

# ПЕДАГОГИКА КАК ПРАКТИКА порождения и воспитания ответственности

Валерий Леонидович Хайкин,  
член-корреспондент РАО, доктор психологических наук

Дмитрий Васильевич Григорьев,  
директор Центра образования № 825 г. Москвы,  
доцент, кандидат педагогических наук

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.

- сущность и границы ответственности • свободная ответственность
- общность ответственных людей • онтология педагогики

Н а 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, дающим 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 старшекласники, 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 (занятно, что даже речь современных педагогов изобилует этим словом-паразитом). Вместо свободной клубной атмосферы — «добровольно-принудительные» факультативы и кружки с обязательной к исполнению учебной программой. 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 изошрённое *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. Повидимому, 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 беззащитен. Понятно, что это настоящее *внутренне ответственное* поведение, отличное от более лёгких, 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 пользуются 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 ответст-

венности 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 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 выпускает 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. Общность учителя и ученика рождается как их *со-ответствие* друг другу, как их мультиплицированная взаимная ответственность перед друг другом.

### 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 педагогическом 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 школа 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 *встречаются*, 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. **НО**