интересам, общественной организации, религиозной общине, производственном объединении, где он работает. Его могут воспитывать (более или менее целенаправленно) полиция, медицинская клиника, библиотека, музей, ресторан, сетевое сообщество и т.д. И во всех этих местах могут складываться воспитательные системы как упорядоченные области влияния носителей ценностей и норм на их возможных реципиентов. Для теории воспитательных систем открывается новое исследовательское поле. Только предстоит отказаться от привычного уже школоцентризма, выйти за рамки образования, начать работать по лекалам социогуманитарных теорий. Задача, по-моему, сколь трудная, столь нужная и увлекательная.

