

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ В АСПЕКТЕ СОВРЕМЕННОСТИ

*Статья посвящена проблеме роли и места воспитания в современном обществе. Автор актуализирует основные вопросы педагогического сознания в аспекте истории и современности. Подчеркивается, что решение основных вопросов воспитания может способствовать духовному возрождению российского общества*

Конец XIX и начало XX вв. в России прошли в бурном обсуждении проблем воспитания и обучения, будущего российского просвещения и путей его развития. Ещё в 1856 г. Н. И. Пирогов выступил с идеей: образование должно готовить дитя быть человеком, чем вызвал недоумение общества и правительства [6, с. 354]. Вопрос о профессиональном назначении человека был настолько животрепещущим, что иной смысл человеческого бытия не представлял для общества и государства особого интереса. Между тем именно эта статья, по мнению К. Д. Ушинского, сумела «пробудить дремавшую у нас доселе педагогическую мысль». Со второй половины XIX века и вплоть до революции 1917 г. шли активные поиски общечеловеческих идеалов в просвещении и предпринимались попытки решения мучительных и роковых вопросов, поставленных педагогическим сознанием: «каков человек как предмет воспитания?» (К. Д. Ушинский), «что есть для человека образование?» (С. И. Гессен), «для чего жить?» (С. Л. Франк), какова роль семьи «как социального института в деле определения поведения человека и исторических судеб народа?» (П. А. Сорокин) и др.

Вопросы воспитания «человека в человеке» напрямую замыкались на деятельности школ, которые были, по словам П. Ф. Каптерева, не только «скудны, казенны, мертвенны», но и далеки от гуманистических ценностей [5]. Исторически традиционное отсутствие в российском общественном сознании понятия о человеке, личности, гражданских правах и свободах наложило отпечаток и на особенности просвещения народа. Созданная Петром I сословная система образования привела к тому, что, по словам В. Я. Стоюнина, помешала «развиться сознанию человеческого достоинства, уважению личности» [1, с. 146-147].

Дореволюционной школе, в которой главенствовал сословный принцип, да и не только школе, но и всему общественному сознанию на

фоне реформ 1860-х гг. только предстояло осуществить сложнейший идеологический поворот к личности ребенка, человеку вообще. Между тем уже были обозначены чёткие педагогические ориентиры в постановке целей воспитания – развитие человечности, достоинства, нравственности, свободы, справедливости в человеке. За несколько последних десятилетий конца XIX века и семнадцать лет наступившего XX века российская педагогическая мысль совершила мощный прорыв в повороте общественности к делам образования. Вопросы развития «человека в человеке», связи семейного, общественного и государственного воспитания стали самыми обсуждаемыми «вопросами жизни». Началось развитие теоретической педагогики, педагогической журналистики и литературы, общественного педагогического движения и общественного педагогического сознания.

Начало XX века только обострило необходимость скорейшего решения мучительных вопросов педагогического сознания. Один из самых сложных педагогических вопросов был обрисован на фоне революционных событий и первой мировой войны В. И. Зеньковским: «...великая проблема зла в человеке предстает педагогическому сознанию. Мы не только ответственны за дитя, но еще в большей степени вопрос о зле для нас стоит остро потому, что мы имеем дело не с человеком «вообще», в его отвлеченности, а с живыми детьми, благо и счастье которых нам дороже всего на свете. Проблема воспитания добра и направления ребенка к добру есть не частичная проблема воспитания, а главная и основная проблема» [2, с. 32].

Для России, вступающей в предстоящую эпоху революционных потрясений, это были не праздные вопросы... Не случайно с тревогой и болью В. Розанов писал о современном ему молодом поколении: «Странная антикультурность на исходе XIX века самой великой в истории культуры поражает в них: они не только не продолжают своего времени, не суть дети бе-

зумного в порывах своих «просвещения» XVIII-XIX веков; они и не принадлежат ни к какой другой эпохе, не сочувствуя и не понимая более ни одной из отживших культур» [12].

Революция 1917 г. изменила как ход исторического развития России вообще, так и русского просвещения в частности. Если в дореволюционной России вопросы воспитания стали животрепещущими вопросами общественности, то в советской России эти вопросы стали в большей степени государственными, а точнее, идеологическими, партийными.

В новой советской школе воспитание было провозглашено первоочередной задачей как в учебной, так и во внешкольной и внеклассной работе. К сожалению, гуманистические традиции, заложенные прогрессивной отечественной общественностью на стыке веков, оказались невостребованными. Цель воспитания, представленная прогрессивным педагогическим сознанием как воспитание человека в человеке, превратилась в иную цель: «создавать борцов, революционеров, которые явились бы восприимчивыми и продолжателями ещё исторически незавершённой революционной традиции» [13, с.7].

В 1919 г. в программе РКП(б) подчеркивалось, что задачей народного просвещения является «превращение школы из орудия классового господства буржуазии в орудие полного уничтожения деления общества на классы, в орудие коммунистического перерождения общества» [8, с.18], а также отмечалось, что школа должна стать проводником принципов коммунизма вообще и, в частности, «проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм» [8, с. 19].

Всеобщий характер воспитания позволил охватить своим влиянием огромное количество «незамутненных» буржуазной идеологией детских сознаний и определить новую стратегию жизни подрастающего поколения – быть всегда готовыми к жертвам во имя светлого будущего. К сожалению, именно школе за относительно небольшой срок удалось прервать связь между историческим прошлым и настоящим, сформировать у детей новую идеологию и новое коллективное сознание, в котором не было места «я», но было понятие «мы». Система «социалистического народного образования» на долгие годы определила формирование «коммунистического типа личности», а не человека как такового. Между тем нельзя обойти стороной и по-

ложительные стороны советской системы воспитания – это в первую очередь создание мощной системы дополнительного образования, летнего оздоровительного отдыха и т.д.

С разрушением единого образовательного пространства ушли в прошлое и система внешкольного воспитания, и система советского образования в целом. Начиная с 90-х гг. XX века из функций школы задачи воспитания были вообще исключены, педагогическая деятельность свелась к обучению, а о воспитании если и заговаривали, то как о производной от образования задаче. Причины такого отношения к воспитанию оказались связаны с объективными социальными процессами изменений, затронувшими основные устои общества (экономику, политику, идеологию и др.). Если в советской педагогике общепринятым был подход, согласно которому педагогика определялась как «наука о воспитании подрастающих поколений» [9, с.87], то с началом 90-х гг. XX века основной предмет педагогики как науки стал определяться как «образование» [10, с. 6]. В основу нового предмета педагогики была положена трактовка образования как целенаправленной деятельности по воспитанию и обучению, осуществляемой в интересах человека, общества и государства. К сожалению, поскольку новых идеологических ориентиров педагогике не было задано, в новой постсоветской педагогической практике воспитание перестало занимать ведущие позиции.

В начале XX века под влиянием социальных, политических обстоятельств в педагогическое сознание проникает так называемый «педагогический интеллектуализм», сущность которого сводится к отрицанию воспитательной функции школы, а также преобладанию в сознании педагога ориентаций только на развитие ума школьников и передачу им формальных навыков [2, с. 60]. В школе конца XX века «педагогический интеллектуализм» вновь занял свое прочное место. Основная функция школы свелась к передаче знаний, умений и навыков, а образование стало пониматься узко как обучение.

К сожалению, итогом такого невнимания к воспитанию стало появление целого поколения юных маргиналов, детей с девиантным поведением, бродяг, наркоманов, проституток, пивных алкоголиков. Особую категорию среди подростков заняли не преступники, а социальные инфантилисты – дети, которым чужды чувства милосердия и отзывчивости, сопереживания и сострадания. Не могут не вызывать тревогу демонстрируемые такими детьми равнодушие перед старостью, чёрствость перед слабыми, изо-

щрённая жестокость по отношению к животным и людям и т.п.

В отсутствии чёткой национальной доктрины воспитания государство мечется из крайности в крайность. Приоритетными объявляются то направления патриотического воспитания, то нравственного. Педагоги-практики на местах подхватывают провозглашаемые инициативы, но дальше декларирования и рапортов о реализации того или иного воспитательного направления дело не идёт. Между тем нужна целостная стратегия развития государственной системы воспитания. Необходимо определение приоритетных целей и ценностей воспитания, на которые надо ориентировать подрастающее поколение, новое понимание воспитания как основного понятия педагогики (не случайно К. Д. Ушинский назвал свой глобальный труд «Человек как предмет воспитания»). И здесь, безусловно, требуется привлечение к обсуждению данных проблем педагогической общественности, так как «воспитание только тогда оказывается действенным, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всех и семейными вопросами для каждого» [14, с.131].

В ситуации сегодняшнего дня для педагогического сообщества, находящегося в ситуации разрозненности, темой достойной консолидации «может стать образование человека нового времени», в воспитании, которого «духовность и нравственность» как вечные ценности человеческой цивилизации «без сомнения выступают ключевыми понятиями» [7, с. 26].

Педагогическому сознанию предстоит решение «великой проблемы зла в человеке...», и вновь актуальны гуманистические ценности педагогического сознания, рождённые и утраченные, проходящие сегодня мучительный путь обретения заново и восстановления.

Стоит отметить, что именно эти идеи в среде педагогов сегодня находят большой отклик. Не случайно целый выпуск журнала «Педагогика» (№9 за 2008 год) был посвящён проблемам духовно-нравственного воспитания детей и молодёжи. Просвещённое педагогическое сообщество стало активно размышлять о создании духовно ориентированной концепции воспитания, которая позволит актуализировать в человеке такие его сущностные компоненты, кото-

рые помогут ему оставаться Человеком в сложном и неоднозначном мире.

Практика бытия человечества доказала, что его выживание зависит не от уровня образованности и технологий применения добываемых знаний, а от тех *ценностных установок*, которые определяют направление практического применения знаний – то есть от характера складывающегося типа культуры. Отсюда следует, что в школе нужно сегодня видеть не усовершенствованный «механизм образования», а полноценный «институт культуры», способный формировать не только образованных, но *полноценно культурных людей* (М. С. Каган). Полноценным же институтом культуры школа сможет стать тогда, когда воспитание в ней займёт своё приоритетное место. Именно воспитание призвано решать задачи обретения человеком собственного лица, достоинства, прав и свободы, так как сущностное отличие воспитания от образования и обучения состоит в том, что оно реализуется не с помощью передачи знаний и умений, а путём приобщения к ценностям [3, 4, 5].

Важно помнить, что воспитание осуществляется в результате достижения духовной общности воспитателя и воспитуемого – только так духовные ценности, накопленные человечеством, могут передаваться новым поколениям. Процесс этот нескончаем, ибо если материальные потребности личности имеют свои границы, переход которых вызывает пресыщение и порождает патологические изменения в организме, то удовлетворение духовных потребностей не имеет границ, как и они сами: человеческих дух ненасытен – отсюда бесконечность духовного развития общества и беспредельность духовного развития личности.

Именно благодаря такому пониманию воспитания возможно решение мучительных и роковых вопросов, поставленных педагогическим сознанием еще в конце XIX – начале XX веков. Решение же этих вопросов является сегодня насущной и первостепенной задачей.

Когда-то К. Д. Ушинский писал: «...придет время, хотя, может быть, и не скоро, когда потомки наши будут с удивлением вспоминать, как мы долго пренебрегали делом воспитания и как много страдали от этой небрежности» [14, с. 24]. Хочется надеяться, что это время пришло.

## Л и т е р а т у р а

1. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России в 60-70-х гг. XIX в. // Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Т.40. – Л., 1941. – С.146-147.

2. *Зеньковский В. В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы : кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1998.
3. *Каган М. С.* Мир общения: проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1989.
4. *Каган М. С.* Философия культуры. – СПб.: Петрополис, 1996.
5. *Каган М. С.* Философская теория ценности. – СПб.: Петрополис, 1997.
6. *Каптерев П. Ф.* История педагогической педагогики. – СПб.: Алетейя, 2004.
7. *Колесникова И. А.* Воспитание духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен // Педагогика. – №9. – 2008. – С.25-33.
8. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974.
9. Педагогика : учеб. пособие / под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983.
10. Педагогика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995.
11. Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы. – М.: Просвещение, 1998.
12. *Розанов В. В.* Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1990.
13. *Троцкий Л. Д.* Задачи коммунистического воспитания: Речь на пятилетнем юбилее Коммунистического университета им. Я. М. Свердлова. – М., 1924.
14. *К. Д. Ушинский.* Избранные труды. В 4-х кн. Кн.1. – М.: Дрофа, 2005.

