

И. Шмерлина

Заметки

О школьном воспитании

Учить или воспитывать?

Школа, как известно, не только учит детей, но и воспитывает их – по крайней мере, именно так обстояло дело в насыщенные идеологией “доперестроечные времена”. Впрочем, и сегодня подавляющее большинство россиян (83%)¹ убеждены в том, что школа “должна и учить, и воспитывать”, и лишь 12% полагают, что дело школы – обучение, но не воспитание².

Обсуждение этой темы на фокус-группах в принципиальном плане полностью согласуется с данными массового опроса³. У большинства участников дискуссий практически не возникало сомнений в том, что общественная миссия школы не ограничивается образованием, а может быть, и не в нем прежде всего состоит.

“Модератор: Скажите, пожалуйста, в чем состоит главная задача школы?”

Участник: Воспитать активную личность” (ДФГ, Воронеж).

“...не только дать образование. ...Но и хорошо воспитать человека” (ДФГ, Москва).

“Получить достойного человека” (ДФГ, Санкт-Петербург).

“На первом месте должно быть воспитание, а потом обучение” (ДФГ, Санкт-Петербург).

¹ Общероссийский опрос населения от 29–30 марта 2008 года (100 населенных пунктов, 44 субъекта РФ, 1500 респондентов).

² Еще более единодушно в воспитательную миссию школы верят те респонденты, у которых в числе родных и близких есть дети-школьники (таковых в нашей выборке оказалось 42%): 89% представителей этой группы предписывают школе “...и учить, и воспитывать”.

³ Дискуссионные фокус-группы в Москве, Санкт-Петербурге и Воронеже от 25 марта 2008 года.

Одни люди считают, что школа должна только учить, но не должна воспитывать детей. Другие считают, что школа должна и учить, и воспитывать. А Вы лично как считаете: школа должна только учить или школа должна и учить, и воспитывать?

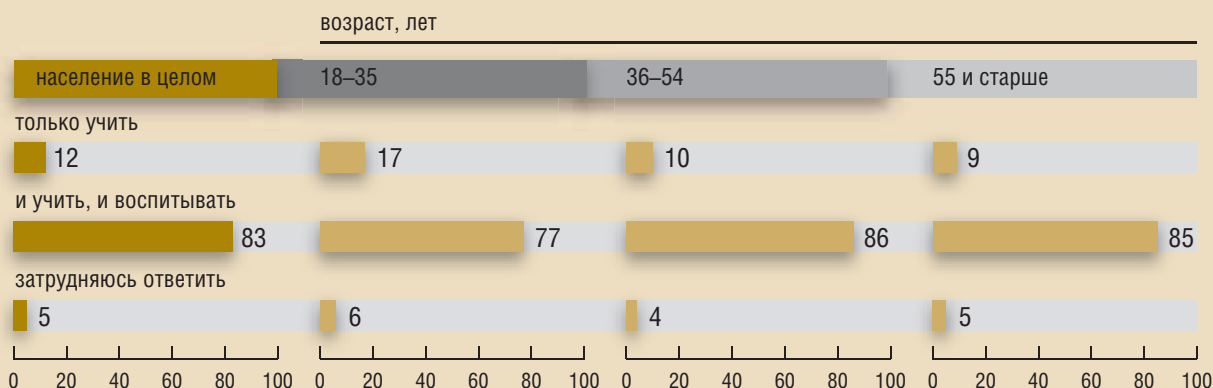


График 1

Впрочем, и настаивавшие на том, что *“школа в первую очередь должна давать знания, а не воспитывать”* (такое мнение высказал участник Санкт-Петербургской фокус-группы), вовсе не отрицали значения школьного воспитания, а лишь иначе расставляли акценты.

“Воспитанию чуть поменьше. Не в равной степени: воспитанию – сорок, а обучению – шестьдесят <процентов>. А воспитание – в семье, наверное, больше” (ДФГ, Санкт-Петербург).

“Процентов 25 – воспитание в школе, а остальное – обучение” (ДФГ, Воронеж).

Любовь к Родине и животным...

Отвечая в рамках упомянутого выше опроса на открытый вопрос *“В чем, на Ваш взгляд, должна состоять воспитательная работа в школе, в каких формах она должна проводиться?”*, респонденты высказывали свое мнение как о приемлемых формах, так и о содержании воспитательного процесса.

Что касается первого (форм), то здесь участники опроса, как правило, упоминали разнообразные мероприятия, хорошо апробированные в практике отечественной педагогики, начиная от *“кружков по интересам”*, спортивных секций и т. п. (14%) и заканчивая созданием *“организаций типа пионерской”* (2%), проведением классных часов (2%), *“встреч с ветеранами”* и *“интересными людьми”* (1%). “Педагогика мероприятий” подробно обсуждалась с участниками фокус-групп, и к этому сюжету мы вернемся позже; здесь же заметим, что довольно часто смысл школьной воспитательной работы сводится в представлениях людей не столько к формированию, культивированию тех или иных качеств личности ребенка, сколько к самому факту его организованной занятости: *“в кружках разных, чтобы дети не шатались по улице”*, *“больше занятости детей”*, *“дети больше времени находятся в школе”*. Этот аспект воспитательной деятельности школы подчеркивался и на фокус-группах.

“Все те, которые здесь перечислили, – замечательные мероприятия, конечно. И уже одно то, что он полдня или до двух или до трех часов у же

оторван, допустим, от прочей негативной информации, я не буду говорить...” (ДФГ, Москва).

В ответах, затрагивающих содержательную сторону школьного воспитания, чаще всего упоминались “общечеловеческие” духовно-нравственные ценности (“*порядочность*”, “*учить моральным нормам*”, “*больше говорить о духовности, о нравственности*”, “*чтобы хорошо относились к людям*”, “*учить дружбе, любви, всему доброму*” и т. п. – 10%), а также подчеркивалось значение “этикетных норм” общения, правил поведения в обществе (“*азы приличия*”, “*внушать, чтоб вели себя достойным образом*”, “*воспитывать, чтоб вели себя в быту хорошо*”, “*беседы проводить по поведению в обществе, по внешнему виду, по отношению к девушкам и женщинам*” – 7%).

Гораздо реже респонденты вспоминали о приоритетах прежней системы воспитания – таких, как патриотизм (5%) и “*любовь к труду*” (4%).

Впрочем, еще реже они говорили о том, что воспитание в школе должно противодействовать влечению детей и подростков к алкоголю и наркотикам (“*больше рассказывать ребятам о вреде наркотиков*”, “*объяснять молодежи, чтобы не пили, не курили, не наркоманили*”, “*учить детей не пить и не курить*” – 2%).

Материалы групповых обсуждений не противоречат этим данным, однако дают более объемное представление как о проблеме школьного воспитания, так и о нормативно-ценностных доминантах массового сознания в целом. Прежде всего обращает на себя внимание довольно вялое обсуждение на группах приоритетов воспитания – того, что, собственно, следует в первую очередь формировать, культивировать в детях. Казалось бы, этот вопрос должен вызвать бурную дискуссию: ведь сегодняшнее общество – настоящий “плавильный котел” самых разных ценностей и “антиценностей”: старых и новых, национальных и всемирных, традиционных и “нетрадиционных”, социально-политических и общечеловеческих, духовно-нравственных и житейски-прагматических... Между тем на фокус-группах дискуссий на этой почве практически не возникало (некое подобие спора вызвала только тема школьных субботников).

Подавляющее большинство респондентов убеждены в том, что школа должна не только учить, но и воспитывать



Часто воспроизводились отработанные практикой советской школы приоритеты – такие, как патриотизм, коллективизм, сплоченность, дисциплина, любовь к труду, уважение к старшим.

Модератор: *Скажите мне, пожалуйста, а что вообще нужно воспитывать?.. Что вообще в детях воспитывать, какие качества нужно?..*

Участница: *Я думаю, что любовь опять к родине, к родителям.*

Модератор: *Любовь к родителям?*

Участница: *К родител... к родине своей...* (ДФГ, Москва).

“1-й участник: *...уважение к старшим.*

2-й участник: *Патриотизм воспитывать.*

3-й участник: *...приглашать кого-нибудь, фильмы смотреть, примеры какие-то приводить.*

1-й участник: *Приглашать ветеранов – правда, их мало осталось, – чтобы они на своем примере рассказывали*” (ДФГ, Воронеж).

Модератор: *...Еще что нужно воспитывать в детях, какие качества?*

1-я участница: *Уважение к окружающим, уважение к окружающей среде, любовь ко всему, что тебя окружает...*

Модератор: *Какие... дополнения?*

2-й участник: *В принципе, у меня дополнений нет. Фактически это любовь к природе, к обществу (? – И. Ш.), уважение окружающих, в том числе, где он живет, и любовь к своей стране также, ну и, собственно говоря, культуру, эстетику...*

Модератор: *Еще у кого-то есть дополнения?*

3-й участник: *Дисциплинированность, целеустремленность, силу воли.*

4-й участник: *Любовь к труду, физкультуре...*

5-я участница: *Умение жить в коллективе*” (ДФГ, Воронеж).

Модератор: *...Какие качества обязательно должна воспитывать школа в ребенке?*

1-й участник: *Любовь к труду.*

2-я участница: *Любовь к учебе.*

3-й участник: *Патриотизм обязательно...*

4-я участница: *Чувство коллективизма*” (ДФГ, Санкт-Петербург).

Старые “социалистические идеалы” ни на одной из фокус-групп не подвергались ревизии. В то же время на всех группах царил атмосфера растерянности, неуверенности, как уже говорилось, обсуждение было вялым (собственно дискуссия фактически отсутствовала). Диспутанты явно испытывали “дефицит” надежной нравственно-мировоззренческой опоры – тех позитивных идеалов и ценностных ориентиров, которые были бы адекватны духу времени и на которых можно было бы выстроить прочное здание современной школьной педагогики. Вполне ожидаемым ходом в этой ситуации было обращение к безусловным “общечеловеческим ценностям” – таким, как доброта, любовь к ближнему и всему живому, а также к столь же безусловным, но не столь ценным в нравственном отношении правилам общественного этикета (эта тенденция еще более отчетливо проявилась в массовом опросе).

Смысл школьной воспитательной работы в представлениях людей довольно часто сводится не столько к формированию, культивированию тех или иных качеств личности ребенка, сколько к самому факту его организованной занятости

“Модератор: ...Скажите, что нужно воспитывать в детях?”

1-й участник: Ну, что? Культуру... Доброту.

2-й участник: Уважать других...

3-й участник: Первое отношение – это отношение к природе.

1-й участник: Любовь к природе... Самое главное, наверно, – любовь к природе, к животным.

4-й участник: К людям, прежде всего – любовь к людям. Если самого себя любить не будет, то и других не будет.

5-й участник: Доброта, чтобы она проявлялась в отношениях ко всему: и к природе, и к человеку... А вообще, по большому счету, одним словом, это прежде всего воспитывать культурного человека именно, мало того что образованного, но еще и культурного, а культурного в широком смысле этого слова.

3-й участник: Да.

5-й участник: Чтобы окурки не бросали и всё остальное, а то у нас не город, а мусорка” (ДФГ, Воронеж).

“Воспитывать эстетические качества, чтобы не бросали окурки мимо урны, например. Выезжая на природу, мусор потом забирали с собой” (ДФГ, Воронеж).

“Участник: Культура и уважение – самое главное.

Модератор: Уважение?..

Участник: Ко всему... И культура” (ДФГ, Москва).

“Добрее к окружающим, ко всем. Доброта чтобы была, да” (ДФГ, Москва).

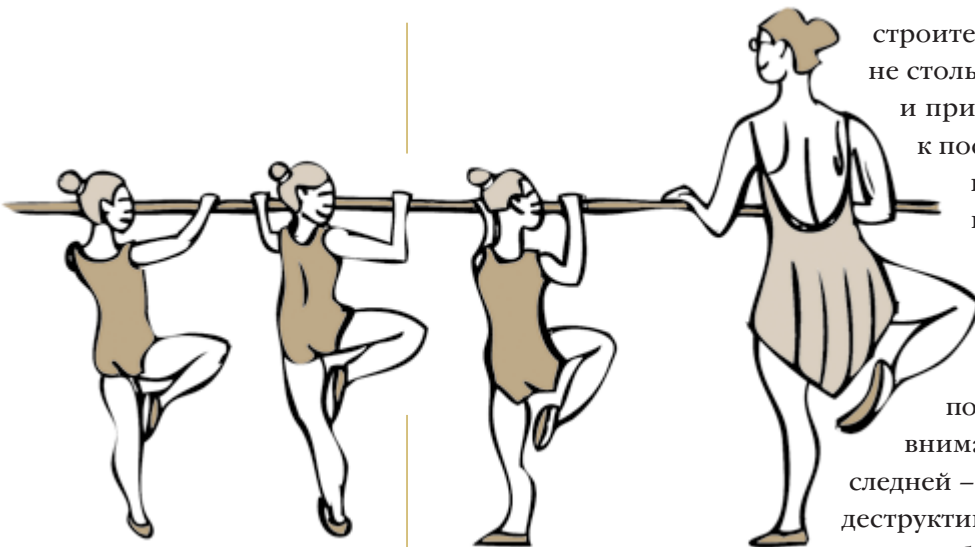
“Ну, просто любовь к близким. Ну любовь просто, я считаю, к людям просто любовь к общим... Любовь такая, чтобы не было ненависти такой более...” (ДФГ, Москва).

“Ну, опять же там добропорядочность, там честность и все такое, как бы, ну, все основное там, чтобы как бы не выросло там в будущем маньяков, преступников и так далее. Чтобы понимали, осознавали, что за это что-то может быть...” (ДФГ, Москва).

Ни разу участники дискуссий не засомневались в тех общественных идеалах и ценностях, которые должна транслировать школа (или, напротив, противостоять им)⁴, и это неудивительно: в высоких общечеловеческих идеалах действительно не приходится сомневаться. Патриотизм и уважение к старшим, любовь к людям, Родине и животным, культура и законопослушность, коллективизм и хорошие манеры поведения – здесь не о чем спорить. Подобная нормативная модель вызывает некие смутные исторические коннотации: сама ее логика отвечает той, что когда-то была заложена в “Моральном кодексе

Старые “социалистические идеалы” перестают быть надежной нравственно-мировоззренческой опорой школьной педагогики. В поисках духовных ориентиров люди обращаются к безусловным “общечеловеческим ценностям” – таким, как доброта, любовь к ближнему и всему живому

⁴ Не возникало у них сомнений и в способности учителей лепить “активных личностей”, отвечающих требованиям времени. Лишь один раз проявилось во время дискуссии такого рода сомнение, но этот поворот сюжета не был подхвачен остальными участниками и остался за границами темы (сценарий фокус-группы не инициировал специальное обсуждение “учительского вопроса”: “...кто сейчас учится в Пединституте?.. Студенты у нас, извините, никого не хочу обидеть, отбросы общества учатся у нас в Педагогическом институте. И мы хотим Макаренко выпустить со всех курсов, когда они психологию не могут сдать, с пятого, шестого раза” (ДФГ, Воронеж).



строителя коммунизма”. И дело здесь не столько в конкретных нормах, идеалах и принципах, сколько в самом подходе к построению модели “правильно воспитанного человека”. Эта модель выстраивается по самой высокой идейно-нравственной планке. Ориентированная на абстрактный идеал, она почти не вступает в конфликт с действительностью, поскольку меньше всего принимает во внимание реальные противоречия последней – те проблемы, что создают сегодня деструктивные напряжения в системе “личность – общество”.

Показательно, что некоторое подобие дискуссии возникло только при обсуждении темы трудового воспитания и школьных субботников, когда идеологические постулаты и философские максимы столкнулись с житейским опытом людей и (что, может быть, еще более существенно) с новой “социальной реальностью”, в которой “здоровый физический труд” оказывается уделом социальных аутсайдеров.

1-й участник: *К труду. Труд должен быть одним из первых. Труд сделал из обезьяны человека.*

2-й участник: *Ну, у меня дочка особо трудом не занималась, но она очень воспитана” (ДФГ, Воронеж).*

1-й участник: *Нужны обязательно мероприятия трудовые, то есть та же уборка территории вокруг школы, та же самая посадка деревьев...*

2-й участник: *Да, деревья как раньше сажали, там, все, да.*

1-й участник: *Клумбы там. То есть прям заставлять детей надо, чтобы они это делали... Потому что они же просто так не будут, им же бегать охота. Надо вот именно это привитие к труду. Почему сейчас этого нет, это странно просто.*

3-й участник: *Я в этот раз не согласен... Это может... вызвать отрицание. То есть, там, заставлять ребенка убирать территорию – мне это нормальным не кажется. Ну, в общем-то, и все, наверное <...>.*

4-й участник: *Ну почему бы его не заставить убирать территорию?*

1-й участник: *За собой.*

3-й участник: *За собой тем более. Или для себя в конечном итоге <...>.*

5-й участник: *Нет, я думаю, что все равно надо как бы помогать убирать территорию, потому что, например, ребенок – он как бы смотрит уже... ну, как бы смотрит уже... ну, приходит к чистоте и к порядку как бы, он уже как бы к труду уже как привит, он уже знает, как убрать, чтобы чисто было, например даже тот же класс убирать, это должно быть, конечно <...>.*

Модератор: *Но это воспитательное мероприятие, да, как считаете?*

2-й участник: *Ну да, воспитательное.*

2-й участник: *Ну, это труд обычный.*

5-й участник: *Да, к труду они будут, да...*

Модератор: *Воспитательное, да?*

1-й участник: *Да, парк, тот же парк какой-нибудь в Чистых прудах один раз убрали в полгода — это тоже очень хорошо, в привычку входит <...>.*

2-й участник: *Они скажут: а узбеки на что? Они сразу скажут, правда, ну что, так на самом деле” (ДФГ, Москва).*

Новое время – новые акценты...

...Впрочем, иногда на фокус-группах начинало тянуть свежим ветром перемен. Особенно примечательной в этом отношении оказалась петербургская дискуссия. Именно ее участники формулировали иные цели воспитательного процесса, помимо воспитания коллективизма и уважения к старшим (хотя и необходимость воспитывать эти ценности никто из них не отрицал). Фрагмент, который мы приводим ниже, производит любопытное впечатление. На фоне плакатного глянца “безусловных” идеологических и общечеловеческих ценностей вдруг начинают проступать новые приоритеты воспитания, отвечающие сегодняшней, далеко не благодистой, реальности и в целом непростому, нередко драматичному, процессу взросления человека.

“Модератор: *А как вам кажется, что вообще нужно воспитывать в детях? Какие именно качества нужно воспитывать в детях?*

1-й участник: *Уверенность в себе.*

2-й участник: *Доброта, честность <...>.*

3-й участник: *Наверное, уважение к старшему поколению, потому что его в современных детях очень не хватает <...>.*

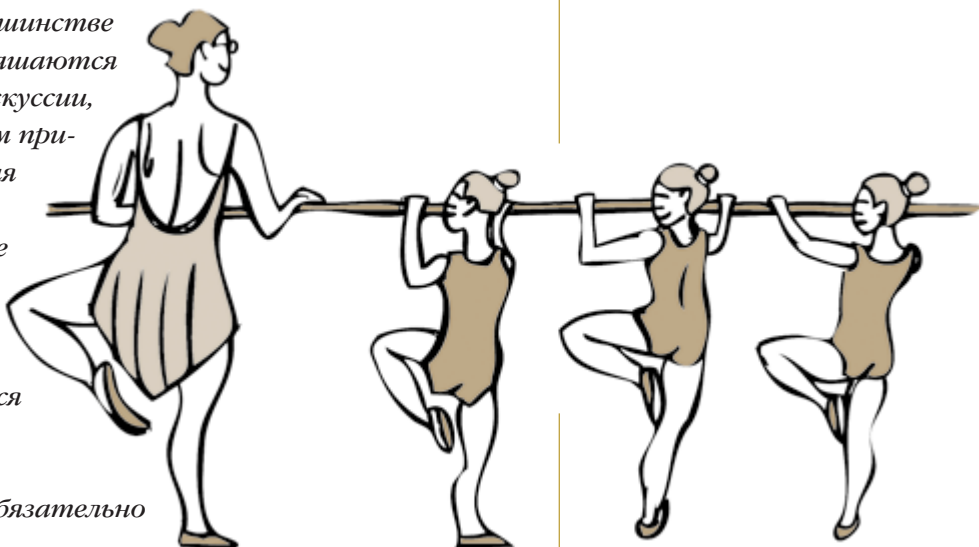
1-й участник: *Уметь себя вести при разных жизненных обстоятельствах.*

4-й участник: *Умение отстаивать... в современном мире умение отстаивать свою точку зрения... Мы не могли сказать учителям то, что могут сказать современные дети, и мне вот это нравится, что они умеют даже перед директором школы отстаивать свою точку зрения. И если класс решил так, они не побоятся прийти к директору и сказать: “А Вы знаете, мы с вами не согласны. Мы хотим так, так и вот так”, и в большинстве случаев преподаватели соглашались с ними. Да, у них есть там дискуссии, споры, но тем не менее к детям прислушиваются. К нам в свое время не особо прислушивались.*

1-й участник: *Нет, у нас тоже были попытки, просто в наше время было местоимение “мы”, а сейчас местоимение “я”. Сейчас человек рассматривается как личность, а не как толпа...*

5-й участник: *Любовь к труду.*

6-й участник: *Патриотизм обязательно <...>.*



1-й участник: *Чувство коллективизма <...>.*

7-й участник: *Не бояться жизни.*

Модератор: *Не бояться жизни – этому должна школа учить? А можете пояснить, что Вы имеете в виду?*

7-й участник: *Ну, чтобы первые детские разочарования, страхи и потери были логически объяснимы, чтобы дети были подготовлены к этому со всех сторон. Опять же с помощью тех же самых знаний, показанных на примере героев литературных, товарищей, друзей, исторических личностей и так далее. Чтобы ребенок был подготовлен к жизненным реалиям” (ДФГ, Санкт-Петербург).*

В спонтанных, разрозненных репликах респондентов проступает совсем иная модель воспитания, нежели та, которую мы прорисовали выше: модель, ориентированная на “жизненные реалии”, на “разные жизненные обстоятельства”, такая, которая должна привить молодому человеку некоторый иммунитет против этих реалий, научить его “не бояться жизни”, подготовить к “разочарованиям, страхам и потерям”.

Ни участники дискуссии, ни автор этих заметок не имеют отчетливого представления о данной модели. Очевидно лишь то, что она исходит не из “общественных идеалов”, а из интересов личности. Эта модель открывает возможность взглянуть на общество трезво и задать вопросы, немислимые прежде: должно ли воспитание способствовать интеграции ребенка в социум, прививая качества, которые позволят ему быть успешным в жизни, без излишнего акцентирования духовно-нравственной стороны “успеха”? Или оно должно формировать дистанцию между личностью, воспитанной в духе высоких нравственных идеалов, и обществом, последовательно выталкивающим эти идеалы из числа своих регуляторов? Кто, однако, возьмет на себя ответственность за формирование такой заведомо неадаптивной личности? И реальна ли сама постановка задачи? Как мудро заметил один из участников московской фокус-группы, “в том-то и дело, что улица порой воспитывает гораздо больше, чем иногда школа”.

Но если улица воспитывает больше, чем специальный социальный институт, для этого предназначенный, что тогда вообще следует понимать под воспитанием?

Становление личности или “воспитательная работа”?

Любой разговор о воспитании – будь то профессиональный диспут гуманистических или беседа “профанов” – неизбежно актуализирует два принципиальных подхода к определению категории “воспитание” и, соответственно, пониманию сущности данного процесса.

Первый выражает установки либерального сознания и связан с интерпретацией воспитания как естественного процесса взросления личности, который происходит независимо от целенаправленных усилий субъекта воспитательной работы (хотя и может включать последние). Этот подход фактически растворяет понятие “воспитание” в более широкой категории “социализация”. “Воспитание... в широком смысле – процесс социализации индивида, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной

активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в том числе специально организованной целенаправленной деятельности родителей и педагогов” [Вербицкий. 2006].

Второй подход связан с пониманием “автократической” сущности феномена воспитания, которое по сути своей есть искусственный процесс “планового и целенаправленного воздействия на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих необходимые условия для его развития, подготовки к общественной жизни и производительному труду” [Психология. 1990].

Схоластический, казалось бы, спор о дефиниции имеет прямое отношение к вопросу организации воспитания в школе (и именно в таком, практически ориентированном ракурсе, он и воспроизводился в групповых дискуссиях). В самом деле, если видеть в воспитании не столько целенаправленные и открыто декларируемые усилия, сколько *влияние*, которое оказывает свое формирующее воздействие исподволь, проникает незаметно, маскируясь под другие вещи и процессы, то педагогам следует сосредоточить усилия на создании “воспитывающей обстановки”. Тогда в “План воспитательных мероприятий школы” должны входить не столько классные часы и торжественные линейки, сколько поддержание этикетных норм общения между педагогами и учениками, рекомендации относительно внешнего вида педагогов (как известно, у красивой учительницы дети лучше учатся), создание цивилизованной обстановки в школьных туалетах и прочие аспекты “окружающей среды”, закладывающие определенные “коррелятивы” в психике воспитуемого, минуя зону сознательного принятия или неприятия. Кратко говоря, воспитание в этом случае принимает форму канализированной социализации.

Заметим, что такое мягкое, “завуалированное” воспитание не перестает быть воспитанием в узком смысле слова, то есть целенаправленно организованной и сознательно контролируемой деятельностью (впрочем, мы нигде – ни в литературе, ни в рассуждениях “простых людей” – не встречали случаев, когда “либеральное” понимание воспитания как социализации было бы доведено до логического конца, выражаемого сентенцией “жизнь научит...”). Иначе говоря, можно понимать воспитание как авторитарный процесс, но отстаивать “либеральные” формы его воплощения. В этом случае воспитание, направляемое сознательными интенциями взрослого, происходит незаметно для ребенка, и мы имеем дело с “мудрым воспитателем”. Именно на таком, “замаскированном” под социализацию, воспитании настаивали многие участники фокус-групп.

“Все, что дается из-под палки, вызывает только озлобление и неприязнь. Все, что дается в игровой форме, без принуждения, – оно все воспринимается и дает свои плоды. То есть должно быть очень мягко и в процессе повседневной работы... Если это будет внушаться, если будет говориться: “Вот, у нас сели все – у нас воспитательная работа”, – в душе ребенка это будет вызывать только отторжение. Ну, у некоторых детей. Процесс воспитания должен проходить незаметно для ребенка” (ДФГ, Санкт-Петербург).



“Главное в воспитании – наверное, то, что оно должно быть завуалировано, оно не должно быть в открытую воспитанием, иначе это превратится в занудство, иначе это превратится в давление. То есть воспитание позитивными примерами, воспитание новыми знаниями, чем-то познавательным. И нет разницы, будут ли это какие-то внешкольные мероприятия или же это будет в рамках школы, учебы, классных часов. Все это должно осуществляться в процессе игры, в процессе общения, в процессе каких-то интересных методик, когда ребенку предлагают... вместо уроков День КВНов по физике, по математике, по тому, по другому. Соревновательный момент, развлекательный момент, в музей куда-то поехали вместо занятий, еще что-то. Чтобы само воспитание и прививание нравственных качеств осуществлялось бы исподволь и влияло на формирование сознания ребенка” (ДФГ, Санкт-Петербург).

“...воспитание – это не только наставление, когда учитель говорит о том, что человек должен поступать так, а не иначе, воспитание-то начинается даже с внешнего вида учителя, с манеры его поведения, с того, как он говорит, с того, как он знает свой предмет. Это все воспитание... Прежде всего своим поведением учитель воспитывает” (ДФГ, Воронеж).

“...учитель должен быть этичным, он не должен кричать на ребенка, орать, унижать, то есть тогда будут как бы люди сами воспитываться... Человек своей личностью должен воспитывать, конечно, детей” (ДФГ, Санкт-Петербург).

“Я считаю, что любой сотрудник школы, включая гардеробщиков и охранников, обязан быть немножко педагогом. Если учитель тебе говорит, что пить плохо, а охранник приходит на работу пьяный – это уже рушится весь воспитательный процесс на корню. Поэтому каж-

дый сотрудник школы должен воспитывать детей. Другое дело – кто больше. Естественно, кто больше общается с ними, тот должен больше и заниматься, классный руководитель, я считаю. Но в принципе – все сотрудники школы, поскольку они сотрудники школы” (ДФГ, Санкт-Петербург).

“Модератор: А кто же все-таки в школе должен заниматься воспитательной работой – учитель, классный руководитель?”

1-я участница: Все.

2-й участник: Все.

3-й участник: Все, начиная от директора, до...

1-я участница: Все, включая технических сотрудников.

4-й участник: Охранников.

1-я участница: Все абсолютно, весь педагогический коллектив <...>.

5-я участница: А есть такие охранники, которые допускают унижение, мат, так что театр начинается с вешалки.

6-й участник: Короче, все, потому что ложка дегтя может испортить бочку меда, так и здесь” (ДФГ, Воронеж).

Можно понимать воспитание как авторитарный процесс, но отстаивать “либеральные” формы его воплощения

Второй подход к воспитанию, акцентирующий целенаправленные усилия воспитателей, в истории педагогики получил название “педагогика мероприятий” [Савелова, Абушенко. 2003]. Здесь воспитание имеет четко заданные временные, пространственные и интенциональные характеристики. Вот как его формулирует участница фокус-группы, оппонируя мнению о том, что учитель воспитывает каждым мгновением своего пребывания в школе (да и не только в ней).

“1-й участник: ...Я тут немножко не согласна. Хорошо вот: 45 минут занятия, я прихожу на занятия и начинаю говорить – я не могу его воспитать, я не могу постоянно отвлекаться на Иванова и объяснять ему, как нужно себя вести на уроке. Да, я должна сконцентрировать их на себе, но каждому я не могу это объяснить, я его могу оставить после урока и побеседовать с ним... На уроке я не могу говорить: Иванов, ты такой сякой, плохо себя ведешь... То есть на уроке в основном преподаватель дает знания, он преподает, он их не воспитывает. А воспитывают их на классном часе, когда идут в театр, когда вызывают родителей.

Модератор: *То есть это классный руководитель, а не учитель на уроке?*

1-й участник: *Да, классный руководитель, предметники не воспитывают, товарищи дорогие, не воспитывают, воспитывают только классные руководители.*

2-й участник: *Он же классный руководитель в одном классе, а уроки ведет и в других.*

1-й участник: *Он воспитывает только свой класс, а чужой класс он воспитывать не будет”* (ДФГ, Воронеж).

Подобный подход к воспитанию, подчеркивающий значение формальной процедуры, разделяли и другие участники фокус-групп.

“Мне кажется, что учителю во время уроков сложно, он не может совмещать: и учить, и воспитывать” (ДФГ, Санкт-Петербург).

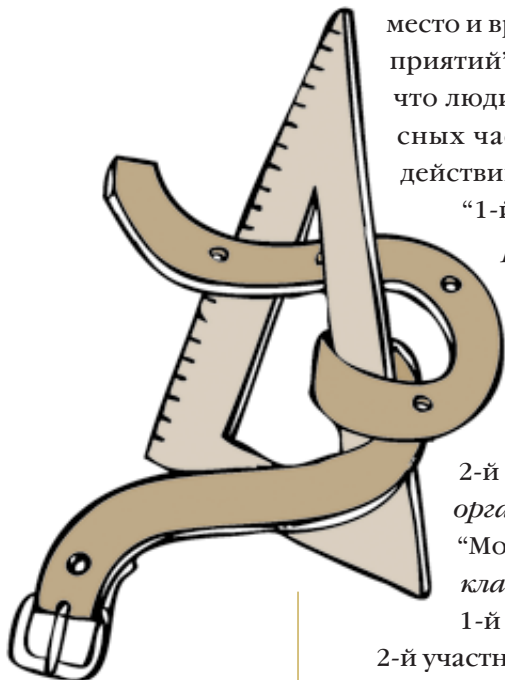
“В школе всегда существовали классные часы, к сожалению, об этой форме сейчас тоже забыли. А классные часы – это широкое поле деятельности, здесь же можно пригласить кого угодно на встречу. Где как не на классном часе воспитывать ребенка?” (ДФГ, Воронеж).

Впрочем, самый, пожалуй, любопытный момент обсуждения состоит в том, что на необходимости целенаправленных воспитательных мероприятий дружно настаивали все участники групповых дискуссий, в том числе и те, кто придерживается представления о “тотальности” воспитательного процесса.

Классный час и сбор макулатуры...

Как бы ни понимали наши сограждане сущность воспитания и какие бы нормативно-ценностные подходы в отношении него ни декларировали, в большинстве своем они безусловно убеждены в том, что целенаправленные педагогические мероприятия (те, под которые отводятся соответствующие

Участники групповых дискуссий исходили из того, что воспитание – это непрерывный процесс, который не ограничивается целенаправленными воспитательными мероприятиями, однако при этом дружно настаивали на необходимости последних



место и время) полезны и необходимы. По-видимому, “педагогика мероприятий” настолько вошла в отечественную педагогическую культуру, что люди просто представить не могут, как можно отказаться от классных часов и прочих специально организованных воспитательных действий.

“1-й участник: Я считаю, что надо дополнительное время... Как раньше – было какое-то такое общение... с классом там, да, что классный час и назывался классный час.

2-й участник: Ну, вообще бы классный час неплохо было бы ввести.

Модератор: Да? Почему?

1-й участник: Ведь было так раньше <...>.

2-й участник: Не знаю, это более-менее дополнительная какая-то организованность. Не знаю, не помешало бы” (ДФГ, Москва).

“Модератор: А нужны ли какие-то специальные мероприятия, классные часы или еще какие-то мероприятия?

1-й участник: Конечно.

2-й участник: Они обязательно нужны.

Модератор: Что нужно?

1-й участник: Всё.

Модератор: Что – всё?

1-й участник: И классные часы, и походы...

3-й участник: Экскурсии, походы...

4-й участник: Уборка территории...

5-й участник: Сбор металлолома с макулатурой...

Говорят все вместе.

3-й участник: ...экскурсии по музеям, по театрам. Дополнительные мероприятия обязательно нужны” (ДФГ, Воронеж).

Это всеобщее убеждение в пользу специально организованных мероприятий не оспаривалось на фокус-группах никем, даже если собственный школьный опыт участника порой заставлял его усомниться в полезности конкретных воспитательных практик – таких, например, как классный час.

“Я вспоминаю свои классные часы – мне скорее бы уйти оттуда было. Это неинтересно, скучно, нудно там сидеть, как оценки какие-то проверяют, смотреть. Но хотелось бы, чтобы они все-таки были в школе и как-то по-другому они проходили... реально решались проблемы класса, отношения между учениками, гасились конфликты” (ДФГ, Санкт-Петербург).

Эффективность школьных мероприятий, как правило, просто не проблематизируется. Так, одна из участниц групповых дискуссий ностальгически вспоминает свои школьные годы.

“...Ходили в походы, вот листочки там собирали, желуди собирали, а зимой шишки, что-то мы там... А зачем эти шишки были нужны, для чего – не знаю” (ДФГ, Москва).

В любой своей модификации подобные мероприятия ценны, согласно представлениям участников ДФГ, прежде всего самим фактом организованной занятости детей.

“..Даже сбор макулатуры – это воспитывало как-то детей. Я помню эти двери, и дети приходят, и мы сами тоже были детьми, как мы все это делали, куда-то носились, все мы были чем-то заняты. Мы не бежали где-то по дворам, где-то там что-то...” (ДФГ, Москва).

Кроме того, у любого институционально организованного действия существует, по-видимому, своего рода “презумпция эффективности”. Показательно, как один из участников фокус-группы (заметим, молодой – 26 лет – преуспевающий москвич) рассуждает о трудовом воспитании (мы приводили его реплику в другом контексте).

“Нет, я думаю, что все равно надо как бы помогать убирать территорию, потому что, например, ребенок – он как бы смотрит уже, ну, как бы смотрит уже, ну, приходит к чистоте и к порядку как бы, он уже как бы к труду уже привит, он уже знает, как убрать, чтобы чисто было...” (ДФГ, Москва).

Не очень понятно, впрочем, как трактовать многочисленные “как бы”, о которых “как бы спотыкается” автор приведенного суждения: – то ли это замусоренная речь, то ли автор не так уж верит в то, о чем говорит? Если есть мероприятие – значит, “как бы” должен быть эффект, а уж как там на самом деле – кто же его знает...

И, наконец, в любом школьном мероприятии всегда присутствует дополнительная ценностная коннотация – воспитание коллективизма, а это один из наиболее прочных идейно-нравственных “бастионов” советской школьной педагогики.

“Модератор: ...как вы считаете, насколько эффективны эти мероприятия и какие из них наиболее эффективны, что из всего того, о чем мы с вами говорили... насколько эффективно воспитание в школах? Вот поездки, там классные часы, вот там значит экскурсии, походы, тра-та-та – хорошо, ребенок общается, мы с вами говорим про воспитание, насколько оно эффективно, это воспитание?”

Участник: Эффективно на сто процентов.

Модератор: Все эти мероприятия?

Участник: Да, они как бы поднимают все положительное, ребенок – он находится в коллективе, он как бы больше сужается со школой, они как бы дружат между собой, как бы общение у них с учителями, они как бы, получается, общая семья” (ДФГ, Москва).

“..Если воспитание там какого-то культурного человека, да, ну я просто знаю, у нас раз в две недели, там, в четверг, значит... родители все там, как сказать, скидываемся – и дети делают под руководством классного руководителя газету, там, обязательно. Там, я считаю, это очень хорошо. Другие мероприятия – они там собираются, там день рождения они всегда там празднуют. То есть это какой-то коллектив у них там становится” (ДФГ, Москва).

“...все, что связано с работой в коллективе, это, наверное, положительный отпечаток накладывает” (ДФГ, Санкт-Петербург).

В любом школьном мероприятии всегда присутствует дополнительная ценностная коннотация – воспитание коллективизма, а это один из наиболее прочных идейно-нравственных “бастионов” советской школьной педагогики

Примечательно, что даже рассказывая о новом экологическом движении, полезно как в воспитательном, так и во всех остальных смыслах, участница фокус-группы различает в нем прежде всего коллективистский аспект.

“Сейчас много внимания уделяется экологии. Вот в Лосеве проводится международный ежегодный фестиваль, и несколько лет на него приезжает такая организация, как “Зеленая волна”. Она экологическая, рассчитана на молодежь, на школьников: они убирают мусор, экологический уклон у ней, но, тем не менее, молодежи это интересно. Их учат навыкам выживания на необитаемом острове, в лесу, когда человек оказался в экстремальной ситуации. Вот это объединяет школьников, они собирают мусор...” (ДФГ, Санкт-Петербург).

Октябренок – пионер – комсомолец...

В подобном контексте естественным образом всплывала тема пионерских и комсомольских организаций – участники вспоминали о них сами, без наводящих вопросов модератора.

“1-й участник: Значит, раньше была построена система воспитания, то есть сначала октябрюта, потом пионеры, потом комсомол – это система, соответственно она... вот это тоже система октябрюта, ввели какой-то комплекс каких-то воспитательных мер... Система была, то есть принимали в октябрюта, был какой-то перечень правил, октябренок там друг там чего-то, октябрюта утром должны рано вставать, помогать родителям, понимаете? Уже был какой-то... уже, значит, все это было торжественно, да, там вручали какие-то значки, все... разбивались... там звенья какие-то в школе были, значит, передовое звено, там отсталое звено, потом “двойку” получил, потом это все... потом в пионеры принимали там <...>.”

Модератор: *Надо возродить какую-то похожую организацию подобную?*

2-й участник: Я думаю, что нужно... Это дисциплинирует, это... ну, именно дисциплинирует” (ДФГ, Москва).

“1-й участник: Светлый момент в жизни какой-то был: вот тебя примут в октябрюта, а потом ты вырастешь – тебя примут в пионеры, ты этого ждешь. А потом, ведь не каждого в пионеры принимали, и все старались к этому моменту подтянуться.”

2-й участник: Да, и еще – в какую очередь примут: в первую или в четвертую.

3-й участник: И в комсомол тоже – учили Устав.

1-й участник: Только положительные эмоции по поводу этих организаций” (ДФГ, Санкт-Петербург).

“1-й участник: В стране развалили всё, в том числе и пионерскую, и комсомольскую организации, которые существовали в школах. Вот они занимались воспитанием во внеурочное время.”

Модератор: *То есть Вы считаете, что именно эти организации должны вернуться, ну, или другие?..*



2-й участник: *Да, что должно быть обязательно.*

3-й участник: *Организации – однозначно. Детские – должны. Ведь это же не только опыт нашей страны.*

1-й участник: *Демократия – это, конечно, хорошо, но если слишком...*” (ДФГ, Воронеж).

“Вообще надо возродить контроль пионерской организации. Это она уже не будет называться “Пионерская организация имени Владимира Ильича Ленина”, но что-то подобное этому обязательно должно быть” (ДФГ, Москва).

Несмотря на то что участники пытались дистанцироваться от поверженных кумиров, воспоминания о прежних формах воспитательной работы неизбежно актуализировали и весь сопутствующий этим формам идеологический контекст.

“1-й участник: Вопрос не только в классном руководителе... но три с половиной года в качестве старшей вожатой в школе... Пост № 1. Где еще можно воспитывать патриотизм и любовь детей к Родине, как не у Вечного огня?! А ведь это было у нас практически круглый год, даже летом дети Воронежа стояли на Посту № 1 у Вечного огня на Задонском шоссе.

2-й участник: *Это было почетно.*

1-й участник: *Вот никто не сказал из присутствующих о той пионерской организации, которая проводила игру “Зарница”. Опять вам воспитание патриотизма. Это же не значит, что дети ходили там строем, носили военную форму или там что-то. Вот откуда наши истоки, вот где мы делали что-то. И занимались этим люди, которые были призваны именно заниматься внеклассной работой, и которые вот вожатые и воспитатели, завуч по воспитательной работе. А потом уже и походы в кино, и походы в театры с обсуждением просмотренного спектакля. А какие праздники проводились в театре драматическом! Не просто смотрели спектакль, не просто приглашали туда ветеранов, а торжественная линейка как минимум проходила”* (ДФГ, Воронеж).

“Я можно скажу про позитивное? Я училась в сельской местности. Ну, то, что у нас была пионерская и комсомольская организация, – вот это такое светлое пятно. Мы искали героев Великой Отечественной войны, мы нашли, нашей школе было присвоено звание комсомолки-подпольщицы...” (ДФГ, Санкт-Петербург).

Возможно, воспоминания октябрятского детства, пионерского отрочества и комсомольской юности потому и вызывают “только положительные эмоции”, что торжественные линейки с ветеранами, работа в поисковых отрядах, почетные вахты у Вечного огня транслировали дефицитные сегодня позитивные идеалы и ценности?

“Ну, пионерской организации нет, комсомольской организации нет, но хоть что-то должно быть святое у человека...” (ДФГ, Воронеж).

На фоне плакатного глянца “безусловных” идеологических и общечеловеческих ценностей начинают проступать новые приоритеты воспитания, отвечающие сегодняшней, далеко не благостной, реальности и в целом непростому, нередко драматичному процессу взросления человека

Однако дело, по-видимому, не только в утраченных социальных идеалах. Детские организации, подчеркнуто демонстрирующие внешние признаки принадлежности (значок, галстук, пилотка), культивирующие свои ритуалы, предъявляющие, пусть минимальные, требования допуска, отвечают глубокой психологической (а возможно, даже биологически укорененной⁵) потребности человека в групповой принадлежности и специфической идентичности. Такая потребность особенно остра для молодого, еще только социализирующегося человека. Советская “лестница инициаций” октябренок – пионер – комсомолец, если посмотреть на нее в отстраненном социально-антропологическом ракурсе, была системой соподчиненных и поддерживающих друг друга специфических субкультур, удовлетворяющих данную потребность.

Участники обсуждений удивительно тонко почувствовали этот “социально-антропологический” аспект, хотя и не могли его точно и адекватно выразить. Неслучайно, однако, они делали акценты преимущественно на формальной стороне дела, на наличии самой “системы”, которая “дисциплинирует”. Идеологическая начинка этой системы

далеко не всем сегодня кажется привлекательной (“где-то, – как говорит автор приводимой ниже реплики, – и *маразм был*”), но само наличие детских организаций оценивается как то несомненное благо, которое было в “доперестроечном” детстве и которого лишены сегодняшние школьники.

“...дети сейчас предоставлены сами себе, им нечем заняться. Они, бедные, сначала сидят в школе, потом приходят домой и садятся за компьютер. У нас была пионерская организация: нужно найти ветеранов и Девятого мая поздравить – все собрались, галстуки надели. Может быть, где-то и маразм был. А с другой стороны, мы были сплоченными такими, из октябрят в пионеры стремились, у нас была какая-то цель. А они сейчас брошенные, нет у них такого. Им нужна такая организация” (ДФГ, Санкт-Петербург).

“Вы школа, вы и воспитывайте”

В российском обществе школа всегда позиционировалась как воспитательное учреждение – причем объектом воспитания были не только дети, но и их родители. В дореволюционное время эта установка поддерживалась “непросвещенностью” основной массы населения, в советский период – идеологической миссией.

Казалось бы, сегодня ушло и то, и другое. Тем не менее “приподнятый” над обществом статус школы остался, и мало кому из родителей приходит в голову воспринимать ее как равного партнера в деле обучения и воспитания ребенка – партнера, с которым можно сотрудничать, спорить, договариваться, сообща корректировать цели. В российском обществе воспроизводится авторитар-

⁵ Специалисты в области этологии человека утверждают, что у нашего биологического вида существует врожденная мотивация к образованию групповой идентичности и специфических субкультур (из личной беседы с Е.А. Гороховской).

В российском обществе воспроизводится авторитарная модель взаимоотношений между школой и родителями, причем эта модель кажется естественной как той, так и другой стороне

ная модель взаимоотношений между школой и родителями, причем эта модель кажется естественной как той, так и другой стороне.

“Модератор: Скажите мне, пожалуйста, как по-вашему, следует ли привлекать родителей к воспитательному процессу в школе или школа должна сама, самостоятельно определять форму этого воспитательного процесса?.. Или родителей нужно привлекать как-то к воспитанию?”

1-й участник: Я думаю... хорошо... собрания проводить <...>.

2-й участник: Они и сейчас есть.

1-й участник: Родительские комитеты были.

3-й участник: И сейчас есть <...>.

4-й участник: Есть, родительские комитеты есть в школе, родительские собрания месячные – все это есть, но привлекать родителей в том плане, чтобы они влезли в школу, в программу школьную, – не надо этого.

Модератор: Не в программу, Миша, не в обучение, именно в воспитание, мы об этом говорим.

4-й участник: Нет, я считаю, не должны лезть, все правильно, сделан шлагбаум, что вот родителям нечего в школу заходить там. Туда не зайдешь просто ребенка забрать, ты стоишь у крыльца и ждешь своего ребенка, чтобы взять. Это, я считаю, сделано правильно” (ДФГ, Москва).

Рассуждая о том, какие формы могло бы принимать участие родителей в школьном воспитании, участники групповых дискуссий вновь обратились к опыту советской школы, в которой, по их мнению, все было хорошо продумано. Характерной чертой советской модели взаимоотношений семьи и школы была ярко выраженная субординация: родители привлекались к тем или иным мероприятиям в рамках, которые определяла школа, при этом их участие практически целиком и полностью ограничивалось периферийной зоной, связанной с организацией труда, отдыха и культурного досуга школьников.

“Модератор: ...Хорошо, и как могли бы родители... участвовать в школьном воспитательном процессе, как вы считаете?”

1-й участник: Так же, как раньше.

2-й участник: Да очень просто. Даже элементарно сходить с детьми в лес, когда началась хорошая погода. Уборка того же класса может проводиться, особенно в старших классах, не одними детьми или не одними родителями... а совместно. Это может быть совместный поход в кино, в театр с последующим обсуждением.

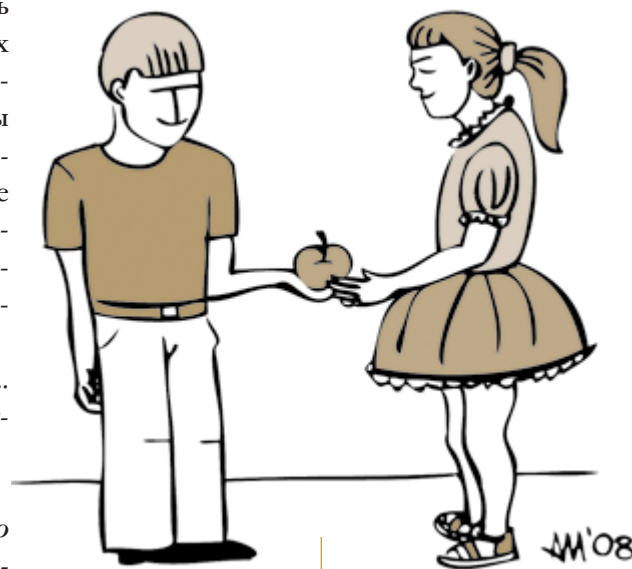
3-й участник: Все это было <...>.

1-й участник: В советские времена в принципе хорошее обучение и воспитание было.

4-й участник: Но они уже ушли, эти советские времена.

Модератор: Хорошо, но вот мы сейчас говорим, как родители могли бы все-таки участвовать в воспитательном школьном процессе.

5-й участник: Личным примером.



Модератор: *Это они дама. Мы сейчас говорим, в школьном воспитательном процессе могли бы, и если могли бы, то как.*

2-й участник: *Каждый родитель владеет как минимум какой-то специальностью, профессией. Вот, пожалуйста: классный час с приглашением родителей, с рассказом о том, как он работает. Но не только, что вот я зарабатываю деньги, а вот именно рассказывая о своей работе. Это профориентация. Пожалуйста, вот они, родители.*

Модератор: *Хорошо. Еще как могли бы родители участвовать в воспитательном процессе в школе?*

3-й участник: *Ну, это родительский комитет, допустим, и классный руководитель. Классный руководитель приглашает родительский комитет, если классному руководителю не хватает времени или сам классный руководитель не может в силу чего-то кого-то из учеников, тогда привлекают родителей” (ДФГ, Воронеж).*

Нигде в обсуждениях не заходила речь о формировании согласованной с родителями воспитательной политики школы, о совместном определении приоритетов и целей воспитания, характера и объема “воспитательной работы”. Еще более немыслимым представляется вариант, при котором “законодательная власть” в школьной воспитательной системе принадлежала бы родителям, а школа выступала бы исполнителем родительских поручений и требований. Ни в обществе в целом, ни в родительской среде в частности не сформирован так называемый “социальный заказ” школе – более или менее внятные представления о том, что она должна, а чего не должна делать. Вместо

этого доминирует социально-инфантильная, типичная для авторитарического сознания установка “что есть, то и хорошо”: школа знает, чему учить, а родителям лучше постоять за забором.

Поэтому “перевернутый” вариант взаимоотношений, при котором школа была бы подотчетна перед родителями и выполняла бы их пожелания и требования, даже не возникал в сознании участников групповых дискуссий как один из возможных – настолько самоочевидной, принимаемой без обсуждений остается схема, в которой школа выступает как медиум между мистическим общественным целым и населением, выступает носителем высокой соци-

альной миссии, хранителем и проводником общественных идеалов и ценностей (даже если последние плохо определены). В подобной схеме нет места контуру обратной связи, который бы регулировал и корректировал школьный воспитательный процесс.

* * *

Социологические наблюдения за школьной жизнью, которые Фонд “Общественное мнение” осуществляет на протяжении последних трех лет [Рогозин, Солодова, Турчик. 2007], позволяют сделать пусть не очень оригинальное, но вполне обоснованное утверждение: школа была и остается весьма консервативным институтом нашего общества. Ее нормативный образец – в прошлом, в мо-

Ни в обществе в целом, ни в родительской среде в частности не сформирован так называемый социальный заказ школе – более или менее внятные представления о том, что она должна, а чего не должна делать

дели “доброй советской школы”. Именно этот образец воспроизводится как главными институциональными игроками школьной педагогики, так и ее “потребителями”.

“У нас же была нормальная система образования – зачем что-то заимствовать, брать?” (ДФГ, Санкт-Петербург).

“В советские времена в принципе хорошее обучение и воспитание было” (ДФГ, Воронеж).

“Не надо ничего придумывать, просто нужно дать свободу действовать, ну по крайней мере, учителям” (ДФГ, Санкт-Петербург).

Ни о каком новом “социальном заказе”, обращенном к школе со стороны родителей и в целом взрослого населения страны, говорить пока не приходится. Что касается точечных и не очень внятных воздействий, которые идут в среднее образование со стороны “вышестоящих организаций”, то школа обладает достаточной институциональной силой, чтобы “переварить” их без ущерба для собственной идентичности. Да и сами эти воздействия вполне отвечают модели управленческой вертикали, в которой сформирована отечественная школа.

Существуют ли социальные акторы или некие внесубъектные импульсы, способные расшатать прочное здание авторитарной школы? Может быть, их стоит искать в среде самих “объектов воспитания” – детей и подростков? Об этом мы еще не думали. ■

Школа была и остается весьма консервативным институтом нашего общества. Ее нормативный образец – в прошлом, в модели “доброй советской школы”. Именно этот образец воспроизводится как главными институциональными игроками школьной педагогики, так и ее “потребителями”

Литература

Вербицкий А.А. Воспитание // Психология развития. Словарь / Под ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2006. <http://slovari.yandex.ru/dict/psychlex3/article/PS3/ps3-0007>.

Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. с. 65.

Розозин Д., Солодова И., Турчик А. Типичное и особенное в жизни школьного учителя информатики // Социальная реальность. 2007. № 6; Шмерлина И.А. Заметки о российском учительстве в контексте национального проекта “Образование” // Социальная реальность. 2007. № 1–2.

Савелова С.Б., Абушенко В.Л. Воспитание // Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. Минск: Книжный Дом, 2003 [он-лайн] // Дата обращения: 25 апреля 2008 г. <<http://slovari.yandex.ru/dict/sociology/article/soc/soc-0180>.