

Школа и безопасность страны: что между ними*

Д.Г. Левитес

Об этом думает каждый учитель, но предпочитает не обсуждать, чтобы не травить душу. Так спортсмен не любит вспоминать о проигранном соревновании.

При одном упоминании про «это» управленцы всех мастей и рангов морщатся, как от зубной боли, потому что «это» мешает им играть в их любимые игрушки – «программно-целевое управление» и «управление по конечным результатам».

Но именно этого ждет от школы общество, именно оно составляет если не цель, то ценность и смысл нашей деятельности.

Я говорю о воспитании.

Аксиомы

Люди не рождаются злодеями и праведниками – они становятся такими, какими мы их воспитываем. И многие беды, которые грозят безопасности нашего общества, – коррупция, криминализация подростковой и молодежной среды, рост экстремизма и насилия во всех формах, вплоть до нарождающегося фашизма, в своем генезисе имеют «человеческий фактор»: все это делают люди, которых мы воспитали.

Разумеется, «воспитание» – процесс многофакторный и во многом неуправляемый, но когда я говорю «мы», то имею в виду прежде всего педагогов, т.е. людей, чья профессиональная подготовка и профессиональная деятельность направлены в первую очередь на воспитание подрастающего поколения.

За последнее десятилетие образование, в том числе и школьное, во многом

утратило свою воспитательную составляющую, и из школы в большинстве своем выходят хорошо обученные, но не воспитанные люди: в ситуации нравственного и гражданского выбора они проявляют отсутствие тех качеств, которые формируются только в результате целенаправленной и последовательной педагогической деятельности.

Но природа вообще и человеческая природа в частности не терпят пустоты: там, где не сформировано человеколюбие – вырастает жестокость; ребенок, не прошедший школу коллективизма, не сумеет отличить коллектив от стаи и часто оказывается втянутым в потенциально криминальные группы, даже не осознавая этого; тот, кто не освоил опыт нравственного становления, – изначально, по определению потенциально безнравственный человек; выпускник школы, в сознании которого не сформировано представление о человеческой жизни как наивысшей, базовой ценности, может, не задумываясь, посягнуть на нее ради каких-либо других, «периферийных», т.е. определяемых возрастом и жизненными обстоятельствами, ценностей. Эти люди и представляют сегодня главную опасность для общества, да в конечном счете и для самих себя.

Абсолютное зло

С горечью приходится констатировать, что эти, казалось бы, банальные истины, которые десятилетие назад составляли основу профессиональной деятельности педагогов и являлись предметом пристального внимания общества и государства, сегодня приходится открывать вновь, потому что образовательные институты не только не справляются с задачами воспитания, но часто и просто игнорируют их. Те немногие, кто по-прежнему пытается не только обучать основам наук, но и «сеять разумное, доброе, вечное», не только остаются один на один с проблемами

* Статья написана по материалам доклада на пленарном заседании Академии педагогических и социальных наук 24 января 2002 г.

воспитания, но и ведут в одиночку самый настоящий бой за неокрепшие души. С кем? Прежде всего со средствами массовой информации. Война эта не прекращается ни на минуту (стоит посмотреть программу телевидения на неделю). И если говорить о результатах (рост бездуховности, цинизма, жестокости в подростковой и в молодежной среде), то эту борьбу школа проигрывает. А значит, проигрывает общество.

А что же школа?

Что школа может противопоставить тому потоку грязи и лжи, цинизма и безнравственности, насилия и китча, который ежедневно обрушивается на головы наших детей с телеэкрана, и может ли воспитатель опускать руки в отчаянии перед бездушием и жестокостью нынешних медиамагнатов?

А ведь мы действительно сдаем свои позиции одну за другой. Выхолащивание понятия воспитания из Закона об образовании и образовательных стандартах (о чем многократно писали различные педагогические издания) по сути превращает образование в обучение. Все чаще раздающиеся в педагогической среде (и не только в ней) высказывания о том, что «ребята сами разберутся, что хорошо, а что плохо», что «воспитывает сама жизнь» и т.п., оставим на совести непрофессионалов. Не хочется повторять банальности, но как еще напомнить, что ни хорошая наследственность, ни благополучная (?) среда не заменят хорошего воспитания.

Точно так же считаю не очень эффективным перекладывание этой задачи на плечи семьи. Во-первых, потому, что **большинству российских семей сейчас не до воспитания**: родители заняты куда более прозаическими проблемами (элементарным выживанием), во-вторых, много ли семей могут сегодня справиться с этой задачей, если профессионалы самоустранились? Сказал же один взрослеющий сын своему отцу: «Чему ты можешь меня научить, если ты никогда не был молод в мире, в котором молод я!»

В стране существуют десятки институтов и лабораторий, занимающихся проблемами воспитания, а школы не знают, что с ним, с этим самым воспитанием, делать. Ждут не только научной полемики и «разнообразия мнений», а теоретически аргументированного и законодательно закрепленного руководства к действию. Ан, нет! Это-де возвращение к советской тоталитарной школе, а у нас на дворе демократия и свобода выбора!

Мы до бесконечности обсуждаем различные концепции и модели воспитания, мы уже констатируем, что в России складываются различные образовательные практики, мы даже названия им придумали: «когнитивная», «развивающая», «воспитательная», «самоопределения», «эмоционально-ценностная»... Все это подается как реализация одного из принципов формирования образования – «вариативность». Но обратите внимание, **«воспитательная» практика идет «через запятую», наряду с прочими!** Вот и появляются директора лицеев, гимназий и школ, которые в открытую говорят: «Мне не до воспитания: у нас комплекс "Школа – вуз"!»; а учителя, работающие в таких образовательных учреждениях, уже вовсю гордо именуют себя «преподавателями». Ну как же, если школа – это всего лишь ступенька в вуз, то все должно быть, как в вузе: кафедры и преподаватели. Это было бы просто смешно, если не учитывать одно обстоятельство: всеми силами такая школа открещивается от воспитания. Ведь кто такой **«преподаватель» в школе? Это «педагог» минус «воспитатель».**

А если принять во внимание такое нововведение Министерства образования, как Единый государственный экзамен в форме тестирования, то о целенаправленном воспитании и развитии ученика в процессе обучения можно забыть – все усилия школы будут направлены на подготовку учеников к сдаче этого экзамена. Торжествуй, вуз, и прощай, гуманистическая педагогика.

Ну, так, может, стоит самоустрашиться от воспитания и честно сказать, что школа не может и не должна заниматься решением социальных проблем, впрочем, как и решением психоэмоциональных проблем молодежи; ее единственная цель – усвоение всеми учениками определенного комплекса знаний и умений в соответствии с требованиями государственных стандартов? (Ведь появилось же в 70-е годы в США педагогическое движение «Назад к основам» – как раз под таким манифестом!)

Впрочем, можно понять и ученых, и чиновников. Воспитание такое дело, что ни педагогическая наука, ни Министерство, ни самая раскрепосная школа сами по себе с ним не справятся, особенно сегодня. Кто поможет?

Может быть, Государственная дума приняла бы какой-нибудь «ювенальный» закон, защищающий несовершеннолетних от агрессии СМИ? Может быть, наш президент догадается, что все его усилия по построению крепкого государства и цивилизованного общества будут тщетны, пока в стране действует мощная «пятая колонна», развращающая еще не окрепшие души будущих граждан этого самого общества? А может, сами телевизионные и газетные начальники опомнятся, соберутся вечером после работы да скажут друг другу: «Что творим, ребята? Всех денег все равно не заработаешь, пора и о душе подумать».

Впрочем, все это из области ненаучной фантастики. А вот что действительно реально, так это стремление государства **взять под контроль такую важную характеристику современного образования, как его качество.** Во всяком случае, именно так заявлено в одном из самых последних и самых важных документов о модернизации образования, представленном в Госсовете в августе этого года. Только прежде необходимо разобраться, что же подразумевается под таким многообещающим словосочетанием: «качество образования».

Для чего существует школа?

В анализе **содержания понятия «качество образования»** достаточно отчетливо выявляются его **составляющие: философско-историческая**, связанная с определением результатов образования в различных образовательных концепциях, **методологическая**, направляющая внимание исследователя на изучение содержания понятия как «качества результата» и «качества процесса», и **управленческая**, акцентирующая внимание на определении критериев и измерителей достижений качества образования.

Результаты образовательной деятельности – лишь завершающий элемент той структуры, системообразующим компонентом которой являются цели образования. А они, как известно, в различных социально-образовательных ситуациях различны, и **прежде чем декларировать, к каким результатам должна стремиться школа и по каким критериям следует оценивать ее деятельность, следует ответить на вопрос: «Для чего существует школа?».** Ответ не должен иметь двойного или тройного прочтения, так как на одинаково эффективное и обучение, и воспитание, и развитие ребенка у массовой школы сегодня нет ни сил, ни средств. Надо определиться с приоритетами.

До недавнего времени (а точнее, до принятия Концепции модернизации развития образования в России в августе – декабре 2001 г.) на страницах печати активно обсуждалось сразу несколько прогнозных **вариантов развития образования в России.**

1. Продолжение гуманистической тенденции в образовании, связанной с индивидуализацией образования, с удовлетворением образовательных запросов конкретной личности.

2. Максимальное сохранение высокого уровня общего среднего массового образования с опорой на концепцию единой российской школы и общих для всех образовательных стандартов.

3. Поддержка инновационных проектов и образовательных инициатив,

обеспечивающих прорыв к новому общественному укладу в России: образование как средство формирования нового общественного сознания, новых ценностей и смыслов.

Что касается собственно воспитания, то, как считают аналитики, исследующие данные подходы в развитии образования, **либерально-гуманистический вариант развития отрицает какую-либо единую идеологию воспитания в условиях расслоения общества**. Предполагается грамотная социализация ребенка не «вообще в обществе», а в конкретной ценностно-референтной группе (этнической, социальной, профессиональной) с параллельным формированием «терпимости и принятия по отношению к представителям других этносов, наций, религий, носителям других позиций и ценностей».

Ну, что касается наций, религий и этносов – допустим. Во всяком случае, сама цель вызывает уважение, хотя большего прекрасноразумия в решении проблемы в раздираемой противоречиями многоэтнической, многонациональной, поликонфессиональной стране трудно представить.

Но вот «терпимость» по отношению к носителям других позиций и ценностей... Это каких ценностей? Уж не тех ли, что определяются лозунгом начального этапа развития рыночных отношений: «Боливар не выдержит двоих»?

И потом, такой либерально-демократический вариант, имеющий в своей основе благородные идеи гуманистической педагогики и психологии, а поэтому отрицающий саму идею государственных стандартов в образовании, невольно **превращает образование в сферу услуг**, где качество образования будет определяться в незначительной степени родительскими кошельком и благотворительными пожертвованиями, и вряд ли найдется много желающих вкладывать деньги в воспитание: обучили бы дитя, чтоб на работу смог устроиться, – и на том спасибо!

Второй вариант, отрицающий

жесткую идеологию, тем не менее **предполагает восстановление общественной системы воспитания**. Среди его приоритетных линий называются патриотизм, уважение к старшим, уважение к закону. Предполагается создание единой государственной воспитательной системы, в которой учитель, являясь государственным служащим, обязан решать поставленные государством задачи в области воспитания. Кстати, Концепция модернизации образования, о которой говорилось выше, фактически декларирует именно этот путь, открытым текстом заявляя о воспитании как о приоритете в образовании. В ней, в частности, намечается разработка комплекса мер по борьбе с беспризорностью и социальным сиротством, актуализация опыта А.С. Макаренки, С.Т. Шацкого, Суворовских, нахимовских, летных, мореходных и других училищ.

Третий вариант развития образования при решении проблем воспитания и социальной защиты декларирует тезис о наблюдающемся сегодня онтологическом кризисе, суть которого состоит в разрыве и отчуждении между поколениями по всем смыслообразующим линиям общественной жизни (помните: «Чему ты можешь меня научить...»). Конструктивным подходом к решению проблемы по третьему сценарию является **создание вокруг образования «дружественных общественных сред»** и, соответственно, появление множества различных молодежных организаций, поддерживаемых представителями разных профессионально деятельностных групп населения (военные, экологи, музыканты, художники и т. п.).

На наш взгляд, это типичный образец подмены понятий: вместо формирования базовых ценностей – клубы по интересам! Да, и потом, в том многообразии социальных интересов и групп, их выражающих, которым характеризуется сегодня наше общество, не исключено, что различные религиозные секты, криминальные группировки и национал-патриотические

организации проявят активный интерес к созданию таких «дружественных общественных сред», и практика показывает, что справляются они с этой задачей весьма эффективно.

Вывод. Выбор путей развития образования в России, существовавший как гипотеза еще совсем недавно, сегодня сужается до второго варианта: **государство возвращается в школу.**

Что есть «качество образования»?

Второй аспект проблемы качества образования заключается в том, что наряду с результатами образования, которые легко подвергаются элементарному разложению (конкретизации) в ходе поэтапного критериального контроля (к таким относятся в первую очередь знания и умения), есть еще те, которые в полной мере проявляются только после окончания школы и нередко вообще вне сферы образования и потому не могут быть точно зафиксированы в ходе образовательного процесса. Речь идет прежде всего о воспитании.

Значит ли это, что воспитание сегодня не может являться планируемым результатом педагогической деятельности не только из-за наличия огромного числа случайных неуправляемых факторов, но также и ввиду его протяженности во времени и отсутствия точных параметров, критериев, показателей его достижения?

Думается, это не так. Ведь **качество образования – это не только качество результата, но и качество процесса.** А параметры процесса обучения (от содержательно-целевого и потребностно-мотивационного до инструментально-технологического), направленные на формирование тех или иных сторон личности, отечественная и мировая дидактика давно сформулировала, а педагогическая практика (в том числе и советской школы) успешно апробировала.

Результаты такого обучения хорошо известны: массовый героизм в Великой Отечественной войне, трудовой подвиг народа в

ходе послевоенного восстановления страны, целина, Магнитка и Братск, патриотизм и интернационализм... Это и есть те самые отдаленные и с трудом диагностируемые, но все же достижимые результаты образования, которые наряду с прочими факторами (экономическими, политическими, военными) могут обеспечить безопасность страны.

Вывод. Качество образования как процесса есть качество условий, проектируемых и создаваемых в обучении в соответствии с целями воспитания, развития и самоопределения учеников. И эти условия могут и должны подвергаться критериальному контролю как на этапе проектирования, так и непосредственно при организации обучения.

Возвращение к «воспитывающему» обучению

Если принять складывающуюся сегодня новую социально-образовательную ситуацию как объективные условия, в которых школа обязана выполнять свою воспитывающую функцию, то очевидно, что наиболее эффективным инструментом для этого становится процесс обучения. Точнее, то, что раньше называлось «воспитывающее обучение». Я не случайно беру это словосочетание в кавычки: к сожалению, оно сейчас все больше и больше становится достоянием истории педагогики, нежели основной характеристикой современной школы.

И теория, и технология воспитывающего и развивающего обучения достаточно полно разработаны педагогической наукой и апробированы в педагогической практике. В сегодняшней школе эта работа может идти в **двух направлениях. Первое. Внедрение новых образовательных технологий**, направленных на формирование конкретных компетенций выпускника школы (социальной, межкультурной, информационной, коммуникативной, образовательной). В качестве таких технологий могут выступать: педагогические мастерские, проектное обуче-

ние, модульное и проблемно-модульное обучение, коллективная мыследеятельность, обучение как исследование, эвристическое обучение, продуктивное обучение и т.п. Именно там помимо знаний и умений формируются такие качества, как способность брать ответственность на себя, работать в группе, регулировать конфликты, понимать и принимать различия между людьми (культурные, этнические, религиозные, психологические и другие), самостоятельность, умение ставить цели и планировать собственную деятельность, развивается потребность и способность к самообразованию. При целенаправленном отборе содержания эти технологии в определенной степени косвенным образом могут решать и другие задачи воспитания.

Но так как в развитии отечественного образования не исключен вариант дальнейшей его технократизации, связанной с целенаправленной подготовкой к достижению легко управляемых и оцениваемых результатов обучения (знания и умения), то широкое внедрение перечисленных технологий обучения становится проблематичным. В этом случае решение обсуждаемой проблемы следует искать **в совершенствовании «традиционного» урока. Это второе направление.**

Современный урок является **феноменом культуры** как минимум в трех плоскостях. **Во-первых**, само пространство класса, внешний вид учителя и детей, их речь, стиль общения должны являть собой образцы современной культуры. Этот аспект урока становится тем важнее, чем реже сталкиваются ученики с подобными проявлениями культуры в повседневной жизни. К сожалению, следует признать, что сегодняшний семейный быт, стиль и манеры поведения взрослых и сверстников, речевой фон, формы общения – все то, с чем большинство наших детей не просто сталкивается ежедневно, но что на самом деле является своеобразной «развивающей» и «воспитывающей» средой, – не может не внушать ужас воспитателю.

Школа, урок, учитель, по сути, остаются теми редкими (если не уникальными) явлениями нашей жизни, сталкиваясь с которыми ученик не просто встречается с культурными образцами (как, например, в театре или музее), но активно взаимодействует с ними, осуществляя свою ведущую деятельность. Это дает уроку, учителю уникальный шанс реализовывать свою воспитывающую функцию несравнимо более эффективно, нежели на специальных «воспитательных» мероприятиях.

Во-вторых, как мы уже отмечали выше, **содержание образования само является отражением социокультурного опыта.** Между тысячелетним опытом человечества в той или иной сфере познания и учеником стоит реальный носитель этого опыта – учитель. И может так случиться, что такого эффективного посредника ученик больше не встретит за всю свою последующую жизнь.

Каждый из вас наверняка сталкивался с такой ситуацией, когда при встрече выпускников одни вспоминают уроки химии (физики или литературы) как самые яркие впечатления от своей школьной жизни, а другие не могут говорить о них без отвращения. А ведь в обоих случаях обучение шло по одной и той же учебной программе.

Все дело в том, что в учебной программе заложены, как правило, только два компонента социокультурного опыта – знания и способы деятельности; остальное (опыт творчества и опыт сопереживания, опыт формирования ценностей) остается на усмотрение учителя. Без активного освоения этих элементов человеческого опыта вхождение ученика в культуру остается весьма проблематичным.

И еще один оттенок в этой «краске» урока. **Культурно не само знание** (оно может устареть или никогда в жизни не пригодиться), **а опыт познания**, а значит, не только и не столько цвет штор в классе или грамотная речь учителя и даже не блестяще отобранный учебный материал, **а само построение урока, его технология**, раскрыва-

ющая генезис знания, превращающая ученика на короткий период урока в исследователя – **вот главные проявления культуры на уроке.**

Уже стало педагогической аксиомой положение о том, что **школа, период ученичества для ученика – это не подготовка к жизни, а сама жизнь, ее самый значительный в плане самоопределения и самоактуализации этап.** Но массовая практика свидетельствует о том, что в жизни ребенка, особенно подростка и старшего школьника, его бытие четко подразделяется на две, существующие относительно независимо, не влияющие друг на друга части – школа и жизнь. Школьный «отличник» часто становится изгоем во дворе, и наоборот, уличный лидер на уроке чувствует себя аутсайдером. Но и тот и другой самые яркие, самые значительные эпизоды своей жизни проживают и переживают после того, как заканчиваются уроки.

Между тем, возвращаясь к характеристикам современного урока, следует вспомнить – **«лично-ориентированное обучение»** – по сути своей означает **опору на личный (жизненный и учебный) опыт ученика, актуализацию, развитие и рефлексию этого опыта.** Это единственный путь превращения урока во фрагмент жизни ученика.

Заключение

Лет тридцать назад Римский клуб провозгласил тезис о том, что глубина осознания проблемы во многом определяет характер постановки и способы решения возникающих задач. **Проблемы безопасности страны – это вызов существующей системе образования;** непонимание или недооценка значения этой связи приводит к методологическим ошибкам в разработке стратегии образования, когда во главу угла ставятся проблемы, в основе которых лежат противоречия самой системы или проблемы тех структур, для которых сфера образования выполняет роль ресурсного обеспечения: экономика или высшая школа.

Тогда во всех последующих элементах этой стратегии, будь то выбор приоритетных целей (обучение, воспитание, развитие), элементов содержания (знания, способы деятельности, ценностные отношения), направлений в подготовке кадров (педагог-антропотехник или «преподаватель-предметник») начинают преобладать направления, которые носят сугубо прагматический, технократический характер.

Мало заявить, что «образовательная политика выходит за ведомственно-отраслевые барьеры и приобретает общенациональный характер». Необходимо способствовать созданию вокруг школы **нравственно здоровых «дружественных сред»**, имеющих реальные возможности помогать школе в выполнении ее защитной (если речь идет о безопасности страны) миссии. И главной из таких дружественных для школы сред должны стать **отечественные средства массовой информации.**

Мало провозгласить в качестве основного направления модернизации образования «достижение нового его качества, соответствующего потребностям общества и мировым стандартам качества». Необходимо открыто и ясно заявить **о приоритетах государства** в том комплексе планируемых результатов образования, которые определяют это качество. Подготовка в вуз и создание условий для полноценного воспитания ребенка в школе – это, к сожалению, сегодня не всегда совпадающие результаты образования. Нельзя превращать школу в сферу услуг, у нее свои задачи, связанные прежде всего с воспитанием Гражданина и Человека. Именно эти цели в наибольшей степени отвечают интересам государства в сфере национальной безопасности.

Дмитрий Григорьевич Левитес – академик АПСН, доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогического проектирования и образовательных технологий Мурманского государственного педагогического института, заслуженный учитель РФ.