

Джек Криттенден: Программы Интегрального воспитания характера



Программы Интегрального воспитания характера

Джек Криттенден долгие годы изучал то, что Вольтер называл двумя полюсами жизни – правительство и духовность. В настоящее время он преподает теорию политики в Государственном университете Аризоны и продолжает собственную духовную практику и исследования. Он является одним из основателей Интегрального института и входит в его Совет директоров.

Данная статья рассматривает необходимость разработки программ воспитания характера и текущее положение дел в этой области. Для описания Интегральных программ воспитания характера автор использует модель AQAL, что включает не только возвращение определенных ценностей, но также развитие выражающего эти ценности поведения и укоренение его в социальных взаимодействиях и общем этосе. В заключение в статье обсуждается вопрос, как сделать наши школы более демократичными, побуждая студентов к дальнейшему развитию.

Вступление

Согласно приведенным в книге Уильяма Киркпатрика «Почему Джонни не понимает, что такое хорошо и что такое плохо» (William Kirkpatrick, *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong*) фактам, в 1940 году наиболее серьезными проблемами, по сведениям школьных администраций, были выкрики с мест на уроке, жевательная резинка, шум в классе, беготня в холле, попытки пролезть без очереди, неподходящая одежда и нежелание выбрасывать мусор в мусорную корзину. В 1990 году среди наиболее серьезных нарушений дисциплины учителя упоминают употребление алкоголя и наркотиков, беременность у подростков, суициды, изнасилования, грабежи и оскорбления.

Насколько серьезны эти проблемы? Шесть из десяти студентов старшей школы признались в употреблении наркотиков, девять из десяти – алкоголя; сорок процентов сегодняшних четырнадцатилетних девушек забеременеют до достижения возраста девятнадцати лет; за последние 30 лет количество самоубийств среди подростков возросло на 300 процентов; каждый седьмой подросток признается в совершении попытки самоубийства; каждый месяц в государственных школах происходит более пятисот двадцати тысяч нападений, вымогательств и грабежей.

Все это по-видимому свидетельствует о том, что с нашей молодежью что-то не так. Дело, однако, не только в молодежи. Наша общественная мораль находится на чрезвычайно низком уровне, и мы видим неприемлемое поведение во всех возрастных группах и на всех социально-экономических уровнях. Лоббисты из Вашингтона заразили наших сенаторов и представителей привычкой брать взятки; тысячи, а может быть, и миллионы граждан пытаются скрыть от налогообложения свои доходы; авиакомпании не ремонтируют стабилизаторы горизонта самолета, что может привести к ужасной катастрофе; автомобильная компания не спешит отзываться автомобили с взрывающимися топливными баками; директора табачных компаний лгут конгрессу о распространении никотиновой зависимости; преподаватели и родители помогают студентам жульничать на экзаменах; заслуженный преподаватель-историк лжет своим студентам на протяжении 10 лет о том, что он воевал во Вьетнаме, участвовал в антивоенном движении и движении за права человека; скандалы об уголовных делах сотрясают Католическую церковь и некоторые наиболее богатые корпорации. Так что проблема не только в наших детях. Школы, плохи они или хороши, всего лишь отражают положение дел в обществе.

Из этого не следует, что наше общество полностью потеряло понятие о моральном поведении. Напротив, приведенные выше примеры не говорят о том, что надо менять всю систему. Мы знаем, что поведение этих людей неправильно. Система наших ценностей всегда должна быть открыта для исследования и изменений. Но когда мы понимаем, каким должно быть правильное или приемлемое поведение, возникает необходимость заставить людей следовать этим ценностям.

Конечно, мы не можем требовать от взрослых, даже от нарушителей норм общественной морали, чтобы они проходили программы воспитания характера, и мы так же не хотели бы, чтобы за нашим поведением следила полиция нравов. Поэтому многие политики, эксперты и академические ученые предлагают, чуть ли не настаивают, чтобы мы просто начали наш крестовый поход с внедрения программ воспитания характера в школах.

Хотя здравый смысл говорит нам, что ни одна такая программа не будет успешна, если мы не включим в ее работу родителей и общество. Как нам привлечь тех, кто ответствен, хоть и опосредовано, за воспитание характера наших детей? Без широкого охвата таких «членов общества», как религиозные организации, семьи, органы охраны правопорядка, общественные организации, - например, Молодежная Христианская Организация, мы не сможем привить нашей молодежи правильные ценности и воспитать их характер соответствующим образом. Потому что характер, который мы хотим воспитать, - это и философское, и институциональное понятие, и индивидуальное, и общественное. Таким образом, хотя мы должны начать крестовый поход за внедрение программ воспитания характера в наших школах, мы не можем игнорировать воспитание более старших поколений.

По моему мнению, наибольший вклад в пропаганду важности такого широкого подхода к человеческому развитию, к необходимости включать и интегрировать, внес Кен Уилбер. Для того чтобы воспитать характер и стабилизировать его, повлиять на программы воспитания характера, нужно учитывать все четыре квадранта, связанные с устойчивым ростом. Эти квадранты, как разработал их Уилбер, включают внутреннее измерение личного/группового и внешнее поведение и социальные институты, которые формируют и отражают эти внутренние измерения. Левые квадранты представляют внутренние измерения; правые - внешние. Два верхних квадранта представляют личные аспекты, нижние - коллективные.

Таким образом, в дополнение к воспитанию у студентов определенных ценностей (личный внутренний, или Верхний-Левый квадрант [ВЛ]) и поведения (личное поведение или Верхний Правый квадрант [ВП]), мы должны также уделить внимание институциональным направлениям и методам, применяемым для того, чтобы привить это поведение (коллективное внешнее, или Нижний Правый квадрант [НП]). Такие образования должны будут включать не только семью, но и сообщество и окружение, в котором существует школа. Таким образом, мы, как реформаторы и активисты, должны оценить этос школы, а также этос (культурное мировоззрение, или Нижний Левый квадрант [НЛ]), определяющий всю коллективную и общественную жизнь ребенка.

Я поясню далее, почему я считаю свое предложение по программе воспитания характера интегральным, но с самого начала очевидно, что любая программа по воспитанию характера в нашей школе должна включать мышление (ВЛ) и поведение (ВП) студентов, по мере того, как они взаимодействуют с учреждением – школой (НП), со своими товарищами и взрослыми, каждый из которых пытается жить в соответствии с тем, что они считают добродетельной жизнью (НЛ).

Воспитание характера с точки зрения развития

В настоящее время в наших школах появляется все больше программ воспитания характера. Их защитники считают, что они смогут возродить нашу зашедшую в тупик нацию (например, Уильям Дж. Беннетт (William J. Bennett) и Джордж В. Буш (George W. Bush)); укрепить нашу демократию (Ричард Баттистони (Richard Battistoni)); и, как заявляет д-р Лаура Шлезингер (Dr. Laura Schlessinger), этот известный распространитель всякой чуши, даже снизить уровень насилия, в особенности среди молодежи.

В то же время, воспитание характера никогда не было простым. Должны ли наши учителя преподавать ученикам определенный вид морали, часто тесно связанный с религиозными идеями и идеалами? Или они должны преподавать определенные формы выявления ценностей, когда моральные позиции ребенка выявляются, но не критикуются? Эти два подхода находятся на противоположных полюсах всего спектра моделей воспитания характера. На одном из них находится метод пропаганды, но здесь граждане выражают озабоченность тем, чьи ценности будут преподаваться, или, по выражению некоторых, внедряться? Так что если мы внушаем нашим детям, что они всегда должны говорить правду, как они должны реагировать, если в их дверь постучится бригада СС в поисках

евреев? Давайте предположим, что они знают, что соседи прячут еврейскую семью. Должны ли они в этом случае говорить правду, ведь их так учили?

На другом конце спектра – прояснение ценностей, но это кажется видом морального релятивизма, где все подходит, потому что ничем нельзя управлять. Здесь нет правильных или неправильных ценностей. Естественно, преподаватель должен придерживаться нейтральных ценностей, чтобы не накладывать свои ценности на студентов и не разрушить их самооценку. Но многие согласятся, что такая позиция открывает двери принятию расизма, насилия и позиции «что хочу, то и ворочу».

Где же та золотая середина, когда ценности не прививаются насильно, но и не происходит простого их выявления? Возможно, наиболее полезное, что мы можем тут предложить, это развитие у детей навыков критического мышления. Здесь студенты могут подумать о различных моральных ситуациях и ценностях, которые могут потребоваться от человека. Придут фашисты – я совру; про платье моей жены – скажу правду (ну, как правило). Но даже критическое мышление требует, чтобы студенты на что-то в нем опирались. Т.е., мы должны предположить существование, или предварительное привитие, определенных ценностей, опираясь на которые студенты будут выносить свои суждения.

Это значит, что мы имеем не спектр, а последовательность развития. С этой точки зрения воспитание характера начинается с привития студентам определенных ценностей. Но затем такая программа переключается на развитие у студентов критического мышления относительно, в том числе, и тех ценностей, которые им привили. Так процесс воспитания характера становится двухфазным процессом, связанным кроме того с моделью четырех квадрантов.

Какие же ценности должны мы привить студентам? Возможно, проще всего это понять, сначала сосредоточившись на поведении (ВП), которого должны придерживаться все ученики. Фактически, если мы сначала не будем настаивать на том, чтобы они «вели себя», они, вероятно, не научатся критически мыслить. Для того, чтобы учебный процесс стал успешным, каждая школа внедряет своим ученикам определенные ценности и правила поведения. Преподаватели требуют, чтобы дети сидели на своих местах; не опаздывали на занятия; уважали старших и вели себя вежливо (с учителями, обслуживающим персоналом, администрацией, родителями, посетителями, полицией и т.д.). Требования, указания, манера взаимодействия со студентами и собственно

соблюдение правил класса и школы, установленные в синтаксисе (ВП) поведения – это способ соотнесения себя с этим учреждением.

Это поведение устанавливается снова и снова; эти уроки преподаются и это поведение ожидается от студентов задолго до того, как они станут достаточно взрослыми, захотят и смогут полностью понять, почему и в каких условиях это поведение действительно важно. Теория, идущая после практики, упражняет их характер. Как писал Аристотель в своей «Никомаховой этике», если мы хотим быть честными, мы должны поступать честно; если мы хотим быть смелыми, мы должны совершать смелые поступки. Характер формируется в результате соответствия правилам поведения, которые при постоянном повторении развивают устойчивые привычки.

Такое поведение и привычки укрепляются текстами, такими как «Книга добродетелей» Уильяма Беннетта (Book of Virtues) или другими сборниками рассказов с моралью, которые можно обсудить со студентами. Даже в самом раннем возрасте ученики могут обсуждать такие рассказы; учителя не должны им подсказывать, в чем состоит мораль истории. Несомненно, у каждой истории может быть больше одного вывода. Чтение, изложение и обсуждение таких историй или даже случаев из реальной жизни активизирует способности учащихся размышлять о том, что правильно, а что неправильно (ВЛ и НЛ).

Еще один набор ценностей, который необходимо привить на этой ранней стадии развития, - это «демократический характер». Здесь уроки становятся более дидактическими и поведенческими, более Верхне-Левыми, чем Верхне-Правыми. Одна из задач государственного образования состоит в том, чтобы вырастить свободных и равноправных граждан, осознающих в равной степени свои права и обязанности. Учащиеся должны знать о своих правах, записанных в Билле о Правах (свобода прессы, свобода собраний, свобода вероисповедания и т.д.), а так же об обязанностях перед другими гражданами и страной. Для этого нужно научить их подчиняться закону, не нарушать права других людей и уважать принципы и ценности своей страны. Школы должны обучать таким чертам характера и добродетелям, которые составляют сущность демократического характера: сотрудничество, честность, терпимость и уважение.

Таким образом, мы прививаем учащимся те ценности и добродетели, которые почитает наше общество и которые составляют характер достойного гражданина. Но если мы прививаем любовь к справедливости, к примеру, то это будет справедливость законов

или идеальная справедливость, лежащая в основе всех законов? Очевидно, что этот вопрос вряд ли придет в голову кому-нибудь из первоклассников. Тем не менее, по мере взросления развиваются когнитивные способности (ВЛ) учащихся и возникают подобные вопросы. Итак, студент старшей школы, изучающий историю Америки, может задаться вопросом, были ли законы Джима Кроу (Jim Crow) на юге справедливы просто потому, что это были законы. Или они были справедливы до тех пор, пока не выяснилось, что они несправедливы? Или они всегда были несправедливы, потому что не соответствовали идеалам справедливости?

В старших классах школы мы начинаем вводить вторую фазу программы воспитания характера: обучение суждениям. Суждения, опять обратимся к Аристотелю, основываются на взвешивании и рассмотрении оснований и доказательств за и против определенного мнения. Суждение – это добродетель, основывающаяся на практической мудрости; оно становится привычкой при постоянной практике. Вслед за Аристотелем, я считаю рассудительность и вдумчивость основными добродетелями, упражняя которые мы начинаем ценить остальные составляющие демократических добродетелей: честность, сотрудничество, терпимость и уважение.

Вслед за психологами-девелопменталистами, такими как Пиаже, Кольберг, Гиллиган, Перри, Гарднер (Gardner), Левинджер и другими, Уилбер указывает, что подобная способность моральной рассудительности и вдумчивости становится доступной только на определенном уровне когнитивной зрелости. Только определенный уровень когнитивного развития (ВЛ) может осознать точки зрения реальных и гипотетических других и рассмотреть их так, как если бы они были их собственными. С появлением такого «перспективизма» человек становится способным рассудить, является ли ситуация или решение справедливым: Как ситуация или решение влияют на окружающих? Если бы я был на их месте, хотел бы я такого исхода событий?

Конечно, здесь не говорится, что дети младшего школьного возраста не могут выносить моральных суждений, потому что они не могут рассматривать гипотетические ситуации. Они, естественно, могут выносить моральные суждения, но широта их суждений сильно ограничена тем, что они способны воспринимать ситуацию только с позиции первого лица. Таким образом, они ограничены дооперациональной стадией развития когнитивных способностей, и в состоянии выносить суждения только о том, что они сами видели, говорили или делали.

По мере того, как способности к осознанию перспектив переходят к стадии конкретно-операционального мышления, дети становятся способными принимать моральные суждения, основываясь более полно на перспективе второго лица, к чему не способны дети, находящиеся на дооперациональной стадии развития. Разворачивание стадии конкретно-операционального мышления дает им возможность рассмотреть ситуацию с точки зрения реальных людей, с которыми они общаются. Они могут поставить себя в позицию другого человека, но их способности сделать это ограничены конкретными людьми, которых они знают лично. Например, ученик, находящийся на этой стадии развития, может поставить себя на место другого ученика, сидящего напротив него/нее.

По мере развития формально-операционального мышления, учащийся может поставить себя на позицию гипотетического третьего лица, не принимающего участия в ситуации или разговоре присутствующих двух персон. Естественно, третье лицо может быть полностью выдуманно. Это может принять форму предположения: что сказал бы человек, если бы он подумал... или если бы он увидел... или спросила бы она... или если бы она притворилась, что...

В воспитании характера, особенно демократического характера, целью должно стать обучение ребенка думать дальше себя. В конечном итоге, мы хотим, чтобы дети сдвинули свое сознание от «я» (доконвенциональное) к «мы» (конвенциональное). На этом сосредоточена первая фаза.

Поборники первой фазы, такие как Уильям Беннетт, запросто могут проигнорировать предложение двигаться к фазе два. На второй фазе, когда основное внимание уделяется тщательному рассмотрению ролей, правил, ценностей, принципов и убеждений, легко потерять безусловную преданность властям и стране. Это не значит, что человек больше не поддерживает ценности помощи соседям, борьбы за свободу, или перестает протестовать против несправедливости. Но эта обязанность помогать другим может иногда обернуться против сообщества, к которому принадлежит человек, или его народа. На постконвенциональном уровне морального суждения отрицается идея «права или нет моя страна». Почему, например, нужно воевать за свою страну, а не протестовать против несправедливости или проводить митинги против вмешательства в дела другой страны (например, Ирака)? Во второй фазе студентов просят, а иногда и требуют, судить самим, где и когда вмешиваться, где и когда протестовать.

Вначале определенные добродетели, как, например, патриотизм, должны быть установлены, чтобы стабилизировать и укрепить конвенциональный уровень развития. Основное внимание здесь сосредоточено на том, что ребенок должен научиться принимать во внимание в своем мышлении других людей. Это помогает продвигать их на социоцентрический уровень и закрепляться на нем.

Читатели, знакомые с работами Уилбера, заметят, что эти две фазы программ воспитания характера основаны на конкретно-операциональном уровне развития мышления и конвенциональном уровне морального развития – первая, и формально-операциональном, или диалектическом уровне развития мышления и постконвенциональном моральном уровне – вторая. Первая фаза, привитие определенных ценностей и добродетелей, характеризуется этноцентризмом и социоцентризмом – т.е., уважением к авторитету и лояльностью к местному сообществу, группе, школе, учителям и семье. Вторая фаза, развитие способности выносить суждения и критического мышления, характеризуется способностью рассмотреть ситуацию со множества перспектив, в особенности перспектив, выходящих за рамки или отличающихся от конвенциональных (НЛ), и принятие их как своих собственных.

Но по мере того, как конвенциональная мораль первой фазы уступает место более высокой, постконвенциональной морали, появляются существенные различия. Добродетель патриотизма больше не понимается как внушенное пропагандой экзальтированное отношение к своему народу, что бы он ни делал и какими бы мотивами ни руководствовался, но как необходимость рассмотреть принципы и поступки и выяснить, находятся ли эти принципы и поступки в гармонии между собой. Первое требует преданности; второе – постконвенциональной способности выносить собственное суждение. Первому мы учим клятвами, салютами и присягами; второму – критическими размышлениями.

Итак, там, где человек конвенционального уровня развития может принять на себя роль других людей в своей группе, человек постконвенционального уровня может рассмотреть ситуацию с перспективы третьего лица и множественных перспектив одновременно – не только «моя группа», но любая группа, даже все группы. Это также ведет к возрастанию способностей к заботе и состраданию.

И все же есть одна серьезная трудность в обучении студентов выносить критические суждения относительно ценностей, стандартов и убеждений. Не приведет ли такой подход к неуважению к авторитету и традиции? Ученикам нужно показать, что несогласие не ведет к неуважению. Вдумчивые, порядочные люди могут быть не согласными. Учить студентов тому, что те, кто с нами не согласны по сложным вопросам, как, например, аборты или демонстрация силы, ошибаются, или безответственны, или слабы – несправедливо. Это также говорит о том, что мы считаем себя непогрешимыми, и нам нечему поучиться у других людей.

Как родители отнесутся к такой образовательной программе? Согласятся ли они с тем, что дети станут критически оценивать ценности и религиозные воззрения своей семьи? Ответ таким родительским размышлениям должен быть таким же, как и ответ любому другому авторитетному лицу: а почему вы думаете, что вы всегда правы? Не бывает ли так, что родители считают, что лучше соврать, даже, может быть, своим детям, вместо того, чтобы сказать правду? В то же время, это предполагает, что родители, или другие авторитетные фигуры, сами должны хотеть критически рассмотреть свои позиции, ценности и поведение. Это утверждение подчеркивает необходимость вовлечения других социальных образований и людей в процесс воспитания характера.

Интегральная программа воспитания характера

Уилбер считает, что для здорового роста требуется не просто развитие человека по уровням внутри каждого квадранта, как мы рассматривали в случае двух фаз программ воспитания характера. Его позиция заключается в том, что здоровый рост требует развития сквозь квадранты. Мы увидели, что представление воспитания характера с точки зрения уровней развития, как было описано в данной статье, базируется на понятиях из всех четырех квадрантов. Для того, чтобы привить определенные ценности и развить демократический характер, необходимо побудить студентов думать о своих моральных идеях, идеалах, принципах и убеждениях и работать с ними (ВЛ). Часть такого внушения ценностей и его начальная стадия – это практика добродетельного поведения (ВП): подними руку, сиди тихо, не опаздывай, дай договорить товарищу, не огрызайся старшим. Это переводит способность думать в терминах морали в действенную мораль: слова учащегося начинают соответствовать его делам. Такое поведение и привитие ценностей зависит от этоса (НЛ), который придает ценность воспитанию характера и моральному развитию в школах и классах (НП) и предлагает институциональные структуры, законы и коды для внесения этих ценностей в жизнь.

Успешная программа воспитания характера, или морального развития, на второй фазе более сложна, чем мы можем ожидать. Здесь координация между квадрантами очень

важна, но столь же и трудоемка. Это не вопрос «все или ничего» - или у нас будет полная скоординированность всех квадрантов, или ничего не получится. Нет. Но чем более скоординированы все квадранты и чем более высок уровень развития в каждом из них, тем более успешной будет наша программа. Таким образом, далее я описываю модель, идеал того, какой может и должна быть интегральная программа воспитания характера. Но все же, если мы не сможем достичь необходимого уровня интеграции квадрантов, мы не сможем предложить нашим ученикам и будущим гражданам качественную программу воспитания характера. Так что, чем ближе мы подойдем к этому идеалу, тем лучше.

Основанная на развитии программа воспитания характера является частью большего целого: интегральной программы воспитания характера. Для того, чтобы вторая ее фаза прошла успешно, необходимо создание дополнительных условий в школе. Но также необходимо объединение этих условий с тем, что происходит со школами в целом и интеграции школы как сообщества с более широким сообществом за ее границами. Этот пункт интегральной программы воспитания характера, возможно, довольно сильно отличается от всего того, что обычно предлагается в рамках воспитания характера. Давайте посмотрим, чем же будут заниматься учащиеся в интегральной программе воспитания характера.

Как утверждает Джон Дьюи (John Dewey), студентов всегда занимают реальные задачи, а не гипотетические научные предположения. Таким образом, к письменным заданиям и обсуждениям в классе, обычным для современной школы, должны быть добавлены «активные исследования и тщательное рассмотрение важных и жизненно важных проблем», стоящих перед сообществом, как бы мы его ни определяли. Мы сразу же увидим, что такие обсуждения вовлекут студентов в проблемы их ближайшего окружения, сообщества и нации (НП). Одно из сообществ, по поводу которого у студентов всегда есть мнение, - это школа сама по себе; но материалы учебников и дискуссии в классах крайне редко связаны с принятием решений относительно этого сообщества. Одна из логичных и практических возможностей состоит в том, чтобы дать студентам возможность принимать участие в принятии решений относительно их ежедневной жизни в школе. Сделать школу и ее проблемы частью учебной программы.

Дьюи считает школы «зачатками общества», «учреждениями, в которых ребенок на некоторое время... становится членом общества, в жизни которого он участвует и в деятельность которого он вносит свой вклад». Мы не станем отвлекаться на обсуждение того, что именно Дьюи подразумевает под словом «сообщество», т.к. понятно, что он имеет в виду. Т.к. учащиеся проводят в школе большую часть дня, мы можем считать её местом, где они не только учатся, но и живут. На самом деле, за исключением времени сна, они проводят в школе больше времени, чем где бы то ни было еще. Поэтому неудивительно, что Дьюи предлагает студентам поупражняться в принятии решений, которые повлияют на их школьную жизнь. Но удивительно, что школы столь недемократичны, и те, кто проводит там большую часть своего времени, имеют наименьшее влияние на школьную жизнь.

Для того, чтобы применять программы интегрального воспитания характера, школы должны стать более демократичными. По моему мнению, демократическая школа (НП) – это такая школа, в которой представлен демократический компонент, как например, вовлечение студентов в практику совещательного принятия решений, контролирующей какой-либо аспект жизни школы или класса. Другими словами, демократическая школа – это такая школа, в которой студенты участвуют в совещательных демократических структурах и процессах не только чтобы предоставить им демократический опыт как пропедевтику к будущему участию в демократических процессах, но так же дающей возможность студентам принимать реальные коллективные решения, которые повлияют на какие-либо аспекты их жизни в школе. Такие решения, таким образом, должны влиять на поведение учащихся (ВП).

Важность такого демократического принятия решений – принятия реальных решений с демократических позиций – нельзя переоценить. Психолог-девелопменталист Лоуренс Кольберг (Lawrence Kohlberg) в своих «просто общественных» экспериментах в тюрьмах и школах выяснил, что моральному росту способствуют такие условия: открытые дискуссии, в которых участники 1) встают на точку зрения собеседников и 2) участвуют в разработке реальных правил или решений, на основе которых живет их сообщество.

Конечно, не все в школе должно решаться демократическим путем. Есть такие области, решения в которых должно основываться на экспертизе – сочетании опыта и знаний – что не дает возможности привлекать к принятию подобных решений учащихся. В основном это область учебного процесса. Т.к. преподаватели и администрация больше знают об этом процессе и о своих предметах, и т.к. они хорошо знают о круге и природе способностей и проблем своих студентов, именно они, а не студенты, должны принимать педагогические решения.

Т.к. многие учащиеся – это дети, решения, которые они принимают, должны соответствовать их возрасту. Не все демократические процедуры или школьные дела подходят для всех возрастов. Различия в когнитивном, социальном и эмоциональном развитии, в особенности в начальной школе, осложняют применение демократических процедур. Хотя в потенциале у всех учеников есть одинаковые способности, эти способности активизируются лишь на определенном уровне развития, как мы это уже обсуждали в главе, посвященной первой и второй фазам обучения.

Мы будем ожидать слишком многого от детей до шестого класса, например, привлекая их к открытой дискуссии со взрослыми, что необходимо для проведения демократических собраний (я расскажу о них немного позже). Существуют серьезные психологические причины, основанные на уровне развития детей (ВЛ) для дифференциации демократических процедур (НЛ), а также тем обсуждения, в старшей школе и в младшей. Хотя возрастные характеристики и детали, к примеру, моральных стадий по Кольбергу или когнитивных стадий по Пиаже, могут вызывать вопросы, между психологами-девелопменталистами существует общее согласие. Как указывает Уилбер, существует

по крайней мере три стадии возрастания когнитивной сложности (дооперациональная, конкретно-операциональная и формально-операциональная) и моральной сложности (доконвенциональная, конвенциональная и постконвенциональная). Как я указывал вслед за Уилбером, основная характеристика, по которой мы различаем переход от одной стадии к другой, это способность индивидуума вставать на точку зрения других.

Поскольку дети младшего школьного возраста не в состоянии рассматривать ситуацию с точки зрения другого, совещательные процедуры, требующие применения таких способностей, не подходят для них. Кроме того, дети в этом возрасте сильно зависимы от того, как учитель представит им проблемную ситуацию, в которой могут применяться их знания и навыки. По этому поводу Р.С.Петерс (R. S. Peters) замечает:

Основная функция учителя младших классов - вывести ученика за пределы формы мышления или понимания. На более поздних стадиях, когда ученик уже выстроил в своем уме как теории, так и способы их исследования, разница между учителем и тем, что он преподает, становится очевидной. Для обоих это участие в общем опыте исследования окружающего нас мира.

Это различие между движением «вовнутрь» рефлексивного мышления и тем, что уже можно увидеть, столь велико, что кажется различием между разными понятиями, а не уровнями. Тем не менее, дело все же в уровне развития. Ученикам начальной школы еще только предстоит развить знания и навыки и получить опыт, необходимый для участия в процедурах, требующих рассмотрения множественных перспектив, принятия и рассмотрения множественных точек зрения.

Таким образом, раз существует холархия личного развития – где более высокие стадии превосходят и включают в себя то, что было центральным для более низких стадий – существует и холархия демократического принятия решений. Для младших школьников нужно развить более высокие уровни, покоящиеся на более низких. Основой практически всех форм демократического принятия решений является демократическая дискуссия. Каждый класс, включая начальную школу, должен включать в свою программу демократическую дискуссию, так чтобы у учащихся была возможность представить классу свои идеи, реагировать на идеи своих товарищей, защищать и критиковать свои мнения и позиции.

Демократическая дискуссия составляет полноценную совещательную, или демократическую, процедуру для младших классов. На следующем уровне к демократической дискуссии добавится демократический класс. Эта комбинация подходит для учащихся средней школы, с пятого по восьмой класс. В старшей школе сохраняется демократическая дискуссия, но демократический класс уступит место демократической палате или демократическому собранию. Давайте поближе рассмотрим каждый из этих демократических инструментов.

Демократическая дискуссия

Что могут обсуждать ученики начальной школы? В обсуждении первой фазы программы воспитания характера мы видели, что она включает в себя применение историй с моралью и их обсуждение. Таким образом, дискуссии в основном будут сосредоточены на темах, связанных с учебной программой: обсуждение историй, басен или биографий; научных экспериментов, математических проблем, исторических событий; сочинения учеников и текущих событий. Обсуждения могут даже затрагивать саму по себе учебную программу: преподаватель может спросить учеников, как мы будем изучать пингвинов, нашу следующую научную тему? Как мы определим, чей рассказ будем читать на следующей неделе? Как мы хотим справлять дни рождения учеников класса?

В таких дискуссиях преподаватель должен моделировать у детей навык задавать вопросы и слушать. Он внимательно слушает, что говорят другие; он вкратце подытоживает, что сказал ученик; он ищет причины, а не просто высказывает мнение. Т.к. в основном на этом уровне диалог идет между учителем и учеником (хотя диалоги между учениками необходимо поощрять), контроль учителя и обратная связь от него очень сильны. В таких дискуссиях ученики видят, слышат и учатся на примере учителя, каким должно быть рефлексивное мышление.

Что демократического в таких обсуждениях и как это связано с воспитанием характера? Во-первых, у каждого должна быть возможность высказаться, не будучи прерванным или побеспокоенным. Студенты учатся слушать – одно из поведений, укрепляемых в классе, это умение слушать других – и таким образом они научаются слышать другие точки зрения. Хотя на этой стадии от них не ожидается ничего, кроме повторения слов других учеников, они учатся понимать чужую точку зрения правильно и не искажать ее.

Короче говоря, каждый, кто говорит в свою очередь, может делать это без страха, что его прервут или его идеи не услышат или исказят. Говорить и быть услышанным соответствует уважению. Взаимное уважение демонстрируется тем, что другие выслушивают нас и таким образом признают нас как личность и тем, как мы говорим, обращаясь к окружающим нас людям. Учитель должен устанавливать и укреплять правило не перебивать говорящего и внимательно слушать. По мере того, как студенты взрослеют и продвигаются к более высоким уровням развития, они сами обычно начинают укреплять это поведение.

Демократический класс

Цель демократических дискуссий в начальной школе – научить детей внимательно выслушивать разные точки зрения и научиться слушать не только учителя, но и своих товарищей. В демократическом классе, тем не менее, требования к демократической дискуссии более высокие. Больше того, от студентов ожидается диалог между ними самими; учитель перестает быть основной действующей фигурой. Хотя от учеников

ождается, что они способны повторить и подытожить то, что сказал другой ученик, от них также ожидается высказывание противоположных позиций и предложений. Короче, они должны быть в состоянии вести сократический диалог, что в младшей школе делает в основном учитель. Здесь студенты обучаются навыкам сократического диалога.

На этом уровне происходят настоящие разговоры, в потенциале они должны вестись с разных точек зрения. Такой высокий уровень сложности подстегивает рост интеллектуальных способностей. «Опыт учителей и данные научных исследований свидетельствуют, что ... интеллектуальная активность лучше всего развивается в диалектических процессах, в проверке и реагировании, в диалоге. Решающее значение имеет качество этого диалога...». Качество это зависит от принятых стандартов, а основа этих стандартов, согласно Сайзеру (Cizer), это «желание каждой стороны со всем уважением не допускать неполноценного или претенциозного мышления» для того, чтобы создать «культуру, поддерживающую конструктивные размышления». В нашей терминологии, это развитие нижнего правого квадранта.

Таким образом, продолжает уделяться большое внимание проявлению уважения, и студенты учатся выражать свое несогласие с уважением. Для этого студент должен вначале продемонстрировать, что он правильно понял позицию того, с кем он не согласен, а затем высказывать свою критику (т.е., причины, почему он против, или доказательства того, что позиция ошибочна). Здесь цель демократической дискуссии не только в том, чтобы обсуждать различные точки зрения с уважением, но и в том, чтобы структурировать конструктивное мышление и рассмотрение; т.е., научиться использовать рефлексивное и диалектическое мышление, что является отличительным признаком достижения постконвенционального уровня.

На этом уровне демократические дискуссии вполне могут касаться тем, которые студенты могут решить, или которые их попросили решить. В обсуждениях такого толка учитель ведет студентов через элементы демократических процедур, из которых состоит обдуманное принятие решений на взрослом и юношеско-взрослом уровне. Я более подробно остановлюсь на этой процедуре в главе, касающейся демократических собраний, но основной задачей здесь является создание поля множественных перспектив, которое приведет группу к принятию приемлемого решения или заключения. Множественные перспективы могут создать здоровое напряжение, требующее, чтобы участники, включая и преподавателя, переопределили, или даже отбросили свою собственную позицию. Такое напряжение создает пространство для регулируемой конфронтации. Естественно, младшие школьники не смогли бы – и ожидать этого от них не стоило бы – распознать или справиться с этим напряжением.

Кроме большего вовлечения в процесс преподавателя, демократическую дискуссию от демократического класса отличает то, какие вопросы обсуждаются. Кроме тех, что касаются учебной программы, начинают обсуждаться вопросы организации, управления, деятельности класса самого по себе. Для того, чтобы управлять поведением в классе,

студенты могут создать собственную конституцию. Они могут начать с того, что посредством демократической дискуссии, зададут себе вопрос, соблюдение каких правил они считают необходимыми в классе. Все ли должны будут подчиняться этим правилам? Почему мы подчиняемся им? Что делать, когда кто-то им не подчиняется?

Такие вопросы соответствуют нашему желанию продвинуть студентов на вторую фазу обучения по программе воспитания характера. Студентам нужны правила, по которым они будут жить, но им недостаточно просто спустить сверху эти правила; они хотят сами их устанавливать. Когда правила устанавливаются теми, кто будет по ним жить, они скорее будут исполняться. Почему? Потому что даже когда решение не удовлетворяет всех полностью, мы с большей охотой принимаем его, потому что мы хотим, чтобы какая-то часть дискуссии имела свое завершение. В конце концов, мы понимаем причины, по которым оно должно быть принято. Мы можем не соглашаться с ним, или можем считать, что определенным важным аргументам не было уделено внимание, которого они заслуживают, но мы до некоторой степени принимаем силу аргументов, с которыми в конце концов соглашаемся.

Это очень важно для интегральной образовательной программы воспитания характера. Кольберг с коллегами в своих «просто общественных» экспериментах выяснил, что когда студенты и преподаватели принимали участие в принятии решений по важным вопросам школьной жизни, обе эти группы спланивались и формировали общественную культуру (НЛ). Каждый ее участник видел, что он(а) становится неотъемлемой частью группы, у него/нее появлялась ответственность перед своей группой. Таким образом, когда кто-то крадет деньги, группа сосредоточивается не только на том, чтобы найти вора и справедливо наказать его. Она так же задумывается о том, чтобы возместить пострадавшему ущерб как группа. Другими словами, если член группы украл деньги, группа в целом считает, что она ответственна за возмещение ущерба.

Еще одно различие между демократической дискуссией в начальной школе и демократическим классом в старшей состоит в том, что студентов просят работать в малых группах, чтобы тщательно изучить предмет дискуссии. Другими словами, в демократическом классе класс сам по себе (НП), поведение и деятельность каждого студента (ВП), атмосфера и настроение класса (НЛ) и то, что студенты думают и чувствуют относительно происходящего (ВЛ) становится темой демократической дискуссии. В малых группах у учащихся больше времени, чтобы высказать свою точку зрения и идеи; позволяет более внимательно сосредоточиться на них. В них также учащиеся чувствуют меньшее давление – им легче высказываться умно и они не боятся выглядеть глупо. Как показывает множество исследований совместного обучения, общение в малых группах действует на студентов успокаивающе и способствует развитию кооперации, являющейся демократической добродетелью. Так же очень важно, что работа в малых группах готовит студентов к процессам в малых группах, которые являются неотъемлемой частью демократических процедур в демократических собраниях.

Демократические собрания/Демократические палаты

Школы сами по себе являются предметом политических соображений, где правила и конфликты должны быть оценены и обдуманы, и где решения по поводу правил и конфликтов должны приниматься коллективно. Мы можем считать, что старшеклассники готовы к принятию таких решений. Но так ли это на самом деле? Достаточно ли они зрелы – т.е., есть ли у них опыт и способность рассуждать – для того, чтобы обдумать возможные сложности того или иного решения? Могут ли они выявить основные моменты обсуждаемого вопроса? Могут ли они сделать выводы и следовать им? Могут ли они принять во внимание точку зрения, с которой не согласны? Могут ли они оценить вклад тех, кого они ненавидят? Будут ли они слушать; будут ли они говорить?

Некоторые из этих вопросов напрямую касаются характера. Как мы уже обсудили, необходимо обладать определенным характером, чтобы выслушивать других, чтобы обосновывать свою точку зрения, а не просто переходить на личности, быть вежливым, понимать позицию другого человека как если бы она была их собственная, быть достаточно честным и смелым, чтобы отстаивать свое мнение.

Будут ли учащиеся принимать в этом участие? Как часто и насколько полно они будут принимать в этом участие должно определяться школой (возможно, даже демократически), но без сомнения, такое участие должно быть частью учебной программы, так же как и другие аспекты программы воспитания характера. В то же время, множество аспектов школьной жизни обращено к школьникам. Демократические собрания могут решать вопросы распорядка дня: время начала и окончания занятий; расписание перемен; время работы библиотеки (должна ли она работать по выходным?), должны ли студенты помогать в ее работе и если должны, то когда; дежурства в столовой, например, должны ли школьники участвовать в приготовлении пищи; меню; форма одежды; политика открытости в кампусе; кого нужно пригласить в течение выпускного года для консультаций; должны ли студенты отвечать за политику школы относительно школьных помещений; должны ли они принимать участие в обустройстве пришкольной территории и ремонте школы; обязательно ли ученики старших классов должны вести в младших дополнительные занятия по физкультуре, драматическому или ораторскому искусству.

Употребление алкоголя в старшей школе подобно эпидемии. Не пришло ли время привлечь студентов к решению этой проблемы в их собственном кампусе? А как насчет проблем расизма, сексизма или насилия? Представьте, что кто-то разрисовал стены школы непристойными надписями. Это не дело дисциплинарного комитета, потому что никто не был пойман и сам не признался, нет правил, как поступать в таком случае. Как можно справиться с такой ситуацией в демократической школе? Запомните этот пример, пока я расскажу о демократических процедурах для принятия коллективных решений.

Перед тем, как обратиться к этим процедурам, мы должны признать то, что, как указывает Уилбер, самое неприятное в принятии решений относительно подростков: они подростки. Не так уж много подростков – в лучшем случае процентов двадцать – в состоянии воспринять объяснения постконвенционального уровня. И таким образом, решения, которые они принимают, находятся на конвенциональном, а иногда и доконвенциональном уровне морали. Поэтому выбор аспектов школьной жизни, по которым студенты могут принимать самостоятельные решения, сам по себе довольно сложен. Естественно, это настолько сложно, что должно приниматься постконвенциональными взрослыми. Другими словами, выбор аспектов школьной жизни, по которым студентам доверяют принимать решения, не является демократическим, и не обсуждается со студентами. Я не говорю здесь, что взрослые только притворяются, что дают учащимся право принимать решения. Как раз наоборот. Поскольку они обсуждают реальные школьные проблемы, мы должны быть уверены, что мы последуем принятым ими решениям. Такие меры безопасности, как проверки внутри школы (о которых я упомяну ниже), могут здесь быть полезными. Но решения относительно доступных студенческому управлению аспектов школьной жизни могут так же полагаться на внешкольные источники, например, городской совет школ или совет школ штата. Вне зависимости от того, государственная это школа или частная, ее руководство должно тщательно обдумать, какие аспекты ее управления доверять демократическому выбору учащихся.

Демократия – это принятие групповых решений, и таким образом имеет смысл определить методы и процедуры, посредством которых демократическое собрание будет их принимать. Какими бы ни были эти процедуры, они должны выстраиваться на структуре демократических дискуссий и демократического класса. Эти более ранние структуры служат базой для обучения размышлениям, но в ограниченном контексте. Таким образом, один из примеров процедуры принятия решения для демократической школы будет состоять из четырех стадий: 1) сбор мнений; 2) изучение этих мнений; 3) обсуждение в малых группах и 4) голосование.

1. Сбор мнений

Все студенты школы разделяются на палаты или собрания. Это новый способ социального распределения (НП) учащихся. Количество студентов в каждой палате должно соответствовать тому, сколько студентов одновременно может поместиться в классе – т.е., 30 – 35 человек.

На стадии сбора мнений все участники должны высказаться. Например, участники должны без страха порицания высказываться относительно нашего примера с граффити на стенах школы и без того, чтобы их мнение рассматривалось критически на данной стадии (ВП). Для поощрения такого вклада школа может предложить студентам сначала встретиться в малых группах (НП), а затем провести общее собрание для того, чтобы объединить все мнения.

Когда школа принимает решение включить в процедуру эту стадию, очень важно донести до каждого участника, что сбор мнений открыт для всех, и мнение каждого ученика учитывается (ВП). Это включает участие каждого участника (ВЛ) и общее чувство того, что каждый вносит свой вклад в обсуждение и каждому уделяется достаточно внимания (НЛ). Модератор каждой палаты, выбранный для того, чтобы следить, что процесс разворачивается и идет в нужном направлении, может задавать вопросы до того, как учащийся выскажется, или после, подытоживая или повторяя его точку зрения. Это способ проверить, правильно ли услышана точка зрения участника.

Очень важно, что есть возможность повторить высказывание другого, т.к., на этой стадии должны приниматься все точки зрения, в не зависимости от того, насколько спорными, эксцентричными, обидными или по видимости иррациональными они выглядят. Поскольку на этой стадии лишь собирают базу данных из имеющихся мнений, на основе которых затем будет приниматься решение о, скажем, проблеме с граффити. Хотя в окончательное решение не будут включены все мнения, потому что на следующей стадии они будут тщательно изучены, все они должны быть поняты и приняты во внимание при обсуждении. Мы можем назвать эту стадию «герменевтическим суждением» (hermeneutical judgment), что включает в себя понимание в большей степени, чем объяснение или анализ. Участник открывается «явлениям... Он пытается проникнуть в личный опыт тех, кто вовлечен в ситуацию, чтобы получить герменевтическое понимание ситуации с точки зрения ее участников».

Жизненно важно на этой стадии не оценивать мнения участников, т.к., на сейчас ни в коем случае нельзя отбросить ни одну точку зрения. Нет точного способа узнать, повлияет ли и как повлияет яркая или обидная идея на мышление других участников процесса. Такая идея может высветить концептуальный прорыв, который превзойдет или включит противоположные мнения (ВЛ и НЛ). Поскольку некоторые решения крайне сложно разглядеть, если не принять во внимание все имеющиеся точки зрения, нельзя ограничивать их предьявление каким бы то ни было способом. В то же время, нет возможности точно определить, какие точки зрения стоит автоматически исключить, а какие автоматически принять.

2. Изучение собранных точек зрения

Почему «автоматическое» исключение или принятие определенных точек зрения? Точно ли есть способ оценить их и выявить те, что осязаемо вводят в заблуждение, искажают информацию, плохо сформулированы или иррациональны? Такие оценки принимаются на второй стадии, а не на первой. Вторая стадия, стадия изучения, - вот время для критического анализа.

На этой фазе основным является исследование. Позиции должны защищаться, приводиться причины и доказательства; те, с чьим мнением не согласны, должны привести наиболее убедительные доводы в защиту своего мнения. На этой стадии

студенты демонстрируют навыки критического мышления (ВЛ). Но в то же время, их позиции изучаются не просто для того, чтобы выявить их слабость или противоречивость и поэтому отклонить. Напротив, они изучаются для того, чтобы выявить их пользу и «спасительность», прежде чем нападать на них. Позиции анализируются или разбиваются на составные части, которые исследуются на предмет выявления полезных, подходящих или важных элементов.

3. Конференции в малых группах

В конце концов, участники выносят мнение, коллективное и индивидуальное, о целостности и полезности тех точек зрения, которые они высказали. Эта третья стадия, возможно, вызывает наиболее бурные прения. Палата делится на малые группы численностью от шести до восьми человек. Их цель – побудить их участников к диалогу. Группы обсуждают предложенные точки зрения. Они взвешивают аргументы и доказательства за и против; они поднимают вопросы относительно этих позиций, изучают свои предположения, применения и умозаключения. Самое главное здесь обратить внимание участников на то, чьи аргументы или решения выглядят наиболее мудрыми и охватывают как можно больше перспектив.

Хотя эта стадия не всегда добавляет что-то новое к выясненному на предыдущей, она побуждает участников к диалогу и большему вовлечению в процесс обсуждения. Хотя многие в каждой палате уже высказывали свое мнение на первой или второй стадиях, на этой стадии в процесс могут вовлечься еще больше участников. Исследования показывают, что чем меньше группа, тем охотнее высказываются ее участники, тем более они сфокусированы на теме беседы, тем лучше они следят за ходом дискуссии, демонстрируют больше инициативы, сотрудничества и интереса к влиянию на других и предложению решения.

Цель этих конференций – не дискуссия ради дискуссии, но принятие определенного решения по поводу обсуждаемого аспекта школьной жизни. Каждая группа пытается из всех обсуждаемых перспектив выявить ту, которая включает в себя как можно больше полезных предложений. В идеале должно быть найдено такое решение, которое или учитывает все стоящие точки зрения, или объединяет противоположные. Хотя противоречия не могут быть разрешены или ими нельзя пренебречь, их можно превзойти, найдя или создав точку зрения, которая будет находиться над или вне этих противоречий. Очевидно, что здесь мы пытаемся продвинуть группу (НЛ) на постконвенциональный уровень принятия решений, бросая вызов мышлению ее участников (ВЛ).

Такие заключения или решения принимаются при помощи исследования и рассмотрения точек зрения, чтобы найти или создать коллективную общую позицию или интерес. Эта позиция будет общей не потому, что будет содержать все представленные точки зрения, но потому что все принимали участие в ее создании, включая авторов тех точек зрения,

которые в конце концов были отброшены. Мы строим мост из всех доступных нам камней, но мост этот построен не из всех камней.

4. Голосование

Когда малые группы заканчивают свое обсуждение, вновь собирается палата, и от малых групп принимаются сообщения относительно результатов их обсуждений. Затем рассматриваются заключения и рекомендации групп, от которых ожидается, что они будут защищать, опять-таки, приводя доводы и доказательства, результаты своих обсуждений и будут спорить с заключениями и рекомендациями других групп.

После того, как эта стадия изучения и дебатов заканчивается, или заканчивается время, на неё отведённое, палата голосует поднятием руки, или каким-то другим образом по ее решению, за те рекомендации, которые остались после обсуждения. Подсчитываются голоса и принимается окончательное решение.

Хотя эта рекомендация является окончательным решением палаты, она может не до конца решать проблему. Во-первых, решение каждой палаты затем представляется в Демократическом собрании (НП), состоящем из представителей всех палат. Здесь представители проходят все те же демократические процедуры, включая дискуссии в малых группах, для того, чтобы найти решение проблемы. Когда Собрание выносит свое решение, представители возвращаются в свои палаты для того, чтобы обсудить и защитить рекомендации Собрания. Затем палаты ратифицируют или отклоняют их. Рекомендация проходит, если ее одобрили большинство палат. Если она не проходит, Демократическое собрание собирается снова и повторяет все процедуру, обращая особое внимание на критические замечания по поводу их рекомендации и на поиск новой, более подходящей. Рекомендация не может стать законом, если ее одобрили менее двух третей палат. В нашем примере с граффити, палаты и Собрание могут одобрить правило, распространяющееся на всю школу: каждый, кто будет пойман за порчей школьного имущества, должен провести пять суббот последовательно на благоустройстве пришкольной территории или ремонте школьного здания.

Когда останавливать демократический процесс – это само по себе должно быть предметом рассмотрения палатами посредством демократических процедур, так же как и процесс ратификации. Некоторые школы, например, захотят продлить процесс ратификации; другие захотят основывать его не на превосходстве в две трети голосующих, а каких-то других принципах. Несомненно, демократические процедуры сами по себе должны стать предметом обсуждения и школы сами решают, в каком виде они будут применяться. В некоторых школах преподаватели могут быть модераторами в процессе осуждения в студенческих палатах, а затем образовывать свои собственные палаты для того, чтобы более точно изучить предмет обсуждения. В некоторых школах учителя будут участниками студенческих палат, где модераторы избираются на определенное время большинством голосов. В других – палаты учителей станут неким

эквивалентом Сената по отношению к студенческим палатам. Различия в пожеланиях учителей и студентов обсуждаются в совместном комитете и затем представляются палатам в совместной резолюции. Директор школы может служить исполнительной властью и обладать правом вето, которое Палата и Сенат могут аннулировать. Возможно, это будет делать совет школы, а затем Верховный суд школы.

В том, чтобы преподаватели выступали модераторами студенческих палат, есть важное преимущество. Вся организация демократических школ (демократическая дискуссия, демократический класс и демократические собрания/палаты) служат целям образования. Самый важный урок интегральной модели состоит в том, что лучшее решение – это такое решение, которое включает и объединяет наибольшее количество различных перспектив. Преподаватели могут укрепить получение этого навыка, когда после голосования побуждают студентов еще раз рассмотреть то решение, которое они считали наилучшим, даже если оно не одержало победу на голосовании. Студенты должны хорошо обдумать, почему одни решения оказываются лучше других, особенно если они проигрывают.

Во время такого «разбора полетов», преподаватель может пригласить студентов оценить различный вклад в попытку понять, каковым будет мудрое решение или ответ. Мудрость находится в интеграции противоположных точек зрения, и имея в виду дальнейшее вертикальное развитие мышления своих учеников, преподаватель может задать вопрос: «Является ли это самым мудрым решением?».

Описанная выше организация процесса принятия решений включает в себя аспекты всех квадрантов, учитывая внутришкольный контекст. Более сложным для интегральной программы воспитания характера будет вовлечение более широкого социального контекста – семьи, ближайшего окружения и сообщества – взаимодействие с которыми является неотъемлемой частью жизни молодых людей, но которые и труднее вовлечь в образовательный процесс, т.к. они не связаны со школой непосредственно. Ни один студент не живет сам по себе, он всегда вовлечен в различные взаимоотношения. Дальнейшее воспитание характера должно включать в себя хотя бы некоторые из этих отношений. То, что я предлагаю в этой области – всего лишь набросок. Но я попытаюсь включить в него как можно больше уровней развития в каждом квадранте. Мы можем подойти к стабильному, здоровому росту таким образом:

- Родителей можно приглашать на семинары для обслуживающего персонала, педагогического состава и администрации и консультации, объясняющие, как им стоит реагировать на моральные и этические искания своих детей.
- Родители и другие взрослые, которые часто взаимодействуют с детьми – полиция, пожарные, врачи и т.д. – должны собираться в школе (скорее всего, по вечерам или по выходным дням) для обсуждения гипотетических и реальных проблем,

возникающих при общении с детьми. Эти взрослые должны улучшать навыки рефлексивного мышления и взаимодействия с различными перспективами, не только ради своих детей, но и для собственного развития. Конечно же, это развитие будет иметь влияние на все квадранты: уровень их сознания (ВЛ) и поведения (ВП), этос сообщества (НЛ) и возможное создание дополнительных социальных структур (НП), таких как общие демократические структуры, отражающие этот тип мышления и взаимодействия.

- Школы должны приглашать родителей на добровольных началах участвовать в работе классов и библиотеки.
- Школы должны регулярно организовывать дни местного сообщества или торговой палаты и приглашать их представителей не просто для разговоров со студентами, но для того, чтобы они провели этот день в школе.
- Школы могут предлагать свои помещения для проведения образовательных программ для взрослых; все, что даст студентам возможность видеть взрослых в кампусе и все, что даст взрослым возможность бывать там, где проводят большую часть времени будущие граждане и их будущие соседи.
- Студентов необходимо побуждать, если не требовать от них, участвовать в различных соответствующих их возрасту мероприятиях местного сообщества. Они могут изучать историю своей местности, бизнеса или организаций и людей, в них работающих. Они могут принимать участие в аналитических исследованиях каких-либо социальных, экономических, экологических или практических проблем, стоящих перед сообществом. Возможно, стоит включить определенную общественную работу в перечень необходимых требований для получения аттестата. Какими бы ни были эти проекты, студенты должны постоянно общаться со взрослыми людьми и властями.

Часть привлекательности интегральной модели, в особенности модели четырех квадрантов, состоит в том, что она принимает во внимание как личное-субъективное-индивидуальное измерение человеческой жизни, так и общественное-интерсубъективное-относительное измерение. Интегральные программы воспитания характера побуждают учащихся, школы и общество понять, что каждый принимает на себя личную ответственность за процветание не только самого себя, но и группы, к которой он(а) принадлежит. А группа несет ответственность за каждого своего участника. Таким образом, личная и коллективная ответственность углубляются через интерсубъективное, если не обоюдное, взаимодействие. Для того, чтобы установить эту интегральную перспективу, необходимо учитывать, что происходит во внутреннем мире студента (ВЛ) – уровень развития сознания – и как это «внутреннее» проявляет себя вовне посредством его поведения (ВП). Также необходимо учитывать, что происходит внутри культуры, в

которой он живет (НЛ), и то, как эта культура развивается внутри, через и за пределы социальных институтов, ее отражающих (НП).

Если мы не будем в состоянии развивать все эти измерения и распознавать влияние всех этих квадрантов, мы не сможем признать в молодом человеке личность, а также студента. Это неудача, выходящая за пределы отчетов; это неспособность распознать взаимозависимость и интеграцию, основу здоровой жизни. Программы воспитания характера – это не панацея ото всех социальных зол. Но интегральная программа воспитания характера дает такой эффект, какой другие программы дать не в состоянии, т.к. она учитывает все измерения и все условия, в которых эти измерения развиваются, в которых проходить жизнь людей. Несмотря на все сомнения, интегральная программа воспитания характера – это единственный взаимозависимый способ начать. Как только мы начнем, все уровни и линии развития хлынут из квадрантов через их границы и выплеснутся из школьных дверей в открытый мир.

Перевод: Дарья Амосова