

## ВОСПИТАНИЕ КАК ОБЩЕСТВЕННОЕ ЯВЛЕНИЕ В СФЕРЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье освещаются вопросы воспитания, приоритетные для процесса системных трансформаций в сфере непрерывного образования, социально-экономического прогресса, опережающего развития науки и культуры*

Сегодня образование приобретает признаки непрерывности и по существу является кадровоформирующей индустрией. Приоритетная социальная функция школы – кадровоформирующая функция на основе стратегий отбора общих и специфических средств реализации предметности обучения в системе образования – общего, среднего специального, дополнительного, высшего и поствузовского [5, 7, 13]. Но ограничение школой своей функциональности как «чистого» обучения, а не воспитания является максимально затратным, социально-элитарным, пусть хоть и стопроцентно информатизированным институтом. В условиях прямого вызова, брошенного национальным системам образования противоречивыми, причудливо сочетающимися прогрессивными и реакционными чертами процессами глобализации, феномен самореализации подростков и молодежи, процесс обретения новыми поколениями национально-культурной, социально-политической, духовно-нравственной идентичности встает на повестку дня ключевых стратегических программ и политических решений всех без исключения национальных образовательных систем. Происходит это постольку, поскольку эти системы решают основные задачи воспроизводства ведущего компонента, жизненно важного ядра и субъекта производительных сил – человека, нового поколения социально ответственных и культурно вменяемых людей, прежде всего как работников, способных развивать общество, страну, решать задачи «опережающего», а не «закрывающего» социально-экономического развития.

Всякая «самоактуализация» социального индивида приложима к программе его готовности к развитию, к самовоспитанию, культурному самоопределению в рамках базовой ретрансляции национально-исторической,

преемственной культурной и социальной традиции, а не наоборот [1]. В противном случае (и это вполне очевидно наблюдается на примере российского общества последних двадцати лет) умножаются кадры субкультур, выбитых из колеи общественно-экономического прогресса, умножается слой, граждан, вообще социально неспособных в чем-либо самоопределиваться, растет культурно маргинализированный космополитический слой, ощущающих себя «лишними» людей. Поэтому без воспитания у образования просто нет нормального будущего [11].

Сегодня переосмысливается сам смысл социализации. Свидетельством этого стало определение значения и роли ключевых компетенций (*key competencies*) для стратегических реформ образования [4, 13]. Компетентность стала рассматриваться университетскими сообществами как составляющая не только профессионализма, но и личностных черт индивида и соотнесена с готовностью к изменениям, с готовностью к развитию, с готовностью решать сложные вопросы, с готовностью к социальной ответственности [3, 6].

По результатам мировых исследований уровней профессионализма сотрудников различных отраслей производства, менеджмента, бизнеса, сферы услуг и др. сфер профессиональной деятельности выпускников различных образовательных учреждений, сугубо психологическое понятие готовности транслируется в сферу направленной социализации новых поколений – то есть в сферу собственно воспитания в системе разноуровневого и непрерывного образования [13].

К числу факторов, радикально изменивших и меняющих современную школу как базовый социальный институт преемственности поколений, следует отнести такое принципиально новое явление социализации под-

ростков, как полисубъектность субкультурных воздействий на процесс формирования индивидуальности и глубину этих воздействий на мироощущение, мировоззрение и образ жизни современных школьников. Здесь социология и культурология выступают как дисциплины, смежные с теорией воспитания, оказывая влияние, которое также может быть охарактеризовано как имеющее признаки парадигмального сдвига [12].

В начале XXI века после относительно длительного технократического перерыва в европейское культурное и образовательное пространство вернулся феномен «социальное воспитание». По Дж. Равену, компетенции суть мотивированные способности. Значит, школа – отнюдь не «сфера образовательных услуг», а социальный институт обеспечения готовности к дальнейшему развитию, поддержки и культивирования мотивированных потребностей социального индивида в процессе его вторичной социализации. Нежесткий тип социально-педагогических связей является в данных условиях, по-видимому наиболее адекватным для осмысления и конструирования педагогической реальности. Понятие воспитательного пространства, впервые предложенное для теории воспитания Л. И. Новиковой с целью анализа различных сторон и компонентов среды педагогического взаимодействия, несет в себе как раз такую характеристику – следствие явного влияния на теорию и практику воспитания методологии синергетики [9, 10].

Понятие информации приобретает содержание, которое станет отправным моментом и основанием для дальнейшего сдвига научной парадигмы – в направлении постнеклассической рациональности научного знания, и – шире – постмодернизма как культурологического симптома нашего времени. Это означает рождение принципиально нового фактора в образовании – личностная составляющая социализации и воспитания связана с принципиально новой ролью информации в жизни всего общества [6].

В современной методологической культуре вырабатывается тенденция перехода на исследование и освоение сложных саморазвивающихся систем, принципиального освоения проектирования как особого рода деятельности [8]. Только в специальной рефлексивной процедуре системного анализа разнообразные знания о ребенке как объекте, субъек-

екте, цели и результате воспитания могут быть продуктивно интегрированы. Опыт развития научной мысли второй половины XX века вполне доказал не только реальность, но и целесообразность учета влияния на теорию социализации и воспитания таких смежных дисциплин, как педагогическая психология, психолингвистика, культурология, возрастная физиология и школьная гигиена. Например, трудно переоценить влияние на теорию воспитания важнейшего положения культурно-исторической психологии Л. С. Выготского о том, что обучение «забегает» вперед развития ребенка.

Сегодня социализация протекает в условиях систематического формирования рефлексов и стереотипов виртуальной действительности. Техногенно обусловленная зрительно-слуховая доминанта неокортекса отражается на особенностях социализации, что ставит педагогов перед необходимостью учета новых факторов в практике школьного воспитания. Мировым сообществом физиологов, школьных гигиенистов и педиатров отмечается фактор риска, имеющий непосредственное отношение к качеству здоровья следующих поколений: преобладание зрительно-слухового восприятия с уменьшением значения интегративных информационных каналов головного мозга (речь идет о трудовых, конструктивных, творческих навыках). Восприятие информации строится с доминантным участием подкорковых структур и образованием стереотипов поведения в обход аналитической, синтетической, творческой, интегративной функции коры лобной доли головного мозга; при этом информация от самого организма в значительной мере игнорируется и тем самым возрастает «техногенный» риск ранней дезадаптивности индивида, психофизиологической и социальной.

В связи с этим актуальным становится изучение особенностей современной социализации детей, подростков и молодежи через методологическую «призму» культурно-исторического подхода и базового понятия культурного стереотипа (по А. А. Леонтьеву). Культурные (или культурно-поведенческие) стереотипы – это субъективные пространства-образы объективной реальности. Они составляют особую педагогическую реальность – ту, в которую включен сам педагог, – выступая своеобразными маркерами социально-педагогического сознания и поведения, особен-

но сознания и поведения обыденного, повседневной ментальности. В них проявляется культура как форма и норма общественного сознания. На них опирается воспитание, поскольку культурные стереотипы – следствие стереотипов динамических, системной основы высшей нервной деятельности. На них фактически строится любое (по знаку качества и смысловому вектору) воспитательное пространство. Они являют собой субъективные пространства «присвоения» воспитательных смыслов.

Таким образом, культурно-поведенческий стереотип включает общественно-личностное мышление, знание и поведение, предполагая и реализуя установочно-нормирующую социальную функцию. От выбираемого обществом доминирующего вектора нормативно-ценностных ориентаций зависит, с каким морально-педагогическим знаком эта функция будет протекать. Вполне понятно, что история любого общества (а следовательно, и история педагогики) полна примерами перекосов таких векторов, подменой культурно-исторических смыслов, знаковых перестановок ценностей воспитания. Тем не менее проблема осмысленного и здорового образа жизни каждого нового поколения всегда стоит в центре внимания любой педагогической традиции. Здоровье и культура – взаимосогласованные понятия: культура здоровья подразумевает здоровье физическое, социальное и духовно-нравственное. Здесь принцип опоры на культуру и культурный стереотип раскрывает педагогу именно как воспитателю конкретные формы преобразования объективной реальности в личностные смыслы – то есть дает возможность увидеть порождение и развитие смыслообразующих мотивов воспитательного пространства.

Благодаря работам теоретиков гуманистической психологии А. Маслоу и К. Р. Роджерса теория социализации и воспитания обогатилась понятием личностный рост и его производными.

Всецело сохраняют актуальность положения о том, что человек проявляется не просто в отношениях, но в системе отношений к обществу, к труду, к другим людям, к себе (В. Н. Мясищев), что он есть субъект познания, общения, труда (Б. Г. Ананьев), что возрастные особенности воспитания вытекают из особенностей ведущей деятельности возраста ребенка (Д. Б. Эльконин). В поле иссле-

дований, посвященных реорганизации теории и практик воспитания, включаются работы, посвященные формированию и становлению культурной идентичности, национальной и общероссийской (М. В. Шакурова), анализируется опыт воспитания в различных типах детской общности, включая временные детские объединения и структуры дополнительного образования.

За школой как особым социальным институтом, несмотря ни на что, сохраняется совершенно особая миссия – *социального компаса в бушующей стихии современной социализации*. Социальноведущий источник современного воспитания как общественного явления – прежде всего в основном общем – а не элитарно-кастовом, частном образовании. Педагоги – реальные деятели (немассовой, не «омассовленной») культуры трансляции морально-этических эталонов и культурных стереотипов, их нового прочтения, осмысления, переосмысления, адаптации и реновации. И в этой роли они никем и ничем незаменимы. Сохранение эталонов культуры в виде сети школ, имеющих исторически развитые воспитательные системы, является своего рода культурным генофондом – общественно-государственной гарантией социальной проекции культурных эталонов в эпоху тотального разрушения привычных социальных институтов и общего кризиса системы современного образования.

Социальная миссия Школы будущего состоит в принципиальном недопущении «атомизации общества» до уровня аморфной массы люмпенизированных индивидов, его культурной деградации, в блокировании социально-опасных тенденций разрастания и культурного доминирования каст, сект и сословий, социально мимикрирующих под квазиисторическое и псевдорелигиозное возрождение.

Испытывая очередной, *нормальный* кризис своего развития, кризис так называемой парадигмы, образование, по существу, становится воспитанием. Пожизненное, непрерывное, массовое, народное, национальное, прогрессивное, интернациональное, кросс-культурное, всемирное, национально-демократическое, социально-патриотическое, глобальное – сегодня воспитание обязано сохранить свою суть как общественное явление стратегического масштаба.

В целях обеспечения смысла обществен-

ной безопасности педагогика обязана сохранить и функционально, на уровне социально-педагогических общественных институтов закрепить как ведущую линию прогресса сам принцип научной рациональности, тем самым всячески содействуя сохранению мирового научного сообщества как совокупности уникальных сетевых структур и социальных институтов. В противном случае и национальная, родная культура неизбежно утратит важнейшие функции нормального социального наследования, а школа потеряет смысл важнейшего социального института расширенного воспроизводства человека.

С опорой на опыт экспериментальных площадок, апробированных в Москве за последние десять лет по линии Департамента образования, Московского института открытого образования, Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования, Института педагогических инноваций, Центра теории воспитания Института теории и истории педагогики Российской академии образования и других образовательных институтов, допустимо сделать вывод о целесообразности дальнейшей разработки в теории и на практике понятий, вполне применимых к Школе будущего как социализирующей системе:

1. Многоуровневое и непрерывное воспитательное пространство, включающее структуры и учреждения дополнительного образования.

2. Воспитательные системы, включающие детские общественные объединения, их развивающий воспитательный и социокультурный потенциал.

3. Социально-моделирующие сетевые игры, раскрывающие воспитательный потенциал информатизации общества.

4. Надпредметные компоненты содержания непрерывного образования.

5. Готовность школьника к дальнейшему развитию.

6. Ключевые (социально-педагогические) компетенции как объект теории воспитания при разработке и внедрении программ комплексной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

7. Педагогический менеджмент с включением родительских советов в сетевое социально-культурное пространство взаимодействия коллективных субъектов социализации и воспитания.

8. Адаптивное управление в сфере воспитания как задача стратегического социального планирования.

9. Социально-моделирующие практики вторичной социализации индивида и внедрение элементов системы производительного труда нового поколения.

10. Возврат в практику школьного образования системы общественно-полезного труда и элементов производительного труда как социально-ведущего компонента организации образовательного пространства.

### Л и т е р а т у р а

1. Богуславский М. В. Методологии и технологии образования: историко-педагогический контекст. – М.: ИТИП РАО, 2007. – С. 12–16; С. 33–35.

2. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – С. 53–55; С. 57–59 (Сер. «Синергетика в гуманитарных науках»).

3. Всемирный доклад по образованию // Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. – ЮНЕСКО, 1998. – С. 8–11.

4. Зимняя И. А. Стратегия воспитания: возможности и реальности // Интеграция науки и высшего образования. – 2006. – №1. – С. 67–74.

5. Ильин Г. Л. Образование как способ социального нормирования (Два возражения против личностной ориентации образовательной политики) // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании : сб. науч. ст. / под общ ред. Н. А. Селезневой и В. Г. Казановича. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – С. 51–56.

6. Кинг А., Шнайдер Б. Первая глобальная революция : доклад Римского клуба : пер. с англ. / вступит. ст. и редакция Д. М. Гвишиани ; послесл. Г. С. Хозина. – М.: Прогресс ; Пангея, 1991. – С. 266–270 ; С. 273.

7. Кларин М. В. Непрерывное образование, идея, принципы, парадигма // Инновационная деятельность в образовании. – 1994. – №3. – С.3–5.

8. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. Изд. 2-е. – М.: КомКнига, 2007. – С. 136–137 (Сер. «Синергетика: от прошлого к будущему»).

9. Селиванова Н. Л. Синергетический подход к управлению воспитательной системой школы. // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания : сб. науч. статей / сост. и отв. ред. Д. В. Григорьев ; ред. Е. И. Соколова. – Пермь: Изд-во ПОИПКРО. – С. 30–41.

10. Новикова Л. И. Смена парадигмы воспитания – назревшая проблема педагогики : Методологические проблемы создания воспитательной системы школы // Известия Рос. акад. образования. – 1999. – №2. – С. 23-29.

11. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности : сб. науч. тр. / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – М.: ИТИП РАО, 2009. – С.3-6, 74-76, 211-218, 220-222.

12. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / ред. Н. Л. Селиванова. – М.: ИТИП РАО, 2009. – С. 3–4 ; С. 7–8.

13. Экономика знаний : коллектив. моногр. / отв. ред. В. П. Колесов. – М.: ИНФРА-М, 2008. – С. 4–6 ; С. 10–12 ; С.152–156.

