

Вал. А. Луков

Парадигмы воспитания

Теории воспитания вновь входят в круг интересов научных сообществ России. Еще недав-

но слово «воспитание» вызывало у многих раздражение и насмешку, система образования отказывалась от воспитательной функции школы, вузы ликвидировали воспитание как «наследие советского прошлого». На таком негативном фоне возникали концепции воспитания, но это были одинокие голоса в условиях социальной аномии¹. По мере того как проявлялись тяжелые последствия падения системы воспитания в масштабах страны, вновь маятник качнулся в сторону признания значимости воспитательного воздействия. Осмысление феноменов воспитания на теоретическом уровне представляется необходимым шагом к новым социальным практикам передачи жизненного опыта от поколения к поколению. Кроме того, в теориях воспитания необходимо отразить новые условия социальности, которые рождаются у нас на глазах по мере утверждения глобализации в качестве ведущей тенденции мирового развития.

В этой связи представляет интерес задача рассмотрения теорий воспитания в парадигмальном ключе. Если следовать Томасу Куну, развитие науки происходит путем смены научных парадигм. То, что та или иная си-

стема научных положений получает распространение, связано не столько с тем, что она объективна,

непротиворечива и т. д., сколько с процессами в научном сообществе. Если парадигма где-то дала сбой, научное сообщество может отбросить ее всю и принять другую парадигму, нередко альтернативную. Парадигма может уходить в тень и может снова появляться в качестве ведущей или одной из тех, на которые ориентируется научное сообщество. Этот подход может быть применен и к анализу теоретических идей в области воспитания.

В рамках каждой из парадигм могут выдвигаться несколько теорий, концепций. Так и в случае с теориями воспитания. По нашему мнению, они могут быть отнесены к одной из четырех парадигм. Первую назовем парадигмой авторитарного воспитания. Вторую — парадигмой природосообразного воспитания. Третью — парадигмой воспитания в коллективе сверстников. Четвертую — парадигмой индивидуального выживания в обществе риска.

Рассмотрим каждую из парадигм.

Парадигма авторитарного воспитания. Это самая старая парадигма, она отражает характер воспитания в традиционном обществе. Ее ведущая черта — односторонняя

¹ Одна из наиболее известных концепций принадлежала И. М. Ильинскому, который представил ее в форме документа «Основы концепции воспитания жизнеспособных поколений» (совм. с П. И. Бабочкиным). Документ был опубликован как приложение к государственному докладу «Молодежь России: воспитание жизнеспособных поколений» (М., 1995). Положительная оценка этой концепции дается и в ходе новейших дискуссий по проблемам воспитания. См., например: Современный воспитательный процесс: состояние и проблемы («круглый стол») // Социол. исследования. 2005. № 4. С. 86–93. В 1990-е годы появилось также несколько концепций воспитания, рассчитанных на работу в тех или иных субъектах Российской Федерации (региональные концепции воспитания). Их анализ содержится в диссертации Т. Н. Деминой, защищенной в Институте молодежи (См.: Демина Т. Н. Теоретические основы региональной концепции воспитания школьников в Республике Мордовия: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998).

связь воспитателя и воспитуемого, где первый всегда прав, а второй всегда должен верить ему и слушаться его. Здесь, в этой модели, реализуется важнейшая функция воспитания, состоящая в передаче от поколения к поколению накопленного знания, социальных ценностей и жизненного опыта. Хотя три другие парадигмы воспитания сформировались в борьбе с парадигмой авторитарного воспитания, она живет, как и раньше, не столько в теории, сколько в нормативной организации жизни семьи и школы.

В теоретическом плане парадигма авторитарного воспитания последовательно реализована в трудах немецкого философа и педагога Иоганна Фридриха Гербарта, особенно в «Общей педагогике, выведенной из целей воспитания» («Allgemeine Paedagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet», 1806). По Гербарту, главная цель воспитания — гармония воли с этическими идеями и выработка многостороннего интереса. Путь к этой цели лежит через воспитывающее обучение, нравственное воспитание и управление ребенком. Для Гербарта такое управление значило подавление «дикой резвости» ребенка. Для этих целей были введены кондуит, карцер, слежка за учащимися, телесные наказания. Хотя времена, когда педагогика Гербарта выполняла роль официальной государственной доктрины в Германии, давно прошли, но парадигма авторитарного воспитания не исчерпана. Ее устойчивость имеет своим источником традиционный патернализм. Сильный и строгий отец учит сына правильно жить, и сын будет готов к встрече с жизнью — таков смысл патерналистской модели воспитания.

Тот факт, что авторитарному воспитанию был брошен вызов, свидетельствует о серьезных переменах в европейском обществе.

Вызов соответствует становлению в Европе модерни как общества, основанного на рациональности, рыночной экономике, идее свободы личности.

Парадигма природосообразного воспитания. Эта парадигма — первый ответ традиционной педагогике, авторитарному воспитанию. Она восходит к идеям Яна Амоса Коменского из четвертой части его труда «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих». Коменский начал ее писать в 1645 г. (в это время он жил в Польше, в Эльблонге) и посвятил проблемам воспитания. Автор ввел новый термина «пампедия». Что он означает? Коменский писал: «Пампедия есть универсальное воспитание всего человеческого рода... Речь идет о том, чтобы обучались все, всему, всесторонне»¹.

Важные для парадигмы идеи Коменского могут быть сведены к трем тезисам.

Первый. Воспитание *универсально*, оно не должно определяться сословными барьерами. До «полноты человечности» должны быть развиты «не отдельные, или немногие, или многие люди, а все и каждый, молодые и старики, богатые и бедные, знатные и незнатные, мужчины и женщины...»².

Второй. В воспитании надо действовать в соответствии с *человеческой природой*. Эта природа деятельна, потому стоит задача «сделать людей деятельными, находчивыми, старательными»³. Эта природа сложна, что затрудняет воспитание. И надо «укротить разнузданность неограниченной свободы...»⁴.

Третий. Для универсального воспитания необходимы универсальные учителя. По Коменскому, «для совершенствования каждого человека только и надобно, что умелое руководство»⁵.

Эти тезисы Коменского парадигмально, т. е. присущи всем теориям данной группы.

¹ Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1988. С. 107.

² Там же.

³ Там же. С. 113.

⁴ Там же. С. 114.

⁵ Там же. С. 110.

Они есть, например, в трактате английского философа Джона Локка «Мысли о воспитании» (1693). Обратим внимание на то, что Локк впервые высказывает в своем трактате мысль о *воспитывающих жизненных ситуациях*, которые создает наставник, чтобы получить воспитательный эффект. Позже Жан-Жак Руссо покажет значение таких ситуаций как технологии естественного воспитания. Этот прием мы обнаружим и в других парадигмах, но каждый раз он будет иным в зависимости от общего смысла парадигмы. Отметим и то, что у Коменского проводится идея воспитания целых поколений, которая позже то появляется, то пропадает, подчиняясь закономерности пульсации идей. Так, в последнее время она стала одной из центральных в упомянутой концепции воспитания жизнеспособных поколений И. М. Ильинского. Но в рамках данной парадигмы возникали теории воспитания, исходящие из смысла воспитательного воздействия как взаимодействия на личностном уровне, без обобщений, касающихся целых поколений (по крайней мере, как центральной концептуальной идеи). Такова, в частности, концепция Жана-Жака Руссо.

Коменский лишь приоткрыл путь к парадигме воспитания в соответствии с природой, ее подлинным разработчиком, без сомнения, был Ж.-Ж. Руссо. Его роман «Эмиль, или О воспитании», написанный в 1753–1759 гг., построен так, что мы шаг за шагом наблюдаем работу наставника над воспитанием ребенка, затем юноши по этапам вплоть до момента, когда воспитанник решает жениться. На десятый день после первой публикации романа в 1762 г. он был запрещен, его первые издания сожжены. Папа Климент XIII предал Руссо анафеме. Тот, кто читает «Эмиля» сегодня, не может не удивляться таким рез-

ким оценкам. И хотя преследования автора были непосредственно связаны с включенной в четвертую книгу романа «Исповедью савойского викария», где философ обрушился на официальную церковь, изложив свою «религию сердца», в широком смысле они могли быть порождены и революционностью идей естественного воспитания, высказанных Руссо. Что это за идеи?

1. Ребенок — это не маленький взрослый. Воспитание должно учитывать естественные этапы развития ребенка, решать на каждом этапе разные задачи. Причем и сами задачи, и способы их решения не совпадают с тем, как это принято у взрослых. Исследователи проблем детства справедливо утверждают, что Руссо открыл детство для современников и потомков.

2. Три фактора воспитания воздействуют на ребенка. Эти факторы — природа, люди, общество. У каждого свое назначение, и задача воспитателя состоит в том, чтобы эти факторы гармонически сочетались.

3. Воспитатель должен помогать природе, ничего не навязывая ребенку искусственно. Все свои знания и нравственные установки ребенок должен приобрести самостоятельно, воспитатель же должен оставаться незаметным. К 25-летнему возрасту жизненный опыт воспитуемого должен быть достаточным, чтобы он мог самостоятельно жить в обществе¹.

Что же здесь неожиданного? Свобода личности и радость жизни. Жизнь в природе и следование природе, снятие для ребенка многих запретов, отказ от искусственных наказаний и слепого повиновения противоречили всей системе воспитания, принятой в высших классах общества того времени. Идея свободы личности отвергает идею авторитаризма и социальной иерархии.

¹ Некоторые исследователи романа подчеркивают и другие идеи, вытекающие из концепции естественного воспитания, например, сведение их к трем положениям: 1) о целесообразности естественного воспитания, 2) о различиях между детьми и взрослыми, 3) о внутренних различиях между этапами развития детей, — добавляя и 4) о различиях в воспитании мальчика и девочки, что также следует из концепции Руссо. См., напр.: Луков В. А. Руссо // Зарубежные писатели: Биобиблиогр. словарь: В 2 ч. / Под ред. Н. П. Михальской. М.: Дрофа, 2003. Ч. 2. С. 296–297.

Следование воспитательным идеям Руссо означало в конце XVIII – начале XIX в. отстаивание идеи преобразования общества. Этим путем шли представители теории и практики естественного воспитания, и более всего — швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци. В его письме к К. М. Виланду (1801) сформулированы два принципа, которые демонстрируют его связь с парадигмой природосообразного воспитания. «Мой первый принцип, — пишет Песталоцци, — заключается в том, что мы лишь в той мере можем хорошо воспитывать ребенка, в какой мы знаем, что он чувствует, к чему он способен, чего он хочет»¹. Второй принцип Песталоцци таков: «Дитя с его задатками, наклонностями и способностями представляет собой нечто *целое*», отсюда практический вывод швейцарского педагога: «... я стараюсь, насколько это возможно, развивать все способности детей»².

В конце XIX — начале XX в. воспитание в соответствии с природой — уже не столь социально заостренная педагогическая программа. В своей основе сословные барьеры в воспитании преодолены капиталистическим принципом «деньги решают все». Но парадигма природосообразного воспитания не уходит в прошлое. Новый период ее развития связан с теориями свободного воспитания.

Впервые концепцию свободного воспитания обосновала шведская писательница и педагог Эллис Кей (Кей) в книге «Век ребенка» (1900). Дети должны иметь право на свободное развитие. Их надо избавить от гнета взрослых. Нельзя подавлять личность ребенка мелочной регламентацией. К этим трем идеям можно свести суть свободного воспитания по Кей. Близкие позиции в начале XX в. были высказаны такими немецкими

педагогами, как Генрих Шарпельман (Scharrelmann), Фриц Гансберг (Gansberg), Людвиг Гурлитт (Gurlitt), русским теоретиком анархизма Петром Кропоткиным, выдающейся итальянской деятельницей в области образования Марией Монтессори (Montessori) и другими³.

Нетрудно заметить связь концепций свободного воспитания с теорией Руссо. Но их направленность изменилась: в центре внимания оказались проблемы подавления личности учащегося в школе, противодействия неограниченной власти учителей над учениками. В самом деле, на дворе XX век — век модернизировать, а традиции патернализма сильны и авторитарное воспитание остается широко распространенной практикой. Она, эта практика, противоречит идущему рука об руку с капитализмом индивидуализму. Но известная автономность социального института образования позволяет сохранять и в новых условиях школу такой, как задумал ее Герbart. Некоторые критические высказывания о школе звучат у теоретиков свободного воспитания очень современно. В книге Людвиг Гурлитта «Немец и его школа» («Der Deutscher und seine Schule», 1905) показан 12-часовой день учащегося, который должен запомнить массу ненужного материала с одной целью — сдать экзамен. Прошло 100 лет. Проблема остается.

Современные теории воспитания, ориентированные на связь с природой, природой человека в том числе, опираются на развитие экологического сознания. Этот процесс охватил многие страны Европы во второй половине XX в. Не только отдельные мыслители, но и миллионы человек стали осознавать опасность экологической катастрофы. Это отразилось и на системе ценностей, а значит, и на определении целей воспитания, на изме-

¹ Песталоцци И. Г. Избранные педагогические произведения: В 3 т. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. Т. 2. С. 188.

² Там же.

³ Много лет спустя Щедровицкий предложил вообще заменить педагогику «андропонику» — «выращиванием человека» в соответствии с его индивидуальным складом вместо подчинения его требованиям общества.

нении воспитательных концепций. В их рамках воспитание теперь нередко рассматривается как часть экологии культуры. Идея учета в воспитании фактора культурных различий не нова. Она была сформулирована Адольфом Дистервегом уже более 170 лет назад. Дистервег дополнил принцип природосообразности воспитания принципом культуросообразности. Этот второй принцип, по Дистервегу, ограничивает первый, хотя ему и подчиняется. «Все человечество, каждый народ, каждое поколение и т. п. всегда находится на какой-нибудь определенной ступени культуры, которая должна рассматриваться как наследие, оставленное предками, как результат истории и всех воздействовавших на нее факторов. Состояние культуры в тот или иной момент должно рассматриваться как естественное явление...»¹.

Итак, парадигма природосообразного воспитания направлена против авторитарного воспитания по модели «отец-сын». Вызов традиции у представителей этой парадигмы базируется на освобождении ребенка от жесткого контроля, создании ситуаций, когда он сам научится поступать правильно. Но этот вызов ограничен тем, что он основан на индивидуализме. Разумеется, многие представители этой парадигмы видели, что важным фактором воспитания выступает группа сверстников, что для успеха в воспитании ребенка нужен детский коллектив. Но это положение не стало парадигмальным ни у сторонников естественного воспитания, ни у представителей свободного воспитания, ни у тех, кто продолжает их дело сегодня.

Ответ авторитарному воспитанию на принципах коллективизма связан с другой парадигмой, к рассмотрению которой мы переходим.

Парадигма воспитания в коллективе сверстников. Надо сразу подчеркнуть, что

понятие «коллективизм» было столь важным для советской официальной системы воспитания, так насаждалось в СССР и других социалистических странах, что потеряло свой научный смысл и стало идеологическим ярлыком. Коллективизм — значит социализм и светлое будущее, индивидуализм — значит капитализм и угроза человечеству. На уровне таких стереотипов строилась официальная педагогика ряда стран, хотя всегда наиболее талантливые педагоги уходили от голой схемы. Мы также должны уйти от отношения к научным понятиям как идеологическим символам.

Если говорить о коллективизме применительно к теориям воспитания, то важно учесть, что его значение было понято до утверждения социализма как общественного строя и вне связи с социалистической идеей². Скаутинг — один из примеров воспитательной системы, в принципе авторитаристской и антисоциалистической, в рамках которой последовательно реализуется коллективистское начало воспитательной деятельности. В 1907 г. британский полковник Роберт Баден-Поуэлл (Baden-Powell) собрал группу юношей на острове Браунси в первый лагерь для скаутов и начал там эксперимент по созданию молодежной организации на новых принципах воспитания. Юноши (бойскауты) в формах военизированной игры и романтической жизни на природе усваивали патриотические и религиозные идеи, готовились к армейской службе. Скаутинг выступил не только как педагогическая практика, но и как теория воспитания, где важную роль играло коллективное действие подростков³. В 1909 г. скаутинг был адаптирован для девушек.

Коллективизм как парадигмальная основа ряда воспитательных концепций означает использование ресурса, который есть в груп-

¹ Дистервег А. Избранные педагогические сочинения: Пер. с нем. М.: Учпедгиз, 1956. С. 228.

² Зачатки такого подхода можно усмотреть даже в системе Ликурга, как ее описал Плутарх в очерке о нем, открывающем «Параллельные жизнеописания».

³ Это положение было раскрыто основателем скаутизма в книге: Baden-Powell R. Scouting for Boys. S. 1., 1908.

пе воспитуемых. Сверстники — необходимый круг для формирования навыков общения, взаимодействия, достижения результатов на основе *синергии*. Это значит, что эффект коллективной деятельности больше, чем сумма эффектов индивидуальной деятельности членов группы.

На синергический эффект коллектива сверстников обращали внимание и теоретики свободного воспитания. У Генриха Шаррельмана, например, одним из важных тезисов является опора на трудовое сообщество детей. Но все же это периферия его воспитательной системы. Ряд теоретиков, напротив, поставили ресурс коллектива сверстников для достижения целей воспитания на первое место.

Одним из первых по этому пути пошел выдающийся польский педагог Януш Корчак.

Уже в своей модели дома сирот (Корчак создал его в Варшаве в 1911 г.) вопросы воспитания заняли главное место. В годы Первой мировой войны на фронте Корчак пишет книгу «Как любить детей», где показана роль детского коллектива для развития личности ребенка¹. И позже в книгах «Воспитательные моменты» (*Momenty wychowawcze*, 1919), «О школьной газете» (*O gazetce szkolnej*, 1921), «Правила жизни» (*Prawidła życia*, 1930), «Шутливая педагогика» (*Pedagogika żartobliwa*, 1939) и других Корчак показывает: самый эффективный путь воспитания ребенка — работа с коллективом и через коллектив детей. Активность детей в коллективе лежит в основе самовоспитания. Через коллектив воспитываются навыки самопознания, самоконтроля, самооценки «и всякого рода самоуправления».

Примерно в те же годы, но в иных социальных условиях к воспитательной концепции детского коллектива как основы воспитательного воздействия приходит видный российский педагог Антон Семенович Мака-

ренко. Сегодня нередко в России говорят о том, что Макаренко создал систему воспитания человека для тоталитарного общества, что в его системе нет свободного человека, нет индивидуальности. Между тем в Германии недавно изданы все сочинения Макаренко с обширными комментариями, чего не сделано до сих пор в России. В Германии Макаренко — ведущий авторитет для социальных педагогов и социальных работников. Его модель воспитания широко применяется на практике. И нам есть смысл обратить внимание на те стороны его концепции, которые получили мировое признание и важны для современной педагогики, социальной психологии, социологии.

Макаренко работал с детьми, которые совершили преступления, с беспризорными детьми. Эта работа проходила в условиях закрытых учебных заведений для правонарушителей. Это не тюрьма, но почти тюрьма. В таких заведениях нередко происходит деградация ребенка, его приобщение к криминальному сообществу, хотя теми, кто осудил ребенка за преступные деяния на принудительные меры воспитания, ставилась задача его перевоспитания и возвращения в нормальные социальные условия. Между тем в закрытых заведениях типа тюрьмы неизбежно действуют принципы тотального института². Но чем сильнее контроль, тем изощреннее девиация. В тотальных институтах идет двойная жизнь. Одна — формальная, в соответствии с официально установленными правилами, другая — неформальная, по нелегальным правилам сообщества заключенных, пациентов, служащих и т. д., которая передается из поколения в поколение и становится субкультурой. С ней уже не может не считаться администрация закрытых учреждений.

Макаренко сломал сложившуюся до него систему перевоспитания в учреждениях для

¹ См.: Корчак Я. Как любить ребенка: Кн. о воспитании: Пер. с польск. М.: Политиздат, 1990.

² О теории тотального института, выдвинутой И. Гофманом, мы пишем подробнее в кн.: Луков В. А., Агранат Д. А. Курсанты: Плац. Быт. Секс: Социологическое и социально-психологическое исследование. М.: Флинта : Наука, 2005.

несовершеннолетних правонарушителей. Он сделал ставку на самоуправление в детском коллективе, на постановку перед ним серьезных задач (в том числе и в сфере производства: подростки, оказавшиеся в колонии им. Дзержинского, выпускали лучшие фотоаппараты этого времени — ФЭДы). И этот путь дал реальный результат. Уже в 1920-е годы Макаренко понял: перевоспитание и воспитание — один и тот же процесс. Он писал: «Воспитание хороших детей и воспитание правонарушителей не может направляться особенными группами принципов»¹. Принципы воспитания должны опираться на равновесие законов педагогического влияния, социальных требований и задач эпохи. По сути это позиция социолога, перенесенная в сферу педагогики. Преодоление разрыва в социальных связях, который породил правонарушение или другие отклонения от социальных норм у ребенка, показывает Макаренко, по своему содержанию совпадает с установлением и коррекцией социальных связей в обычной ситуации воспитания. Но как обеспечить такое совпадение? Через опору на здоровый коллектив. Работу педагога с детским коллективом Макаренко строит на доверии и требовательности. Он разрабатывает принципы и технологию передачи воспитательной функции от взрослого воспитателя самим детям, но не детям вообще, а детям, организованным в коллектив.

Это — принципиальный момент для теории и практики воспитания. Вспомним еще раз Януша Корчака. В его повести «Король Матиуш Первый» (1923) есть эпизод, когда окружающие юного короля министры отдают свои должности детям, добровольно уходят в отставку. Взрослые знают, что делают: праздник непослушания длится недолго, дети не способны управлять государством. Благородная идея Матиуша Первого о детском правительстве приводит страну к катастрофе.

Макаренко тоже излагал свою педагогическую концепцию не только в форме статей, но и в виде художественных произведений. В «Педагогической поэме» (1933–1936) он показывает, как трудно построить систему воспитания, основанную на детском самоуправлении, как далек этот процесс от праздника непослушания. Итак, передача педагогами воспитательной функции детям возможна, во-первых, без устранения педагогов из процесса воспитания. Во-вторых, воспитательная функция передается не диффузной общности детей, не толпе, а организованному коллективу детей. А это значит — системе, где есть подсистема управления, правила поведения и санкции за нарушение этих правил. Где действуют избираемые детьми *органы самоуправления* и, следовательно, дети, реально осуществляющие главные управленческие функции — планирование, организацию деятельности, контроль. Кроме них, есть *актив*, который Макаренко определял так: «Под активом понимаются все воспитанники, хорошо относящиеся к учреждению и его задачам, принимающие участие в работе органов самоуправления, в работе управления производством, в клубной и культурной работе»². Для Макаренко это важная часть коллектива: актив является «тем здоровым и необходимым в детском воспитательном учреждении резервом, который обеспечивает преемственность поколений в коллективе, сохраняет стиль, тон и традиции коллектива»³.

Дифференциация коллектива, выделение его организационного ядра и резерва развития обеспечили реальность педагогической концепции Макаренко. Она носит универсальный характер, т. е. дает надежные результаты в разных социальных условиях, не только в условиях социализма. Почему? Хотя концепцию воспитания личности через коллектив можно с успехом использовать в обществах тоталитарного типа, она по своей природе

¹ Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. С. 12.

² Там же. С. 283.

³ Там же.

де антиавторитарна. Не случайно при жизни Макаренко постоянно подвергался критике советских органов народного образования, и если бы не поддержка А. М. Горького, он был бы попросту раздавлен как «враг народа». Антиавторитаризм концепции Макаренко состоит в том, что место всеильного и многоопытного «отца» (педагога-воспитателя) в ней отодвинуто на задний план: педагог с этой дальней позиции может наблюдать, может корректировать воспитательный процесс, может своим авторитетом содействовать избранию в органы самоуправления воспитанников, которых считает лучше других подготовленными к задачам управления коллективом, но дальше его влияния на детский коллектив ограничено. Чем успешнее будет его работа по формированию коллектива, тем меньше возможностей для педагогического произвола у него остается.

Можно сказать, что концепция Макаренко универсальна, имея в виду, что опора в воспитании личности на коллектив соответствует особенностям человеческого существования. Человек — существо общественное. Индивидуальность формируется не в одиночестве, а в кругу людей, в постоянной коммуникации, в ситуациях руководства и подчинения. Жить в обществе и быть независимым от общества нельзя, и этот социологический постулат характеризует саму основу воспитательной системы Макаренко.

Специально следует остановиться на открытии Макаренко, которое можно отнести к величайшим открытиям педагогики. Начав свой путь как учитель и вместе с тем приняв участие в опытах своего старшего брата по использованию форм военизации в деятельности подростков (это еще в дореволюционный период), он глубоко проанализировал ситуацию в возглавляемой им колонии и понял, что процесс воспитания принципиально отличается от процесса обучения, если эти процессы протекают в коллективной форме, потому что требуют совершенно разных коллективов. Процесс обучения протекает тем лучше, чем однороднее коллектив: один возраст, один уровень знаний, сходные спо-

собности к обучению и т. д. Напротив, процесс воспитания нуждается в разновозрастном коллективе, где он естественно осуществляется за счет передачи жизненного опыта от старших к младшим при контроле со стороны взрослых. Как показал его пример, достаточно одного такого взрослого, наделенного контролирующей функцией, чтобы избежать пресловутой «дедовщины», и поэтому отправил всех педагогов на преподавательскую деятельность, по существу, единолично руководя процессом воспитания в огромном коллективе детей и подростков и добиваясь при этом ошеломляющих результатов. Макаренко мог опереться на пафос переустройства общества и человека, свойственный его эпохе. В этом отношении его подход был еще более соответствующим социализационной норме, чем это вытекает из конкретной ситуации в руководимых им коллективах. Сегодня, когда такого пафоса нет, было бы трудно создать некий оазис коллективизма. Кроме того, официальное признание Макаренко в советские времена не помешало незаметно вернуться к гербартовской концепции «воспитывающего обучения», когда его открытие было вытеснено практикой «воспитывать» почти исключительно в ходе учебного процесса, а значит, не в том коллективе, в котором воспитание осуществляется естественным, природо- и культуросообразным путем.

Опора на детский коллектив, которую мы видим у Корчака, Макаренко, их единомышленников и последователей, позволила решить ряд трудных задач воспитания. Эти воспитательные системы легко адаптируются к новым условиям. Среди сложных воспитательных задач, с которыми успешно справляются педагоги, ориентированные на парадигму воспитания в коллективе сверстников, есть и такая, как формирование у детей жизненных социальных навыков. Сегодня эта задача вновь стоит как особо актуальная. Например, в 2004–2006 гг. осуществляется международный проект «Дети и молодежь групп риска», финансируемый в рамках Программы сотрудничества ЕС-Россия.

Проект реализуется в ряде городов России с участием Международного центра гуманитарных исследований и проектов «Восток-Запад», французского консорциума SOFRECO и Международного центра педагогических исследований СЕР и других организаций. Руководитель проекта С. В. Алещенок пишет мне о сути замысла: «В каждой из пилотных школ мы пытаемся научить педагогов (разумеется, при их активном участии и опираясь на имеющийся у них опыт), как передавать детям эти самые жизненные социальные навыки, встраивая их в школьную программу и внеучебную деятельность».

Парадигма воспитания в коллективе сверстников не утратила своего значения, а в будущем, возможно, с учетом новых рисков и вызовов современности станет основной в деле воспитания нового поколения. Разумеется, она в силу специфики этих рисков и вызовов изменится так, что мы лишь путем исторического анализа найдем ее истоки.

Мы подошли к четвертой парадигме теории воспитания.

Парадигма индивидуального выживания в обществе риска. Эта парадигма только формируется. У нее нет еще четких характеристик. Ее теоретические основания только разрабатываются. Ясно, что она отражает новую эпоху жизни человечества, которая связана с глобализацией, ее преимуществами и рисками. Ясно, что ее черты определяются постмодернизмом. Но социальная теория еще не имеет четких понятий и положений, в которых принято излагать теории. В этом отношении о теориях воспитания, относящихся к четвертой парадигме, можно говорить как о *перспективах*.

Здесь нужны комментарии. Американский теоретик У. Скидмор (Skidmore) предложил называть теории, которые не имеют строгую логику и систему, а дают образное представление о реальности, паттерн-теори-

ями, или перспективами. В отличие от дедуктивных теорий они более аморфны, их нельзя проверить на практике, но они дают язык описания реальности в определенном аспекте. Перспективы — это интерпретативные схемы понимания социальной реальности, утверждает У. Скидмор¹. И в нашем случае выделение теорий, дающих трактовку воспитанию в обществе глобализации, есть скорее выделение теоретических перспектив. Они позволяют, во-первых, понять особенности современного общества и, во-вторых, увидеть связь теорий воспитания (или можем сказать — перспектив) с новейшими социологическими теориями (или опять же — перспективами).

Надо подчеркнуть, что для современного исследователя и для практика теоретические перспективы дают больше, чем оформленные по правилам логики теории. Образ общества лучше схватывает его черты, чем теоретическое описание на базе строго определенных понятий и правил их соединения.

Возьмем, к примеру, концепции общества риска. Характеристика современного общества как общества риска есть в трудах Ульриха Бека (Beck), Энтони Гидденса (Giddens) и других видных европейских социологов. Собственно, сам термин введен Беком в начале 1990-х годов и получил ныне широкое распространение. Но что значит «общество риска»? Когда в VI в. в Восточной Римской империи от чумы погибло 100 млн человек — это было общество риска? Когда в XIV в. по Европе пронеслась «черная смерть» — вторая пандемия чумы и уничтожила целые города и области, то и это не было обществом риска? И третья пандемия чумы в конце XIX в., охватившая более 100 портов? Ответ теоретиков общества риска: нет. Общество риска, подчеркивает Бек, начинается там, где кончается общество традиционное, где падает регулирующая роль традиции². В рассмат-

¹ См.: Добренков В. И., Кравченко А. И. Социология: В 3 т. Т. 1: Методология и история. М.: ИНФРА-М, 2000. С. 336.

² Анализ этого положения см.: Зубок Ю. А. Проблемы риска в социологии молодежи. М.: Моск. гуманит.-социальн. академия, 2003. С. 125.

риваемых ситуациях риску смерти от чумы не придает значения тот, кто верит в Божий промысел, передает личную судьбу в руки высших сил.

Потеря веры, определенности своей судьбы и делает современное общество тем, что называют обществом риска. Выдающийся современный немецкий философ и социолог Юрген Хабермас так об этом говорит: в обществе растет сознание морально-политической автономии, а это значит, что мы не можем опереться на традицию, религию, авторитет вождя и т. д. и теперь должны сами решать, что нормально и что нет. У нас для этого есть только собственные критерии. Человек создает «полностью индивидуальный жизненный проект», чтобы оставаться самим собой в изменчивой реальности. В этих условиях «объединенным в общество индивидам остается только возможность рискованного самоуправления посредством в высшей степени абстрактной тождественности Я»¹.

Как эти идеи соотносятся с теорией и практикой воспитания? Можно точно сказать, что изменение жизненных стратегий, потеря или ослабление регулирующей роли традиции, религии, идеологии, других культурных кодов ставит перед воспитанием совершенно новые вопросы, на которые часто нет удовлетворительных ответов.

Кто, собственно, сегодня воспитывает? Родители? Учителя в школе? Или «Старший Брат»?

В круг примеров, важных для понимания четвертой парадигмы воспитания, необходимо ввести один из сериалов глобального телевидения — риэлити-шоу под названием «Big Brother» («Старший Брат», иногда переводят дословно «Большой Брат»). В связи с интерпретацией нового общества и новых условий человеческого развития (а, следовательно, и воспитания человека) этот пример

анализирует выдающийся польско-английский социолог Зигмунт Бауман. В предисловии к русскому изданию книги «Индивидуализированное общество» («The Individualized Society») он специально остановился на феномене «Старшего Брата»². Мы опираемся на его интерпретацию.

Бауман связывает популярность «Старшего Брата» во всем мире с тем, что новые времена породили новые страхи. Само название телешоу идет от образа из романа Дж. Оруэлла «1984», где Big Brother устанавливал жестокую власть, которая устанавливала для каждого человека жизненный путь. «Оруэлловский Старший Брат распоряжался судьбами своих подданных от самого их рождения до смерти. Кроме того, Старший Брат требовал от своих жертв благодарности и любви к себе; он правил страной, в которой царствовали двуличие и демагогия. В ней рабство означало свободу, боль — исцеление, угнетение — раскрепощение» [с. XLVI]. Но это страхи современников Оруэлла, они были порождены практикой фашистских концлагерей и ГУЛАГа. Телешоу «Старший Брат» имеет дело совсем с другими страхами, и в этом Бауман видит причины его успеха. В конечном итоге то, что показано на экране, — это *игра для взрослых*. И суть ее в аспекте воспитания — *игра на выживание*. Конструкция игры состоит в том, что выиграть можно только за счет других, только отталкивая конкурентов с пути и не давая оттолкнуть себя. «В начале игры все участники равны. Что бы вы ни делали в прошлом, не имеет значения. Все это забыто; оно никак не уменьшает ваших шансов на победу, но и не дает дополнительных преимуществ. Вы хороши или плохи только потому, выиграла вы или проиграли. Каждый тур игры начинается с нуля. Какими бы навыками вы ни обладали, какие бы скрытые возможности ни таились в вас, их необходи-

¹ Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность: Московские лекции и интервью. М.: АО «КАМІ»; Издат. центр «Academia», 1995. С. 88.

² См.: Бауман З. Индивидуализированное общество: Пер. с англ. М.: Логос, 2002. С. XXXV–LXIV. Далее ссылки на страницы этого издания даны в скобках.

мо применить здесь и сейчас, иначе они не имеют смысла. Каждый из игроков, по крайней мере на время, является абсолютно чуждым по отношению к соперникам, и поэтому каждый должен стараться мобилизовать всю свою сообразительность, чтобы обрести друзей и добиться влияния на окружающих (от которых следует тут же избавиться, как только эти дружба и влияние выполнят свою функцию). Все участники, включая и вас, знают, что в конечном итоге только одному человеку (или паре, как во французском варианте) достанутся все трофеи. И поэтому каждый понимает, что любые создаваемые альянсы просуществуют лишь «до особого уведомления» и распадутся, как только в них пропадет нужда» [с. XLV]. В этом изложении правил игры, сделанном Бауманом, кратко сформулирована воспитательная концепция нового типа, порожденная обществом риска. Она открыто декларируется как положительная концепция жизненного успеха и в формах игры переносится в общество в таком массовом объеме, какой был бы невозможен ни в одной системе воспитания на протяжении всей истории человечества.

Следует обратить внимание на то, что воспитательная концепция «Старшего Брата» вносится в массовое сознание миллионов человек как *положительная программа жизни*. Нельзя сказать, что идеи выживания за счет других, циничного заключения временных союзов и предательства друзей новы. Но чаще они излагались в мировой литературе (философской, художественной) как программа людей порочных, антиподов гуманизма. В романах Чарльза Диккенса есть воры, которые учат детей воровать и дают уроки выживания, но это отрицательные герои и их воспитательные уроки — отрицательные. Есть примеры и открытого провозглашения лицемерия и жизни по принципу «цель оправдывает средства». Никола Макиавелли в XVI в. внушал Цезарю Борджиа, что «государю нет необходимости обладать

всеми... добродетелями, но есть прямая необходимость выглядеть обладающим ими» и добавлял, что «обладать этими добродетелями вредно, тогда как выглядеть обладающим ими полезно»¹. Но Макиавелли строит свою воспитательную концепцию для избранного, для государя, для того, кто призван достичь высокой цели сплочения нации, обеспечения безопасности страны. В этом смысле здесь нет ничего подобного педагогике «Старшего Брата» и последовавших за ним французского шоу «На чердаке», англо-американских телеигр «Слабое звено» и «реалистичной драмы» «Последний герой».

Посмотрим, вслед за Бауманом, и на игру «Слабое звено». Здесь открыто демонстрируется принцип: «команда необходима только как средство самопродвижения наиболее смекалистых игроков, и без этой функции она не имеет никакой ценности» [с. XLIII]. Этот принцип заложен в сценарии: вначале играют шестеро участников; все они знают, что в конце останется единственный, который и получит все деньги, а остальные один за другим выйдут из игры, не получив ничего. Каждый тур заканчивается тем, что сами игроки кого-то признают «слабым звеном» и исключают из своей команды. Основание для исключения: игрок принес команде слишком мало денег. Но, помним, все игроки знают, что деньги не будут поделены между ними и достанутся в конце игры одному. Выбывший из игры не только дискредитирован решением команды. Он еще должен публично сообщить миллионам телезрителей, в чем он «слабое звено», что у него не так. Мораль показанной истории ясна: мир жесток, незаменимых людей нет, каждый играет сам за себя. «Какими бы ни были плюсы и минусы победителей, история выживания вынужденно разворачивается по одному и тому же сценарию. В этой игре жалость и сострадание равносильны самоубийству» [с. XLIV].

Итак, первый и важнейший постулат новой концепции воспитания для общества ри-

¹ Макиавелли Н. Государь. М.: Планета, 1990. С. 53.

ска и глобализации — опора на себя, выживание любой ценой.

Второй постулат: жизнь есть игра. Игровая основа жизни приобретает все более ясные контуры. Игра из казино перемещается в общественное сознание, в обыденное поведение людей. Успехи и неудачи взвешиваются на весах игры, и «пусть неудачник плачет».

Третий постулат: планирование жизни не имеет смысла, длительные личные планы дезориентируют в обществе неопределенности и риска. Жить надо сегодняшним днем. А значит, теряет смысл подготовка к будущему этапу жизненного пути.

Четвертый постулат связан с третьим: если нет места для долгосрочных жизненных планов, то чем же предопределяется движение от этапа к этапу? В духе рассмотренных сценариев телешоу можно сказать — Старшим Братом. У Баумана есть несколько хороших замечаний на этот счет. «Старший Брат телевизионных шоу не имеет лица... Бессмысленно сомневаться в правильности его решений или возражать против них. Любые обращения к нему останутся без ответа... Старший Брат беспристрастен и объективен. Его нельзя назвать жестоким, и с ним нет смысла бороться. Но если вы назовете его вдруг «справедливым», это может означать лишь его «безразличие» [с. XLVI–XLVII].

Таковы базовые черты концепции воспитания, которая формируется в наши дни и выступает противовесом и теориям авторитарного воспитания, и тем теориям, которые основаны на идеях свободы личности или воспитывающей роли коллектива. Мы должны осознать, что теории, составляющие четвертую парадигму (или, как мы говорили, перспективы, поскольку теоретическое содержание передано в них не логикой понятий, а преимущественно образами), коренным образом отличаются от первых трех парадигм. Отличие это состоит в том, что

первые три разрабатывались и осуществлялись в обществе, построенном на признании определенных ценностей и социальных норм в качестве общих для всех людей. На практике ни в каком обществе нет полного согласия относительно ценностей и норм, но в стабильном обществе ценности и нормы правящего класса закреплены законом и доминирующими социальными практиками. Общество риска в эпоху глобализации ставит другую рамку ценностной и нормативной регуляции жизни индивида — *социальную аномию*. Обычные условия отличаются тем, что в обществе устойчиво действуют социальные нормы, люди имеют ясные ориентиры в своей жизни, в своем поведении. Но если старые нормы отвергнуты (что происходит при революциях и коренных социальных реформах), а новые еще не приняты обществом, то опереться не на что. Индивиду приходится рассчитывать на себя, принимать решения без повеления сверху и без подсказки. Такова аномия.

Глобализация порождает в обществе эффекты аномии, и в этих условиях растет роль средств массовой информации, дающих явные ориентиры индивиду, как надо выглядеть (мода), что надо покупать (реклама), как надо жить (телешоу). Здесь находится место и для источника воспитательных идей взамен того, который в реальной жизни утрачивает свой авторитет (родители, учителя). В примере, который мы рассматриваем, этим источником становится невидимая и анонимная фигура Старшего Брата. Таинственный Старший Брат устанавливает правила игры, он кукловод, он подобен Богу. Но это не *Deus ex machina* (Бог из машины) античных трагедий¹. Старший Брат не такой Бог, он никому не помогает, он непостижим, как глобализация.

Но почему о телешоу вроде «Старшего Брата» мы говорим, рассматривая парадигму воспитания? До сих пор мы называли тео-

¹ В античных трагедиях отношения между героями иногда были так запутаны, что авторы прибегали к такому приему: сверху на сцену при помощи механизмов спускался Бог и помогал героям разобрататься в ситуации.

ретики воспитания, их труды. Кого назовем здесь? Старшего Брата? Джона де Мола, придумавшего игру? Здесь мы вновь сталкиваемся с неожиданной ситуацией. Авторы телешоу совсем не претендуют на имя в науке. Они не занимаются теоретическим обобщением воспитательного содержания своих проектов, их ориентиром является не воспитательный эффект, а рейтинг передач, что означает ориентацию на экономический эффект. Последствия массового увлечения играми на выживание для нравственного состояния общества их не интересуют. За них теоретическую работу делают социологи, исследующие феномены социальной реальности. Иначе говоря, теоретиками четвертой парадигмы воспитания могут быть названы Зигмунт Бауман, Энтони Гидденс, Пьер Бурдьё, Петер Дракер, Петр Штомпка и другие

видные социологи наших дней, хотя бы они и не писали концепций воспитания. Парадокса здесь нет. На первое место выдвинулись вопросы социальных факторов воспитания, причем не только ребенка, но и молодежи и всех других возрастных групп. В основе современных концепций воспитания лежит интерпретация общества, потому и велика роль социологии в теоретических парадигмах воспитания XXI века. Эти парадигмы отражают реальные социальные практики, обеспечивающие социальный контроль. Их смысл и состоит в обосновании воспитания как способа социального контроля. Он многообразен по содержанию и инструментам. Поэтому нельзя сказать, какая из соответствующих ему в каждый данный момент социальных практик более современна, более правильна, более научна.