

УДК 37.013

DOI: 10.26140/bg23-2019-0803-0016

СТРАТЕГИИ ВОСПИТАНИЯ: ОТ УПРАВЛЯЕМОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ – К ЛИЧНОСТНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ

© 2019

Каменев Сергей Валентинович, кандидат философских наук, доцент,
профессор кафедры гуманитарных технологий

*Морской государственный университет имени адмирала Г.И. Невельского
(630003, Россия, Владивосток, ул. Верхнепортовая, 50а, e-mail: kabra61@gmail.com)*

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о специфике воспитания, как самостоятельного вида деятельности в системе образования. За основу принято определение понятия воспитания, сформулированное в действующем сегодня Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Представлена двухуровневая модель воспитательной работы. На первом уровне деятельность воспитателя нацелена на выработку у адресата педагогического воздействия совокупности адекватных реакций на типичные ситуации социального взаимодействия. Утверждается, что технологии управляемой социализации могут быть достаточно предсказуемо выстроены и алгоритмизированы, так как предметом тиражирования здесь являются принятые в данном сообществе нормы и правила морали. Второй уровень воспитания оказывается тесно сопряженным с естественным процессом индивидуализации, т.е. становления уникального «я» человека. Предметом духовно преобразующего воздействия педагога здесь является интимная сфера внутренне мотивированных ценностных ориентаций формирующейся личности. Прямое непосредственное конструирование индивидуально значимых ценностей адресата воспитательной деятельности извне невозможно. Поэтому задачей воспитателя становится тонкая и деликатная работа по стимулированию воспитанника к выработке специфических механизмов самоконтроля и созданию условий и обстоятельств, способствующих становлению его внутреннего мира в поле притяжения нравственных абсолютов.

Ключевые слова: социализация, индивидуализация, личностное становление, образование, обучение, воспитание, уровни и методы воспитания, моральные нормы, нравственные абсолюты, ценностные ориентации, адресат педагогического воздействия

UPBRINGING STRATEGIES: FROM CONTROLLED SOCIALISATION TO PERSONALITY FORMATION

© 2019

Kamenev Sergei Valentinovich, candidate of philosophical sciences, associate professor,
professor of the department of humanitarian technologies

*Maritime State University named after Admiral G.I. Nevelskoy
(690003, Russia, Vladivostok, Verhneportovaya st., e-mail: kabra61@gmail.com)*

Abstract. The article discusses the specifics of upbringing as a separate activity in the education system. The basis is the definition of the concept “upbringing”, formulated in the current Federal Law “On Education in the Russian Federation”. A two-tier model of upbringing is presented. At the first level, the activity of the educator is aimed at developing at the addressee of the pedagogical impact of a set of adequate responses to typical situations of social interaction. It has been argued that technologies managed socialization can be quite predictably lined up and algorithmized, because the subject of replication are here are the norms and rules of morality accepted in this community. The second level of education is closely associated with the natural process of individualization, i.e. the formation of a unique “I” person. The subject of the spiritually transforming influence of a teacher here is the intimate sphere of internally motivated value orientations of an emerging personality. Direct construction of individually significant values of the addressee of the educational activity from the outside is impossible. Therefore, the task of the educator becomes the subtle and delicate work of encouraging the pupil to develop specific mechanisms of self-control and create conditions and circumstances conducive to the formation of his inner world in the field of attraction of moral absolutes.

Keywords: socialization, individualization, personality formation, education, training, upbringing, levels and methods of upbringing, moral standards, moral absolutes, value orientations, the addressee of the pedagogical impact

С перестроечных времен в широких кругах теоретиков и практиков отечественной педагогики не утихают дискуссии о существе и содержательности воспитательной работы в образовательных учреждениях разного уровня. Преодоление идеологической однозности в толковании этого понятия существенно проблематизировало перспективы внятного определения статуса обозначаемого им вида деятельности, установления её качественных параметров, соотношения с другими составляющими педагогической практики. Даже поверхностное знакомство с исследовательской литературой последних десятилетий по указанной проблематике обнаруживает широкий спектр предлагаемых позиций и трактовок, многие из которых зачастую строятся на весьма неопределённых теоретических основаниях, эксплуатируют размытые дефиниции из пропагандистского арсенала публицистики. В целом, трудно не согласиться с екатеринбургскими авторами монографии «Понятийный аппарат педагогики»: «...Современный период в развитии понятийной системы педагогики можно определить как кризис и хаос» [1, с. 52].

Не добавляя определенности попытки прояснения понятийных смыслов термина «воспитание» в других языковых и культурных контекстах. Так, почти хрестоматийным является соотнесение русскоязычных катего-

рий «образование» и «воспитание» с англоязычным понятием «education». Сторонники позиции, согласно которой воспитание не является самостоятельной формой духовной деятельности, а выступает скорее косвенным, сопровождающим эффектом других видов целенаправленных социализирующих преобразований, обращают внимание на то, что в англо-американской педагогической традиции нет специального термина, содержательно адекватного русскому слову «воспитание» [2, с. 121]. Другие авторы, напротив, настаивают на недопустимости редукции содержания понятия «education» к обучающим практикам. Этимологию термина они ведут от латинского корня *educare* – опекать, наставлять, выводить в люди, а изначальные смыслы употребления увязывают с идеей наставничества и воспитания [3].

Думается, что наиболее убедительной оказывается исследовательская позиция, ориентированная на конституальное установление значения базовых категорий педагогики: «Семантическая дифференцированность – терминологическая множественность, являющаяся следствием разной способности того или иного языка (либо профессионального дискурса) к различениям, безусловно, связана с особенностями самих практик воспитания, их организации (институционализации), историческими обстоятельствами и варьирует от культуры к культуре...

Соответственно, термин education как таковой в (пара) научных диалектах с большей вероятностью отсылает в современных текстах к смысловому полю образования, иначе, скорее всего, он будет сопровожден уточняющими словами либо его смысл будет определяться контекстом соответствующего высказывания» [4, с. 111].

В дальнейшем изложении предполагается опираться на достаточно внятное определение понятия воспитания, представленное в действующем Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [5]. Избегая всегда неочевидных крайностей в теоретических интерпретациях, попытаемся выделить определяющие характеристики воспитания, как особого рода образовательной деятельности, а также представить два уровня структуры этой деятельности, существенно различающихся целями, предметами, методами и функциями. Оговоримся, что предлагаемое различие является упрощающей схематизацией реального многомерного полифонического процесса «возделывания» молодых поколений. Однако в отягощенной болезненными переменами общественной жизни нашей страны это упрощение оправдано стремлением очертить границы возможного, уточнить и конкретизировать профессиональные притязания нынешних преподавателей и воспитателей.

В значительной части почти хрестоматийных определений образования как специализированной деятельности по обеспечению социальной преемственности акцентирована функция передачи и усвоения социально-культурного опыта, накопленного поколениями [6]. Не умаляя очевидной значимости решения этой задачи, заметим, что система образования объективно ориентирована не только на репродукцию устоявшихся информационных матриц и культурных образцов, но также и на обеспечение возможностей их продуктивного изменения и приращения. В большинстве реализованных в истории человеческого рода моделей образования безусловно основополагающей являлась по существу консервирующая трансляторская функция. Господствующий до недавнего времени неспешный эволюционный характер механизмов социального развития оправдывал это обстоятельство. Однако в современном быстро меняющемся мире в функционировании образования практическую актуальность приобретает задача стимулирования новаторства, мотивации саморазвития учащихся, возвращения инициативности и творческих способностей. Подчеркнем, что в рамках нынешней государственной стратегии развития отечественного образования именно эта задача сформулирована в качестве приоритетной. При этом очевидно, что контрастирующие педагогические императивы: «Делай то, что тебе говорят!» и «Думай своей головой!», способны создать изрядную напряженность в образовательном пространстве.

Отмеченная двойственность функциональных ориентиров образования специфическим образом преломляется в сфере воспитания. Определение сущностных параметров воспитательной деятельности (её отличие от обучения) в немалой степени затруднено совершенно неясной отсылкой к пресловутому «процессу формирования личностных качеств». Категория личности очень по-разному трактуется в различных идеологических и риторических контекстах. В контексте давней и влиятельной в нашей стране социологизаторской традиции личностное становление зачастую понимается исключительно в аспекте «нужности и полезности обществу» [7, с. 7]. Кроме того, вряд ли у кого-то вызовет возражение отнесение обученности или компетентности к значимым личностным качествам. Подобная непроясненность провоцирует весьма сомнительное расширение в толковании воспитания, средствами которого оказываются и обучение, и образование [8, с. 30].

Между тем, обнаружить искомую определенность можно уже в словаре В. Даля: «Науки образуют ум и знания, но не всегда нрав и сердце. Учене образует ум, воспитание — нравы» [9, с. 3670]. С тех времен в

отечественной педагогической традиции обучение трактуется как процесс передачи и усвоения определенного массива знаний, а также арсенала навыков и умений в их применении. Предметом трансляции здесь являются знания, умения и навыки. Результатом этого процесса оказывается человек обученный, т.е. владеющий потребной суммой знаний и способный их использовать. Задачей воспитания является не столько приобщение учащегося к миру знаний, сколько вхождение его в пространство идеалов, социальных норм и культурных ценностей. Информирование, «знаниевый компонент» здесь тоже имеют значение, но лишь в качестве предварительного условия духовно-преобразующей деятельности воспитателя.

Собственно воспитание при ближайшем рассмотрении может быть дифференцировано на два уровня. Первый уровень предполагает усвоение воспитанником некоторой совокупности общепринятых норм и правил социальной жизни. С пеленок ребенка приучают следовать определенным условиям и ритуалам во взаимодействии с другими людьми. В отличие от стадных животных, человек от рождения не обладает достаточным набором естественных реакций, обеспечивающих его органичную вписанность в сообщество себе подобных. В каком-то смысле воспитание на первом уровне призвано компенсировать это несовершенство человеческой природы и сформировать некоторую совокупность условных рефлексов в типичных ситуациях социальных коммуникаций. Трудно не согласиться с тем, что воспитание дошколят и младших школьников действительно напоминает социальную дрессировку.

Не будет преувеличением утверждать, что человек стал человеком, когда сказал себе первое «нельзя». В первобытную эпоху именно запреты, табу стали решающим механизмом эмансипации человеческого рода: обеспечили выход его из естественного состояния к искусственным формам социальности. Может быть, поэтому на ранних стадиях социализации нельзя недооценивать роль первичных, базовых запретов, огораживающих пространство, формирующих границы волеизъявления становящегося человека. Разучивание социальных норм всегда сопряжено с определенным нажимом и ограничением индивидуальных импульсов извне. Интенсивность и формы этого внешнего давления сильно различаются в разные времена и у разных народов. Неизменным является то, что на первом уровне воспитания главным функциональным мотиватором является страх: страх наказания, страх отторжения, страх несоответствия ожиданиям, страх лишения благ... Будучи интериоризованным, т.е. переведенным во внутренний план субъективности, он закрепляется в латентных формах и обыкновенно проявляется в стыдливости: стыдно всегда перед кем-то.

Общепринятые правила и нормы, духовные устои, как правило, достаточно внятно кодифицированы в культуре людских сообществ, поэтому работа по формированию морального облика адресата воспитательного воздействия может быть рационально спланирована, механизмы духовного воздействия алгоритмизированы, а результаты предсказуемы. В контексте решения задачи по обеспечению преемственности, устои и нормы должны целенаправленно прививать молодым поколениям, поэтому на этом уровне воспитание тяготеет к выработке устойчиво работающих технологий. Индивидуальность воспитанника выступает определенным стохастизирующим фактором, но в целом процесс «приучения человека к однообразному пониманию обычных вещей» (А. Платонов [10, с. 60]) может быть системно организован и методически выверен. Продуктом управляемой социализации здесь будет «воспитанный человек», в привычном понимании этого выражения, т.е. человек, усвоивший общезначимые нормы морали, ожидаемо реагирующий и следующий правилам поведения в типичных ситуациях социального взаимодействия.

Конструирование должным образом оформленной «витрины социального предъявления» составляет необходимую и важную часть воспитания, но вряд ли достаточную. Сосредоточение на выделке всегда ориентированного вовне морального облика человека может обернуться неприятным следствием, подмеченным Ф. Энгельсом в сочном восклицании: «Нет большей сволочи, чем “порядочные люди”!» [11]. Образы безупречно вышколенных, уважаемых людей знакомы почти каждому, нередко они становились предметом литературного или кинематографического воплощения.

Преодоление двуличия в духовном становлении индивида может быть обеспечено лишь тонкой и деликатной работой по преобразованию его внутреннего мира. Если воспитание на первом уровне обеспечивает социализацию, т.е. формирование «общественного лица» представителя молодого поколения, то воспитательная работа на уровне индивидуализации предполагает в качестве сверхзадачи становление его собственного уникального «я» (или совокупности субъектных качеств, обычно стянутых в понятие «личность» [12, с.12]). Этот процесс складывания неповторимого индивидуального облика человека имеет объективный характер, зависит от множества факторов и не может предсказуемо детерминироваться внешним социальным влиянием. Человек вполне может быть стыдливым, но совершенно бесовским: «Стыд эгоистичен, а совесть рефлексивна, самоистязательна, альтруистична. Стыд – это боязнь оценки Другого: как мир к тебе повернется, как он будет тебя судить? [13, с. 200]. Итак, особенности воспитательной работы на втором уровне определяются следующими обстоятельствами.

Во-первых, здесь целью деятельности педагога является не выстраивание системы морального регулирования социального поведения воспитанника, а воздействие на сферу его нравственного самоопределения. Соответственно предметом профессиональной заинтересованности воспитателя становятся ценностные ориентиры личности. В отличие от норм, характеризующихся внешней нудительностью, ценности основываются на внутренней достоверности и удостоверяются актом личностной самоочевидности. Для человека очень важными и дорогими могут быть очень разные вещи. Как справедливо замечает автор учебника по православной педагогике протоиерей Евгений Шестун: «... Когда дело касается внутреннего мира, надо помнить, что не каждый дух от Бога» [14, с.17].

Процесс становления и укоренения реальных, а не прокламируемых, ценностных ориентиров сложен и мало предсказуем. Существенно и то, что обеспеченное просветительством знание «что такое хорошо и что такое плохо» вовсе не гарантирует индивидуальное нравственное самоопределение. Информированность о критериях справедливости или правилах добродетельной жизни не делает человека ни справедливым, ни добрым. Ценности оживотворяются только в личностном исполнении: любовь существует как любящая душа, добро – как доброе дело. Вне этой, всегда неповторимой осуществимости они превращаются в словесные пустышки. Поэтому от педагога требуются особые умения и искусство в том, чтобы склонить вектор индивидуального становления адресата воспитательного воздействия в сторону высоких нравственных идеалов и конструктивных жизненных установок. Базовым компонентом этой работы является стимулирование воспитанника к выработке интернального локуса контроля (термин Дж. Роттера), т.е. способности связывать свои успехи или неудачи с собственными намерениями, действиями и поступками. Формирование такой способности может быть обеспечено специфическими механизмами социальной рефлексии [15, с. 261].

Во-вторых, привычный арсенал средств духовного конструирования в процессе «возделывания» внутреннего мира практически не применим. Посредством внеш-

него нажима нельзя сделать человека милосердным, добродетельным, ищущим, думающим. Эти качества не привносятся извне посредством просветительской работы или социальной дрессуры. Воспитатель может лишь создать условия, своего рода «поля притяжения», в которых становится возможным, а лучше соблазнительным, внутренне потребным, становление внутреннего мира воспитанника по меркам высоких нравственных абсолютных. По справедливому замечанию отечественного психолога А. Лобка: «... Специфика нравственной позиции состоит в том, что ее нельзя «усвоить» как какое-то внешнее знание, ее можно лишь выстрадать. И лишь в этом случае личность можно назвать действительно «нравственно вмняемой»... Нравственность – это путь внутреннего самостояния личности, и это путь, который каждый человек проходит на свой страх и риск» [16, с. 185]. Добавим только: в русской культурной традиции эту нравственную вмняемость обыкновенно называют совестью.

Наконец, в-третьих, вряд ли возможна выработка универсальных алгоритмов воспитательной деятельности на уровне взаимодействия с интимной сферой внутренне мотивированных ценностных ориентаций становящегося человека. Ценности воссоздаются деятельным осуществлением личной совести, поэтому не существует рецептурных технологий «взрачивания» доброй души или любящего сердца. Последние всегда однократны в каждом своем проявлении. В искусстве приобщения своих подопечных к «святому воинству совести, благородства и достоинства» (Б. Окуджава [17]) каждый педагог вынужден искать свой путь, выработать собственный арсенал средств и методов воспитания. Здесь воспитание обретает диалогический характер, превращается в специфическое со-бытие воспитателя и его подопечного, встречу идеальных планов сознания. В рамках этой духовной практики, как пишет Д.В. Григорьев: «Взрослый совершает духовное усилие, направленное на приобщение ребенка к миру человеческих норм и ценностей. Если ребенок откликается на это усилие, резонирует ему, ... то происходит событие воспитания» [18, 56]. Диалог этот неравноправный: его организатором и модератором является умудренный жизненным опытом педагог. Но и без встречного импульса воспитанника, без его открытости и доверия к собеседнику разговор не получится. Надо ли говорить, какое особенное значение в этом диалоге имеет фактор цельности, полноты и честности внутреннего мира самого воспитателя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова; Уральский государственный педагогический университет. Вып. 9. Екатеринбург, 2016. 484 с.
2. Степанов П.В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. 2017. №2. С. 121-128.
3. Симушкина Н.Ю. Категория «воспитание» в современных зарубежных исследованиях // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25446> (дата обращения: 25.04.2019).
4. Гуревич Е.Б. О семантике и генеалогии понятия “education” // Сибирский педагогический журнал. 2017. №5. С. 105-113.
5. Документы РФ: Интернет-портал актуальных документов законодательства РФ. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/item/226-glava-1.html#st3> (дата обращения 25.04.2019).
6. См, например, подборку определений: Национальная философская энциклопедия. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://termte.ru/termin/obrazovanie.html> (дата обращения 25.04.2019).
7. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 2: Процесс воспитания. 256 с.
8. Шуркова Н. Е. Новое воспитание. – М.: Педагогическое общество России, 2000. 132 с.
9. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Директ-Медиа, 2014. 7602 с.
10. Платонов А.П. Город Градов // Платонов А. Избранное. – М., 1977. 445 с.
11. Caïm Realstrannik.ru Непознанное. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://realstrannik.ru/mudrye-mysli/114-fridrih-engels>.

html (дата обращения 25.04.2019).

12. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания и обучения. Опыт популярной монографии. – М.: Новая школа, 2004. 160 с. С. 12.

13. Сердюк Т.С. Проблема определения совести в философии морали // Известия Алтайского государственного университета. 2011. № 2-1 (70). С. 199-202.

14. Шестун Евгений Православная педагогика. – М.: Православная педагогика, 2001. 576 с.

15. Юрова Т.В. Социальная компетентность как фактор становления личности студента в процессе образовательной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7 № 4(25). С. 260-263.

16. Лобок А.М. Вероятностный мир: Опыт философско-педагогических, хроник образовательного эксперимента. Екатеринбург: Изд-во АМБ. 223 с..

17. Сайт Стихи и песни Б. Окуджавы [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.bokidjava.ru/S_2.html (дата обращения 25.04.2019).

18. Григорьев Д. В. Воспитание в сети событий // Воспитательная работа в школе. – 2006. – № 6. С. 49-58.

Статья поступила в редакцию 29.04.2019

Статья принята к публикации 27.08.2019