

Автономная некоммерческая организация  
содействия развитию современной отечественной науки  
**Издательский дом «Научное обозрение»**

**Д. В. Лепешев**

**СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ  
ВОСПИТАНИЯ КАК ПРОЕКТ МОДЕЛИ  
ЕВРАЗИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

МОНОГРАФИЯ

Москва 2016

УДК  
ББК

Л48

Рекомендовано к опубликованию Ученым советом  
Автономной некоммерческой организации содействия развитию  
современной отечественной науки **Издательский дом**  
**«Научное обозрение»** (протокол от 29.06.2016 № 5)

Рецензенты:

доктор философских наук, профессор кафедры социальной педагогики  
Российского государственного социального университета, руководитель  
Научно-экспертного совета Центра инновационных технологий  
и социальной экспертизы **А. М. Егорычев**;

доктор философских наук, доцент, профессор кафедры психологии  
образования Московского городского педагогического университета  
**О.И. Ключко**

**Лепешев, Дмитрий Владимирович**

Л48

Социально-философские основы воспитания как проект  
модели евразийской идентичности [Текст] : монография  
/ Д. В. Лепешев. – М. : АНО **Изд. Дом «Науч. обозрение»**,  
2016. – 398 с., рис., табл. – Библиогр.: с. 378–397.

ISBN 978-5-9906425-3-9

В монографии исследуются вопросы воспитания как социального феномена и технологии социализации личности, его основные социально-философские парадигмы; в ней представлены как теоретико-методологическое осмысление евразийства в рамках социальной философии, социализации и воспитания личности, так и модели ее социализации и воспитания; проведен сравнительный анализ воспитательных моделей США, стран Западной Европы, Юго-Восточной Азии и Евразийского образовательного пространства; разработаны концептуальные подходы к формированию и становлению философии воспитания в духе евразийской общности в целях выработки концепции философии воспитания евразийской цивилизационной идентичности и модели философии воспитания в духе евразийской общности.

Предназначена для ученых, практиков, преподавателей и студентов, интересующихся вопросами воспитания и образования.

УДК  
ББК

ISBN 978-5-9906425-3-9

ISBN 978-5-9906425-3-9



9 785990 642539

© Лепешев Д. В., 2016  
© Оформление. АНО **Издательский**  
**Дом «Научное обозрение»**, 2016

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	6
Глава 1. ВОСПИТАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН И ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ .....	12
1.1. Воспитание и образование: диалектика систем социального взаимодействия .....	13
1.2. Воспитание и педагогические традиции: к вопросу международной терминологии .....	23
1.3. Основные социально-философские парадигмы воспитания .....	31
1.3.1 Воспитание в системе социально-гуманитарных наук .....	32
1.3.2 Идеалистический подход в воспитании .....	48
1.3.3 Реалистическая парадигма воспитания .....	51
1.3.4 Прагматизм как новый принцип воспитания. ....	53
1.3.5 Философское понимание антропоцентризма и гуманизма в воспитании .....	55
1.3.6 Социально ориентированное воспитание как наиболее традиционная его парадигма .....	57
1.3.7 Специфика социально-философских взглядов на воспитание у народов Евразии .....	60
Глава 2. ОСМЫСЛЕНИЕ ЕВРАЗИЙСТВА В РАМКАХ СОЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ, СОЦИАЛИЗАЦИИ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ .....	64
2.1 Проблемы культурной идентичности в современном евразийском пространстве .....	65
2.2 Евразийство как форма бытийствования культуры .....	76

2.3	Евразийская цивилизационная идентичность .....	88
2.4	Менталитет как основа социализации и воспитания личности .....	94
2.5	Идентификация и обособление как механизмы социализации человека .....	105
Глава 3. МОДЕЛИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ: ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД ....		
3.1	Парадигмальные традиции в философии образования и педагогики.....	117
3.2	Базовые модели социализации: формы и содержание .....	137
3.3	Социоцентрическая модель воспитания: история становления и основные признаки модели .....	148
3.4	Натурцентрическая модель воспитания личности .....	156
3.5	Теоцентрическая модель воспитания личности.....	166
3.6	Антропоцентрическая модель воспитания личности.....	173
3.7	Взаимосвязи и взаимозависимости моделей социализации и воспитания личности.....	183
Глава 4. ГЕНЕЗИС ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ .....		
4.1	Философия и современные модели воспитания стран Западной Европы и США.....	201
4.1.1	Философия и модели воспитания Великобритании.....	202
4.1.2	Философия и практика воспитания во Франции.....	207
4.1.3	Философия воспитания Германии.....	221
4.1.4	Философия и модели воспитания Скандинавских стран.....	238
4.1.5	Философско-педагогические основы воспитания в США.....	249

## ОГЛАВЛЕНИЕ

---

4.2	Философии и современные модели воспитания стран Юго-Восточной Азии и Тихоокеанского региона .....	270
4.2.1	Философия и модель воспитания Китая.....	270
4.2.2	Философия и практика воспитания в Японии .....	281
4.2.3	Философия и практика воспитания в Сингапуре и Филиппинах .....	289
4.3	Современная философия и модели воспитания в странах Евразийского образовательного пространства .....	299
4.3.1	Философия воспитания и модели воспитания Республики Беларусь .....	299
4.3.2	Философия и модели воспитания Российской Федерации .....	304
4.3.3	Философия воспитательной модели Республики Казахстан .....	314
Глава 5. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ ФИЛОСОФИИ ВОСПИТАНИЯ В ДУХЕ ЕВРАЗИЙСКОЙ ОБЩНОСТИ.....		
		328
5.1	Научные основы социального воспитания в условиях поликультурного общества и глобализационных процессов .....	329
5.2	Концепция философии воспитания евразийской цивилизационной идентичности ...	344
5.3	Модель философии воспитания в духе евразийской общности .....	357
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....		376
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....		378

## ВВЕДЕНИЕ

Непрерывность существования человеческого социума обуславливается и поддерживается отработанными в тысячелетней истории механизмами передачи социальных ценностей и норм, среди которых особое место занимает воспитание. В отличие от образования с его знаниевыми приоритетами, воспитание нацелено на формирование личности, на ее идентификацию с базовыми ценностями культуры, то есть является каналом передачи и воспроизведения культуры как целого. Однако в центре интересов социума и политики по-прежнему остается не воспитание как формирование мировоззрения, а образование как система передачи знаний и объект реформирования.

Перенос на постсоветское пространство европейских принципов образования (Болонская система) свидетельствует не только о желании политиков объединить образовательные пространства Европы, Америки и Азии, но и о непонимании необходимости становления собственной целостной, непротиворечивой, ориентированной на государственные реалии системы образования и воспитания.

В то время как образование непрерывно подвергается реформированию, воспитание как система остается во многом стихийным процессом, хотя именно от воспитания зависит становление духовно-нравственного облика нации, патриотического и интернационального мышления молодежи, то есть облик нации как целого. Система воспитания на постсоветском пространстве (Россия, Казахстан, Белоруссия) сочетает незначительные элементы традиционного воспитания с советскими традициями, а также глобально подвергается влиянию американизированной культуры, составляющей содержательное основание массовой культуры современности. Если в досоветский и советский периоды преобладали определенные парадигмы воспитания (традиционное или коллективное/социетарное), в настоящее

время, в связи со сложностями экономического и социального характера, дети зачастую остаются наедине с влияниями телевизионной и компьютерной реальности, теряя всякую связь с национально ориентированной системой ценностей и норм.

В последнее десятилетие постсоветское пространство переживает глубокую модернизацию всех сфер общественной жизни. С одной стороны, завершается становление определенной общественно-экономической формации, качественно иной социальной системы, с другой – и в обществе, и в образовании (воспитании) в частности, произошли серьезные изменения, смысл и значение которых обусловлены поиском нового в воспитании, соответствующего современным тенденциям развития демократического, социально ориентированного общества. Переход постсоветских обществ к новой фазе своего развития закономерным образом приводит к осознанию того, что социокультурные смыслы, стереотипы деятельности и поведения, воспитательные концепты должны подвергаться если не полному переосмыслению, то обновленной интерпретации в изменившихся социально-экономических и общественно-политических условиях.

Переход России, Казахстана и других постсоветских стран к иному состоянию общества осуществляется через стремительную дезинтеграцию общественных групп и институтов, утрату личностной идентификации с прежними социальными структурами, ценностями и нормами, а кристаллизация новой системы ценностей до сих пор проблематична. Это находит отражение не только в распаде прежней ценностной картины мира, но также в активном поиске, столкновении вновь возникающих различных ценностных систем, характеризующих вероятностный ход общественного развития. Именно это сочетание ценностной дезинтеграции общества и практического апробирования новых противоречивых ценностей характерно для нашего современного общества. Особенно неопределенными, размытыми и неустойчивыми являются ценностные позиции современной молодежи.

Острота проблем воспитания молодого поколения (особенно нового – «поколения независимости») вызвана рядом причин, в том числе таких, как бесконтрольность потоков информации в условиях глобализации общественных процессов,

открытая пропаганда распушенности нравов, культа насилия, индивидуализма и прагматизма. Очевидно, что сегодня осуществляется не только социальное, но и духовное расслоение общества: одни живут воспоминаниями о прошлом, другие – находятся в состоянии активного поиска новых нравственных идеалов, третьи – «без руля и без ветрил», освободившись от всякой идеологии, руководствуются лишь циничной жадной наживы и получения удовольствия.

В поисках путей выхода из этого кризисного состояния в общественном сознании укореняется идея, что основополагающим средством преодоления кризиса является совершенствование духовного мира человека. Духовное спасение и возрождение общества требуют огромной научно-теоретической работы по созданию обновленных нравственно-эстетических ценностей, пересмотру позиций в области содержания философско-педагогических основ воспитания.

В последнее десятилетие в связи с переходом к личностно-ориентированной парадигме образования возрос интерес к научным исследованиям в области философии образования и, что еще более важно, к философии воспитания. Актуальность проблем воспитания в данном контексте связана и с тем, что в образовательный процесс, порой бездумно и бесосновательно, внедряются зарубежные модели образования, а значит, и воспитания. При этом вместо межкультурного диалога, направленного на выработку современного мировоззрения и учитывающего культурный менталитет народа, происходит навязывание американской системы ценностей и жизненных установок в евразийскую действительность и ментальность.

Актуальность проблем воспитания обусловлена также потребностями развития собственно философского знания. С методологических позиций проблемы воспитания личности в новых экономических условиях развития современного общества рассматриваются редко, исследования в этой сфере до сих пор носят фрагментарный характер. Так, одни авторы связывают философию воспитания с анализом моральных ценностей, где задача философии воспитания сводится к исследованию проблем обоснования и усвоения моральных ценностей, существующих в обществе. Другие авторы полагают, что философия вос-



питания должна заниматься изучением различных аспектов не только моральных, но и культурных ценностей. Третьи представляют воспитание как процесс саморазвития личности в единстве с ее социализацией.

Философский аспект социализации заключается в решении антропологической тенденции философии, а именно проблемы отношения «человек – мир», представляющей процесс становления личности в социуме как усвоение индивидом определенной системы ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, что позволяет ему функционировать как их члену. Подобные трактовки оттеняют воздействие на индивида всех многочисленных и разнообразных социальных процессов, в которые он так или иначе включен, с которыми он в той или иной мере взаимодействует, являясь объектом-субъектом социальных отношений.

В философской трактовке социализации существенно значим акцент: на формирование индивидуальной культуры как личностной системы качества ума, характера, воображения, мотивации, самосознания, способов деятельности и других личностных образований индивида; на понимание того, что в индивидуальной культуре личности заключены все возможности человека как субъекта жизнедеятельности. По сути, социализация, под которой мы понимаем сложный, многоплановый, противоречивый процесс взаимодействия индивида и общества, есть отражение в гуманитарном знании граней целостного единого процесса становления человека, жизнедеятельность которого, начиная с появления на свет, разворачивается как «вхождение» в культуру и социум.

Актуальность проблемы социализации молодежи определяется еще тем, что в последнее десятилетие в ее мировоззрении и поведении происходят значительные изменения, связанные с воздействием на их сознание массовой культуры. Современный человек, воспитанный телевидением и другими средствами массовой коммуникации, перегружен готовыми образными структурами, несущими зачастую неадекватную интерпретацию фактов, лишается способности самостоятельно мыслить, критически оценивать, рационально определять выбор своего социально-культурного и духовного развития. Часто знания, получае-

мые в ходе общего и профессионального образования, являются малоприменимыми для решения смысловых проблем личной судьбы и их ценностной оценки. Между тем тот комплекс знаний, который призван обеспечить ценностно мотивирующее основание культуры личности, недостаточно обеспечен как конкретно-научным, так и философскими знаниями. Методологический контекст философии тесно связан с мировоззренческим, служащим человеку формой ориентации в жизни в соответствии с его ценностным отношением к миру.

Формирование мировоззрения и социокультурное развитие индивида происходит в ходе образовательного процесса. Поэтому в настоящее время все более необходимым становится потребность в изучении роли образования в его многомерных связях с совокупным духовным опытом, общественной практикой. Более актуальным становятся познание сущности целостного процесса социализации, образования и воспитания, их внутренней структуры, способов и форм функционирования, изучение темпов и направления развития, а также их результатов и обратного воздействия на все сферы жизни общества.

Феномен социализации и воспитания может и должен быть осмыслен, прежде всего, на философском уровне. Именно этот уровень, синтезируя данные разных наук, позволяет осмысливать наши представления о ценностных, системных, процессуальных и результативных аспектах образования. Но философское знание – это преимущественно знание о сущностных, глубинных процессах действительности. Диалектика сущего и должного требует реализации знаний о сущем (о сути образования) в политике развития образования, позволяющей на наиболее работоспособном уровне технологизировать философско-образовательное знание и придать ему нормативный характер – характер долженствования.

Современному обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые смогут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации социального выбора, прогнозируя возможные их последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, чувством ответственности за судьбу страны. При этом необходимо воспитать поколение людей, спо-

собных стать достойными гражданами своей страны, любящих свою семью, свое Отечество, свое дело. Мы полагаем, что именно социально-философский подход, используемый при анализе проблем социализации и воспитания, позволит рассмотреть эти социальные процессы как деятельность, как структурно-организационное и структурно-функциональное явление во всей их комплексности. Социальная философия способна предложить ценностное обоснование воспитательных теорий и социализационных практик, корректируя их принципы и содержание, что делает методологию социальной философии важнейшей основой при анализе онтологических, аксиологических и других аспектов социализации и воспитания молодого поколения.

Вместе с тем современное глобализирующееся общество, общество риска, по У. Бекку, общество, стремительно утрачивающее традиционные ценности, национальную и государственную идентичность, нуждается в системе формирования стабильной идентичности личности. Такой системой может выступить только воспитательная система, в которой на уровне содержательно-ценностных основ закреплены универсальные духовные идеалы, национально специфические ценности, традиционные нормы поведения; только воспитательная система как новая парадигма формирования личности может дать ребенку устойчивые основания для дальнейшего развития и национальной, культурной, социальной идентификации.

В мировой практике выработано несколько национальных систем воспитания, принятых за образец; каждая из них глубоко специфична и имеет традиционно детерминированные онтологические и социальные основания. Однако на протяжении евразийского пространства пока не произошло становления воспитательной системы, которая бы отвечала запросам времени, была универсальна и учитывала традиционные ценности; это означает, что евразийская зона находится в пространстве социального риска, где гармоничное и непротиворечивое формирование личности осложнено столкновением массы разнонаправленных векторов воспитания.

## Глава 1

# ВОСПИТАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН И ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Не нуждается в доказательствах тот тезис, что современное человечество переживает цивилизационный кризис. Уже в конце XIX в. его начало было отражено в трудах видных мыслителей: в образах «заката Европы» (О. Шпенглер) [242, с. 85], понятии социальной аномии (Э. Дюркгейм) (см.: [112]).

Вместе с тем не вполне обоснованной видится позиция некоторых исследователей социальных процессов, объясняющих причины кризиса «антицивилизационностью и антигуманностью рыночно-индустриальной цивилизации» [135, с. 3]. Думается, что основание поразившего весь мир, и в том числе постсоветское пространство, кризиса значительно глубже и сложнее, чем можно описать в терминах марксистской идеологии.

Возрастающая сложность социальной ситуации, неоднозначность экономических и политических тенденций начала XXI в., кризис идентичности современного человека требуют обращать особое внимание на антропологическую и педагогическую стороны данной проблемы. Одной из важнейших задач социальной философии современности является выработка адекватных подходов к механизму передачи современному человеку накопленного социального и культурного опыта человечества. Задача сохранения, формирования и развития в индивидууме адекватных для современности социальных норм, укоренения и актуализации национально-культурных ценностей и идеалов в отечественной традиции решается в системе воспитательной деятельности.

Термин *воспитание*, в его противо- и сопоставлении с *образованием/обучением*, не является международным, хотя он

имеет синонимы в различных языках. Однако в контексте социального развития именно он является адекватным и универсальным обозначением целевой программы сохранения и формирования социального индивида на всех уровнях его становления – от рождения и до глубокой старости. Именно понятие *воспитание*, в отличие от понятия *образование*, включает в себя все типы взаимодействия человека с социальными институтами, которые и формируют его как личность, с собственным этическим кодом, системой ценностей и жизненных установок.

### **1.1 Воспитание и образование: диалектика систем социального взаимодействия**

Вступая на пограничную полосу интересов педагогики, философия вынужденно проверяет свои позиции: является ли воспитание, обучение, образование ее предметами? Не «захвачены» ли они педагогикой как наукой о воспитании, возможно ли рассматривать их с позиций социальной философии? Не только возможно, но и необходимо, поскольку именно процессы формирования будущего индивида определяют и сумму его социальных проявлений, а принятая в обществе система педагогического взаимодействия может служить и регулятором, и показателем, и подразделением социального строя, господствующей идеологии и аксиологической сферы общества. Как верно отмечает Б.О. Майер, образовательная система, в частности современной России, глубоко нуждается в философском обосновании собственной деятельности: «...без философского понимания глобальных прогностических функций и технологических возможностей образования трудно рассчитывать на полноценное обоснование стратегии и политики в данной сфере, на продуктивный творческий поиск эффективных подходов и методов организации многоплановой образовательной деятельности» [134, с. 4]. Воспитание как процесс передачи социального опыта является сегодня, в кризисный и переломный период человеческой истории, одной из ведущих категорий, помогающих исследовать и направить формирование облика нового человека, но

вых идентичностей XXI века. В то же время социальная философия, в отличие от других ее направлений, ориентирована, прежде всего, на социальную практику: она, как наиболее общая теория социального развития, содействует определению сущности основных механизмов, происхождения, функционирования и программ развития общества, путей и способов соположения индивидуальных и социальных целей.

Концепции *образования* и *воспитания* в европейской мысли имеют свою сложную историю. Традиционным и изначальным было понятие *воспитания*, то есть формирования гармоничного человека соответственно запросам общества; наиболее яркое отражение это понятие нашло в греческом термине *παιδεία* (пайдейя), однокоренном с *παιδός* – мальчик, подросток. Именно ребенок, а не «образ», к которому он должен быть приведен воспитательно-образовательным процессом, находился в центре внимания. И если первоначально *пайдейя* означала бытовое умение вести себя и в таком значении существовала и у спартанцев, то великая греческая культура развила это понятие до высокого социального уровня. По словам С.С. Аверинцева, «человек, вошедший в пайдейя в новом, втором смысле слова, обучается и воспитывается избираемыми им самим учителями, но также человек обучает и воспитывает себя сам – всю свою жизнь, до самого конца» (см.: [4]). Такое понимание *пайдейи* включает в себя весь наличный пласт духовного развития человечества – и философию, и поэзию, и математику, и искусство скульптуры; красноречиво название античного перечня: «Лица, прославившиеся во всех областях пайдейи».

Для современной эпохи, времени небывалых кризисов всемирного масштаба, весьма важно отмеченное немецком исследователем античности В. Йегером осмысление греками важности воспитания: «Трезвое осознание духовного и морального крушения блестящей эпохи V века сделало греков способными ощутить значение воспитания и культуры с такой глубокой ясностью, что последующие поколения никогда не перестанут у них учиться» [102, с. 7]. Один из первых теоретиков пайдейи, который говорил о ведущей необходимости воспитания народа и правителей, Платон считал, что именно с воспитания начинается единство народа. В определенной мере идея пайдейи как

некоего осмысливаемого культурного, духовного универсума была созвучна второй навигации Платона: впервые была осмыслена, не в религиозном и даже не в метафизическом, но в социально-культурном понимании, ноосфера как продукт человеческого свершения. Именно здесь зародилось и само понятие культуры как *возделанного*: «Возникло новое единство, составляемое философией, изящной словесностью, искусствами, математикой, астрономией. Все это получило некоторое имя, которое покрывает все это единство, все это – пайдейя» (см.: [4]).

Важно отметить, что это единство человеческой культуры, собранное воедино в интенции воспитательно-образовательного усилия, не было поводом для кардинального отделения человека (как высшего) от природы (как низшей); напротив, понятие *пайдейи* было использовано как метод в поиске изначальной осмысленности, «культурности», разумности природы: «...по мнению Гиппократу, сама природа со свойственной ей телеологичностью уже представляет собой неосознанную, спонтанную предварительную ступень Пайдейи» [102, с. 35]. Неосознанная мудрость природы – это тоже пайдейя, своего рода воспитанность и источник воспитания.

Таким образом, понятия *воспитания* и *культуры* как таковой, как рефлексируемого явления, развивались в тесной взаимосвязи, намного ранее, чем был изобретен и выдвинут идеал накопления «объективных» знаний, получивший название *образования*. В то время как идеал пайдейи, воспитания, никак не связан с идеей прогресса, как с ней не связано и вообще развитие истории доновевропейского времени, образование подразумевает получение и обобщение плодов прогресса, его научной стороны; хотя понятие *пайдейи*, отличавшей граждан от пошлых и необразованных рабов, несомненно, включало и идею образования как накопления знаний.

Одним из прообразов понятия *образования* в греческой культуре может служить опыт софистов, которые опирались на достижения разных наук, в том числе натурфилософии, то есть самого эмпирического и «научного» знания того времени, с целью достижения некоего быстрого и тотального образования у своих учеников; их «образовательная» пайдейя подвергалась критике Сократа, который ставил во главу угла человека, то есть

смыслы социальные и мировоззренческие. Противопоставление воспитанности и бездумного накопления фактов, как считает Хайдеггер, заложено в знаменитой притче о пещере в изложении Платона, который «сосредоточивается на том, чтобы через наглядность рассказанной истории сделать зримым и познаваемым существо пайдеи. Обороняясь, Платон хочет одновременно показать, что существо пайдеи не в том, чтобы загрузить неподготовленную душу голыми знаниями, словно первый попавшийся пустой сосуд. Подлинное образование, наоборот, захватывает и изменяет саму душу в целом, перемещая сперва человека в место его существа и приручая к нему» [234, с. 350].

Средневековое понимание воспитания как *учености*, плодом которого стали первые европейские университеты, было неизбежно ориентировано на единство духовного воспитания и особой дисциплины мысли, которая, разившись как формальная логика, служила все еще единым целям утверждения Слова как неизбежного основания мирового порядка. Ответом на схоластическое учение стала в какой-то мере попытка возродить образ пайдеи как нового единства наук: изящной словесности, философии, которая была предпринята в эпоху Возрождения, отразившись в понятии ренессансного идеала человека. Вместе с тем в это время идеалы *образования (научения)* и *воспитания (гармоничной личности)* уже различаются.

Идея *образования*, с его упором на накопление актуальных знаний, стала достаточно поздним изобретением человека; точнее будет сказать, что произошло переформирование областей: если ранее пайдеия – культура, воспитание, ноосфера – включала в себя понятие *образования*, то в Новое время образование вобрало в себя понятие *воспитания*; таким образом, более узкое понятие расширилось, а воспитание было пересмотрено и из синонима культуры превратилось в обозначение для процесса подготовки ребенка к социальной жизни. Вместе с тем перенос акцента с культурных идеалов на научные теории является, по точному замечанию К.А. Сергеева и Д.Н. Разеева, «фальсификацией понятия истины: от древнегреческого *логос* – через схоластическое *рацио* – до новоевропейского *метода*» (курсив наш. – Д. Л.) [198, с. 80].



Если в европейской, западной, традиции образование давно взяло верх как понятие и ориентир над воспитанием, то в отечественной, русскоязычной и близких к ней, традиции педагогику роль воспитания поддерживалась на всем протяжении советского периода; впоследствии, однако, произошла трансформация ценностных ориентиров, когда сама необходимость воспитательного процесса была подвергнута сомнению.

Факт отрицания необходимости (и даже возможности) воспитания как направленной деятельности обусловлен, конечно, не только переломами в истории бывшего СССР, но и, в гораздо большей мере, наступлением нового состояния мира, которое наиболее часто называют информационным обществом, информационной формацией.

Наиболее успешные и устойчивые воспитательные институты были созданы в традиционных обществах: традиция «формировала благоприятные условия для успешного воспитания, при которых различные социальные институты становятся элементами единой системы приобщения индивида к этим ценностям, когда сам процесс воспитания сориентирован на воспроизводство стереотипов, а индивид, по сути, автоматически включается в систему этого воспроизводства» [56, с. 3]. Последовавшие в последние два-три столетия перемены – рождение техногенной цивилизации, инновационные способы жизнедеятельности, стремительное возрастание темпа жизни и социальных перемен, усиление неопределенности и растущие риски – подвергли традиционные взаимоотношения, в которых строилось воспитание, глобальному кризису.

Все более разрушающим тенденциям подверглись традиционные виды отношений – родителей и детей, семьи и общества, ученика и педагога; вертикальные связи сегодня стремительно уступают место горизонтальным, сетевым. Если в традиционном обществе ценности культуры считались незыблемыми, то глобализация привела к осмыслению размывания границ культуры, что обострило проблему личностной идентификации. Рост информационного пространства и убыстрение информационного потока привели к тому, что, по замечательному выражению С.А. Голованя, «индивид начал накапливать слишком много разнобразного, несвязанного опыта, и мир стал утрачивать челове-

коразмерность» [56, с. 4]. Нарастающая проблема выбора привела и к кризису воспитательной схемы, в которой не стало места ни безупречному авторитету наставника, ни неоспоримым идеалам.

Вместе с тем, по нашему мнению, воспитательная работа укоренена в традиционных моделях социальной структуры, а попытка построить воспитание на основе непротиворечиво изложенных идеалов современного либерального информационного общества закономерно провальна. На опыте западных стран, слишком широко и недальновидно трактующих идеалы толерантности, мы видим попытки оспорить и прямое разрушение основополагающих для человеческой цивилизации противопоставлений: половых, культурных, социальных. При этом такие нарушения отражаются даже в языковой картине мира: так, в США законодательно признаны обозначения «родитель № 1» и «родитель № 2» вместо традиционных «мать» и «отец»; в шведском языке есть обозначение для постоянной гражданской жены. Внесение изменений в язык свидетельствует о том, что перемены происходят на глобальном уровне, меняется картина мира. Страны Западной Европы страдают от изобилия инкультурных мигрантов, размывающих этническую и культурную определенность этих веками складывавшихся социальных общностей; в частности, не может не выглядеть весьма тревожным знаком запрет рождественских празднований в одном из районов Берлина. В подобной стратегии государственной идеологии основанием для воспитания может становиться только толерантность, которая не способна стать твердой основой, не содержит ценностного идеала и модели поведения.

Таким образом, воспитание не только остается актуальным понятием современной социальной жизни, но и нуждается в кардинальной реорганизации для выполнения задач сохранения социальной стабильности.

В русской и русскоязычной научной традиции, развитой в советское время на советском пространстве Евразии, *воспитание* и *обучение*, как составные части образования, понимаются как тесно взаимосвязанные, но принципиально различные виды деятельности, со своими целями и задачами, с уникальным содержанием и технологиями. При этом если в обучении (и образовании) выделяется управляемое познание явлений мира («зна-

ниевые» ориентиры), то в воспитании – получение ребенком социального опыта и восприятие определенной системы ценностей (социально-аксиологическая направленность).

Концепция *воспитания* как неотъемлемого и важного компонента образовательного процесса наиболее последовательно выделяется именно в отечественной педагогической мысли. В глобальной педагогической системе СССР делался принципиальный упор на воспитательную деятельность. И тот факт, что после распада советского государства воспитательная функция образовательной деятельности отрицалась, сегодня переосмысливается: значимость воспитательного воздействия как необходимого компонента формирования социальной личности вновь получает признание. С этим связана необходимость осмысления воспитания как явления общественного: как механизма передачи социального опыта в меняющемся мире современности, неразрывно связанного с передаваемыми смыслами. Выделение *воспитания* как понятия наиболее полно отвечает задачам осмысления передачи социальной памяти, что особенно важно в новых условиях социальности, рождающихся на наших глазах в процессах глобализации, определяющей ведущие тенденции современности.

Многочисленные споры о воспитании, продолжающиеся в современной науке, порождают огромное количество его вариантов, в которых, тем не менее, могут быть выделены следующие инвариантные характеристики воспитания:

1) *социально-историческая обусловленность*: «воспитание осуществляется в конкретно-исторических условиях в результате определенным образом сложившихся общественных отношений и образа жизни общества; оно необходимо для обеспечения жизни общества и индивида» [224, с. 9];

2) *антропологическое и личностное измерение*: воспитание взаимосвязано с сущностью человека и понимается в контексте развития личности;

3) *многомерность воспитательного процесса*: включение воспитания в многоаспектный процесс развертывания реальности на социальном, семейном, индивидуальном уровнях.

Все перечисленные свойства характеризуют воспитание как социальный институт, в отличие от обучения, основанного не на широком контексте социальной жизни, а на научной картине мира.

Воспитание транслирует картину мира, свойственную народу, времени, социальной среде; оно вариативно и обладает множеством нежестких форм, способствующих знакомству индивида с различными уровнями социального бытия. Обучение/образование связано с жестким планированием и уровневым делением деятельности и направлено на формирование общепризнанной картины мира, базирующейся на современных научных взглядах и нацеленной на объективность и универсализм. Таким образом, внутри образования как *широкоформатного процесса* обучение играет роль универсального знания, поэтапно и четко передаваемого, а воспитание – роль знания вариативного, отражающего разницу культур и личных, социальных, культурных установок.

Очевидно, что образование является трудно реформируемым социальным институтом, традиционным, опирающимся на устаревшую систему понятий и терминов; и вместе с тем обучение, как более определенный тип социального взаимодействия, с большей легкостью подвергается изучению и реформированию, чем воспитание.

Мы считаем необходимым философский анализ не только кризисного состояния современной воспитательной деятельности, но и актуальных современных требований к нему и целей, учитывающих особенности современного понимания человека и поликультурного мира. В то время как образование всегда следует за движением науки, воплощая и внедряя ее достижения, воспитание, необходимо выполняя определенный социальный заказ, должно опережать развитие и науки и общества, в какой-то мере «вести» социальную реальность вперед, так как именно сегодняшнее воспитание формирует общество будущего. Необходимое требование к реформированию воспитания сегодня – это требование к формированию человека, готового не только войти в существующее общество, но и меняться вместе с ним. Это означает, что современное воспитание должно быть, в первую очередь, направлено на реализацию таких социальных функций человека, как адаптационная и развивающая.

Воспитание как «механизм обеспечения сохранения исторической памяти популяции» (И. Павлов) (см.: [82]) обладает, таким образом, ни с чем не сравнимым потенциалом влияния на социальную будущность любого общественного, национально-го, государственного образования. На воспитание ложится сегодня роль формирователя будущего, потому что после разрушения великих проектов XX в. будущее сегодня уже не видится стойким и непоколебимым проектом; оно результат каждодневной деятельности каждого из нас.

Воспитание, действительно, «в состоянии стать важным механизмом формирования устойчивой национальной консолидации, гражданского патриотизма и единого культурного пространства страны» [135, с. 4], причем не только России, но и более широких надгосударственных образований, которые объединяют с Россией и общая судьба, и многонациональность, и влияние евразийского культурного контекста.

Вместе с тем недостаточное внимание к воспитанию в философском аспекте (проявляющееся в том числе в излишне частом употреблении уточняющих и конкретизирующих определений, например: *христианское воспитание, патриотическое воспитание, половое воспитание* и пр.) выражается в недостаточном осмыслении воспитания как глобальной стратегии формирования личности и неудовлетворительном социально-философском осмыслении понятия.

Хотя в традиционной педагогике воспитание трактуется, наряду с обучением, как часть образования, социально-философский подход не только различает воспитание и образование как принципиально разно ориентированные процессы, но и противопоставляет их. Они разнонаправленны: в то время как образование создает члена общества, частицу коллектива, воспитание формирует личность: «акцентуация образования – общество, акцентуация воспитания – личность» [там же, с. 13]. Более того, как справедливо замечает В.И. Майстренко, «воспитание, будучи относительно противоположным образованию, направлено на формирование такой личности, которая преодолевает неистинность и девиацию и ориентирована на духовную и душевную истинность» [там же].

Дисгармоничность современного человека, находящегося в состоянии постоянного кризиса и поиска личностной идентичности, никак не связана с недостатками или особенностями образования и не может быть решена образовательными средствами. Конфликт социальных ролей связан с отсутствием объективных, последовательных принципов воспитания, которые могли бы примирить массу разнонаправленных социальных влияний и информационных потоков в непротиворечивую картину мира и стратегию жизненного поведения.

В то время как образование призвано погрузить человека в мир научных со- и противопоставлений, истинного и ложного, воспитание оказывается социально-моделирующим приложением диалектики: оно обеспечивает единство в человеке общечеловеческого и национального, государственного и личного, религиозного и мирского. Прототипом идеала воспитательного воздействия для современного человека можно считать *снятие* гегелевского образца: принимая и понимая противоречивые основания информационной, поликультурной человеческой общности современности, личность должна на более высоком уровне приходить к новому утверждению, к непротиворечивым ценностям и идеалам, моделям поведения и взаимодействия. Только в таком случае возможно построение некоего единого социокультурного пространства в масштабах этнической общности, страны или надгосударственного образования.

Некоторые исследователи видят причиной современного глубокого кризиса личности «догматическое принятие идеалов западной технократической цивилизации» (см.: [135]). Однако причины значительно сложнее и глубже, они подготовлены всем ходом развития цивилизации, и не только западной. Проект советского государства, стабилизировавший полярность мира в эпоху «холодной войны», рухнул, что дало начало новым тенденциям в геополитике: глобализации, пересмотру оснований международного права, локализации культур. В новом мире человек должен определять себя по-новому, и этому должно помогать именно воспитание. Растущие возможности информационного общества, терроризм, разрушительные открытия науки приводят к пониманию того, что идеалом воспитания современности становится стремление к самоконтролю. По точному за-

мечанию К.А. Сергеева и Д.Н. Разеева, «идеал воспитания Новейшего времени – это соединение идей метода и гуманности, понятой как самоконтроль; воспитание, в котором мы до сих пор живем и которому учим, – это идеал контролируемого воспитания» [198, с. 83].

Рассмотрение понятий *воспитания* и *образования* в их становлении, в их культурологической наполненности и в системе аксиологических координат позволяет с уверенностью говорить, что современное общество нуждается в срочном и кардинальном пересмотре концепций образования; именно воспитание, как культурно укорененный процесс постоянного формирования человека как члена социальной общности, должно стать основой для разработки любых стратегий социального развития.

Сложность доказательства этого тезиса на международном уровне состоит в том, что воспитание вовсе не является термином международным, в отличие от образования. Уточнению границ понимания воспитания и образования в различных языковых культурах посвятим следующий подраздел работы.

## **1.2 Воспитание и педагогические традиции: к вопросу общенаучной терминологии**

Философия XX в., испытавшая «лингвистический поворот», вместе с лингвистикой утвердили важность языкового, понятийного отражения элементов реальности в картине мира каждого народа. Концепция лингвистической относительности Сепира – Уорфа и провозглашенная М. Хайдеггером максима «Язык – дом бытия» заставили философию всмотреться в суть терминологии, в разницу обозначений и дискурсивных контекстов.

Первое в европейской культуре понятие, породившее впоследствии термины *воспитания* и *образования* в различных языках, была греческая *παιδεία* (пайдейя), которая усилием философской мысли превратилась из синонима к уходу за ребенком в синоним к культуре как таковой, как объекту познания, и в отличительный признак свободного человека. Несомненно, в *παιδεία* *воспитание* и *образование* были слиты воедино, однако

ее синтетический характер гораздо в большей степени соответствует понятию *воспитания*.

Русский термин *воспитание* является традиционным, наделен определенным педагогическим и философским содержанием. Вместе с тем этот термин сложно назвать международным; в ряде европейских языков, как показывают исследования, к нему просто нет синонима.

Для более глубокого понимания принципиальных различий в понимании тех или иных феноменов в различных языковых картинах мира необходимо обращаться в том числе к внутренней форме слова, поскольку в ней не только отражен механизм образования понятия, но и программируется его восприятие. Таким образом, рассмотрим термины, использующиеся для обозначения понятий *образования* и *воспитания*, в ряде европейских языков.

В русском языке *образование* имеет два основных значения:

«1. Процесс усвоения знаний; обучение, просвещение.

2. Совокупность знаний, полученных в результате обучения» [29, с. 682].

Таким образом, *образование* есть как процесс, так и результат обучения.

Слово *образование* в русском языке имеет ясную этимологию, восходит к слову *образ*, которое имеет сходные параллели в других славянских языках (укр. *образ*; серб.-хорв. *образац* – образец; словен. *obraz* – лицо; пол. *obraz* – картина). Согласно этимологии, насыщение знаниями понимается в славянской традиции как создание из ребенка *образа*, или его переделку *по образу* определенного идеала. В этой онтологии слова человек (исходный материал) оказывается пассивной материей, которой необходимо придать форму, образ, то есть в которую нужно, по сути, вдохнуть дыхание жизни. В национальном корпусе языка важнейшую роль играет и выражение «по образу и подобию», которое является транслятором идеи богоподобия человека: «И сказал Бог: сотворим человека по образу Нашему [и] по подобию Нашему» (Быт. 1:26). Таким образом, в слове *образование* для русской языковой культуры очевидны утверждения внешней формы, образа, по которой может быть изменен либо сотворен человек, и божественной сути человека. (Вероятно,



не случайно Лев Толстой так отчаянно прославлял это понятие, отрицая ценность понятия *воспитание*: «Воспитание есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим; а образование есть свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого – сообщать уже приобретенное им» [214, с. 29]).

Общеславянская праформа слова *образ*, восстанавливаемая как *\*obrazь*, восходит к индоевропейскому глагольному корню *\*urēg-* : *\*urōg-* – рвать, ломать, нарушать. Таким образом, исходным праславянским значением корня *\*obrazь* является следующее: «нечто, получившее новый облик или определенный вид» [237, т. 1, с. 588], добавим: *получившее новый вид путем сломки, нарушения, формирования заново из чего-то*. Этимологический словарь славянских языков дает такие значения *\*obraziti*, как создать, уподобить (создать по образу); ранить, оскорбить (в словенском и старословенском) [246, вып. 29, с. 60–61]. Выразительное определение слова у В. Даля дает представление о сути процесса: «...придавать чему образ, обделывать, выделывать вещь, образ чего из сырья, отесывая или обихаживая припас иным способом» [67, стб. 1194]. Таким образом, этимология слова показывает, что для общеславянской ментальности образование, насыщение знаниями, есть синоним к словам *ломка, перелом, обработка сырья человеческой природы*. Вместе с тем такое понимание перемены социальной функции близко той инициационной схеме, которую В. Пропп воссоздал на материале русской волшебной сказки: для того, чтобы заново родиться (то есть обрести новое социальное качество), необходимо предварительно умереть (для старого социума); в применении к образованию внутренняя форма слова настойчиво говорит о необходимости перехода от старого мира незнания к новому миру учения, и в процессе этого перехода возможны боль, насилие, тяжелые переживания.

Таким образом, внутренняя форма слова *образование* предполагает формирование человека из бесформенной, хаотической, досоциальной «детской» массы через (болезненное) оформ-

ление в некий образ, который для русской языковой культуры традиционно связан с образом Бога (*ср.* «образа» как иконы).

Такое движение смысла в слове *образование* могло быть заимствовано как словообразовательная калька по примеру немецкого языка, где *Bildung* восходит к глаголу *bilden* – образовывать [124, с. 254], и родственно слову *Bild* – образ (картина, портрет, рисунок). Такая близость языковых моделей неудивительна, если вспомнить о том, что в XVII–XVIII вв. происходил глобальный процесс заимствования иноязычной абстрактной лексики путем калькирования, и о том, что немецкая философия, в том числе и философия образования, стала образцом для построения собственно русской философской идеалистической традиции.

Термин *воспитание* также имеет в русском языке два главных значения, означающие процесс и результат воспитания: процесс систематического, целенаправленного воздействия на духовное и физическое развитие личности в целях обучения, привития навыков поведения в обществе, формирования характера и его отдельных черт; навыки поведения в общественной, личной жизни, привитые семьей, школой, средой [29, с. 151].

Русское слово *воспитание* восходит к словам *питать, давать пищу*. Эти глаголы малоизвестны в других славянских языках [237, т. 2, с. 36]. Общеславянский глагол *\*pitati* – тот же, что и в словах *пестовать, пестун*, восходит к индоевропейскому корню *\*pǵ-* – быть жирным, упитанным, избобловать [там же]. Таким образом, в русском языке *воспитание* и *образование* представляют собой два термина различных смысловых фреймов: *воспитание* есть насыщение ребенка, утоление его (духовного, интеллектуального) голода, жажды. В отличие от образования, которое во внутренней форме является процессом внешнего преобразования человека, воспитание являет желание дать человеку материал, силы для развития его собственных потенций, то есть внутреннее развитие исходя из закономерностей самого воспитанника. Во внутренней форме *воспитания* нет семы насилия, перерождения, преобразования.

Впервые слово *воспитание*, в значении кормления, упомянуто в Остромировом Евангелии 1056 г.; педагогическое значение слова является семантической калькой греческой *παιδεύω* – воспитывать, учить, обучать, наказывать [245, с. 172–

173], то есть прямое наследование традиции пайдейи. Важно подчеркнуть, что в русской языковой картине мира нашлось место для «наследника» античного понятия, хотя, конечно, по сравнению с пайдейей, объем значения термина *воспитание* значительно сужен. Вместе с тем важно отметить, что оба слова объединяет семантика ненасильственного воздействия на воспитуемого: *пайдейя* есть изначально присмотр за ребенком, *воспитание* – его питание; и в том, и в другом случае ребенку предоставляется вольное пространство для развития.

Уже в XVIII в. в русском языке окончательно сложилось современное понимание термина, в том числе его духовных смыслов. В современных исследованиях можно встретить такое, например, социально-философское определение воспитания:

«Воспитание есть нравственно-душевное формирование личности и с социофилософской стороны выступает как конструирование личностью своего, но общественно значимого идеала, этапами которого являются:

- 1) подражание-копирование;
- 2) оперирование;
- 3) продуцирование.

Воспитание есть достижение идеала путем продуцирования идеальных форм реальности» [135, с. 20]. И хотя многое в этом определении представляется спорным («продуцирование идеальных форм реальности»), однако выделение нравственно-душевной доминанты в определении воспитания представляется важным моментом, характеризующим современный поиск нового социально-философского понимания воспитания.

Концепт *воспитания* является почти уникальным корневым образованием такого значения в славянских языках. В сербском языке есть слово *васпитање*, но в большинстве славянских языков понятие *воспитание* выражается с помощью других корней. Так, в чешском языке *vzdělání* (образование, воспитание), а в словацком *vzdelanie* восходят к праславянскому корню \**dělo* [268, S. 125] (ср. рус. *возделывание*, ср. также этимологию слова *культура*).

Другой распространенный в славянских языках корень, обозначающий *воспитание*, отражен в чешском *výchova*, украинском *виховання* (указано как на польское заимствование

[88, с. 386]), польском *wychowanie*, белорусском *выхаванне*. В нем легко выделить приставку *вы-* и корень, праславянская форма которого в этимологическом словаре славянских языков воспроизводится как *\*xovati (se)*. Главные значения этого корня отражены в современных славянских языках: *прягать, скрывать, таить; заботиться, печься; ухаживать; кормить; хоронить* (ср. рус. диалект. *ховать*) [246, вып. 8, с. 86–87]. Слово восходит к несохранившемуся *\*skovati* – смотреть с вниманием, следить, которое родственно древнеиндийскому *kavi* – пастырь, греческому *κοῦω* – замечать, латинскому *cavēre* – блюсти, остерегаться [там же, с. 87].

Таким образом, в ряде славянских языков, имеющих необходимость в понятии *воспитание*, отдельном от термина *образование*, оно образовано от глагола, связанного с семой *скрытия, убеждения*. Можно заключить, что в западнославянском ареале воспитание воспринимается, в первую очередь, как убеждение ребенка (от врагов, опасностей), а в восточнославянском – как его кормление. Чешский, польский, белорусский родитель *укрывает* ребенка, русский – *кормит*. Несмотря на то что такая разница в происхождении слов, очевидно, обусловлена социально-историческими особенностями развития народов, интересно и семантическое различие в современном понимании *воспитания* в разных языковых группах.

В польском языке семантика слова *воспитание* может передаваться словами *edukacja* (от лат. корня *ēducātiō* – воспитание, обучение), *wykształcenie*, образованное от *kształcenie* – обучение; *kształt* также восходит к понятию *образа, формы* (родственно нем. *Gestalt*) [268, S. 278]; однако все эти слова ближе к значению термина *образование*, то есть главным смыслом слова является передача знаний. Слово *edukacja* – очевидно, заимствовано, обратимся к однокоренному слову в других европейских языках.

Английское слово *education* имеет три главных значения (см.: [264]): «1. the action or process of teaching someone especially in a school, college, or university (то есть процесс обучения, в основном институционального: среднего или высшего); 2. The knowledge, skill, and understanding that you get from attending a school, college, or university (результат обучения, образо-

ванность); 3. a field of study that deals with the methods and problems of teaching (наука об образовании, педагогика)».

В английском языке слово *education* (образование) восходит к латинскому *ēducātiō* (воспитание, обучение), от глагола *educare*, в котором выделяют приставку *ex-* (из-) и *ducere* (вести за собой – ср. англ. *duke*). Впервые употребление *education* в педагогическом смысле зафиксировано в 1580-х годах (см.: [267]). Такого же происхождения во французском языке слово *éducation*, в итальянском – *educazione*, в португальском – *educação*, в испанском – *educación*, есть однокоренные образования и в некоторых других языках.

Таким образом, в тех языках, где слово для названия образовательного процесса имеет романское происхождение, оно этимологически означает *предводительство*, следование за лидером. Вместе с тем уже в латинском языке широко распространено использование этого слова по отношению к животным (разведение), растениям (выращивание).

Как показывают сравнительные исследования понятий *образование* и *education*, в английской языковой картине мира не существует понятия, передававшего бы совокупность смыслов, заложенных в *воспитании* (см.: [8]). Более того, несмотря на включение воспитательного процесса в образовательный в англоязычной культуре, в самом слове *education*, в его определении, не заложено сколько-нибудь расширительных толкований, которые дали бы возможность трактовать образовательную деятельность как общекультурное воспитание; более того, подчеркивается институциональность *education* в рамках школьно-университетской системы.

Таким образом, сравнение нескольких срезов языковых картин дает интересный результат национального освоения понятий *образования* и *воспитания*. Английский язык, играющий роль *lingua franca* (лингва франка) современной западной цивилизации, не выделяет понятия *воспитания* как социального становления, процесса передачи духовных ценностей; для этого понятия просто нет лексемы. В связи с этим можно говорить об уникальности русского термина *воспитание*, тем более что однокоренного слова нет даже в языках славянской группы, в большинстве которых используется слово, однокоренное с

украинским *виховання*. Выделение *воспитания* как концепта в славянских языках свидетельствует о существующей потребности в обозначении, выделении и осмыслении *воспитания* как концепта, наследующего греческой пайдеи и сохраняющего смыслы общекультурности, социальности, духовного содержания. В этом смысле славянское мировоззрение выступает наследником греческого, что не случайно, учитывая глубокую связь культур, объединенных «восточным» вариантом христианства. Исследование концептов *воспитания* и *образования* в других евразийских языках, несомненно, обогатит картину евразийского языкового осмысления воспитания, однако уже на этом материале можно утверждать, что славянские культуры имеют уникальный концепт, который принципиально отличает их подход к передаче культурного опыта от западного понимания, отраженного в английском языке.

Понятие *образование*, в отличие от *воспитания*, наличествует во всех европейских языках. Вместе с тем внутренняя форма концептов *образование* и *education* принципиально различна: в славянском менталитете – это процесс придания образа, создания формы; в англоязычном, романском, – следование за лидером. Изыскания во внутренней форме слов весьма красноречиво раскрывают культурные различия, помогая сопоставить разницу в понимании самого процесса образования, образе ученика и учителя. Если в русском термине *ученик* воспринимается как (бесформенный) материал для обработки, то в английском – как (готовый) член общества, который нуждается только в лидере; *учитель* в первом случае выполняет роль скульптора, художника, во втором – вождя; при этом в слове *образование* нет указания на субъекта действия, то есть воздействовать может и группа; в *education* указание на предводителя является семантическим центром слова. Не случайно современное исследование по близкой тематике показывает, что «в языковом сознании русских испытуемых представление о воспитании связано с малой группой (семья, друзья), в языковом сознании английских испытуемых – с индивидом-лидером (учитель, мать)» [114, с. 8].

Существуют в евразийском пространстве и другие типы языкового описания *образования*. Так, исландское *menntun* восходит к *man/men* (человек) и означает, по внутренней форме

слова, «становиться человеком». Можно выделить и несколько устаревающую смысловую схему *света*, отраженную в слове *Просвещение – Enlightenment*.

Вместе с тем экскурс в философию языка и культуры способствует пониманию того, что *воспитание* является уникальным русскоязычным концептом, который выражает социальные и культурные смыслы, утраченные или забытые в языковой картине мира западной цивилизации. Вместе с тем это существенно затрудняет межкультурное общение по вопросам воспитания, потому что очевидна терминологическая лакуна.

### **1.3 Основные социально-философские парадигмы воспитания**

Осмысление опыта педагогики как теории образования обычно строится в виде исторического обзора, с подробным описанием концепций и деятельности лидеров мировой педагогической мысли. Однако недостаточность философского освещения педагогики заставляет обращаться к ней с других позиций, выделяя более крупные теоретические образования, чем отдельные учения и школы: *парадигмы воспитания*. Выделение таких парадигм является результатом социально-философского обобщения исторических подходов к воспитанию.

Парадигмальный подход в науке отражает эволюцию научных представлений; подобным образом, развитие теоретических моделей воспитания может быть решено с помощью парадигмального подхода. Так, В.А. Луков (см.: [133]) выдвигает четыре основные парадигмы воспитания:

- парадигма авторитарного воспитания;
- природосообразного воспитания;
- воспитания в коллективе сверстников;
- парадигма индивидуального выживания в обществе риска.

В основание данной классификации положен принцип источника воспитания (авторитет, природа, общество и пр.). Несмотря на важность этого принципа, мы считаем возможным и необходимым более дробное деление парадигм воспитания, учи-

тывающее не только метод, но и аксиологию воспитательной деятельности, поскольку метод и содержание воспитательной работы, по сути, неразделимы: так, воспитание в коллективе предполагает ценности коллектива и является авторитарным, индивидуалистическое – ценности отдельной частной личности и т. д.

Отмеченные нами парадигмы не носят характера классификации, поскольку выделенные аксиологические основания не всегда приходили и приходят на смену друг другу: они могут применяться одновременно, соседствовать или конкурировать в рамках не только одного социума, но и одной концепции. Существование разнонаправленных парадигм особенно актуально для современного состояния воспитания, когда одни средства воспитания принадлежат, по своей сути, идеалистической парадигме (сказки), другие – социетарной (детский коллектив), третьи – прагматической (транслируемые ценности потребительского общества). Различение этих парадигм необходимо для четкого понимания ценностных оснований данных направлений. Освещение истории, деятелей, а преимущественно аксиологической основы и социально-философских последствий каждой из парадигм составит содержание следующего подраздела. Выход к проблематике евразийского воспитания в конце как указанного подраздела, так и главы закономерен: обзор воспитательных парадигм приводит к вопросу о парадигме, которая могла бы в данный момент быть принята как наиболее перспективная на таком сложном культурном и социальном пространстве, как евразийское постсоветское пространство.

### *1.3.1 Воспитание в системе социально-гуманитарных наук*

Аксиомой является тот факт, что человек является продуктом как воспитания и самовоспитания, так и среды, системы реальных общественных отношений, общества в целом. Это в значительной мере определяет его типические социальные черты, по которым можно судить о степени развития в нем тех или иных процессов. Нравственность, духовность, воспитанность людей являются камертоном совершенства любого общества. Не случайно Л.П. Бужева писала, что «одним из действительных



принципов остается включенность человека в объективные отношения ответственной зависимости» [34, с. 141].

Философы о воспитании говорили и говорят много. Но когда говорят о воспитании, то о чем говорят? Поэтому, прежде всего, необходимо изучить само слово *воспитание*, но не как понятие, а как «живое слово», попытаться вникнуть в саму суть слова, погрузиться в сам язык.

В слове *воспитание* Т.С. Караченцева отчленяет смысловой глагол *питать* как основание (см.: [107]). Словарь В. Даля подсказывает тот веер осей, по которым растекается смысл глагола *питать*: кормить, насыщать, снабжать, пополнять, поддерживать, поощрять в ком-то что-либо, разжигать, усиливать (см.: [67]). Сразу возникают простые образы, которые питают человека: семья, дом, еда, почва, родство, жизнь. Возникающие из продумывания глагола *питать* слова сами наполняются жизнью, речью, жестами и звуками – они сами по себе наполняются стихией межчеловеческих отношений. В только что родившегося малыша впитывают нравственность, знания и впоследствии через формы жизни питают его и духом. Вследствие наполнения выросший в полноправную личность, он сам питает, через любовь, доверие, причастность, ненависть, страх, тем самым влияет на этот человеческий мир.

Некая размытость глагола *питание* обретает определенную форму через приставку *вос-*: *вос-становление*, *вос-произведение*, *вос-кресение*, *вос-питание*. «В воспитании человек обретает отчетливость, выразительность тональности; определенность речи, памяти, видов на будущее, примеривает культурную роль и надевает социальный костюм» [107, с. 23]. Таким образом, познание и оценка личности через питающую его почву слышатся в слове *воспитание*, обретение энергии свободы по отношению к ней. Воспитываясь, человек обретает собственную жизнь и реальность (или, наоборот, в зависимости от качества питаемой его почвы).

Воспитание человека является результатом определенного вида деятельности, может быть понято и объяснено только логикой его формирования в контексте культурно-исторического процесса. Философский анализ, вместе с тем, открывает возможность не только оценить достигнутый уровень в системе

воспитания, но и объяснить противоречия, возникающие в ходе его осуществления.

Конечно, само по себе воспитание не в силах изменить объективные условия жизнедеятельности личности и общества, но, формируя человека, его отношение к обстоятельствам, а также развивая его способности и потребности, оно становится условием и предпосылкой изменения, развития обстоятельств самим человеком.

Однако следует помнить, что философский анализ позволяет не просто констатировать существующее положение, но и объяснить его, что дает несравненное преимущество. Ведь объяснение происходящего (например, какого-то противоречия или недостатка в воспитательном процессе) есть не что иное, как выражение их исторической обусловленности. А поскольку они выступают «...в качестве особенных (в том числе и превращенных) форм всеобщего процесса культурно-исторического формирования человеческой личности, то эти противоречия и недостатки понимаются уже как преходящие, могущие быть преодоленными» [30, с. 98].

В преодолении этих противоречий и недостатков как раз заключается цель, обуславливающая развитие и совершенствование системы воспитания. Рассматривая в качестве цели воспитание человека, отвечающего требованиям общества, мы, так или иначе, представляем его с учетом определенного набора полезных функций. И он должен приспосабливаться к наличным социальным условиям, подчиняться внешней целесообразности. От этого усложняется задача воспитания, связанная с необходимостью разрешения практически неминуемых в этом случае весьма не простых проблем, снятия социальных противоречий, препятствующих развитию человеческой личности.

Цель воспитания представляет собой отражение объективных потребностей, складывающихся в результате определенных запросов и требований общества, выяснив которые, не составит труда сформировать представление о соответствующем типе личности. Но так ли просто это выглядит в контексте философского понимания целей деятельности? Воспитание предполагает своеобразную взаимосвязь человека с обществом.

Идеи взаимосвязи общества и воспитания ясно прослеживаются в трудах античных мыслителей. Почти все нынешние проблемы воспитания и ее социальные функции уже были поставлены Демокритом, Платоном, Аристотелем. Известно, что **Демокрит** яркий представитель материализма древности, считал движущей силой человеческой истории «нужду», материальные потребности людей. В то же время он высоко ценил воспитание, утверждая, что оно «перестраивает человека и, преобразуя его, создает ему вторую природу». Демокрит первый высказал идею о важности формирования внутренних убеждений человека в необходимости нравственного поведения, «ибо тот, кого удерживают от несправедливого поступка законы, способен тайно грешить. а тому, кто приводится к исполнению долга силой убеждения, не свойственно, ни тайно, ни явно, совершать что-либо преступное» (см.: [141]). Именно Демокритом впервые выработана важная социальная задача воспитания – формирование у человека убеждений, соответствующих законам общества.

**Платон** считал, что государство возникает в результате врожденных социальных идей, а не в результате потребностей людей. Огромную роль возлагал Платон на воспитание, главной целью которого, по его мнению, является формирование у подрастающего поколения убеждений.

Интересы государства должны стать для человека его единственными интересами. Детей необходимо воспитывать с малых лет и непременно в госучреждениях, где приучат к поведению по образцам и к выполнению определенной социальной роли – философа, воина или работника.

Платон противник равного для всех воспитания и образования. «Умственное воспитание и полноценное образование необходимо лишь философам», – считал он. Воспитательная деятельность, по Платону, очень скудна: «Ребенок в душе от рождения имеет все идеи, необходимо лишь помочь “вспомнить их”» (см.: [163, с. 222]). Поэтому воспитание, по Платону, не создает ничего нового.

Философские и педагогические идеи **Аристотеля** были наивысшим достижением теоретической мысли античного мира. Ученый впервые сформировал положение о том, что одной из функций воспитания является стабилизация имеющегося строя.

Аристотель, подобно Демокриту, считал, что самые наиболее полезные законы не принесут должного успеха, если граждане не приучены к государственному порядку, не воспитаны в его духе. Основная часть воспитания, по Аристотелю, *калокагахия* – гармоническое развитие личности, правда, вне труда и для свободнорожденных. Воспитание должно быть равно для всех граждан, и «забота об этом воспитании должна быть заботою государства, а не делом частной инициативы» [14, с. 63].

Соотношение личных и общественных интересов, по Аристотелю, в отличие от Платона, должно быть гармоничным сочетанием. В этике он развивает «концепцию разумного эгоизма». Есть два вида эгоизма. Одни стремятся к деньгам, почету и наслаждениям во имя своего удовлетворения, а другие совершают благороднейшие поступки «во имя общего блага» и тоже делают во имя общего удовлетворения. Поэтому воспитание личности в деле добродетели порождает единство личных и общественных стремлений. Цель воспитания, по Аристотелю, в развитии высших сторон души – разумной, нравственной и волевой. От природы в человеке заложены лишь определенные задатки качеств и способностей, развиваются они под воздействием воспитания. Аристотелю принадлежит важная идея о становлении человека как общественного существа через «ассимиляцию», или «уподобление», происходящую в процессе общения с другими людьми. «Уподобление» и восприятие – вещи разные, как считал Аристотель. Если первое носит стихийный характер, то воспитание – это всегда сознательное развитие приращенных способностей человека.

Как видим, античные философы подметили и сформулировали идеи о зависимости системы воспитания от характера государственного строя, о роли и значении восприятия в стабилизации и сохранении этого строя, о необходимости воспитания единства личных и общественных интересов у молодого поколения.

Дальнейшее развитие идей о социальной природе и социальной роли воспитания связано с сенсуализмом и опытным знанием. Особую роль в этом отношении сыграл **Томас Гоббс**, переместивший центр внимания науки из области естествознания в область общественных явлений. Им были заложены основы органической теории государства и теории общественного

договора, но наиболее значимое для рассматриваемого нами вопроса – *последовательно-материалистическое и сенсуалистическое учение Гоббса о природе психики*. Согласно его учению, нет ничего в сознании, чего бы не было в ощущениях. В отличие от творившего позже Локка, он не идет ни на какие компромиссы, ни на какие уступки идеализма. Если в сознании ребенка нет ничего, чего не было в ощущениях, то среда, окружающая ребенка, и воспитание целиком определяют его сознание. Ощущение и речь – вот две силы, детерминирующие развитие человек, как считал Гоббс. По его мнению, речь была обретена людьми вследствие необходимости воспитывать и обучать молодое поколение.

В отличие от Гоббса, **Джон Локк** не занимался общими вопросами общества и воспитания, но он одним из первых отметил, что влияние социальной среды на формирование личности ребенка является более существенным, нежели воспитание. «Вы должны признать за несомненную истину, – писал он, – какие бы наставления вы не давали и какие уроки благовоспитанности вы бы не вдалбливали в них, каждый день самое большое влияние на них будет оказывать общество, в котором они вращаются, и поведение тех людей, которые за ними смотрят» [132, с. 428].

А во взглядах **Я.А. Коменского**, положивших основы педагогики как самостоятельной науки, отмечается высокая оценка возможности воспитания, характерная для великих гуманистов эпохи Возрождения. «Образование необходимо всем», «в школах всех нужно учить всему»: и юношей, и девушек, и богатых, и бедных. Это необходимо не только молодежи, но и для всего общества, ибо воспитание составляет основу всего государства и является предпосылкой установления справедливых и дружеских отношений между народами. Возможности воспитания велики, считал Я.А. Коменский: «Из каждого человека выходит человек... [если следовать в воспитании законам природы.] ...Ведь каждая земля что-нибудь да родит, в каждом даровании, если в нем порыться, можно открыть свою золотonosную жилу» (см.: [116]).

Однако следует помнить, что, воспитывая человека, слишком адаптированного к реальным условиям жизни, можно в какой-то мере затормозить его саморазвитие. В то же время

воспитание, ориентированное в будущее, оторванное от наличной социальности, может привести к острому конфликту личности с условиями ее жизнедеятельности. И, кроме того, ориентироваться на ближайшее будущее, игнорируя тенденции наличного бытия, просто невозможно. В результате возникает своего рода антиномичность целей, стоящих перед воспитанием. Чтобы развиваться как личность, человек должен иметь, прежде всего, в качестве цели самого себя, но реализовывать эту цель он может, лишь преобразовывая социальные условия своего бытия. Только понимая и разделяя задачи общества, человек обретает способность функционировать в нем.

Общее видение процесса можно выразить в философских категориях **Гегеля**: процесс воспитания есть превращение «вещи в себе» в «вещь для себя»<sup>1</sup>. Человек в положении «вещь в себе» находится в неразвитом состоянии. Человек в действительности есть «вещь для себя» – это уже развитая личность, прошедшая процесс социализации, личность, активно действующая, личность, способная к самостоятельному существованию.

Философское исследование проблем воспитания человека – не случайно. Философский уровень с помощью категориального аппарата и диалектического метода позволяет осуществить всестороннее теоретическое осмысление и интегрирование результатов исследования специальных наук. Философия интегрирует знания под своим углом зрения, создавая наиболее общие подходы к проблеме воспитания человека.

Вместе с тем частные науки позволяют не только вскрыть отдельные стороны процесса воспитания, но и уловить черты некой универсальности (ибо универсальное, общее определяется через особенное и отдельное). Поэтому, рассматривая воспитание как социально-философскую проблему, становится возможным подчеркнуть тот факт, что реальный человек представляет собой единство общего, особенного и единичного, что теоретическая разработка проблемы воспитания человека вряд ли выиграет, если будет сводиться, скажем, к «чисто» философскому (общему)

---

<sup>1</sup> «Вещь» – философская категория, применимая ко всему многообразию действительности, в том числе и к человеку, иначе – категориальная ошибка. Юридическое и обывательское представление о вещах имеет другой смысл.

или «чисто» социологическому (особенному) аспекту. Абсолютизация того или иного подхода к данной проблеме способна привести к обедненному, одностороннему анализу. Поэтому, несмотря на различие, указанные уровни нуждаются во взаимосвязи, тем более что философско-социологический анализ проблемы воспитания человека позволяет охватить не абстрактно-всеобщее, а конкретно-всеобщее во всем богатстве конкретных форм взаимодействия индивидов проявление принципа диалектического единства социального и индивидуального.

Нельзя оставить без внимания и тот факт, что изучение воспитания как философской категории во многом определяется степенью учета основных закономерностей и специфики научного познания. Недостаточная реализация гносеологического подхода к воспитанию может привести к перекосам и в понимании этого процесса как единства проявления объективного и субъективного, что не замедлит отразиться в практике воспитательной деятельности. Таким образом, основная задача философии воспитания – внести ясность в вопросы о методах и формах приобщения личности к системе общественных ценностей.

Важнейшую роль в решении этой задачи обычно отводят *этике* и *эстетике*. Именно этика осуществляет обоснование разных сторон нравственного поведения (моральный выбор, критерии нравственных оценок индивидуального и общественного поведения). Эстетическое отношение предполагает способность к эмоциональному восприятию прекрасного. Оно может проявляться не только по отношению к природе или произведению искусства. Например, И. Кант считал, что, созерцая художественное произведение, созданное рукою человеческого гения, мы приобщаемся к «прекрасному». Однако лишь бушующий океан или извержение вулкана мы постигаем как «возвышенное», которое человек сотворить не в силах (см.: [103]).

В качестве критериев оценки воспитанности человека принимают:

- «добро» – как поведение на благо другого человека (группы, коллектива, общества в целом);
- «истину» – как руководство при оценке действий и поступков;
- «красоту» – во всех формах ее проявления и созидания.

О воспитанности человека можно судить по многочисленным показателям: по облику, речи, манере поведения в целом и характерным отдельным поступкам, по ценностным ориентациям, по отношению к деятельности и стилю общения.

Мера воспитанности человека определяется следующими критериями: шириной и высотой восхождения человека к вышеозначенным ценностям; степенью ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества и мерой руководства ими в поступках и действиях, а также уровнем приобретенных на их основе личностных качеств.

В воспитании человека сталкиваются, противостоят, переплетаются, содействуют или противодействуют друг другу две формирующие личность тенденции. С одной стороны, воспитание проявляется как общественная необходимость, с другой – как свобода, феномен активно-творческого, личностно-индивидуального самоуправления человека. Борьба, противостояние, взаимодействие, взаимодополнение или гармония этих тенденций составляют самую суть основного педагогического противоречия, движущую силу формирования человеческой личности. Следующий фактор воспитанности – способности к выбору и способности нести ответственность за свой выбор.

Разработка философских основ воспитания осуществляется и *психологией*. Роль психологического фактора в поведении личности, возможность психологии дать анализ моральных чувств, установок человека являются важнейшей основой его морального поведения.

В проблеме воспитания необходимо отметить, что человеческое поведение зависит и от определенных генетических задатков. Люди принадлежат к разным эпохам, к разным слоям общества, не имеющие нравственных знаний, тем не менее, проявляли высокий культурный уровень, тонкое понимание добродетели и ценностей. Необходимо также упомянуть, что люди разных эпох, национальностей, социальных групп в своем поведении (суждениях, оценках, поступках) ориентируются на сложившиеся традиции, обычаи, верования, привычки.

Задача философии воспитания состоит в том, что бы обосновывать необходимость гармоничного сочетания традиций и новаторства. Важен поиск форм воспитания людей в духе тра-



диций, образующих связь эпох, а в сфере морали необходимо показать роль простых норм нравственности и добродетелей: нравственные ценности как духовные принципы, интеллектуальная свобода и совесть как высшая мера духовности, нравственности человека. Однако главный интерес для теории воспитания представляют основополагающие и системообразующие категории: мораль и нравственность, их суть, общее и различное в них.

*Мораль* – это традиционная содержательная форма общественного сознания и отношений, одобряемая и поддерживаемая групповым, классовым, общенародным общественным мнением. Она определяется социально-классовыми интересами и человеческими духовными ценностями в определенных конкретно-исторических условиях бытия людей.

Мораль определяется характером общественных отношений и является внешней духовной силой по отношению к внутреннему духовному миру личности. Она содержит в себе общепринятые нормы, правила, законы, заповеди, табу, запреты, которые с раннего детства внушаются и навязываются растущему человеку.

Мораль, как и право, представляет собой способ общественного принуждения человека к определенным формам и нормам поведения. В первом случае это осуждение с помощью общественного мнения, лишение человека чести и уважения со стороны общества, во втором – осуждение с помощью закона, предусматривающего различные виды наказания. Мораль включает союз с правом с целью охраны прав, имущества, достоинства, чести каждого члена общества.

Мораль – сложное и неоднозначное общественное явление, отражающее и выражающее все многообразие общественных отношений, взаимодействий человека в природе, обществе, в интимной жизни. Поэтому и сущность ее неоднозначна и может быть рассмотрена и вскрыта с различных позиций. Так, с точки зрения *религиозно-философской* сути морали усматривается в евангельской заповеди, требующей не делать другому того, чего себе не желаешь; в кантианском категорическом императиве следования разуму; в идее красоты, которая, по разумению Ф.М. Достоевского, спасет мир. *Социальная суть*

*морали* проявляется в функции сдерживания или стимулирования человеческого поведения, в обеспечении духовного равновесия в обществе, утешении, отстаивании групповых, классовых или общечеловеческих интересов. *Политически мораль* толкуется и используется как способ заострения общественного морального сознания на решение задач политической борьбы. Эту политическую направленность моральных норм подчеркивал В.И. Ленин в речи на III съезде РКСМ, когда утверждал в качестве нравственного все то, что служит разрушению старого эксплуататорского общества и объединению всех трудящихся вокруг пролетариата, строящего коммунизм. С *психологических позиций мораль* способствует достижению в человеке психического равновесия, гармонии путем общественного одобрения одних его поступков, стимулирования позитивного самоутверждения и осуждения других, торможения асоциальных побуждений и действий. Наконец, *педагогическая функция морали* состоит в том, что с ее помощью дети осваивают сложный мир социальных отношений. Благодаря морали перед ними раскрывается все многообразие взаимодействий, требующее для успешного участия в них осуществления труднейшего восхождения к вершинам духовности.

Следовательно, мораль, будучи внешней по отношению к детской личности социальной духовной силой, обеспечивает приспособление ребенка к условиям общественной жизни, удерживает его в рамках господствующих норм и правил поведения. Общественный застой и последующие социальные потрясения, происходящие в обществе, автоматически ведут к разрушению моральных связей между людьми, отбрасыванию моральных норм, замене их лицемерием, к утрате людьми моральности и к духовной опустошенности. Вот почему собственно моральное воспитание, просвещение и приучение, не дающее устойчивого педагогического результата, не может быть конечной, абсолютной целью общественного воздействия на человека. Оно лишь этап к формированию главного в личности: к выраживанию, развитию в ней внутреннего глубинного духовно-нравственного начала.

*Нравственность*, в отличие от морали, представляет собой сложное социально-психологическое образование. Она образуется из глубоко личных интеллектуально-эмоциональных

убеждений, самостоятельно вырабатываемых, контролирующих потребности и мотивы, определяющих интересы, направленность личности, ее духовный облик и образ жизни. Нравственность как состояние духа детерминирует поведение человека изнутри, из души, из совести, помогает устоять против негативных внешних воздействий и противодействий. Служение внутренним нравственным убеждениям, высоким гуманным принципам делает человека духовным существом и обеспечивает уважение к самому себе. Нравственность возникает как совокупный продукт материально-духовного, социального бытия человека. В ней есть то духовное, общее для всех нравственных людей, что составляет ее стержень и что выражается в принципах жизнедеятельности интеллектуально-нравственно свободной, совестливой и ответственной личности. Среди них следует назвать:

- идейность, духовность, убежденность;
- внутреннюю свободу выбора поведения и принятия нравственного решения, диктат совести;
- автономность, самостояние, верность убеждениям и самому себе как духовной и социально ответственной личности;
- терпимость к инакомыслию и, вместе с тем, активное духовное противостояние заблуждениям;
- гибкость нравственного мышления, способность к ломке моральных догм, запретов, стереотипов, к ценностной переориентации на основе истины и правды жизни;
- неколебимое стояние за истину с меньшинством или в одиночестве против большинства, а также и с большинством против меньшинства;
- вера в человека духовного как в высшую ценность и цель существования, в его способность к полному раскрытию своих сущностных сил и к самореализации;
- стремление к коллективности как единственному средству распространения и утверждения в людях нравственного начала.

С позиций такого понимания сущности нравственности подлинно нравствен не тот, кто не переступает официальных норм морали, а тот, кто верен нравственным принципам, преодолевает ради их утверждения самого себя и внешние препятствия. История неоднократно показала и доказала, что люди бы-

вают внешне бездумно, конформистски моральными, поощряемыми официальным общественным мнением, и одновременно безнравственными или, по крайней мере, ненравственными, по существу выступающими против истины, добра и красоты. В иные времена одобрялись: доносы и анонимки; публикации книг и статей, восхваляющих неприглядную действительность и поносящих все «чуждое»; восторженные речи в адрес заведомых преступников; награждения за услужливость, лицемерие, лакейство и лесть непосредственно в жизни, а также в кинокартинах, стихах, спектаклях и на художественных полотнах. Под аккомпанемент официальной морали люди заглушали в себе голос совести, а то и избавлялись от нее вовсе. Но бывает и человек, глубоко нравственный внутренне, одновременно аморальный, по крайней мере неморальный, с точки зрения официальных установок, моральных догм и оценок. Он отстаивает свои убеждения, борется за истину, добро и красоту вопреки гонениям, кликушеским осуждениям, административному и моральному ostracismu. Ситуации официального морального осуждения подлинно нравственных людей возможны всегда, пока существуют государство и классы, ставящие свои интересы выше подлинных человеческих нравственных ценностей и защищающие их официальную мораль.

*Конкретная нравственность* – явление не только социальное, но и психологическое, связанное со всеми сферами человеческой организации: рациональной, потребностной, мотивационной, волевой, эмоциональной, нервно-психической, сексуальной. Они не определяют содержания нравственности, ее императивов и принципов, но индивидуально окрашивают нравственные проявления личности, влияют на характер протекания борьбы мотивов, способы осуществления нравственного решения. Благодаря личностно-характерологическим свойствам нравственность в человеке формируется как его собственный, индивидуальный нрав, как внутренний сплав нравственных принципов и черт характера, потребностей, интересов, мотивов, целей. Этим объясняется разноречивость оценки уровня и состояния нравственности разных людей, неопределенные и ошибочные характеристики нравственной направленности человека.

Будучи нравственным, индивид может оказаться суровым, хмурым, грубоватым, несдержанным, резковатым, прямолинейным, жестким, непримиримым и оставлять впечатление недоброты. Другой проявляет себя слишком страстным, вспыльчивым, торопливым в решениях, сомневающимся, нерешительным, неопределенным и производит впечатление нравственно неустойчивого. Третий действует неторопливо, вдумчиво, внимательно, заботливо, даже робко и ласково, располагает к себе, что окрашивает его нравственный облик привлекательными внешними чертами. Человек может быть общителен, скрытен, застенчив, раскован, зануден, педантичен, решителен, труслив, храбр, простодушен, хитроват, авантюрен, казаться аскетом, пуританином или эпикурейцем. – За всем этим внешним проявлением живого человека нужно уметь разглядеть его подлинную нравственность, которая реально существует не в виде набора абстрактных принципов, правил, голой схемы в сознании, а как воплощение и проявление нравственных мыслей, сомнений, чувств, страстей, комплексов, выборов действий, поступков в общении, отношениях и деятельности.

Вопросы о моральном выборе, ценностных ориентациях последовательно ведет к формированию модели нравственной личности; свобода выбора, действия по велению совести предполагают наличие собственного достоинства, самоуважения, характеризующих целостную личность.

Отмечая важную роль труда в процессе воспитания, М. Уорнок утверждал, что труд не является лишь средством заработка, он учит человека добиваться своей цели, быть активным, способным изменять вещи и события, именно физический труд с элементом творчества, мастерства, интеллектуальных сил работника (см.: [60, с. 89]).

В этом Т. Мор считал истинное назначение труда в воспитывающем человека его характере. Он выдвинул мысль о воспитании молодого поколения в процессе трудовой деятельности (см.: [144]).

Дж. Локк в своей педагогической теории хотя и выражал презрение к труду, все же рекомендовал джентльмену, изучать какое-либо ремесло, так как это пригодится ему как будущему предпринимателю (см.: [132]).

Понимание воспитания, как всегда нравственного, определяет задачи воспитания цельной, гармоничной развитой личности. Основа такой личности – нравственное содержание всех его ценностей и потребностей, и прежде всего потребность в гуманном отношении к другим людям, система добродетелей, требующая философского осмысления, гражданственность, означающая уважение к человеку, государству, и способность защитить его интересы.

Нравственное начало в человеке служит побудительным мотивом к активному отношению к жизни, озабоченность судьбой своей страны и всего человечества. Цельную гармонически развитую личность характеризует высокий уровень сознательности, духовности, которая подразумевает знание и высокий интеллект. На первый взгляд эти черты не связаны с нравственной характеристикой личности. Но всякое проявление общественной деятельности имеет свою ценность. Интеллект, находящийся в обособленном состоянии от общественного и личного блага, от человеческой совести, от неотложных общественных проблем, таких как сохранение мира, земной цивилизации, забота о детях, больных, обездоленных, не может представлять общественную ценность. Оценить интеллект в его нравственном изменении, раскрыть его гуманистическую сущность – это функция философской этики. К философскому обоснованию воспитательной деятельности имеет отношение не вся этика, а лишь ее философский уровень, так как в целом этика как наука о морали занимается проблемами генезиса нравственности, сути морали, ее категории.

Воспитание – важнейший фактор прогресса, связанный с отношением человека к культуре, в широком смысле этого слова, – предполагает единство образования и нравственного воспитания. Это определяет цель воспитания, независимо от особенностей общества, – органически включить личность в культуру. От их взаимодействия зависят поведение, поиск возможностей реализаций стремлений, цели, ведущие к совершенствованию и к общественному прогрессу.

Воспитание призвано формировать сознательное отношение человека к культуре на основании системы ценностей, включающей принципы поведения. Для реализации цели воспитания необходимо развитие интеллекта, предполагающее опре-

деленный уровень знаний. Эту функцию выполняет система образования. Воспитание направлено на формирование интеллигентного человека, обладающего определенными знаниями, способностью и стремлением к познанию.

Познавательная способность, по мнению американского психолога **Л. Кольберга**, является важным условием морального роста личности (см.: [115]). Для сознательного морального выбора необходимы: пытливость ума, информированность, профессионализм. *Чем образованнее человек, тем он более способен к анализу событий и менее подвержен догматизму в мышлении.* И задача воспитания не только научить разбираться в политике, экономике и в других проблемах, но и в том, чтобы сформировать интеллектуальные ресурсы общества.

**Бертран Рассел** в своем произведении «Искусство мыслить» отмечает:

«Воспитание в собственном смысле этого слова есть воспитание внутренней, то есть моральной свободы личности, которая обнаруживается в характере ее поступков, в моральных качествах, характеризующих ее как подлинную личность. Возможность человека выразить заложенное в человеческой природе стремление к свободе служит решающим условием развития социальной инициативы личности, самогенерации ее гражданской активности. Это предпосылка формирования, прежде всего, независимой равноправной личности, способной сознательно оценивать действующие в обществе нормы. Таким образом, воспитание есть процесс индивидуального, прежде всего интеллектуального, роста человека и развития общественной инициативы. От того, каким является характер воздействия системы воспитания на личность, зависит, будет ли личность свободной, сознательно осуществляющей свой моральный политический выбор, или будет играть роль винтика, действующего в рамках предписанных обществом норм» (см.: [182]).

**Дж. Дьюи** связывает свободное развитие личности с ее умением осуществлять контроль над своими поступками. Только в этом случае можно говорить о свободной активной личности. Воспитание свободной личности требует развития навыков и умение видеть моральный смысл событий и ответственность за последствия. Развитие моральных навыков предполагает вос-

питание таких моральных качеств, как справедливость, заинтересованность одного человека в другом, в обществе, забота об их интересах, толерантность (см.: [84]).

Человек может просто приспособиться к культуре, не задумываясь над ее характером. В подобном случае человек становится винтиком системы, не способным к творческому поиску и достижениям своих целей. Воспитание, по Дж. Дьюи, это осмысленное отношение к культуре, осуществляющее адаптацию человека к социальной системе, помогающее выжить в ней, «поскольку жить – постоянный процесс приспособления биологически и социально». В процессе адаптации в человеке вырабатываются навыки наиболее благоприятного взаимодействия с социальной средой [там же, с. 7].

Существует непрерывная связь воспитания с общественной деятельностью, ее политикой. Воспитание формирует определенный тип личности, воздействующий на общественную жизнь, а она зависит от характера общественной системы. Спор, какая должна быть система, является и спором, каким должно быть общество, чтобы воспитывать полноценную личность. Реальный смысл системы воспитания, ее структура отражают характер общественного строя, различные его стороны: состояние образования, технологии, степень информированности членов общества, как изменяется социальная структура. Признавая непрерывную связь между системой воспитания и характером общественного строя, приходим к выводу, что изменение системы воспитания невозможно без соответствующих перемен в экономике, политике и других сферах общественной жизни.

### *1.3.2 Идеалистический подход в воспитании*

Идеализм в воспитании – это содержательная характеристика, в первую очередь, традиционного воспитания как такового, тысячелетних традиций, транслировавших, наряду с незыблемыми правилами социального поведения, идеалы, ценности, догмы, носящие универсальный характер и восходящие к мифологическим образам и смыслам.

Идеалистический подход в воспитании впервые был последовательно изложен в сочинениях Платона, обозначившего



воспитание как «припоминание» вечных идей и ценностей. В рамках такой парадигмы самореализация ребенка воспринимается и постулируется, прежде всего, как обретение духовной, ценностной идентичности. В наиболее архаичных обществах эта ценностная идентичность воплощалась в образах мифологических героев, а в некоторых случаях – божеств; модель воспитания была основана на инициации, достижении нового социального статуса, рождения в новом качестве по образцу героя.

Именно архаической идеалистической модели воспитания, неотъемлемой частью которой была инициация со всем сложным набором действий и коннотаций, человечество обязано большинством традиционных сюжетных схем, которые легли в основу фольклора и литературы. Имплицитно инициационная модель «стань лучше себя, победи дракона, обрети новую мифологическую/героическую идентичность» присутствует в воспитании каждого ребенка, которому читают в детстве сказки.

Поскольку идеалистическая парадигма воспитания наиболее древняя, в ней отражены важнейшие мифы, составляющие основы мировоззрения человека. В становлении ребенка просматривается и преодоление хаоса космосом (космогония), то есть восхождение от природного необузданного начала к цивилизованному и упорядоченному, имеющему духовные основания; и рождение и утверждение важнейших запретов, лежащих в основе социальности (разделение полов, запрет на инцест и людоедство и т. д.).

Вертикальная модель мира, заложенная в мифологии (общемировой миф о Мировом древе; о Боге Вседержителе), отражается естественным образом и в идеалистической парадигме воспитания, в которой, как правило, есть наставник и неоспоримые духовные ориентиры, которые заведомо больше и выше человеческой сущности, к которым возможно только стремиться. Такими духовными ориентирами были в разные времена образы богов, Духа, идеалы добра и справедливости, патриотизма; идеальными моделями поведения служили образы героев, богов и полубогов, святых, передовиков производства и т. д. При этом важно подчеркивать имманентность идеалов и образов, которые были глубоко укоренены в культуре, впитывались на довербальном уровне, таким образом, что для их постижения, дей-

ствительно, нужно было не только следование традициям или усилие воли, но и «припоминание» коллективной памяти рода, нации, государства.

Теоретическое обоснование идеалистической парадигмы воспитания произошло в Новое время в трудах И. Песталоцци, И. Гербарта, Ф. Фребеля, В. Дильтея. Характерны слова И. Песталоцци, показывающие основные особенности идеалистической парадигмы: «Желание противодействовать нравственному упадку моего отечества было присуще каждому истинно благородному гражданину и исходило из сердца, полного любви к родине» (цит. по: [133]). В замечании И. Гербарта очевидно, что свойственный традиционному мышлению образ идеального правителя влияет и на схему педагогической деятельности: педагог, направляющий мысли ученика в разумное русло, нужен так же, как кораблю рулевой, «который показал бы ему цель и направил бы его в плавание в зависимости от обстоятельств» [52, с. 189].

Таким образом, содержанием воспитания в идеалистической парадигме становится духовность человечества, понимаемая на ранних стадиях история в мифологическом ключе, а сегодня – в культурологическом и идеологическом. Современное понимание парадигмы идеалистического воспитания невозможно без признания воспитательной силы идеологии, без высоких духовных, религиозных или светских ориентиров, без признания бесценной важности достижений человеческой культуры.

Результатом идеалистического воспитания является человек, ориентированный на поиск, подражание, борьбу за Великого Другого: Бога, героя, Родину, лидера, гуманистические идеалы и т. д. Этот человек непоколебимо уверен в жизненных приоритетах, имеет непоколебимую шкалу ценностей; он, насколько возможно, бескомпромиссен в их защите. Он может быть и поэтом, и жрецом, и ученым, и исполнителем.

Вместе с тем этот человек, воспитанный в ориентации на традиционные ценности и идеалы, может оказываться бессилён перед проблемой разрыва действительности и идеала, а также собственного несоответствия идеалу. Идеалистическое направление в педагогике, так же как и идеализм в философии, связан с противопоставлением, дихотомией мира. Эту проблему точно описывал Н.Г. Чернышевский: «На человека надобно смотреть,

как на одно существо, имеющее только одну натуру, чтобы не разрезывать человеческую жизнь на разные половины, принадлежащие разным натурам» (цит. по: [57, с. 10]). Сильный духом, человек, воспитанный в идеалистической парадигме, может не только оказаться бессильным перед бытийным конфликтом идеала и косной материи, как классический герой трагедии, но и слабым в решении реальных жизненных проблем, в выстраивании индивидуальных жизненных стратегий, в самостоянии.

Так, несколько поколений советских людей, воспитывавшихся в рамках идеалистической парадигмы социалистического образования, с верой не только в идеалы коммунизма, но и в социальную защищенность, оказались перед лицом серьезного конфликта с собой после развала СССР, не умея выстраивать личные стратегии образования, карьерного роста, финансового самообеспечения и т. д.

И вместе с тем в России, как и на всем постсоветском пространстве, являющемся в данный момент альтернативной культурной областью по отношению к западноевропейскому либерализму, идеалистическая парадигма образования не потеряла своих позиций. Актуализация национального вопроса привела к поиску оснований для воспитания в рамках этнических традиций, которые основаны, так или иначе, на идеальных образах и понятиях. Также и в российской философии образования/воспитания парадигма идеализма остается одной из наиболее фундированных и влиятельных. Современный исследователь пишет о воспитательной деятельности традиционными образами идеалистической парадигмы: «Подобно гончару, вылепляющему предмет быта из материи-глины, придавая материи измененную (“новую”) форму, личность-субъект лепит из “старых” духовных форм “новые”. Происходит инноватизация форм – идеалов, эйдосов – символов (Платон – Лосев)» [135, с. 12].

### *1.3.3 Реалистическая парадигма воспитания*

Рождение технократической культуры и переосмысление социальных законов, стремительное изменение облика мира и человека в Новое время привели к переосмыслению верховен-

ства идеи Великого Другого, к проекту отказа от внешнего идеала. Подобно тому как в истории философии тысячелетнее доминирование идеалистической парадигмы было оспорено с помощью концепции реализма, педагогическая мысль также взяла на вооружение постулаты реалистического подхода.

Если в рамках идеалистической парадигмы ребенок считался способным понять, на том или ином уровне, весь объем ценности идеала, то реализм в воспитании, опираясь на соображения возрастной психологии, взял на вооружение аналитический подход. По определению Н.В. Бордовской, «реализм в воспитании человека исходит из положений о передаче воспитуемому бесспорных знаний и опыта в препарированном виде, истины и ценностей культуры через разделение целостной реальности на предметное отображение с учетом возрастных особенностей их присвоения» [31, с. 54]. Воспитанник, таким образом, получает знания в виде адаптированных к возрасту фрагментов.

Знания эти в рамках реалистической парадигмы закономерно ориентированы не на абстрактные идеалы, а на реальные задачи, стоящие перед ребенком. Ребенок должен быть подготовлен к реальной жизни, что означает, что никаким абстракциям не место в программе обучения; ее приоритетами становятся польза и практичность.

Содержанием воспитания, таким образом, становится набор бесспорных знаний и элементов опыта человека, которые ориентированы на практическую деятельность. Этот набор определяется методистами и педагогами, исходящими из собственных представлений о бесспорности знаний и из идеологических задач.

Целью реалистического воспитания является, таким образом, человек, подготовленный к реальной жизни на основании элементов общечеловеческого опыта, человек, способный решать практические задачи, с развитым мышлением, способный к аналитической оценке ситуации. Реалистическая парадигма воспитания, в своей предельной форме, тяготеет к сращению с системой образования как передачи ученику готовых и отобранных знаний.

Вместе с тем очевидны и спорные стороны реалистической парадигмы: это отсутствие или выхолощенность безусловных нравственных ориентиров, а также недостаточное развитие

эмоционально-образной сферы. Вариантами развития реалистической парадигмы – в сторону соответственно личностной успешности и социальной встроенности – стали парадигмы прагматического и технократического воспитания.

#### *1.3.4 Прагматизм как новый принцип воспитания*

Прагматическое воспитание, как и реалистическое, стало попыткой противопоставить новые принципы воспитания традиционной идеалистической системе. В отличие от реалистического подхода, прагматизм прямо ориентирован на жизнь ребенка в настоящем времени; в таком подходе воспитание не является отложенной стратегией будущей жизни, а выстраивает стратегию жизни в настоящем. Воспитательный процесс не столько готовит к правильным выборам во взрослой жизни, сколько нацелен на решение реальных жизненных проблем в существующей социальной среде.

В центре прагматической парадигмы находится успешность, понимаемая как максимальное насущное социальное благополучие. Закономерным признаком человека, стремящегося к успешности, является активная позиция, стремление к преобразованию мира, активному поиску путей улучшения ситуации. Также одним из ведущих концептов является полезность любого объекта, стратегии, идеи, их инструментальность.

Содержанием прагматического воспитания оказывается механизм разрешения жизненных проблем, принципы и методы преобразования окружающей действительности. Поэтому схемы прагматического воспитания изменчивы, они исходят из социального окружения и логики развития ребенка.

Одним из ярких представителей прагматической парадигмы воспитания является **Дж. Дьюи**, который называл свой метод инструментализмом, однако выдвинутые им идеи вписываются в прагматическую парадигму: воспитание и обучение должны быть слитны в стремлении преодолеть каждодневные задачи; необходимо развивать активность учеников, стимулировать их самостоятельность, стремиться к утверждению личности.

Целью прагматического воспитания является, несомненно, человек успешный, человек, сделавший-себя-сам. Девизом

прагматического подхода мог бы быть афоризм Дж. Дьюи: «Узнать, на что ты способен, и обеспечить себе возможность реализовать свои способности – в этом ключ к счастью» [84, с. 55]. При всей привлекательности данного образа необходимо отметить, что он глубоко фундирован либерально-демократической идеологией и имеет ряд существенных особенностей, не позволяющих оценить его как результат многовековой истории теоретических поисков в области воспитательного процесса.

Успешность (в жизни, в делах) как критерий богоизбранности стала открытием социальной доктрины протестантизма, в его кальвинистском варианте. Мыслители-протестанты нашли возможность обойти евангельскую максиму о богаче и ушке иглы, постулируя возможность посюсторонней оценки человеческих дел Божественным благословением в делах. Этот поворот мысли в свое время определил всю логику развития американской цивилизации, да и западной в целом. Гораздо менее комплементарная максима «Если ты такой умный, то почему ты такой бедный» точно описывает проблемные места прагматического воспитания, а также невозможность диалога в рамках этой парадигмы. В генетическом плане прагматизм имеет много общего с законами биологического выживания.

Прагматическая парадигма, в силу своей сугубо практической направленности, полностью лишена образа какого-либо идеала; даже в реалистической парадигме в виде интеллектуального центра находится понятие истины (реальности), в то время как в прагматике все показывается подвижным и относительным. Релятивизм оказывается наилучшим основанием для жизненного прагматизма: так, для священника Бог в рамках данной парадигмы оказывается не только идеальным, но и прагматично выгодным ориентиром, точно так же как стройность для фотомодели или умение готовить для повара. Ориентиры относительны и сопоставимы; в рамках прагматизма личные умения значительно важнее любых высоких понятий, культурных достижений или нравственных установок, а любые идеалы и культурные памятники удобно предстают в редуцированной форме. В предельном измерении прагматическое воспитание способно формировать успешных, но ни во что не верящих

людей, сугубых индивидуалистов, предлагающих крайне редуцированный и упрощенный вариант человеческой культуры.

Вместе с тем прагматизм, не порождающий никаких типов нравственной дихотомии и нацеленный на личное саморазвитие, оказывается сегодня одной из наиболее популярных парадигм воспитания во всем мире. Его можно оценить по-разному, однако именно прагматизм формирует большинство влиятельных традиций западного общественного уклада (ориентация на успешность, толерантность, экономность и пр.).

Существует, однако, серьезная проблема и в рамках данной парадигмы, связанная с переоценкой жизненной успешности как критерия человека. Постулируемая возможность добиться успеха любого уровня, расчет на свои силы оборачивается сложной мировоззренческой закономерностью: если индивид не достигает успеха, в той или иной области, он оказывается перед необходимостью признать собственную неполноценность, несоответствие идеалам общества успешных людей. Оказываясь в ситуации проигрыша в «биологической войне» социальных видов, в ситуации «богооставленности» социальным благом, человек не находит утешения в рамках прагматизма и вынужден либо разрешать это противоречие силой (откуда растущая социальная агрессия в самых благополучных странах), либо искать помощи в традиционном идеалистическом мировоззрении.

### ***1.3.5 Философское понимание антропоцентризма и гуманизма в воспитании***

В поисках нового идеала, на смену устаревающего в рамках западного мышления образа Великого Другого, теоретики и практики воспитания вышли на идею человека, на воспитание идеального, всесторонне развитого представителя человечества, который в своем поведении следует не извне принесенным идеалам, но внутреннему ощущению человечности, во всем богатстве биологических, социальных и культурных коннотаций. Такая идея была развита в рамках парадигмы воспитания, которая пропагандирует свободное развитие ребенка сообразно его личным потребностям, что получило наименование *воспитания антропоцентрического, гуманистического или свободного*.

Каждое из этих направлений имеет свои особенности, однако мы считаем возможным объединить их в одну парадигму по признаку единых содержания и целей воспитания.

Начиная с Ж.-Ж. Руссо, представители антропологического и гуманистического подхода теоретически осмысливали идеал всестороннего развития человека, приближенный к античному идеалу пайдеи. Различные аспекты человекоцентристской парадигмы разрабатывали в своих трудах и педагогической практике К.Н. Вентцель, Л. Гурлитт, Ф. Гансберг, Э. Кей, Я. Корчак, М. Монтессори, В.А. Сухомлинский Л.Н. Толстой, С. Френе, Г. Шаррельман и многие другие. Выразительное основание философии антропоцентризма в воспитании видим у К.Д. Ушинского:

«Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и в горе, в величии и унижении, в избытке и болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния – а средства эти громадны» (цит. по: [57, с. 21–22]).

Антропоцентризм в воспитании опирается на понимание сущности человека как открытой и обновляющейся системы, а воспитания – как создания динамической благоприятной для индивида среды. При этом человек, стоящий в фокусе воспитательного процесса, сам задает векторы развития, и ни нормы, ни идеал не могут служить границами процесса; модель нацелена на многостороннее и индивидуальное развитие личности (см. подробнее: [45]). Главная задача – становление уникальной личности воспитанника.



Таким образом, подобно прагматизму, антропо-гуманистическая парадигма ориентирована на развитие личности как таковой, вне соотнесения с какими-либо предзаданными схемами. Вместе с тем, в отличие от прагматизма, гуманизм не связан жесткой ориентацией на успешность; содержанием гуманистического воспитания становится многообразие проявлений человеческой личности.

Гуманистически ориентированное воспитание, наследуя античную и ренессансную традиции выдвигания образа идеального, гармоничного, всесторонне развитого человека, является сегодня одним из лидирующих подходов. Его успешность связана, в частности, с тем фактом, что такой тип воспитания не устанавливает жестких личных идентичностей, а предлагает выбор в формировании таковых, в том числе и в течение жизни. Таким образом, человек, воспитанный в гуманистической парадигме, способен самостоятельно определять свои потребности и соотносить с ними возможности, находить роль в социальных группах, соответствующую не каким-то внешним ожиданиям, а внутреннему самоощущению.

Вместе с тем ориентация на собственные потребности, без стремления к идеальным образцам и нравственным ориентирам, может повлечь за собой отсутствие незабываемых культурных и духовных ориентиров. В наиболее мрачной перспективе гуманистическое воспитание, не сдерживаемое никаким принуждением, может оказаться основанием для развития типичной личности потребительского общества, ориентированной только на собственные желания и запросы. В наиболее резких оценках негативные последствия свободного воспитания могут быть расценены в свете «гламурных приоритетов потребительской “цивилизации досуга”... деградации, базирующейся на окултурных безусловных рефлексх животных» [135, с. 4].

### *1.3.6 Социально ориентированное воспитание как наиболее традиционная его парадигма*

В то время как одним из приоритетов развития воспитательной теории на Западе стала опора на индивидуума, существует и обратная тенденция – воспитание с опорой на коллек-

тив. Социально ориентированное воспитание, призванное сформировать из индивидуума идеального члена большой или малой социальной группы, привить ему ценности и модели поведения, свойственные именно этой группе, называется социетарным. Содержанием данной парадигмы воспитания являлись целенаправленно отобранные ценности и нормы поведения социальной группы (класса, нации).

Социетарная парадигма относится к наиболее традиционным системам воспитания, ее тысячелетиями воспроизводило традиционно кастовое общество, в котором социальная мобильность была не только мало возможна, но и нежелательна. Разновидностями социетарного воспитания были и цеховое, и классовое; оно было приоритетом в любом обществе, где коллективные ценности признавались в качестве ведущих. Социетарная парадигма тысячелетиями помогала традиционным культурам поддерживать стабильность общества.

Ценность социетарной, коллективной парадигмы была оспорена в новое время, в условиях повышающейся социальной мобильности, раскрытия классово-цеховых границ, и в особенности в условиях открытого информационного общества.

Социетарная парадигма воспитания, как правило, связана с воспитанием коллективистским. Коллективистское, или общинное, воспитание было традиционным для славянского менталитета и, более широко, для евразийского.

В советское время коллективистская модель воспитания получила свое теоретическое обоснование, найдя такую, в частности, форму, как обучение в детском коллективе. «Некоторые педагоги и писатели обратили внимание на спонтанно возникающие в детской среде отношения товарищества, солидарности, взаимопомощи, заметили нравственную, интеллектуальную силу взаимовлияния, воздействие традиций, общественного мнения, настроения сообщества на личность ребенка. Первоначально на уровне интуитивного синтеза эти явления фиксировались как “дух товарищества”, “корпоративный дух”, подчинение инстинкту общности» [173, с. 72].

Одной из частных форм социетарной парадигмы воспитания может быть названо воспитание технократическое. Оно разработано в рамках производственной системы, рассматривающей

воспитание как строго направленный, управляемый и контролируемый процесс, связанный с подготовкой идеального члена производственного коллектива и производственного процесса.

Содержанием технократического образования становятся нормы культуры и механизмы поведения, закрепляемые на уровне «стимул – реакция – подкрепление». В то время как человек обретает четкую социальную идентичность, он также может утратить способность к рефлексии, критическому осмыслению событий и фактов, стать полностью управляемым.

По критическому замечанию А.М. Новикова, «технократическое общество производит духовно деформированные личности: на одном полюсе рядовой работник низводится до уровня некоего придатка машины, “винтика”, на другом – представители так называемой командно-административной системы – тоже закрепощенные люди, несвободные в своем поведении и своих решениях» [155, с. 8].

В советской педагогике понятие коллектива как воспитательной силы было наиболее глубоко раскрыто в публикациях и педагогической практике А.С. Макаренко. Исследователь выделил важнейшие признаки коллектива как воспитательной среды: общественно значимую цель, деятельность, направленную на достижение этой цели, а также отношения ответственной зависимости. Однако идеи коллективистского, социетарного воспитания развивали также, с различных сторон, Л.И. Новикова и Н.Л. Селиванова, А.В. Мудрик и В.П. Караковский, О.С. Газман и И.П. Иванов; в советской воспитательной практике были реализованы такие глобальные модели воспитания в коллективе, как «Орленок», Фрунзенская коммуна, школы Брюховецкого, Захаренко и др. Важно отметить, что идеи и практики советской модели коллективистского воспитания были восприняты и на Западе: так, в Германии создан институт, изучающий наследие А.С. Макаренко, где собраны все известные материалы его исследований (см.: [там же, с. 29]).

Конечно, коллективистское воспитание имеет и свои недостатки, связанные с ориентацией на ценности и нормы социальной группы. Результатом социетарного воспитания может быть человек нетолерантный, исполненный социальной нетерпимости, – и следовательно, агрессивный и беспомощный в

рамках любого другого социального окружения. Таким образом, социетарное воспитание, с одной стороны, содействует установлению четкой идентичности, способствующей психологической стабильности, с другой – может недостаточно готовить человека к изменчивой социальной действительности.

### *1.3.7 Специфика социально-философских взглядов на воспитание у народов Евразии*

Рассмотренные парадигмы воспитания, как традиционные, так и сравнительно новые, предлагающие различные ведущие ценности и различные цели, обязательно должны учитываться при подготовке проекта воспитательной парадигмы, которая могла бы стать основанием для формирования и поддержания социальной стабильности и устойчивого социального развития на евразийском пространстве, которое сегодня осмысливается как единая структура ноосферы, дополняющая западноевропейский либерально-демократический проект.

Идея регионально специализированных концепций воспитания не раз поднималась в научных работах (см., в частности: [73]). Задаваясь вопросом о парадигме воспитания, релевантной для народов евразийского пространства, необходимо исходить из традиционных взглядов на социализацию у данных народностей, а также из общих мифологических установок, образов, сюжетов, являющихся трансляторами многовекового культурного наследия различных народов.

Некоторые из национально обусловленных систем воспитания осмысливаются сегодня как более «успешные»: так, по замечанию Б.О. Майера, «опыт последних 15–20 лет показывает, что основная часть российских педагогов, научных сотрудников, управленцев и студентов, с их глубинной культурой, традиционно ориентированной на “переживание” окружающего мира, в тактическом и оперативном отношении существенно проигрывает прагматической культуре западного “деятельного человека”» [134, с. 4]. Это означает, что современная социальная философия постсоветского пространства должна взять на себя миссию создать научно обоснованную концепцию воспитания, наследующую как актуальные тенденции советской педагогики,

так и традиции и тысячелетние ценности народов, проживающих на евразийском пространстве бывшего СССР, и в то же время состоятельную в эпоху прагматической ориентации деятельности.

Евразийское сообщество представляет собой очень массивную совокупность различных народов, имеющих различные языки, религии, обычаи, антропологию, привычки, различные жизненные стратегии: «Смешанная идентичность довольно болезненно переживается на индивидуально-психологическом уровне. Следствием этого является стремление евразийских обществ к консолидации» [85, с. 18]. Само выделение концепции евразийства свидетельствует о существовании некоего общего пространства в ноосфере, освоение и осмысление которого может и должно дополнить и, быть может, в чем-то оспорить глубоко проработанный, осмысленный и во многом «победивший» западноевропейский культурный проект.

Не присоединяясь к огульным критикам либерального мировоззрения и западноевропейского менталитета, «буржуазного общества» и потребительской культуры, мы в то же время считаем не только возможным, но и необходимым выдвигание евразийского культурного проекта, по крайней мере, как принципиальной стратегии, которая может быть выражена и в системе воспитания. Возможно, именно евразийский культурный проект, понимаемый как альтернатива западноевропейскому (и американскому), которые сегодня захватывают мировое информационно-культурное пространство, позволит найти ответы на те неразрешимые и угрожающие вопросы современности, которые западные аналитики оптимистично называют «вызовами».

Евразийская общность насчитывает три важнейших прототипических культурных образца: земледельцы, горцы и кочевники. Вместе с тем согласимся с тем выводом, что «русский народ, по единодушному мнению всех евразийцев, является системообразующим этносом многонациональной Евразии как по своей численности, так и по той роли, которую он играл в ее политической, социальной и этнической консолидации в последние пять веков» [там же, с. 134].

Важнейшим ориентиром евразийской традиции в целом является ориентация не столько на разумное, рассудочное, ана-

литическое отношение к миру, сколько на синтетическое, эмоциональное, «по наитию». Неслучайно в европейских языках не сохранилось понятия, наследующего греческой пайдеи: рассудочному менталитету соответствует концепция *образования* как системы накопления знаний. Одним из приоритетов традиционного подхода к воспитанию в евразийской общности является ориентация на интуицию, на целостное внерассудочное постижение мира, и на ценности культурного, духовного порядка. Таким образом, среди рассмотренных парадигм воспитания идеалистическая, связанная с ориентирами на безусловные ценности, является внутренне присущей евразийской ментальности.

Другим приоритетом ментальности народов евразийского региона является понятие/образ *коллектива*. Ценность общины равновелика как в социальном типе *орды*, так и в *русской крестьянской общности*. Дети с малых лет воспитываются в обществе; ценности коллектива, как правило, ставятся выше индивидуальных запросов, – вернее, идеальным индивидуальным запросом оказывается тот, который соответствует коллективным стремлениям. Несмотря на некоторую переоценку ценностей коллективизма после развала СССР, понятия коллектива и общины не потеряли актуальности на всем постсоветском пространстве. Это связано с глубокой укорененностью понятия и образа *коллектива* в ментальности, научном и обыденном сознании людей постсоветской формации. Несмотря на утрату советской идеологии, понятие *коллектива* сохранило свои основные черты в мышлении. Согласимся здесь с авторами монографии о воспитании в современности: «“Удерживать” прежний научный смысл здесь помогает как раз консервативность обыденного мышления, своего рода смыслодержательные лексические стереотипы» [224, с. 154]. Эта ориентация на коллективизм, сохраняющаяся в обыденной жизни и в ментальности, отраженная в языковых картинах мира, свидетельствует о закономерной ориентации на социетарное, коллективное воспитание, на необходимость проецирования общинных норм для продолжения социального бытия.

Таким образом, можно резюмировать следующее:

1. Воспитание есть феномен передачи социального и духовного опыта, который нередко недооценивается в современ-

ной науке, однако именно и только воспитание, работающее на будущее, способно сформулировать внятные ответы на кризисные вопросы современности. Сегодня время кризиса идентичности, и именно воспитание отвечает за формирование идентичности, при этом продуманная и культурно обусловленная воспитательная стратегия способна обеспечить обществу будущего стабильное развитие.

2. В отличие от образования/обучения, передающего итоги достижений науки, воспитание включает в себя всю сумму культурных и духовных достижений человечества. Сегодня, когда мир охвачен глобализационными кризисами, воспитание является уникальным инструментом передачи универсального содержания, которое способно готовить человека к новым переменам, проецировать его будущее без заранее заданных координат. Одним из частей этого универсального содержания является искусство; согласимся с тем, что «нынешний идеал образования должен основываться не только на идее науки (и как следствие носить методический характер), но и прежде всего на идее искусства» [198, с. 84].

3. Русский термин *воспитание*, семантическая калька с греческого слова *пайдейя*, представляет уникальный концепт славянской культуры, не имеющий содержательных параллелей в английском, в частности, языке. Это означает не только сложность межкультурной коммуникации по вопросам воспитания, но и особую возможность осмысливать воспитание как социальный феномен в русском научном дискурсе.

4. Существование различных парадигм воспитания в европейской истории и науке убеждает, что для построения непротиворечивой парадигмы воспитания современного человека на евразийском пространстве необходимо делать обоснованный выбор, основывающийся на ментальности евразийства. Принципиально значимыми парадигмами в этом контексте предстают идеалистическая (опора на высшие ценности идеального порядка) и социетарная (воспитание в коллективе, как члена общины).

## Глава 2

# ОСМЫСЛЕНИЕ ЕВРАЗИЙСТВА В РАМКАХ СОЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ И ВОСПИТАНИЯ

Процессы глобализации, происходящие во всем мире, на евразийском пространстве были взаимосвязаны с таким мощным историческим фактором утраты культурно-цивилизационной идентичности, как распад СССР. С тех пор постсоветское пространство остается в поиске новой связующей идеологии и объединяющей идеи, которая включала бы в себя обоснованную систему ценностей. Идеология необходима для консолидации социального сознания, для выстраивания некоего общего пути развития, для определения основ идентичности человека в современной реальности.

И в качестве основания для такой идеологии на постсоветском пространстве достойно выглядит такая идея государственности, включающая и различные аспекты личностной идентичности, как давно разрабатываемая в русской философии евразийская идея.

Евразийство, во всем богатстве предлагаемых определений и трактовок, на данный момент является одним из наиболее активно развивающихся направлений в самоопределении народов постсоветского пространства: в философии, политике, идеологии России, Казахстана, Белоруссии и других равноправных членов СНГ. Все эти народы объединены единым континентальным ракурсом в обращении к основным вопросам современной социальной жизни, мировоззрения. Континентальность и масштабность мышления, присущая евразийству, представляет собой альтернативный ракурс, отличающий евразийство не только от островного мировоззрения Великобритании, Европы или Греции, но и от западноевропейских истоков философии. Возрастающий интерес к концепции евразийства, проявляемый



современным научным сообществом, свидетельствует о ее мощном интеллектуальном потенциале.

Существование Евразии как археологического, геологического, культурно-исторического, геополитического феномена не вызывает сомнений. Евразийство как «способ цивилизационной самоорганизации» [165, с. 5] наднациональной общности не только заслуживает глубоких и всесторонних исследований, но и может выступать как источник вновь осознаваемой культурной самости, ответа на кризис идентичностей, поразивший глобализирующийся мир.

Сущность евразийства как социально-исторического феномена составляет единое поле ценностей, обычаев, мифов, типов самоорганизации и ментальности, которое может служить достаточным основанием для построения особого типа воспитательной системы, основанной на глубоком анализе культурных оснований евразийской цивилизационной общности.

Целью настоящей главы является определение основных черт евразийской цивилизационной идентичности, в истории и современности, а также доказательство актуальности обращения к евразийскому типу цивилизации в настоящее время.

## **2.1 Проблемы культурной идентичности в современном евразийском пространстве**

Глобализационный процесс, имеющий объективные политико-экономические причины и очевидные культурные последствия, взаимообусловлен с наступлением периода «информационного» общества, то есть той фазы развития человечества, когда информация приобрела необычайную мобильность и кратно возросла в размерах, порождая нечеловекосообразный вал сведений, обрушивающихся на каждого из нас в единицу времени. Многообразное трансформирующее воздействие глобализационных процессов на такие традиционные системы воспитания, как государство, семья, религия, трудно переоценить.

Процессы, происходящие в экологической и политической, духовной и экономической, социальной сферах и между-

народном праве, обусловлены двумя разнонаправленными тенденциями в отношении этнических культур. Первая из них – *глобализация*, правомерно рассматриваемая как «выход социального пространства за пределы физического пространства и за границы государства» [196, с. 3]: монолитное наступление западноевропейской и американской культуры, по преимуществу массовой, что естественным образом ведет к размыванию культурных идентичностей, отказу молодежи от вековых ценностей того или иного народа, к унификации лица мировой культуры. Истоки глобализации давно исследованы; они являются естественным продолжением тенденций европейско-американской цивилизации к распространению собственного образа жизни, мысли, культуры, согласно пониманию прогресса как объективного и однонаправленного исторического процесса.

Одним из геополитических основ глобализации стало явление, получившее название *атлантизма*: это основанная на понятии «атлантической цивилизации» А. де Токвиля геополитическая философия «западного сектора» человечества, аксиологически определяемая через либерально-демократические ценности и многостороннее сотрудничество европейских и североамериканских государств, прежде всего в рамках НАТО. Именно в рамках философии атлантизма наиболее точно трактуется часто встречающееся противопоставление европейского и евразийского пути, хотя главной силой Атлантического блока давно является США.

Вторая тенденция, вызванная к жизни этим новым типом культурной интервенции, получила название *локализации* и проявляется в обострении тяги к национальному сепаратизму, во взаимном обвинении народов, в обострении этнических конфликтов и даже в активизации радикальных религиозно-террористических группировок, что в совокупности представляет серьезную угрозу национальной и мировой безопасности.

Две тенденции, остроумно обозначенные в современной литературе как двунаправленный процесс *глокализации*, лаконично обозначает А.Г. Дугин в применении к исторической судьбе России: «...у нас есть две смертельные ловушки – глобализм и национализм. Глобализм уничтожит нашу самобытность, нашу цивилизационную идентичность. Но не менее опасна и

другая крайность: если мы объявим возврат к полной автаркии, – которой мы не выдержали и в куда более выгодных исторических обстоятельствах, – на нашем будущем можно будет ставить крест» [83, с. 239]. Очевидно, что процессы глобализации и локализации взаимообусловлены и что дальнейшие усилия по «наведению порядка» в международных отношениях в стиле «гуманитарной интервенции» американских войск или применения концепции «ответственности по защите» могут вести только к дальнейшему обострению национальной розни.

Необходимо отметить, что обе эти тенденции ярко проявились после окончания «холодной войны», то есть одновременно с развалом евразийской империи – Советского Союза, – государства, которое, при всех противоречивых оценках его роли, служило важнейшим фактором мирового политического равновесия.

Очевидным выводом в сложившейся ситуации, для тех стран и этносов, которые хотят сохранить свою самобытность и при этом не обратиться в ксенофобию, является необходимость поиска некоего третьего пути.

Сложная ситуация самоопределения человека в современном мире характеризуется в современных социальных науках понятием *личностной идентичности*; через это понятие, например, определяет проблемы глобализирующегося мира Е.Э. Сурова: «Наиболее значимой проблемой глобального порядка является формирование целостной общечеловеческой модели идентичности» [206, с. 11].

Идентичность человека, его личностное самоопределение, существенно поменялась за последние столетия. В традиционном обществе личностная идентичность четко определялась социальной (кастовой) принадлежностью, как правило, передаваемой по наследству; такие стороны идентичности, как гендерная, профессиональная, духовная, были во многом предопределены, а их формирование регулировалось рядом ритуалов, освященных авторитетом традиции и религии. С наступлением городской буржуазной цивилизации границы социальных слоев потеряли былую нерушимость, активизировалась социальная мобильность, и бывшая сравнительно целостная личностная идентичность, определяемая традиционными мерилami, была потеряна, распавшись на много составляющих (определяемых порой противоре-

чащими друг другу социальными ролями); также добавились новые типы идентичностей, которые В.А. Ядов обозначает как «модерные»: идентичность в производственном коллективе, в политической ориентации, в государстве и пр. (см.: [248, с. 186]). В рамках идеологии социализма идентичность подменялась классовой принадлежностью, а в современном обществе очевиден кризис личностной идентичности, связанный с информационной избыточностью, которая влечет за собой глобальное расширение спектра стратегий социального самоопределения.

Теоретическое осмысление видов идентичности в современной отечественной науке красноречиво свидетельствует о многомерности данной темы: так, «список идентичностей» М.Н. Губогло содержит следующие виды идентичности: семейная, гендерная, региональная, гражданственная, этническая, религиозная, социально-групповая, профессиональная, имущественная; и список этот, безусловно, является открытым (см.: [63, с. 176]).

Если в традиционном обществе идентичности были взаимообусловлены и взаимосвязаны, а их особенности уравновешены в процессе исторического развития социума, то в обществах современности, перед которыми предстала масса возможностей выбора, идентичности вступают в противоречие. И обретение личностной и коллективной идентичности сегодня оказывается уже задачей личной стратегии, предполагающей сочетание различных идентичностей в непротиворечивой целостности. Фактически, если в традиционном обществе в социальном отношении многое было «предопределено», то в современности, богатой выбором и утратившей авторитет традиционных ориентиров, человек оказывается в постоянной экзистенциальной ситуации «пограничного состояния», непростого выбора.

Кризис идентичности выступает прямым следствием упадка авторитета традиционных основ воспитания: семьи, государственной идеологии, религии. Широко открывшийся выбор, пример других стран и обществ, по-своему решающих проблемы самоопределения, приводит к тому, что человеку все сложнее найти устойчивое социальное положение, точно определить себя как члена семьи (рода), как гражданина страны или патриота, даже половая/гендерная идентичность переживает кризис. Соци-

альные связи интенсифицируются, возрастают во времени и количестве (что достигается общением в Интернете, соцсетях), но, вместе с тем, они становятся фрагментарными, краткосрочными, возрастает индивидуализация. Кроме того, крайне проблемной является тема коллективной идентичности; правомерно заключение исследователей о том, что «отсутствие общей идентичности как высшей ценности россиян опасно вдвойне и становится одним из важнейших факторов нестабильности» [184, с. 10].

Сложившаяся ситуация позволяет ученым говорить о кризисе идентичности человека, оказавшегося в социальном мире одиноким: так, Х. Арендт пишет о «безмирности» человека, который уже не чувствует возможности воздействовать на окружающий мир (см.: [13]); Р. Сеннет утверждает «падение публичного человека» (см.: [197]), Ш. Зукин говорит об «истощении идеала общей судьбы» (см.: [196]), а У. Бек – об «эпидемии эгоизма, одержимости собственным Я» (см.: [254]). «Расчеловечивание», о котором писал А. Маслоу, становится реальностью, когда человек теряет подлинно человеческие свойства (см.: [139]).

Естественным симметричным ответом на вышеуказанные процессы становится активный «реверсивный» поиск идентичности в рамках процесса локализации: актуализируются идеи кастовости, этнические традиции, догматы религий; однако этот процесс имеет и крайне негативные стороны, связанные с возрастающей социальной конфликтностью.

Таким образом, современный человек в поиске личностной (культурной) идентичности оказывается в промежутке между индивидуализмом и групповой (традиционной) идентичностью, между глобальными и локальными процессами. Немаловажное значение в личностной идентификации имеет определение этнической идентичности. Так, выстраивая иерархию социальной идентичности, З.А. Жаде указывает именно на этническую идентичность как внутреннее, ядерное наполнение этого понятия, на который впоследствии «напластовываются» идентичности региональная, национальная, геополитическая и цивилизационная (см.: [90]).

Необходимость формирования этнической идентичности в процессе социализации детей заявлена в Концепции развития

поликультурного образования в Российской Федерации (2006) [120]. В Послании Президента Российской Федерации Д.А. Медведева Федеральному собранию (2008) [167], в Проекте Министерства регионального развития РФ «Народов много – страна одна» (2009) [175], в Национальной доктрине образования в Российской Федерации (до 2025 г.) [156] постулируется необходимость использования в воспитательном процессе традиций и культур различных этносов России. Таким образом, на государственном уровне сегодня актуальной признается цель формирования как этнической, так и надэтнической идентичностей.

Воспитание личностной идентичности тесно связано с социализацией ребенка (подростка). Формирование различных идентичностей – культурной, этнической, гендерной – имеет свои уровни (в частности, амбивалентный, индифферентный, актуализированный, позитивный) и этапы (ознакомительный, ориентировочный, ситуативно-поведенческий, личностно-ценностный). Важнейшими факторами формирования личностной идентичности в процессе воспитания остаются активная целенаправленная внеучебная деятельность, отработка индивидуальных поведенческих стратегий. Вместе с тем постулирование необходимости формирования разноуровневой культурной идентичности нуждается в адекватной данной цели воспитательной системе, для создания которой необходимо не только собственно педагогическая стратегия, но и социально-философское осмысление.

Различные народы и государства Европы и Азии глубоко озабочены кризисом идентичности в современном мире, угрозой нивелирования культурного многообразия человечества. Не только к России можно отнести следующее высказывание А.Е. Трегуба: «Общество попало в сложнейшую ситуацию – в отсутствие прямого физического воздействия со стороны других государств Россия оказалась перед проблемой утраты не только своей независимости, но и идентичности как нации» [215, с. 3].

Важно отметить, что и само понятие *идентичности* имеет собственную семантику в различных языковых культурах и в различных ментальностях: так, согласно точному замечанию З.А. Жаде, «западные концепции идентичности невозможно полностью адекватно приложить к условиям российской дей-

ствительности, поскольку они основываются на других особенностях ментальности» [89, с. 16]. Южноамериканский исследователь Л. Сеа проводит важное наблюдение о том, что кризис идентичности гораздо острее стоит в современности не для западного человека, ценности которого распространяются вовне, а для «незападного»:

«Идентичность есть не что иное, как форма утверждения собственной индивидуальности в контексте, который первоначально ощущается как чуждый и которым данная культура стремится овладеть, став его органической частью... Проблема идентичности не стоит перед людьми Запада... Она стоит перед испанцем, который мечтает быть принятым Европой в качестве европейца; точно таким же образом она стоит перед русским, который настойчиво стремился “прорубить окно в Европу” в прошлом и стремится пробиться на Запад сегодня. И тот, и другой пытаются войти в мир, который не пускает их в себя, рассматривая как нечто чуждое» [194, с. 450].

При этом страны Евросоюза, по большей части, ориентированы на возвращение гражданской идентичности, основанной на толерантности. Эта позиция достаточно полно раскрыта у исследователя современной европейской идентичности Е.Э. Суровой: «Изменение форм фиксации опыта и их влияние на идентификационную позицию индивида дает возможность максимально полно реализовывать творческие интенции, адаптироваться в любой культурной среде, менять отношение к целому ряду ценностных позиций, среди которых наибольшее значение обретают принципы новизны, свободы и творчества» [206, с. 12]. Точно подмечено стремление европейца выйти на новый уровень некоего культурного космополитизма; однако современная социально-культурная реальность в данный момент свидетельствует об идеальном, недостижимом пока статусе такой «персоналистской личности», для которой свободный выбор культуры оборачивается несвободой, и сама возможность выбора любой идентичности (включая национальную, религиозную, гендерную) лишает эту идентичность ценности и стабильности.

Страны Азии ищут и другие пути, не всегда популярные, однако приводящие к стабилизации национальной идентичности. Так, например, в Китае на государственном уровне регули-

руется политика телевидения и доступа в Интернет; по заключению исследователя, «активное использование национального телевидения в интересах консолидации китайского народа, обладающего единой культурной идентичностью, является конструктивным противодействием негативным социокультурным проявлениям глобализации» [243, с. 3]. Мы видим продолжение той же национальной идеи и стратегии, которая заставила китайцев построить Великую Стену; по выражению П.М. Бицилли, с ее помощью «Китай заслонял свою культуру от варваров» [27, с. 24], то есть минимизировал угрозу национальной культурной идентичности.

Японский исследователь К. Ёсихито замечает, что для японцев, с их островным сознанием, «индивидуальная идентичность каждого отдельного японца оказалась практически тождественной идентичности коллективной» [87, с. 4]. Он говорит об отсутствии политики, направленной на сохранение национальной идентичности: «Перед страстным желанием вестернизироваться, отождествить свою идентичность с западной не устояли и последние японские императоры» [там же, с. 20] – и приходит к пессимистическому выводу: «Под воздействием непосредственно глобализационного процесса и привносимых им глобальных стандартов японскому народу, в долгосрочной перспективе, вероятно, уготовано усредняющее слияние с другими народами и восприятие унифицированных, единых для всех норм при ослаблении, а затем и утрате традиционной японской идентичности и национальной самобытности» [там же].

Проблема национальной идентичности в условиях глобализации крайне остро стоит для малых народов Евразии. Так, по свидетельству ученых, «изменения, происходящие в традиционной культуре, обуславливают процессы маргинализации народа саха» [154, с. 10]; «идеал культуры чукчей <...> находится в оппозиции к ценностям и идеалам, предложенным цивилизацией» [32, с. 10]. Список можно продолжать: народы Азии и Евразийского региона, несомненно, видят и ощущают растущую угрозу вестернизации культуры, которой не может достойно противостоять национальное сознание, если это противостояние не получает государственной поддержки, не опирается на определенную культурную политику.



Вопрос о российской государственной цивилизационной идентичности является одним из насущных; Россия, с трудом оправляясь от всех исторических испытаний XX в. и наиболее далеко отойдя от традиционных национальных основ идентичности, находится в очень сложном положении и актином поиске объединяющей идеи. Вместе с тем нельзя игнорировать тот давно отмеченный факт, что «в культурное бытие России в соизмеримых между собой долях вошли элементы различнейших культур» (см.: [188]), влияния Юга (Византия), Востока и Запада, то есть ограничение самоопределения россиян национальной (и в особенности славянской или даже великорусской) идентичностью не будет иметь каких-либо положительных последствий.

Формирование коллективной идентичности человека постсоветского пространства, на наш взгляд, не может ограничиваться национальной, этнической, региональной или даже государственной идентичностью; и в Новое, и в Новейшее время евразийское пространство было спаяно тесной сетью экономических, политических, культурных связей, не менее прочных, чем те, что объединяют сегодня государства Евросоюза. По точному замечанию Ю.А. Тюгашева, «смешанная идентичность довольно болезненно переживается на индивидуально-психологическом уровне. Следствием этого является стремление евразийских сообществ к консолидации» (цит. по: [85, с. 18]). Необходимо постулирование более крупной, цивилизационной идентичности, которая обнаруживает не только локальные, но и глобальные общезначимые ценностные, когнитивные и деятельностные элементы. Такая идентичность способна не только преодолеть растущую ксенофобию, в частности в России, но и вывести общность народов к равноправному сопоставлению как с американской, так и с европейской цивилизационной идентичностью; позиционирование такой идентичности является естественным ответом на глобализационные и локализационные процессы современности. Такую идентичность закономерно назвать идентичностью евразийской.

Отражением евразийского понимания этничности является, например, такое определение: «Этническая идентичность, являясь личностным качеством, выступает фактором социализации подростка полиэтнического региона, основанным на осо-

знании собственного “Я” как части родственной этнической группы людей, признании своего этноса как части общечеловеческого и освоении выработанной данным этносом культуры (ценности, идеи, убеждения, образцы поведения), в которой заложены функции регуляции поведения» [58, с. 7]. Евразийская идентичность должна непротиворечиво включать в себя этническую идентичность, быть основанной на сумме таких идентичностей, но, вместе с тем, и нести в себе более общее содержание, недоступное в рамках идентичности отдельного этноса.

Тот широкий спектр явлений, который обозначается сегодня как «глобализация» и ее вызовы, столетие назад был обозначен Н.С. Трубецким более открыто как «всеобщая европеизация». Одним из первых, вероятно, он раскрыл риторику либерально-демократических ценностей как ценностей далеко не универсальных, прежде всего с позиций их происхождения. Предрекая ситуацию глобализации, философ писал: «Распространение так называемого европейского космополитизма среди не-романо-германских народов есть чистое недоразумение. Те, кто поддался пропаганде романо-германских шовинистов, были введены в заблуждение словами “человечество”, “общечеловеческий”, “цивилизация”, “мировой прогресс” и пр. Все эти слова были поняты буквально, тогда как за ними на самом деле скрываются очень определенные и весьма узкие этнографические понятия» [218, с. 47]. Начиная с основания европейской цивилизации, с древнегреческой геополитической мысли, Азия мыслилась как пространство отрицательное, как своего рода «антимир»; эту идею в том или ином ключе восприняли многие наследники культурной традиции античности. Противопоставление Запада и Востока – как регионов, начал, мировоззрений, политических систем – с позитивной оценкой западного и негативной восточно-го, – стало отдаленным началом процесса глобализации.

Таким образом, основанием современного глобального кризиса культурной идентичности стала утрата чувства культурной, этнической, национальной укорененности, прославление и масштабирование унифицированной западной культуры, связанная с этим процессом переоценка ценностей, ощущение собственного отчуждения от норм западной потребительской культуры и стремление соответствовать им.

Теоретики евразийства 1920-х гг. явно увидели этот кризис, связанный с утратой современной цивилизацией образа Великого Другого, и приходили к необходимости сплывающей религиозной идеи: «Историческое задание евразийства – принести в существующее, в его наиболее насущные и передовые процессы – религиозную правду» [186, с. 5]. Н.С. Трубецкой уточняет: «Безбожная и антирелигиозная государственность есть специально европейское изобретение, находящееся в тесной зависимости от всего духа европейской цивилизации» [217, с. 223]. Думается, что такой ортодоксальный подход к проблеме сегодня излишне ограничит возможность культурного выбора современника; вместе с тем выводы философов-евразийцев подсказывают направление, которое задает евразийская идентичность.

Вопрос о культурной идентичности евразийского пространства напрямую зависит от избираемой системы координат, от историософии развития человечества. Евразийцы 1920-х гг. одними из первых и наиболее выразительно провели размежевание между идеей единой линии исторического прогресса (ярко выраженной в марксистской трактовке истории как смены формаций) и идеей равноправных схем развития независимых этносов. Только в первой (условно «прогрессивной») схеме неизбежно доминирование одного народа, одной культуры, одного «правильного» образа жизни и мышления. Во второй (условно «нейтральной») возможна культурная полифония, выраженная Н.С. Трубецким в образе «народной личности» этноса; такие «личности» могут объединяться в «хоровую личность» евразийского масштаба. Постановка вопроса о народной «личности», развивая идею романтических мыслителей о народном духе, является важным шагом к определению культурной идентичности евразийского народа: каждый из этносов Евразии волен ощущать себя и как отдельный народ, и как одну из составляющих «симфонической личности» евразийской культурной общности. Согласимся с выводом К.Д. Карабаевой о том, что «идея о национальных личностях как основных субъектах евразийской хоровой личности имеет для современной российской действительности непреходящее значение» [106, с. 186].

В сложившейся ситуации в России и окружающих регионах Евразии возрастает актуальность воспитания человека, который обладает не только собственной этнокультурной идентичностью, но и готов признавать самобытность и видеть независимость в культурах, ценностях, традициях и обычаях других народов. Таким образом, есть насущная необходимость постулирования *евразийской культурной идентичности*, которая подразумевает обоснование и построение определенной парадигмы воспитания, непротиворечиво сочетающей ценности национальных воспитательных систем с общечеловеческими константами.

## 2.2 Евразийство как форма бытийствования культуры

Н.С. Трубецкой намечает важнейшую для евразийства идею об относительности понятия *цивизованности*: по его точному замечанию, под *цивилизацией* европеец имеет в виду «ту культуру, которую в совместной работе выработали романские и германские народы Европы» [218, с. 37], то есть абстрактно-европейское понятие цивилизованности базируется на культуре вполне конкретной этнографически-антропологической единицы. Замечание о том, что «европейская культура не есть культура человечества» [там же, с. 39–40], размыкает перед евразийским мышлением богатые горизонты сопоставительной культурологии, в которой возможна расстановка принципиально новых акцентов. Вместе с тем социально-философские и геополитические основания постулирования евразийского способа освоения мира пока еще не привели к формированию строго научного понимания Евразии как культурного, геополитического, исторического и этнографического феномена; не в последнюю очередь это связано со сложностями исторического исследования евразийских кочевых культур, у которых, согласно местному замечанию Л.Н. Гумилева, «все <самобытное искусство, переводная философия, оригинальные сюжеты. – Примеч. наше> было, но мало что сохранилось» [65, с. 31].

Один из основателей евразийства П.Н. Савицкий писал, обозначая объективность геосоциального процесса евразийства:

«Обозначение Евразии приобретает значение сжатой культурно-исторической характеристики» (см.: [188]). Действительно, найденная сравнительно поздно, в начале XX в., концепция евразийского единства исторического и культурного бытия народов весьма удачно отразила суть того своеобразия, которое отличало и Русь, и близкие к ней народы от «атлантического» американо-европейского культурного проекта. В целом наше понимание Евразии совпадает с предложенным А.В. Ивановым определением: это «внутреннее континентальное пространство Старого Света (евроазиатского материка), которое в целом совпадает с границами бывшего СССР и характеризуется ландшафтно-географическим, историческим и культурным единством» [97, с. 70]. В таком понимании евразийское пространство может быть сопоставлено с пограничными европейским и азиатским (восточным).

Вопрос о сути *евразийства* как способа бытия некоего конгломерата культур неизбежно приводит к поиску единства в их самоорганизации. Важно отметить, что изначально появившийся в Британской Индии термин *eurasian* использовался изначально в отношении англо-индийцев и только в начале XX в. приобрел современное культурологическое значение; в то же время и *eurasian* в современном английском языке, и *eurasien* в немецком и французском по-прежнему обозначают «евразийца» или «евразийку», то есть потомка смешения различных рас (см.: [85, с. 12, 15]). Международный научный дискурс, как правило, трактует *евразийство* именно в этом ключе (см., в частности: [255; 256]), хотя в последнее время наблюдается и регионально-культурологическая трактовка (см.: [262; 269]).

В современной отечественной науке *евразийство* характеризуется в нескольких аспектах. Немаловажно понимание его как учения геополитического, с центральной идеей географического своеобразия «срединной части» Евразии, население которой имеет различный этнический состав, но общие исторические судьбы и общее будущее [61, с. 232]. В географо-антропологическом ключе центральная часть Евразии определяется как система биогеоценозов (степь, тундра, лес, горы), пересекаемых большими реками, без выхода к открытому морю, с признаками континентального климата и некоего антропологического

ческого единства. Все это, вместе взятое, по мнению Н.С. Трубецкого, «позволяет отделять рассматриваемую область от собственно Европы и собственно Азии и считать ее особым материком, особой частью света, которую <...> можно назвать Евразией» [217, с. 148].

В культурологическом аспекте евразийство нередко трактуется через идею особой культурной миссии России как мира, объединяющего богатства и завоевания культур Запада и Востока (см.: [118]). Н.С. Трубецкой писал о первичности культуры в евразийстве: «Для евразийства самым важным является именно изменение культуры, изменения же политического строя или политических идей без изменения культуры евразийством отменяется как несущественное и нецелесообразное» [219, с. 110].

В науковедческом плане евразийство может пониматься как междисциплинарное учение, разработанное на широком гуманитарно-социальном поле [91, с. 80]. Наконец, как идейно-философское направление и общественно-политическое учение евразийство может пониматься как объединяющее идеи П.Н. Савицкого, Н.С. Трубецкого и Г.В. Флоровского с традициями русской религиозно-философской мысли (см.: [123]).

Наиболее соответствующими целям нашего исследования являются первая и вторая дефиниции, в которых евразийство выступает как особый способ цивилизационной самоорганизации (а не способ размышления о цивилизации и ее теоретическом охвате, что является метатекстом евразийства).

Трактовка евразийства как механического «смешения» народов и их ценностей вызывает обоснованную критику, выражающуюся в своих крайних формах в националистических идеалах чистоты нации. Элитологическая платоновская идея, поддерживаемая в традиционной концепции кастовости, однако, уже в античности пережила себя в опыте Римской империи, явившей собой многонациональное государство, в котором свободно смешивались самые разные народы и верования. Вообще, идея империи, как и любого большого государства, необходимо включает себя идею «плавильного котла» наций – при том, что права отдельных наций на самоопределение не должны ограничиваться.

П.Н. Савицкий писал о панэтничности евразийства как культурного типа, выводя его за рамки историософии славянско-

го единства: «Формула евразийства учитывает невозможность объяснить и определить прошлое, настоящее и будущее культурное своеобразие России преимущественным обращением к понятию славянства; она указывает – как на источник такого своеобразия – сочетание в русской культуре европейских и азиатско-азиатских элементов, и эту связь выставляет как одну из сильных сторон русской культуры; сопоставляет Россию с Византией, которая в том же смысле и так же обладала евразийской культурой» (см.: [123]). Отрицая тезисы панславянизма, мыслитель вполне обоснованно замечает, что поляки и чехи являются полноценными представителями западного мира, Европы, а не Евразии.

История Русского государства, соединившего в себе представителей самых различных народов, от славян и хазар до чуди и веси, являет собой пример слияния народов, то есть положительной оценки метисации. Л.Н. Гумилев доказывал, что быстрое распространение славян по территории Восточной и Южной Европы в I в. н.э. возможно было лишь при женитьбе воинов на местных женщинах, то есть постоянной метисации. Н.С. Трубецкой писал: «Связь русских с туранцами закреплена не только этнографически, но и антропологически, ибо в русских жилах, несомненно, течет, кроме славянской и угро-финской, и тюркская кровь» [216, с. 138]. Ненасильственная русификация финских, туранских, северных племен в истории России свидетельствует о глубокой древности пути братания русских с инородцами.

А.И. Герцен в 1867 г. весьма ярко отразил отношение русского народа к смешению кровей: «Мы выше зоологической щепетильности и весьма безразличны к расовой чистоте; это нисколько не мешает нам быть вполне славянами. Мы довольны тем, что в наших жилах течет финская и монгольская кровь; это ставит нас в родственные, братские отношения с теми расами-париями, о которых человеколюбивая демократия Европы не может упомянуть без презрения и оскорблений. Нам не приходится также жаловаться на туранский элемент» [54, с. 503].

Таким образом, в идее евразийства русского органично существует мифологема народного братства, которая была успешно использована в идеологии социалистического государства и которая, напротив, чужда имперскому сознанию, к примеру, Великобритании; опыт покорения земель Россией и Англией

сравнил в этом аспекте в 1947 г. Г.П. Федотов: «У русских не было того высокомерного сознания высшей расы, которое губило плоды просвещенной и гуманной английской администрации в Индии. Русские не только легко общались, но и сливались кровью со своими подданными, открывая их аристократии доступ к военной и административной карьере» [223, с. 320]. Пришлый человек в глубине континента – в Сибири, в частности – в первую очередь воспринимался как будущий соплеменник, как тот, кто сможет обогатить генотип общности (об этом пишет А.В. Беликович, говоря о Русском Севере: [21, с. 81]).

Основанием для определения евразийского типа культуры, таким образом, была не этническая принадлежность, но культурная идентичность. Н.С. Трубецкой, трактуя русское евразийство, делал таким основанием «бытовое исповедничество», то есть систему жизненных правил, определенных православием: и действительно, в определенный момент *русский* и *православный* стали синонимами, подобно тому как русское слово *крестьянин* восходит к *христианин*. С таким пониманием дихотомии «свой – чужой» был фактически невозможен этнический национализм или шовинизм; «чужим» становился не иноплеменный, а инокультурный. Эту особенность, характерную для русского менталитета, точно выразил, в частности, М. Булгаков в знаменитом описании восприятия *иностранца* Воланда советскими людьми. С другой стороны, народы евразийской общности имеют общие культурные константы, общие мифологические сюжеты и образы, ценности и культурные архетипы.

Н.С. Трубецкой говорит о несостоятельности привычной схемы рождения России из государства Киевской Руси (см.: [217]), уточняя: «Почти вся территория современного СССР некогда составляла часть монгольской монархии, основанной великим Чингисханом» [там же, с. 147] – и более открыто предлагая образ «России-Евразии, наследницы Чингисхана». «Россия-Евразия есть центр Старого Света» (см.: [187]), – утверждает П.Н. Савицкий, называя на территории евразийских степей три «великие политические объединительные попытки»: скифскую, гуннскую и монгольскую (период Золотой Орды).

Конечно, формирование евразийской государственности не ограничилось завоеваниями Чингисхана. Татарское иго, воспри-



нятое именно как иго, сыграло для российских народов роль консолидирующего культурного противостояния, которое не только привело к подъему национального самосознания, но и способствовало новому витку культурного развития. Немало написано о влиянии татарской культуры и государственности на русскую историю, однако именно приверженцы евразийства в XX в., а затем их последователи уверенно заявили о необходимости рассмотрения истории того времени в совокупности русских традиций и монгольских влияний, указав на несомненно положительное влияние Орды на систему денежного обращения, почтового сообщения и, по всей видимости, систему государственности. П.Н. Савицкий писал: «Татары не изменили духовного существа России, но в отличительном для них в эту эпоху качестве создателей государств, милитарно организующейся силы, они, несомненно, повлияли на Русь <...> они дали России свойство организовываться воедино, создавать государственно-принудительный центр, достигать устойчивости; они дали ей качество – становиться могущественной “ордой”» (см.: [190]).

Одним из источников того типа отношений, который доминирует в таких концептах, как *коллективизм*, *соборность* и *общинность*, является, несомненно, наследие длительной стадии существования кочевнических народов, которая в марксистской историографии получила название «первобытно-общинной». Л.Н. Гумилев описывает одно из ее характерных свойств: «Родович, потеряв скот вследствие падежа, гололедицы или угона врагами, имел право на помощь своего рода, притом безвозмездную. Поэтому индивидуальной бедности у этих народов существовать не могло. <...> Накопление богатства ради богатства для каждого родовича показалось бы бессмысленным и грязным занятием» [65, с. 32–33]. Примат социальных связей над материальным достатком сохранился в российской, давно оседлой, культуре до сих пор («Не имей сто рублей, а имей сто друзей»), в то время как в «атлантической» культуре с ее традициями протестантизма и капитализации именно материальное обеспечение рассматривается как гарант от любых бедствий и как мерило жизненных достижений («Если ты такой умный, то почему ты такой бедный?»).

Важнейшие причины объединения народов на территории Евразии связаны с географическим положением, расположением ресурсов и пашенных земель: политическое, экономическое и культурное объединение было естественным для условий лесных и степных земель. Традиционно происхождение евразийского типа цивилизации связывается с сопоставлением двух типов цивилизационной самоорганизации: оседлых народов, с их упорным физическим трудом и зависимостью от материального благосостояния, и кочевых, с их привычкой к самоограничению, кодексом военной чести и относительно фаталистическим отношением к благосостоянию, определяемому количеством скота. Русь лесная и земледельческая, пережив иго, впоследствии приросла и степью, охватив своей культурой и собственными способами обживания местности эти традиционно кочевнические земли. При этом такое «обживание» было бы невозможным без освоения местных культур, языков, обычаев, хозяйственных навыков, то есть без обогащающего взаимопроникновения культур. Более того, оседлая и кочевническая культуры, как доказывает Л.Н. Гумилев, на протяжении долгих веков существовали, не поглощая друг друга, на пространстве Евразии, являясь адекватными способами адаптации народов к ландшафтам.

Восстанавливая историю полиэтнических общностей евразийского пространства: СССР, Российского государства, монгольской державы, – А.В. Иванов прослеживает связь между состояниями устойчивой «духовной оси», религиозной терпимости, культурного взаимообмена и политического влияния; как только духовные ценности подвергаются инверсии, а культура становится нетерпимой к чужакам, геополитическая общность теряет свое панъевразийское влияние и распадается (см.: [97, с. 78–79]).

Как форма бытийствования культуры, евразийство должно иметь некое единое принципиальное обоснование. Одним из таких обоснований является концепция «Москва – Третий Рим», которая восходит к античной идее гармоничного объединения народов под римским владычеством, вместе с тем наследуя и татаро-монгольский образ объединения различных народов под единой государственностью. П.Н. Савицкий называет в истории следующие великие евразийские культуры, прозрачно перекли-

кающиеся с идеей «духовного» Рима: эллинистическая, наследовавшая ее византийская, русская.

Другим важнейшим теоретико-философским обоснованием евразийства на современном этапе являются идеи примордиалистской (традиционалистской) философии, которая обладает достаточными основаниями для построения концепции братства народов, являющей собой один из принципиальных оснований геополитики Евразии. Примордиалисты выступают за возможность евразийского союза, который мог бы быть толерантнее и плодотворнее, чем Евросоюз. Так, один из мусульманских мыслителей современной России Гейдар Джемаль пишет: «Россия, понятая как союз политических наций, надэтнических “республик” будет иметь гораздо больший успех, чем Евросоюз, где каждая политическая нация закослела в своей идентичности, вырастила слишком самодостаточную национальную бюрократию. Свободная от этих минусов, Россия превратилась бы в евразийский союз равных республик, где этническая идентификация русских и чеченцев, татар и якутов не имела бы ни малейшего значения, а административный бренд определялся бы лишь геополитической целесообразностью: Большой Кавказ, Дальний Восток, Западная Сибирь и т. д.» [75, с. 77]. А.Г. Дугин расширяет пространство предполагаемого евразийского союза: «Воссоздание федеральной империи, “большого пространства” восточной части материка, скорее всего, захватит в свое “силовое излучение” дополнительные территории, стремительно теряющие свою этногосударственную идентичность в критической и противоестественной геополитической ситуации, сложившейся после распада СССР» [83, с. 95].

Сильной стороной примордиализма и традиционализма как философского направления является религиозная незамкнутость: так, среди наиболее видных современных отечественных мыслителей этого направления Г.Д. Джемаль остается мусульманином, А.Г. Дугин – православным, и каждая религия находит себе отражение в их обосновании необходимости евразийского государства. Религиозная терпимость – характерная черта евразийского мышления со времен империи Чингисхана, который, по свидетельству историков, считал необходимым для своих приближенных приверженность *любой* религии, то есть про-

сто примат духовного, нематериального. Вместе с тем Н.С. Трубецкой обоснованно пишет о недостаточности религиозного основания в татаро-монгольской государственности; система религиозной культуры стала одним из оснований для «обратного» завоевания – русскими «монгольских» земель, ханств.

Поднимаясь над вопросом религии, с позиций традиционалистского поиска всеобщего праединства или с позиций европейской толерантности, необходимо уточнить вопрос об аксиологической составляющей евразийства как формы культуры.

Е.А. Тюгашев предлагает следующий сравнительный перечень евразийской аксиологии, основанный, в частности, на выделении ценностных ориентиров вновь той же ключевой исторической фигуры – Чингисхана, в тех трактовках, как его ментальность понималась Н.С. Трубецким, Л.Н. Гумилевым и А.Г. Дугиным. Первую группу ценностей составляют те, которые полностью актуальны и для евразийцев, и для европейцев (в определении европейской цивилизации Ж. Коттье): этически ответственная свобода, солидарность, разделение духовной и светской власти, справедливость законов, духовный плюрализм, симбиоз культур (в противоположность синкретизму или конфликту), порядок и система; логика; критический здравый смысл. Вторая группа представляет собой ценности, альтернативные европейским: «вместо примата идеи – примат дела; вместо парадигмы разума – парадигма воли; вместо мессианства и надежды – фатализм; вместо прав человека – его обязанности» [222, с. 51]. Такая организация ценностного поля весьма плодотворна: в ней и очевидна «европейскость» Евразии, и сфокусированы ее отличия. Представляются вполне обоснованными утверждения исследователя о примате обязанностей человека, о парадигме воли (тесно связанной с верой и отчасти влекущей за собой фатализм). Вместе с тем утверждение о примате дела над идеей, на наш взгляд, требует более детальной проработки и более глубокого обоснования.

В разработанной А.С. Панариным «континентальной» модели политической культуры (см.: [159]), в общих чертах соответствующей евразийскому геополитическому самоощущению, в противовес «атлантической» модели выдвинуты в том числе следующие константы: примат государства над правом, автори-

тарно-патерналистские отношения, политический абсолютизм, делегирование функций от государства к гражданам. В общем виде эти тенденции социально-политического существования объясняются такими выделенными ранее чертами евразийской культуры, как коллективизм (примат общего над частным – примат государства над правом), иерархическое мышление (образ Великого Другого, который, в частности, находит воплощение в образе власти).

Исследователи вопроса (Н.Н. Алексеев, М.К. Петров, А.С. Панарин, Е.А. Тюгашев) выделяют два соотносимых социокультурных объекта, воплощающих условно «атлантический» и «континентальный» типы личности: это *пират* и *казак*. Такие свойства казака, как верность религии и охрана границ государства, множество ратных и трудовых умений, вольность, делают его воплощением русской и, шире, евразийской мечты об идеальном человеке в идеальном устройстве мира, что отражено в произведениях Н.В. Гоголя, Л.Н. Толстого. Последний писал: «Вся история России сделана казаками. Недаром нас зовут европейцы казаками. Народ казаками желает быть»<sup>1</sup>. Несмотря на сравнительно маргинальную роль казачества в общественно-политической жизни России XIX в., многие историки и культурологи говорили о фигуре казака как о ключевой в исторической судьбе евразийских степей. Так, Дж. Тойнби указывал: «Казаки <...> были пограничниками русского православия, противостоящими евразийским кочевникам» [212, с. 140].

Важно отметить, что в цивилизационном смысле евразийская личность казака выступает как наследница кочевого монгольского типа, однако имеющая и черты рыцарского ордена, то есть сочетающая условно азиатскую и условно европейскую линии военного сословия. Подробно о чертах ордена в казачьей культуре писал Р.В. Багдасаров, выделяя, в частности, такие принципиальные для евразийской идентичности черты раннего казачества (до XVIII в.):

– как *этническое многообразие и толерантность*: «Здесь бок о бок сражались бывший крымский мурза и разоренный

<sup>1</sup> Дневниковая запись от 2 апреля 1870 г. Цит. по: [85, с. 66].

крестьянин-черногорец, генуэзский солдат и псковский монах-расстрига» [16, с. 116];

– *верность избранной вере*: «Главными доводами в пользу кандидата при его приеме служили физическая сила, боевая выучка, согласие воевать под знаменем Православия» [там же];

– *нематериальный характер ожиданий*: «Жизненной целью сечевика были стяжание и приложение воинской удали (Audacia/Wut на Западе), мыслившейся как реальное причастие трансцендентного Духа» [там же];

– *отстаивание свободы духа*: «Именно отстаивание беспредельной, дарованной Христом Спасителем внутренней и внешней свободы являлось главной функцией Запорожской Сечи как православного рыцарского ордена» [там же, с. 121].

Казак, русский кшатрий и евразийский рыцарь, который жил в Сечи в условиях почти монашеских (целомудрие, нестяжательство, отсутствие личной собственности), являет собой выпукло типические черты евразийской личности в ее стремлении к духовному и отказе от меркантилизма, в сочетании ратной строгости и буйного разгула.

Необходимо отметить, что и для казачьей общины, и для русского сознания в целом крайне важным является концепт *товарищества (братства)*, то есть системы отношений, в основании которых лежит внутреннее единство общины; в то время как их «атлантической» социокультурной альтернативой сравнительно давно стали договорные, гражданско-правовые отношения. Таким образом, на новом уровне подтверждается актуальность для русского евразийского сознания концепта *семьи и дружины* как прообраза социальных отношений: *царь-батюшка, мать сыра земля, воинское братство, братские народы*. Поэтому приоритетом в гражданских отношениях остаются и сегодня не равные права человека, формулировка которых является следствием культа автономности (личности, народа, государства), а именно *отношения между социальными индивидами*.

В образе казака непротиворечиво сошлись две, казалось бы, разнонаправленные черты евразийской геополитики духа: стремление защитить родину-мать и искание новой, вольной земли, *земного рая*; последнее стремление и породило возможность освоения далеких Юга, Севера и Востока Русской земли.

Реализация народного настроения как *поиска своего места* на земле, кочевническая составляющая евразийского духа, является одним из исторических преломлений стремления к духовному идеалу, «выходу из зоны комфорта», и в то же время реализует высокий идеал бескорыстия, нестяжательства.

Вероятно, здесь кроется и разгадка феномена сопоставления русской и европейской деревни (поля, коровника): европеец воспринимает свой мир как закрытый, требующий только всестороннего улучшения, в то время как евразиец, в силу ли исторического опыта, или ментальности, слишком хорошо знает конечность любых материальных благ; его космос взывает к покорению, а не к улучшению уже покоренного (ср. уникальность семантики русского концепта *на авось*). Важно отметить, что евразийская культурная общность постоянно переживает феномен открытого к веяниям чужих культур *бытия-на-границе* (А.В. Иванов): между Востоком и Западом, между отдельными государствами и культурами; в то время как мир атлантических цивилизаций – это мир автономного *бытия-в-границах* (с тенденцией к расширению этих границ).

Такие черты, как странничество и культурная открытость, превратили и превращают во многом «евразийский сухопутный континентальный субъект» (А.Г. Дугин) в единое полиэтническое и поликультурное целое, где границы между антропологическими типами нечетки, а верования и обычаи сопредельных регионов сходны. Не имея принципиальных природных рубежей между регионами, Евразия осмысливает себя как единое образование. Согласимся с выводом А.В. Иванова: «Потому после распада СССР и живет в душах его бывших народов ностальгия по единому прошлому и надежда на слом искусственно разделивших народы государственных пограничных столбов» [97, с. 72–73]. Свидетельствами такого стремления к объединению являются создание ШОС, ЕвразЭС.

Таким образом, основными вехами культурного пространства Евразии, в истории и современности, остаются:

- ориентация на высокие духовные ценности (религия, патриотизм, моральные идеалы);
- нестяжательство, отказ от самоценного накопительства;
- коллективизм;

- идея братства народов;
- континентальное мышление, сочетающее оседлость (П.Н. Савицкий [189]: «народ-земледелец», «народ-промышленник») с кочевничеством («народ-всадник»);
- идея духовной и государственной иерархии;
- «пограничный» патриотизм, в котором истовая любовь к родине и готовность защитить ее становятся факторами личностного становления.

### 2.3 Евразийская цивилизационная идентичность

Теоретики евразийства в 1920-х гг. видели в евразийской идее возможность нового единства, объединяющего людей, разрозненных и разбросанных: «Задача наша заключается в том, чтобы <...> на расчищенной почве сконструировать новое положительное народное миропонимание» [7, с. 10]. Им, вынужденным жить в отрыве от Родины, удалось сконструировать такое понимание, предложив его историософское толкование, только умозрительно. Возможность говорить о евразийской идее открыто в России начиная с 1980-х гг. привела к тому, что сегодня она занимает весьма важное положение в национальном сознании, и в публикациях научного и публицистического толка все чаще появляется выражение «евразийская идентичность», которое, однако, пока не получило своего точного и однозначного определения: оно может соотноситься с российской цивилизационной идентичностью, с объединением России и Азии и пр. Мы предлагаем рассматривать *евразийскую идентичность* как цивилизационную идентичность, объединяющую народы постсоветского культурного пространства.

Каков человек евразийской идентичности? Рассмотренные исторические примеры, ценностные векторы и культурные сопоставления позволили заключить следующее. Евразиец (одобряемая модель поведения и ценностных ориентаций) является человеком, для которого честь и достоинство выше собственно благополучия, имеющие определенный неукоснительный нравственный кодекс. Его самоуважение не основано на самолюбии, но тесно связано с уважением к другим (людям, наро-



дам, государствам). Евразиец сознает себя частью определенной иерархии, которая, в конечном счете, подчинена не человеку, но более высокому принципу, Великому Другому, будь то Бог, идея Родины или иной духовный идеал. Подчиненность действий нравственному идеалу делают измену и предательство практически невозможными для такого сознания, что придает евразийцу внутреннее ощущение неупразднимой подзаконности и естественного фатализма.

Рассмотренный в рамках противопоставления, «евразиец» отличается от «европейца» (человека глобальной эпохи) тем, что отдает приоритет нематериальному (чести) перед материальным, а общественному (социально проявляемым идеалам, общим для общности) – перед личным, эгоцентричным, автономным. Евразиец антиэгоцентричен, и не в смысле забвения себя ради дела общины, но в смысле ощущения себя как полноправной части иерархии и выразителя ее интересов и ценностей.

Неотъемлемыми составными частями *евразийской цивилизационной идентичности* являются национальная (этническая) и наднациональная идентичности. Евразийская цивилизационная идентичность подразумевает в то же время сохранение культурно-антропологического своеобразия каждой из включаемых этнических общностей.

Непротиворечивость одновременного ощущения себя как представителя определенного самобытного народа и как представителя большей – материковой, континентальной – общности обусловлена такими свойствами национального характера евразийца, как общинность (соборность, коллективизм) и иерархическое мышление. Последнее дает возможность воспринимать собственный этнос как субэтническое образование Евразийского региона, что снимает актуальность вопроса о националистических настроениях, но в то же время и не ведет к обезличиванию народной личности на глобализационный манер.

Наиболее адекватным воплощением социокультурного архетипа евразийской личности является *казак*, вернее, казачество, определенное Н.В. Гоголем как «широкая, разгульная замашка русской природы»; его определяющими чертами были верность религии (православие), готовность к обороне своей веры и земли, многочисленные трудовые умения, сочетающиеся с вольностью.

Важно отметить, что философы евразийства (Н.Н. Алексеев и др.) считали, что в революции 1917 г. победил казацкий идеал, хотя в истории казачество оказалось раскулачено и разрушено как социальная общность.

Пограничная служба евразийского архетипа воина-казака, как и русского богатыря, свидетельствует о таком специфическом качестве евразийского народного сознания, как пограничность, *бытие-на-границе*. Этот образ и этот культурный концепт включают в себя много коннотаций, перечислим важнейшие из них:

- причиной пограничного состояния является принципиальная открытость континентального пространства, отсутствие природных рубежей;

- человек при границе есть первый или последний форпост национальной культуры и ценностей, религии и идеалов;

- пограничное существование, таким образом, является в прямом смысле экзистенциальным вызовом, постоянной проверкой на искренность веры и личную силу, местом духовного испытания и становления;

- пограничное существование вырабатывает особые отношения внутри общины, родственные семейным или братским;

- вместе с тем пограничное существование, как совмещение граней разных культур, постоянно обогащает культуру новыми смыслами и опытом.

А.Г. Дугин, согласно своей полярной геополитической идее, писал: «Евразия, Суша, Восток, Труд, социализм – синонимический ряд. Атлантизм, Море, Запад, Капитал, либерализм, рынок – тоже синонимический ряд» [83, с. 31]. Если допустить возможность глобального теоретического сопоставления таких явлений, как *глобализация* и *евразийство*, при всех различных наполнениях их смыслового содержания, допустимо выделить следующие факторы цивилизационного значения (см. таблицу 2.1).

Выработка положительной (позитивной) евразийской культурной идентичности, основанной на принятии форм поведения и ценностей собственного народа как части большей общности, не только углубляет этническую идентичность личности, но и расширяет ее когнитивное поле.

Таблица 2.1 – *Глобализация и евразийство* как типы цивилизационного воздействия: сравнительный анализ

Виды	Глобализация	Евразийство
Происхождение	Культура Западной Европы и производная от нее американская	Культуры Евразии (средняя часть Старого Света)
Отношение к другим нациям	Покровительственное, учительское	Братское, на равных
Тип воздействия на другие культуры	Поглощение, унификация, вплоть до культурной интервенции («Макдональдс», Голливуд, джинсы, Болонская система образования)	Включение, обобщение, отказ от культурной унификации
Направление воздействия	Единое (идея прогресса, примат либеральных ценностей)	Многонаправленное (идея самостоятельного развития народов, независимые системы ценностей)
Приоритетные ценности	Материальные	Нематериальные (религиозного и светского характера)
Отношение личности и коллектива	Индивидуализм	Коллективизм, общинность
Типологический прообраз в новой истории	Колонизация (Америки, Индии, Африки)	Объединение народов с сохранением и поддержкой их культурно-языкового своеобразия (СССР)
Примечание – Составлено автором.		

Последовательное развитие евразийской культурной идентичности приводит к успешному использованию определенных норм поведения, которые вознаграждаются в социаль-

ном и духовном смыслах, приносят удовлетворение и ощущение выполненного долга, способствуют высокой самооценке и ощущению причастности к чему-то ценному, важному.

Евразийскую идентичность плодотворно рассматривать в совокупности ее когнитивного, эмоционального, ценностного и деятельностного элементов. Когнитивный элемент евразийской цивилизационной идентичности включает в себе знание о человеке, о его принадлежности к евразийскому сообществу, понимание основ евразийской ментальности, представление о принципах этнического и межличностного взаимодействия в евразийском сообществе, а также образ евразийства как глобального принципа существования цивилизации.

Эмоциональный элемент евразийской цивилизационной идентичности включает в себя переживание человеком собственной принадлежности к евразийскому сообществу. Наиболее высокий накал эмоционального элемента евразийской идентичности выражается в патриотическом чувстве как комплексе чувств, включающем любовь к малой и большой родине, чувство причастности к евразийской культурно-этнографической общности, идентификацию личной судьбы с судьбой евразийского сообщества, уверенность в истинности единых для народов Евразии традиционных нематериальных ценностей, гордость историческим путем своего народа в составе евразийской общности, братское отношение к другим народам и уважение их культурного своеобразия, веру в сущностное единство евразийских народов в целом.

Ценностный элемент евразийской цивилизационной идентичности связан с ориентиром личности на духовные ценности евразийского культурного пространства: внутреннюю свободу, ориентацию на духовные нематериальные ценности, равноправие и братство народов, стремление к совместному преодолению проблем, к коллективной деятельности.

Деятельностный элемент евразийской цивилизационной идентичности отражает способность человека поддерживать и развивать традиции народа, отстаивать его культурную независимость, бороться за общее будущее единого евразийского пространства, противостоять засилью глобализационной потребительской цивилизационной матрицы.

Евразийская цивилизационная идентичность определяется нами как непротиворечивая и динамичная система качеств личности, которая как представитель собственного самобытного народа ощущает себя равноправным представителем цивилизационной общности Евразии, а также разделяет и утверждает культурные установки евразийской ментальности: общинность, братство народов, ориентацию на духовные ценности, следование поведенческим и ценностным ориентирам своей этнической общности, своего рода. В качестве ценностной доминанты евразийской цивилизационной идентичности нужно назвать патриотизм, выражающийся как признание права народов на самобытность и на самоутверждение.

Важнейшее свойство евразийской цивилизационной идентичности – ее способность, в силу исторического, культурного и идеологического наполнения, стать центральным активным, притягательным элементом системы культурной идентичности современной личности евразийского пространства.

Конечно, выглядит сегодня излишне резким обобщение Н.С. Трубецкого о будущей роли России как «уже не великой европейской державы, а огромной колониальной страны, стоящей во главе своих азиатских сестер в их совместной борьбе против романо-германцев и европейской цивилизации» [220, с. 135]. Ему в более резкой форме вторит А.Г. Дугин: «Антиамериканизм сегодня является важнейшей чертой нашей национальной идентичности» [83, с. 202]. Вместе с тем вполне плодотворным будет перевод подобного тезиса на язык современной геополитики: Россия – одна из стран Евразийского региона, который по необходимости должен искать пути борьбы с такими проявлениями глобализации, как размывание национальной культуры и антропологической идентичности. Вместе с тем указание Н.С. Трубецкого на неготовность русского народа, в частности, к активному поиску самостоятельной национальной идеи, способной представить альтернативу «европейскому» глобализированному мышлению, остается более чем актуальной проблемой, которая должна организованно решаться именно в процессе воспитания.

Для России и сопредельных стран понимание значения *евразийской цивилизационной идентичности*, ее становление на уровне нации и наднациональном может стать путем выхода из

глобального социального, идеологического, духовного кризиса, в котором пребывает постсоветское пространство. Воспитание евразийской идентичности предполагает создание комплекса педагогических условий для формирования и развития будущего человека с евразийским складом миропонимания.

## **2.4 Менталитет как основа социализации и воспитания личности**

Влияние этнокультурных условий на социализацию человека наиболее существенно определяется тем, что принято называть *менталитетом*. Категория *менталитет* в контексте социальной философии в свете теории П. Сорокина о социокультурных суперсистемах (см.: [209]) и социокультурной теории истории А. Ахиезера (см.: [там же]) рассматривается как некий фактор культурной реальности общества, как своеобразная взаимосвязь между миром сознания и социальными взаимосвязями, формами общежития. Согласно этим теориям, движущей силой всей истории человеческой цивилизации является способность личности к постоянному воспроизводству взаимосвязи между культурой как человеческими ценностями, верованиями, ценностными ориентациями, нормами, с одной стороны, и обществом как социальными отношениями, формами общежития, институтами – с другой, которые находятся в диалектическом единстве. В этом плане *менталитет* – это комплекс представлений о мире, при посредстве которых человеческое сознание перерабатывает в упорядоченную картину мира хаотичный и разнородный поток восприятий и впечатлений.

Рассматривая *менталитет* через понятие *картина мира*, следует иметь в виду, что под менталитетом необходимо понимать восприятие мира как процесс, тогда как картина мира есть его своеобразный итог, детерминирующий человеческую деятельность в различных областях культуры. В силу этого картина мира не отражает окружающего мира со всей объективностью, а является результатом истолкования его явлений особым обра-

зом, который возникает непреднамеренно, случайно и, тем не менее, сохраняет власть над людьми в течение столетий.

Следовательно, в структуре культуры есть особый механизм интерпретации действительности, механизм переработки и организации информации, поступающей из внешнего мира, то есть менталитет. При этом какая-то информация оказывается существенно значимой, а какая-то игнорируется в рамках данной культуры. Менталитет как акт творческого преобразования действительности есть «завет» предков потомкам. В этом смысле *культура понимается как система ментальных условий человеческого поведения, существующих в данном обществе, включая установки и привычки сознания и способы артикуляции мира*. Культура предстает как производное менталитета, который есть ее ядро, основа, условие и гарант ее самобытности.

Менталитет имеет весьма важное значение в процессе развития культуры. Менталитет во многом является той скрытой реальностью культуры, которая почти незаметна, но фактически реальна как причинность всего остального пространства артефактов культуры. Так, каждый реально существующий вид вербально-смысловой коммуникативности есть выражение скрытой ментальной структурированности сознания.

Вербальность словесно опредмечивает конкретный тип ментальности культуры и, даже неосознанно, является одним из основных каналов его трансляции. Следовательно, менталитет – это тот «водораздел», который проходит между любыми общностями людей, даже говорящих на одном языке, поскольку отражает разность духовно-культурной истории народов.

Менталитет – это устойчивый культурный субстрат, который является глубинным уровнем коллективного сознания определенной общности людей и преобразовывает хаотичный и разнородный поток восприятий и впечатлений в упорядоченную картину мира; это скрытый феномен культуросмысловой реальности общества, который воспринимается людьми как само собой разумеющийся; это основной идентификационный и консолидирующий фактор, сохраняющий, с одной стороны, целостность системы культурных координат в пределах данной общности, с другой – разнообразие ценностей.

Воспринимая менталитет в качестве ядра, основы, условия и гаранта самобытности отдельной культуры, в качестве «завета» предков потомкам, выделяются два структурных компонента:

1) *базовый*, или универсальный, или, используя терминологию Ж. Дюби, «темницы постоянного времени» (см.: [210]), к которому следует отнести черты, свойства, характерные для данной социокультурной общности на протяжении всей истории ее существования.

2) *периферийный*, или «социальный отклик» (по И. Мостовой – см.: [55]), под которым необходимо понимать реакцию определенной социокультурной общности на те или иные крупные события, отличающуюся длительностью исторического существования на некотором социокультурном пространстве.

Такой подход к структуре менталитета дает возможность понять объективность сосуществования *тезиса – антитезиса* в менталитете любого народа, в частности восточной и западной культуры.

*Восточный тип культуры* представлен широко и разнообразно и включает 3 основные традиции: арабо-исламскую, китайско-конфуцианскую, индо-буддийскую. Этот тип возник в глубокой древности, распространен и сейчас.

### **Основные черты восточных культур:**

*Отношение ко времени* – представление о времени статично. Время делится на три ступени – прошлое, настоящее и будущее, но между ними нет особой разницы. Это обусловлено религиозными представлениями – поскольку душа человека бессмертна, то рядом с нами находятся души умерших и еще не родившихся людей.

*Сосредоточенность на духовном*. Смысл жизни человека – постижение сакрального смысла бытия, а не реализация практических прагматических целей. Восточные культуры интравертны, то есть направлены на внутренний духовный мир человека.

*Принцип коллективизма*. Личные интересы подчинены общественным, государственным интересам. Главным элементом общественного устройства является община (умма), которая концентрировала жизнь человека и ограничивала его свободу. Поэтому личностное начало в человеке развито слабо.



Данные особенности культуры определяют характерные черты социального поведения: вертикальный характер отношений между людьми (отношения между господином и подчиненным); деспотический характер власти, огромная роль государства, отсутствие прав и свобод.

*Западный тип культуры* более молодой и распространенный (страны Евросоюза, США, Канада, Австралия).

**Основные истоки западной культуры:**

– возникновение теоретической науки как рационального, аргументированного знания;

– возникновение первого опыта демократической регуляции общественной жизни;

– возникновение христианской традиции. Христианство положило начало гуманистической культуре.

**Основные черты западной культуры:**

*Отношение ко времени* – представление о линейном, быстротекущем времени, представление о начале и конце истории. Время делится на три ступени, но отношение к ним не такое, как в восточной культуре. Прошлое уже свершилось, но из него можно извлекать уроки. Настоящее – это время, где человек является главным действующим лицом. Будущее неизвестно, но его можно подготовить.

*Рационализм общественного сознания*, свобода от религиозной догматики. Западная культура экстравертна, нацелена на преобразование внешнего мира.

*Индивидуализм*. Признание авторитета личности, ее свободы и автономии.

Данные особенности культуры определяют черты социального поведения ее носителей и основные факторы социализации и воспитания: горизонтальный характер отношений в обществе; правовое демократическое государство; политический плюрализм; разделение властей: рынок как способ функционирования экономики.

Помимо западного и восточного типов культуры существуют специфические срединные типы, совмещающие в себе черты того и другого, они отличаются совершенно особыми чертами, это – евразийская культура, основу которой составляет русская культура.

Для нее характерны следующие особенности:

- полиэтничность (много народов);
- поликонфессиональность;
- толерантность;
- открытость;
- способность к культурной адаптации.

Каждая культура создается определенным этносом в результате как адаптированности к конкретным природно-географическим условиям, так и формирования оригинального, часто неповторимого мировоззрения, способа понимания окружающего мира и на когнитивном, аффективном, и на прагматическом уровнях. Следовательно, менталитет проявляется и в свойственных представителям данного этноса способах действовать в окружающей среде.

Менталитет этноса, проявляясь в стабильных особенностях его культуры, определяет, главным образом, глубинные основания восприятия и отношения его представителей к жизни. Он очень выпукло проявляется в сфере межличностных отношений. Так, этнические нормы в большой мере определяют стиль общения младших со старшими, величину возрастной дистанции, специфику восприятия ими друг друга вообще и как партнеров по общению в частности. Немаловажную роль менталитет играет и в формировании межэтнических установок, которые, зарождаясь в детстве, будучи весьма устойчивыми, нередко превращаются в стереотипы.

Менталитет этноса влияет на воспитание подрастающих поколений как относительно социально контролируемую социализацию в связи с тем, что включает в себя имплицитные концепции личности и воспитания.

*Имплицитные* (то есть подразумеваемые, но не сформулированные) *теории личности* можно найти в любом этносе. Есть общие представления и понятия, несущие в себе ответы на такие вопросы: каковы природа и возможности человека? чем он является, может и должен быть? и др. Ответы на эти вопросы образуют *имплицитную концепцию личности* (И.С. Кон) [117].

Менталитет влияет и в связи с тем, что у этноса как естественное следствие наличия имплицитных концепций личности имеются *имплицитные концепции воспитания*. Только они спо-

собны определять, чего взрослые могут добиться и получить от детей и как они это делают, то есть включают в свое содержание взаимодействие старших и подрастающих поколений, его стиль и средства. ИмPLICITную концепцию воспитания этноса можно рассматривать как центральную неосознаваемую ценностную ориентацию в социальном поведении взрослых по отношению к подрастающим поколениям.

От имPLICITных концепций личности и воспитания во многом зависит возможность сбалансированности адаптации и обособления человека в национальной общности, то есть то, насколько он может стать жертвой социализации. В соответствии с имPLICITными концепциями личности и воспитания этническое сообщество признает или не признает те или иные типы людей *жертвами неблагоприятных условий социализации*, а также определяет отношение к ним окружающих.

Каждый этнос создает свою культуру, но не каждый – свою цивилизацию, однако и при этом ограничении цивилизаций, по меньшей мере, несколько, если не несколько десятков. Культура – это творческая сторона общества, а цивилизация – его организация, результат развития культуры и ее органическая основа.

Есть много определений цивилизаций, но мы понимаем под *цивилизацией* некую *социально-культурную общность, которая отличается наднациональным характером*. Она охватывает множество этносов, обладает значительным культурным влиянием на другие цивилизации и культуры. При этом имеет определенную систему ценностей, отличную от других, то есть обладает определенной неповторимой культурной парадигмой, имеющей определенные ценности и смысл (см. таблицу 2.2).

В этом плане любая локальная цивилизация может рассматриваться двояко. Она может рассматриваться как *социокультурная общность*, которую мы можем определить на карте, определить ее ядро – там, где влияние цивилизации является преобладающим, – периферию – там, где ее влияние существенно, но не преобладающе. Можем определить, какие народы, города, культуры и т. д. входят в сферу этой цивилизации.

Таблица 2.2 – Структура ценностей в разных культурах

Западные культуры	Восточные культуры	Евразийская культура
<b>ИМЕЮТ ПЕРВОСТЕПЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ</b>		
<p>Индивидуальность. Уровень в структуре власти. Мужественность. Деньги (богатство). Пунктуальность. Первенство. Спасение, помощь. Активность, настойчивость. Уважение к молодежи. Цвет кожи (национальность). Равенство полов. Человеческое достоинство. Эффективность, качество. Религия. Образование. Непосредственность</p>	<p>Материнство. Уровень в структуре власти. Мужественность. Мощь государства. Мир. Скромность. Коллективная ответственность. Карма. Уважение старших. Гостеприимство. Сохранение среды. Авторитаризм. Патернализм. Патриотизм</p>	<p>Уровень в структуре власти. Мужественность. Коллективная ответственность. Уважение старших. Патриотизм. Религия. Авторитаризм</p>
<b>ИМЕЮТ ВТОРОСТЕПЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ</b>		
<p>Материнство /женственность. Патриотизм. Авторитаризм</p>	<p>Уважение к молодежи. Равенство полов. Человеческое достоинство. Образование. Непосредственность</p>	<p>Материнство. Мощь государства. Деньги (богатство). Скромность. Спасение, помощь. Активность, настойчивость. Уважение к молодежи. Цвет кожи (национальность). Человеческое достоинство. Образование. Непосредственность</p>

Окончание таблицы 2.2

Западные культуры	Восточные культуры	Евразийская культура
<b>ИМЕЮТ ТРЕТИСТЕПЕЙНОЕ ЗНАЧЕНИЕ</b>		
Мощь государства. Мир. Сохранение среды.	Индивидуальность. Деньги (богатство). Пунктуальность. Активность, настойчивость. Эффективность, качество	Пунктуальность. Эффективность, качество
<b>НЕСУЩЕСТВЕННЫЕ</b>		
Скромность. Коллективная ответственность. Уважение старших. Гостеприимство	Спасение, помощь. Первенство.	Индивидуальность. Мир. Карма. Первенство. Сохранение среды. Равенство полов
Примечание – Составлено автором.		

Вместе с тем, мы можем рассматривать *цивилизацию как ценностно-смысловую систему*. В этом плане мы рассматриваем как бы духовную, виртуальную, сферу и можем выделять также определенное ядро, или центральную смысловую зону, цивилизации, куда входят первичные ценности. К ним относятся такие ценности, как отношение к власти, отношение к праву и справедливости, к жизни и смерти, к действию и бездействию, к воспитанию и образованию, и все остальные ценности и смыслы, которые существуют и имеют значение для данной цивилизации, для данной общности.

Классическое понимание цивилизации сформулировано Максом Вебером, который связывает цивилизацию с религией (см.: [37]). Поэтому выделяются: исламская, буддистская, конфуцианская, индуистская. А западные религии – это, в первую очередь, протестантизм и католицизм, православие. Именно религиозная этика, являясь основным ценностным элементом

культуры, на протяжении огромного отрезка времени определяет поведение людей.

Понятие *цивилизации* можно толковать не только в горизонтальном разрезе – как некие локальные цивилизации, но и в вертикальном – как доиндустриальные, индустриальные, постиндустриальные цивилизации (таблица 2.3).

Таблица 2.3 – Сравнительная таблица черт доиндустриальной, индустриальной и постиндустриальной цивилизации

Доиндустриальная цивилизация	Индустриальная цивилизация	Модель постиндустриальной цивилизации
Господство традиций над инновацией	Господство инновации над традицией	Инновация с учетом традиции
Зависимость в организации социальной жизни от религиозных или мифологических представлений	Светская организация социальной жизни	Светская организация социальной жизни, большая роль религиозных представлений в культуре
Циклический характер развития	Поступательный характер развития	Плюрализм возможностей и направлений развития. Возможность не развиваться
Ориентация на метафизические, а не на инструментальные ценности. Ценностная рациональность	Ориентация на инструментальные, а не на метафизические ценности. Целерациональность	Ориентация на инструментальные и метафизические ценности. Ценностно-целевая рациональность
Авторитарный характер власти	Демократия	Демократия, но и уважение к авторитетам

Окончание таблицы 2.3

Доиндустриальная цивилизация	Индустриальная цивилизация	Модель постиндустриальной цивилизации
Отсутствие отложенного спроса – производство ради настоящего. Отсутствие консьюмеризма	Отложенный спрос – производство ради будущего. Консьюмеризм	Эффективное производство, но и ограничение пределов роста. Отказ от недораспределения и перепотребления
Особый психологический склад – недеятельная личность	Деятельная личность	Сочетание недеятельного и деятельного характера личности
Ориентация на мировоззренческое знание, а не на точные науки и технологии	Ориентация на точные науки и технологию, но не на мировоззренческое знание	Ориентация на точные науки и технологию, использование мировоззренческого знания
Примечание – Составлено автором.		

Цивилизация, как синоним материальной и духовной культуры общества, созданной народами, складывается под влиянием многих факторов, в том числе и менталитета. Историческая обусловленность менталитета означает, что он не может быть насильно навязан народу извне или изнутри, как это пытаются сделать нынешние реформаторы, а формируется естественным путём, порождается исторически возникшей совокупностью природно-географических, этнических, геополитических и других объективно существующих и не зависящих от народа особенностей, характеризующих ареал его проживания. Эту совокупность особенностей можно условно назвать *менталитетообразующими константами*.

Менталитетообразующие константы формируются под воздействием трех факторов:

1) *географических* – особенностей территории: ее размера, климата, ландшафта, типа почв, богатства недр, животного и растительного мира и др., обобщенно называемых далее *природой*;

2) *генетических* – особенностей генетического механизма наследования типичных для населения психофизиологических признаков, приобретенных под воздействием природы в процессе естественного отбора;

3) *социальных* – объективных особенностей истории появления и существования народа.

Говоря о менталитете, мы имеем в виду этнические особенности исторически устойчивого комплекса факторов, характерных для каждой сферы, который в макросоциальном плане накладывает свой отпечаток на национальный характер или менталитет нации (этноса, этнического или социального сообщества) и на характер взаимодействия с другими сообществами.

Являясь своеобразными рамками социализации, менталитетообразующие константы не играют в ней главной роли, а лишь определяют своеобразные особенности процесса социализации, тесно связываясь с другими факторами. Но все же, как природно-климатические и другие объективные условия страны, они влияют на социализацию человека, их используют и учитывают сложившиеся в стране этносы, общественность и государство. Роль ментальности этноса как фактора социализации человека на протяжении его жизненного пути, с одной стороны, нельзя игнорировать, а с другой – не следует и абсолютизировать.

В повседневной жизни более значительную роль играет социально-культурная составляющая психики и поведения людей. В современном мире национальная принадлежность человека в большой мере определяется языком, с которым он и идентифицирует свою культуру.



## 2.5 Идентификация и обособление как механизмы социализации человека

Проблема идентификации и обособления многогранна. Она включает в себя не только смыслообразующий для каждого индивида и каждой культуры вопрос: «Кто мы?», но и имеет своим предельным основанием самый глубокий метафизический вопрос: «Что есть человек?». Процесс глобализации актуализирует проблему глубинных оснований подлинного бытия человека, то есть ставит вопрос о глобальной идентичности, что связано с изменением роли национально-этнической и государственной идентичности в глобализирующемся мире.

Разработка проблем идентификации и обособления актуализировалась с середины XX века. Во многом это объясняется тем, что в различных отраслях научного знания в связи с утверждением в них неклассической парадигмы социального исследования получили широкое распространение понятия *идентичность*, *идентификация* как опознание чего-либо, кого-либо или как уподобление, отождествление.

Элементарную идентификацию – уподобление – мы можем найти в любом сообществе стадных (стайных) животных. Детеныши имитируют действия, формы поведения взрослых особей. Среди приматов мы наблюдаем особенное «обезьянничество» молодняка в их отношениях со взрослыми. Это обстоятельство дает основание говорить о бессознательной идентификации и имитационном обучении у животных.

Животные склонны к кооперации именно потому, что они объединены идентификационными отношениями. Тревога, защита, игры и др. происходят в соответствии с врожденными сигналами (позы, действия, звуки), которые идентифицируют состояния животных.

Таким образом, определенные биологические предпосылки процесса идентификации характерны и человеку. Роль идентификации в период предистории человеческого общества была весьма значительной. Родовой индивид был погружен в поле родовой идентификации. Именно это было организующим началом «гармонии» рода. Родовое «Мы» определяло идентифика-

ционные отношения членов рода: идентификация формировала склонность к кооперации, а необходимость кооперироваться развивала идентификацию, поднимая ее с биологического уровня на социальный.

В процессе антропосоциогенеза биологические стадные формы существования и биологические формы идентификации предков человека уступили место социальным отношениям. Теперь идентификация протекала не только на уровне врожденных сигналов, но и на социальном уровне, прежде всего в труде. Родовой ребенок отождествлял свои действия с орудийными действиями взрослого, он пытался подражать не только самому действию, но и его результату. Таким образом, продукт труда стал идентифицироваться с неким образцом.

Постепенно развивался и родовой учитель. Первоначальная педагогика состояла в том, что учитель начал фиксировать внимание на своих действиях, предлагая ученику делать то же самое. Так, родовой человек, будучи человеком природным и телесным, становился существом социальным и духовным.

В зарубежной научной мысли данная проблема имеет определенную традицию исследования. Впервые понятие *идентификация* было введено З. Фрейдом, причем механизмы идентификации, по его мнению, обеспечивают взаимную связь индивидов в социальной группе [229]. Согласно его *психоаналитической концепции*, социальное развитие ребенка осуществляется через его идентификацию с родителем того же пола, что и ребенок, а в его лице – с моральными требованиями общества. При этом взрослый для ребенка – абсолютный авторитет; ребенок ощущает свою неполноценность в сравнении с ним и потому постоянно тревожен. Кроме того, согласно З. Фрейду, социальному развитию ребенка способствует идея Бога, с которым он также идентифицируется. Идентификация приводит к тому, что «дикий, запуганный ребенок становится социальным, нравственным и поддающимся воспитанию».

Идеи З. Фрейда были развиты в работах К. Юнга, А. Адлера, Э. Фромма, а также М. Клейн, А. Фрейд, К. Хорни и др. В этих же традициях рассматривали идентификацию Ж. Лакан и его последователи. В том же направлении развивал свою концепцию Т. Харрис. Маленький ребенок, как пишет он, живет с

ощущением тревоги, которое складывается у него из общения со взрослым. Поэтому он заявляет: «Я неблагополучный». Дело в том, что детская закомплексованность очень прочно записывается в мозг. Чувство неполноценности, которое проявляется у взрослого, – это последствия того, что он испытал, когда был ребенком (цит. по: [148]).

Трактовка социального развития в русле психоаналитического направления обычно исключает влияние других взрослых, кроме родителей. Идентификация, по существу, рассматривается как катализатор спонтанных взаимоотношений ребенка и взрослого, вырабатывающий у ребенка негативную позицию по отношению к взрослому и комплекс неполноценности. Такое понимание есть лишь частный случай идентификации при неблагополучном развитии ребенка, а ведь идентификация – универсальное свойство человека. К сказанному следует добавить, что развитие цивилизации предстает, в трактовке З. Фрейда и его последователей, как процесс отчуждения от непосредственных жизненных влечений человека, а культура – как нечто чуждое и враждебное его естественным устремлениям.

В противовес западным концепциям идентификации, в советской (русской) научной школе утвердилось положение о том, что личность развивается через «присвоение» своей «всесторонней» сущности: «личность человека тоже “производится” – создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности» [там же]. Л.С. Выготский разработал *культурно-историческую теорию*, показывающую, как «через других мы становимся самим собой», «почему с необходимостью все внутреннее в высших формах было внешним», и доказал, что «вся высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадии развития, потому что функция является первоначально социальной. Это – центр всей проблемы внутреннего и внешнего поведения» [43, с. 144]. Утвердилось представление, что психический механизм производства целостного человека имеет социальные детерминанты и представляет собой систему реакций и процессов, складывающихся и преобразующих действий, состояний и структуры личности.

Идентификация рассматривается в двух аспектах: *психологическом* – как процесс эмоционального и иного самоотож-

дествления человека с другим человеком, группой, образцом, и *социальном* – как механизм социализации, проявляющийся в принятии индивидом социальной роли при вхождении в группу, в сознании им групповой принадлежности, формирования социальных установок.

Причем принято различать *интериоризационную идентификацию*, которая обеспечивает само «присвоение» и «чувствование» другого, а также *экстрариоризационную идентификацию*, обеспечивающую перенос своих чувств и мотивов на другого. Только во взаимодействии эти идентификационные механизмы дают возможность индивиду развиваться, рефлексировать и быть адекватным социальным ожиданиям.

Идея «присвоения» сама по себе была бы механической, если бы она не была представлена в диалектическом единстве с идеей о внутренней сущности человека, его активности и зависимости обстоятельств от «самоосуществления индивида».

Кроме того, человек как общественное животное только в обществе и может обособляться. Марксистское положение о том, что индивиды как физически, так и духовно творят друг друга, представляет человека в двух его ипостасях: *как объекта и субъекта деятельности*. Даже по отношению к самому себе человек выступает с субъект-объективных позиций.

Механизмом отстаивания отдельным индивидом своей природной и человеческой сущности является *обособление*. Реакцию бессознательного обособления опять же можно наблюдать в любом сообществе стадных (стайных) животных. Несмотря на то что эти животные объединены в стадо (стаи), они и внутри этого объединения действуют обособленно: каждый стремится занять более высокое иерархическое место, каждый устремлен к пище и биологическому комфорту для себя. Такое естественное, природное обособление каждого отдельного животного в стаде (стае) создает предпосылки к выживанию каждого представителя вида. Также есть случаи обособления стада от животных других видов или от чужих своего вида. В этот момент все животные стада объединяются в общем стремлении к удалению пришельца-врага. Таким образом, в животном мире мы находим некоторые биологические предпосылки к обособлению человека.

В период предистории человеческого общества обособление играло весьма значительную роль. Родовой индивид был погружен только в поле родовой идентификации. «Мы» – реально существующая, малая по численности первобытная родовая общность, в которой, прежде всего, развивался механизм идентификации. Всякие другие – «Они». Род стремился обособиться от «Они», так как последние несли в себе опасность разрушения рода. В отношении рода со всеми «Они» обособление всякий раз приобретало форму отчуждения, выражаемого в агрессии. По существу, первоначально это было близкое к животному отчуждение.

Антропосоциогенез, как мы говорили выше, проходил под определяющим влиянием труда. Социальные отношения людей в рамках развивающегося труда объединяли их в идентификационных действиях и требовали появления рефлектирующего обособления, необходимого для следования за развивающимися родовыми законами (табу), для успешного овладения орудиями труда и всей остальной родовой культурой.

В самом деле, чтобы освобождающийся от биологических форм поведения человеческий род смог сохраниться в этом мире, необходимо было создать законы, равные по неукоснительности природным стимульным поведенческим формам. Такими законами стали родовые табу.

С рождения подрастающее поколение идентифицировали с родом. Если соблюдение родовых правил обеспечивало индивиду родовую идентификацию, кооперацию во всех ее видах (разделение крова, пищи, защиту от чужих и пр.), то нарушение этих правил (табу) отторгало индивида как чужого. Он изгонялся, он переставал быть своим. Нередко род уничтожал отступника, демонстрируя определенный максимализм. Так, через крайние формы обособления – через *отчуждение* – у индивидов формировалось понимание необходимости родового долга, и одновременно осуществлялся контроль.

Управление родом принадлежащими к нему индивидами (каждый «как все») имело непреходящее значение: именно оно обеспечивало выживание небольших по численности групп людей в экстремальных условиях, когда человек должен был противостоять бесконечно огромному миру. Социальное бытие ро-

да, особенно трудовая деятельность, требовало не только воспроизводства родового опыта, но и каких-то нововведений. Распределение труда, разделение родовых функций требовали большей индивидуализации людей, выделения, осмысливания родом их достоинств и недостатков. Именно тогда появляется некий прообраз имени – индивидуального знака родового человека, который выделял его из родового «Мы», индивидуализировал, обособлял. Получив имя, родовый человек получал и точку отсчета своих поступков и деяний. Это было начало социального разрешения на индивидуализацию, на обособление.

Родовое сознание порождало нормативность и создавало социального контролера – *тотем*. Табу требовало неукоснительного следования предписаниям рода. За каждым следил не только его род, но и более могущественный, чем человек, тотем – праотец этого рода. Тотемом мог быть неодушевленный предмет или животное (но в родовом сознании он был одушевлен), реже – явление природы. Каждый род носил имя своего тотема – духовного покровителя.

Табу держало род в готовности к противостоянию всему враждебному. Это – жесткая обязанность, перворожденное в сознании человека «Надо!», которое обеспечивало выживание отдельного индивида и всего рода. Табу формировало волю человека и дисциплинировало его по законам социального бытия. Труд начал индивидуализировать человека в социальном отношении, а идентификационные отношения матери с ребенком стали формировать у него социальные потребности в положительных эмоциях, притязание на признание и чувство доверия к людям.

Через механизм идентификации, как мы уже об этом говорили, стало осуществляться присвоение из социума всех достижений человечества, социальных установок, ценностных ориентаций и др.

Идентификация – механизм уподобления. Однако мать хочет творить свое дитя как индивидуальность. Поэтому, наряду с развитием своего малыша через уподобление человеку вообще, выступая как посредник между социальным бытованием человечества и психическим бытием своего ребенка, она творит также и его способность к обособлению, ибо эта способность завершает создание полноценного человека как личности.

Обособление ребенка творит его личность. Теперь уже он берет на себя ответственность за свою самостоятельность. И не важно, что вначале его ожидают неудачи, – он начинает формировать свою собственную внутреннюю позицию.

Присваиваемые механизмы идентификации и обособления определяют самоощущение ребенка, ощущения им других людей и взаимодействуют с этими же механизмами в его социальных контактах с другими. *С первых лет жизни ребенок начинает развиваться как личность.*

Обособление как феномен социогенеза личности, как механизм, определяющий социализацию и бытие личности, имеет двойное воздействие на развивающегося индивида. С одной стороны, обособление возлагает на личность индивидуальную ответственность за себя. С другой стороны, обособление может привести к отчуждению как социальной холодности.

В условиях разумного воспитания социальное развитие человека идет в направлении личностных качеств, обеспечивающих успешное существование индивида в группе и группы в целом. Если идентификация обеспечивает усвоение конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе, то обособление позволяет присваивать «внешнее через внутреннее». Именно обособление индивидуализирует присвоенное поведение, ценностные ориентации и мотивы человека.

И хотя каждый индивид присваивает структуру самосознания через идентификационные механизмы, обособление определяет индивидуальное развитие каждого звена этой структуры.

*Уровень первого рождения личности – присвоение структуры самосознания* – происходит не только через механизм идентификации. Присвоенные звенья структуры самосознания наполняются индивидуально окрашенным содержанием и закрепляются в личности благодаря ее способности к обособлению. Конечно, и сама идентификация избирательна: внешние воздействия всегда опосредуются внутренним содержанием, позицией личности. Но способность к обособлению – это, прежде всего, позитивная способность к удержанию, защите, сохранению индивидуального.

*Уровень второго рождения личности*, как мы знаем, связан с *формированием мировоззрения*. Активная воля, организо-

ванная мировоззрением в социальном проявлении индивида, есть самостоятельность. И хотя этой самостоятельности личность учится через примеры значимых лиц, с которыми она идентифицируется, самостоятельность непременно требует способности к обособлению.

На этом этапе развития личности механизм обособления действует на эмоциональном и когнитивном уровнях. При взаимодействии с другими личность с высокой культурой социального общения «сохраняет свое лицо» не только на эмоциональном, но и на рациональном уровне. В крайних случаях деривация личности (ее ценностной сферы, например), естественная форма обособленности, заменяется отчуждением. Если отчуждение возникает на бессознательном уровне и это влечет за собой агрессию, то это вредит личности. Если на этом же эмоциональном фоне личность в состоянии управлять своими эмоциями и демонстрировать отчуждение на рациональном уровне, то мы говорим об эмоционально устойчивой личности.

*Идентификация и обособление* – это и есть два равноценно значимых и одновременно диалектически противоречивых элемента пары единого механизма, развивающего личность и делающего ее психологически свободной. Общая направленность социального развития такова, что в индивидуальном генезисе первоначально возникает готовность к идентификации с другим человеком. Обособление начинает проявляться в социальной ситуации, требующей от индивида отделения от других, отстаивания своего «Я». Так возникает механизм, регулирующий поведение личности в обществе: *идентификация и обособление*.

Акцентировка членов пары *идентификация – обособление* имеет сложную обусловленность. Этим объясняется то, что индивид может развиваться в трех направлениях:

- 1) *постоянной гиперболизированной*, ярко выраженной готовности к идентификации с другими индивидами;
- 2) обособления (отчуждения) от других индивидов;
- 3) гармонического взаимодействия членов пары в соответствии с внутренними потребностями личности и социальной необходимостью.

Социализация и воспитание личности через механизм *идентификации – обособления* – сложный противоречивый про-



цесс, поскольку сама природа человека двойственна. Мы идентифицируемся с животным, растением, игрушкой, но мы же, обособляясь (отчуждаясь), в силу объективных требований бытия человека, убиваем животное, срываем растение, перестаем одухотворять игрушку.

В этой связи важно соотносить понятие *идентификация* с понятием *идентичность*. Если идентификацию рассматривать как механизм отождествления индивидом себя с другим человеком или любым объектом, то *идентичность* – *результат действия механизма идентификации*. Э. Эриксон считал, что идентичность личности объединяет в себе, помимо природных задатков, потребностей и способностей, значимые идентификации и постоянные, устойчивые социальные роли. Причем он различал *личностную идентичность* как набор характеристик, отличающих данного человека от других людей, и *социальную идентичность* как результат осознания своей групповой принадлежности с принятием типичных для этой группы черт (см.: [142]).

Соотношения социальной и личностной идентичности человека в современной науке остаются нерешенными.

Так, ряд ученых предполагает, что личностная идентичность является продуктом социальной идентичности, формирующимся в процессе селективного отбора характеристик, являющихся содержанием разнообразных социальных стереотипов. Другие, наоборот, исходят из приоритета личностных идентификаций человека над социальными. Например, такого мнения придерживаются Э. Абес и С. Джонс, авторы многомерной модели идентичности, которая описывает структуру и динамику формирования идентичности личности (см. рисунок 2.1).

В качестве измерений идентичности эта модель включает в себя расу, гендер, сексуальную ориентацию, религиозные убеждения, принадлежность к той или иной культуре и социальному классу. Соотношение этих измерений графически представлено в виде пересечения колец, поскольку, по мнению авторов, ни одно из измерений идентичности не может быть понято обособленно в отрыве от других измерений. В центре данной модели находится ядро – «чувство Я», личностная идентичность человека.

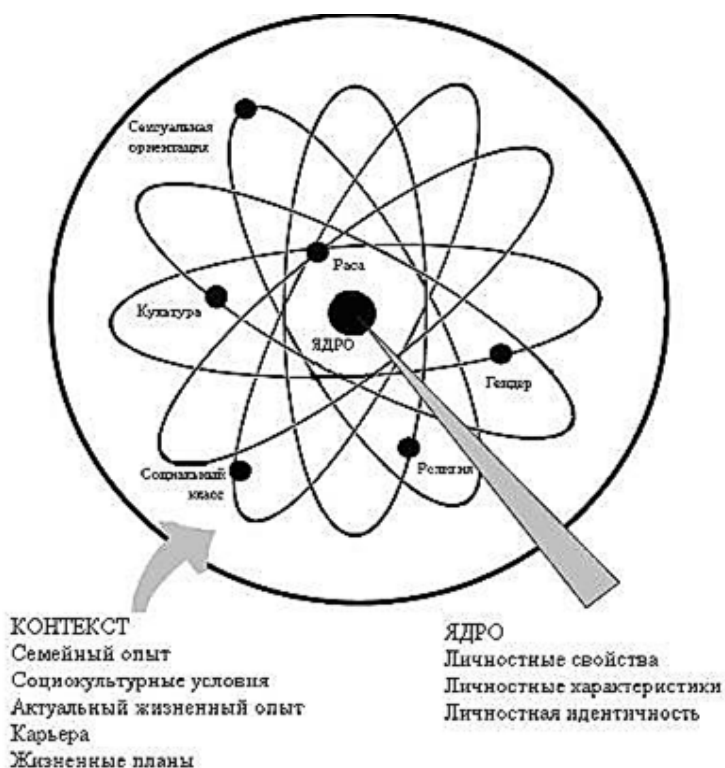


Рисунок 2.1 – Многомерная модель идентичности

Примечание – Источник: [2].

Воздействие внешних факторов (семейных, профессиональных, социокультурных и т. д.) приводит к изменениям в содержании тех или иных измерений идентичности. При этом степень влияния внешних («контекстных») факторов определяется различными характеристиками осмысления человеком собственной жизни: устойчивостью, глубиной и др. – и регулируется личностными идентификациями человека, которые, таким образом, получают приоритет над социальными.

Однако наиболее распространенной на сегодняшний день является точка зрения о том, что социальная и личностная идентичности являются взаимодополняющими, а не противоречащими друг другу компонентами идентичности человека. Более

того, индивиды обладают множественной идентичностью, отдельные аспекты которой взаимно дополняют друг друга – их этническая, религиозная, языковая, расовая принадлежность, гражданство. Это ни в коей мере не означает, что идентичность является чем-то вроде игры с нулевым результатом: чем больше одного вида идентичности, самобытности, тем должно быть меньше другого.

Когда под сомнение ставится разнообразие идентичностей, отрицается какой-либо образ жизни, когда существует угроза фундаментальной свободе выбора, неизбежными становятся конфликты. Осознание многообразия культур, идентичностей не как угрозы, а как реальности мира должно послужить «преодолению барьеров» во имя диалога между цивилизациями [20, с. 192].

Культурная свобода, культурное многообразие являются жизненно важными составляющими человеческого развития, потому что для полноценной жизни индивиду, нации необходимо определить свою идентичность – то есть ответить на вопрос «Кто ты?» и не потерять при этом уважения со стороны других, равно как не лишиться себя возможностей выбора в каких-то других отношениях.

Отметим, что в современном, динамично меняющемся мире происходит смещение, стирание граней, разделявших некогда «своих» от «чужих». Категория «мы» обретает более широкий смысл. Характеристики, когда-то казавшиеся «чужими», становятся более привычными и знакомыми.

В первую очередь, это связано с неопределенностью, неустойчивостью современного социального ландшафта, противоречивостью и разнонаправленностью тенденций развития современной цивилизации (национальное единство и мультикультурализм, глобализация и локализация, международная миграция населения и др.). Данные процессы вносят свои определенные коррективы в прежние трактовки идентичности. Разнонаправленные процессы глобализации смешиваются, взаимопроникают, сталкиваются и делают современный мир и историю все менее прозрачными, порождая глубокую структурную нестабильность в мире.

Противоречие универсальных глобальных ценностей и требований на местах сохранить свою идентичность, самобыт-

ность составляет содержание и определяет направление социальных изменений современного глобализирующегося мира. Это противоречие можно определить как «столкновение идентичностей». Столкновение глобальной культуры, культуры «макромира», с культурами национальных, локальных общностей ведет к возникновению различных подходов и дискурсов к трактовке национальной идентичности, изменений социального ландшафта современного мира.

Механизмы социальной самоидентификации основаны на выделении «своих групп» в социальном пространстве [20, с. 179]. При этом человек, как правило, руководствуется следующими определениями социальных ситуаций: наибольшей эмоциональной и ценностной значимостью групп (тех, кого можно назвать «мы»); распознаванием общих с группой черт и качеств; возможностью обеспечения групповой поддержки, защиты и условий для самореализации (см.: [204]).

Базисные социальные идентификации на протяжении всех постсоветских лет (а возможно, и ранее) связаны с первичными общностями – это близкие, коллеги, сверстники, земляки, люди той же национальности, а в последние годы – люди того же достатка. Этот базисный комплекс дополняется ценностно-мировоззренческим, основанным на предпочтении «своих» по духу, взглядам на жизнь и политическим убеждениям. Как правило, в массовом сознании присутствует противопоставление частного и публичного, идентификаций с близкими в сочетании с общественно-политической пассивностью, с одной стороны, и политических идентификаций – с другой. Реализация интересов, направленных на поддержание приемлемого уровня жизни своей семьи, и отчуждение от общественно-политической сферы – признаки неотчетливой гражданской идентификации.

## Глава 3

### МОДЕЛИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ: ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД

#### 3.1 Парадигмальные традиции в философии образования и педагогики

Образование, в первом приближении понимаемое как процесс и результат становления некоего нового феномена, явления, качества, как формирование чего-либо по заданному образцу, соответствует немецкому *Bildung*, происходящему от *Bild* (образ), который содержит в себе одновременно значение образца (*Vorbild*) и слепка, отображения (*Nachbild*), а также латинскому *formatio* (от *forma* – форма) – придание чему-либо неоформившемуся истинной формы.

Применительно к процессу становления человека, понимаемому как обретение им человеческого образа, понятие *образование* генетически восходит к знаменитой древнегреческой пайдеей. Для древних греков *пайдеия* означала тот путь (а также руководство этим путем, его педагогическую организацию), который должен был пройти человек, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического совершенства (калокагатии) посредством обретения мудрости, мужества, благоразумия, справедливости и других воинских, гражданских, нравственных, интеллектуальных добродетелей (*арете*).

Целенаправленно организованный процесс образования человека строится на различных основаниях, имеет различные цели и способы их осуществления. Это находит свое выражение как в многообразии форм конкретных педагогических действий и отношений, так и в практически необозримом множестве педагогических систем, концепций, теорий, технологий и методик.

Попытки их систематического осмысления неразрывно связаны с разработкой концептуальных моделей образования различной степени общности, выступающих в виде особых идеальных объектов. В рассматриваемом контексте модель – это обобщенный мысленный образ, заменяющий и отображающий структуру и функции (в динамичном единстве, в широком социокультурном контексте) конкретного типологически воспроизводимого способа осуществления образовательного процесса.

Модель выступает в виде совокупности понятий и схем. Она выражает образовательный процесс не непосредственно в сложном, необозримом единстве всех его многообразных проявлений и свойств, а обобщенно, акцентируя внимание на мысленно выделяемых (и являющихся в рамках использованной схемы сущностными) свойствах.

Целостная модель образовательного процесса, построенная на строго определенных основаниях, представляет его в «чистом» виде как теоретически, логически «выправленную» схему, освобожденную от несущественного и случайного. Поскольку моделей реально существующих способов образовательной деятельности может быть выделено огромное множество, возникает задача их упорядочивания и систематизации, что ставит на повестку дня вопрос о необходимости вычленения своеобразных обобщенных метамоделей, которые следует рассматривать в качестве базовых моделей образования. Базовые модели образовательного процесса в абстрагированном виде выражают глубинные, родовые, сущностные особенности основных типов педагогически организованного взаимодействия между образующим (учителем, воспитателем, наставником) и образующимся (учеником, воспитанником, питомцем) в ходе достижения целей образования. Совокупности построенных по различным основаниям групп базовых моделей образования позволяют типологизировать педагогические системы, концепции, теории, технологии, методики прошлого и настоящего, выявлять их фундаментальные сходства и различия, которые «затемняются» многообразием внешних индивидуальных признаков. *Смысл типологизации* как познавательной процедуры не в установлении соотношения внешних видимых черт между сравниваемыми объектами, а в выявлении их общих глубинных родовых

*признаков, в раскрытии внутренней связи между ними, указывающей на их действительное сущностное соотношение.*

Каждой базовой модели образовательного процесса соответствует определенная педагогическая парадигма. В переводе с древнегреческого слово *парадигма* означает *образец*. В науковедении понятие *парадигма* широко используется с 60-х гг. XX века. Впервые его ввел в научный оборот американский историк философии Т. Кун как общепринятую в конкретном научном сообществе фундаментальную теорию в определенной области знания.

На рубеже 1980–90-х гг. прошлого столетия это понятие получило распространение в отечественной педагогике. Так, педагогическая парадигма образования в изложении Г.Б. Корнетова трактуется как «совокупность устойчивых повторяющихся смыслообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании независимо от степени и форм их рефлексии» [121, с. 72].

С 1990-х гг. XX в. ряд авторов (Ш.А. Амонашвили, М.В. Богуславский, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, О.Г. Прикот, Е.А. Ямбург и др.) предприняли попытки выделения и обоснования базовых моделей образования, а также осуществления их парадигмально-педагогической типологии (хотя сам термин *парадигма* использовался далеко не всегда). Это обуславливалось потребностью в упорядочении и систематизации педагогического знания о существующих путях и способах организации учебно-воспитательного процесса. Кроме того, эти попытки стимулировались необходимостью разработки системы координат, позволяющей ориентироваться в практически бесконечном многообразии педагогических систем, концепций, теорий, технологий, методик прошлого и настоящего.

Во второй половине 1980-х гг. в ходе ожесточенных дискуссий, которые велись вокруг бездетности официальной советской педагогики и авторитаризма массовой советской школы, путей их преодоления и перспектив радикальной гуманизации системы образования, сформировались две основные парадигмы образования и воспитания – авторитарно-императивная и гуманная педагогика.

Согласно точке зрения **Ш.А. Амонашвили**, авторитарно-императивная педагогика ставит во главу угла учебно-воспитательного взаимодействия не доверие воспитателя к воспитаннику, не стремление учителя опереться на активность и творческую самостоятельность ученика, а необходимость постоянного контроля, надзора, проверки первым вторым как важнейших средств ограничения его естественной активности, побуждения и принуждения его к ответственности, прилежанию и исполнительности (см.: [10]). При таком подходе педагогический процесс тяготеет к тому, чтобы утратить качество пронизанного взаимопониманием сотрудничества и принимает форму одностороннего формирующего воздействия.

Важнейшая задача авторитарно-императивной педагогики заключается в подчинении реальной жизни ребенка учению, ибо только таким образом его можно подвести к будущей полноценной, «настоящей», «всамделишной» взрослой жизни. Авторитарный педагог, руководствуясь своими императивными образовательными установками, стремится «продиктовать» ребенку всю его жизнь – и знания, и ценности, и убеждения, и нормы поведения. В результате такого подхода, который ориентируется не на конкретных детей, не на их действительные мотивы и интересы, потребности и способности, появляется нежелание учащихся образовываться в соответствии с императивами и требованиями педагогов, происходит превращение их в непослушных строптивцев, потерявших всякую охоту учиться. Сами процессы воспитания и обучения оказываются «оторванными» от жизни детей, от их реальных интересов и поэтому отторгаются ими, вызывают сопротивление и неприятие.

Следствием этому, по мнению **Ш.А. Амонашвили**, является тот факт, что авторитарно-императивная педагогика исходит из невозможности осуществления образования без принуждения, что неизбежно порождает насилие по отношению к детям. Важнейшей задачей авторитарно-императивной педагогики является поддержание дисциплины. Стержнем соответствующей ей модели образовательного процесса становится тип педагогического взаимоотношения, предполагающего, с одной стороны, требовательность и строгость, а с другой – подчинение и послушание. Активность ребенка оказывается полностью подкон-



трольной воле взрослого, который, стимулируя, направляя или подавляя ее, решает поставленные им задачи по воспитанию и обучению своего питомца.

Главным для авторитарного педагога, подчеркивает Ш.А. Амонашвили, оказывается внешняя цель образования, а не сам ребенок. Пытаясь ее достичь, учитель стремится опереться на незыблемые педагогические установления и требования, нивелирующие индивидуальные особенности детей. Ребенок как бы отчуждается от участия в выстраивании своей образовательной траектории. Он превращается в средство достижения педагогических целей и рассматривается не как целостная, уникальная, неповторимая личность, а как материал, с которым работает воспитатель и который обладает определенными качествами и свойствами, способствующими или, наоборот, препятствующими реализации замысла учителя-творца.

В качестве типичного примера авторитарно-императивной педагогики Ш.А. Амонашвили рассматривает официальную советскую педагогику и соответствующую ее установкам практике массовой советской школы. Реальной же альтернативой ей, по мнению исследователя, является педагогика сотрудничества, представляющая собой один из вариантов гуманной педагогики, которая по своей сути противостоит авторитарно-императивной.

Гуманная педагогика, как утверждает Ш.А. Амонашвили, прежде всего, должна способствовать реализации природы каждого человека, которая у детей проявляется, во-первых, в стремлении к развитию, во-вторых, в страсти к свободе и, в-третьих, в потребности взросления. Именно в этом он видит ее высший смысл, ее главное предназначение.

Перед учителем стоит задача не игнорировать актуальных состояний ребенка, а, наоборот, максимально полно согласовывать педагогическую организацию развития ребенка с его собственными намерениями и интенциями. Только такой подход к обучению и воспитанию может заложить основы подлинной глубинной духовной общности наставника и воспитанника. Именно он лежит в основе образовательного процесса, базирующегося на взаимопонимании, взаимодействии, сотрудничестве. Принимая ребенка таким, каков он есть, гуманный воспитатель делает важнейший шаг к обеспечению целостности педа-

гогического процесса, которая будет проистекать из естественного многообразия реальной жизни детей.

Парадигма гуманной педагогики ориентирует учителя на то, чтобы сделать ребенка своим единомышленником, добровольным и заинтересованным сотрудником, соратником, превратить в равноправного участника, соавтора собственного образования. Сами взаимоотношения между участниками педагогического процесса должны строиться на началах любви, уважения, понимания, то есть иметь выраженный гуманный характер.

Гуманная педагогика, по убеждению Ш.А. Амонашвили, может и должна обходиться без принуждения, так как восприимчивость и способность к учению заложены в самой природе человека. Их следует улавливать и поддерживать, на них надо опираться, а не стремиться их подавить, пытаться жестко регламентировать естественную активность детей, и направлять ее в русло, определяемое учителем.

Реализовать гуманную педагогику в практике образования можно лишь в том случае, как утверждает ученый, если все компоненты учебно-воспитательного процесса будут переосмыслены сквозь призму присущих ей принципов. Эти принципы требуют устроить окружающий мир и педагогический процесс таким образом, чтобы в них ребенок познавал и усваивал истинно человеческое, познавал себя как человека, проявлял свою истинную индивидуальность, находил общественный простор для развития своей истинной природы, его интересы совпадали с общечеловеческими интересами и были нейтрализованы источники, способные провоцировать ребенка на асоциальные действия и поступки.

Хотя Ш.А. Амонашвили и подчеркивает, что гуманная педагогика может и должна использовать для решения собственных задач все пригодные элементы авторитарно-императивной педагогики, он, по существу, абсолютно их противопоставляет, доказывая полную несостоятельность, непродуктивность и даже античеловечность последней. Ставя вопрос о необходимости педагогического плюрализма и критикуя советскую эпоху за то, что она не несла в себе альтернативных вариантов теории и практики образования в силу глубоко идеализированного разделения педагогики на «самую передовую» советскую и «реакционную»

буржуазную, сам ученый такой конструктивной альтернативы не дает. Выделенные им парадигмы образования и в своих названиях – *гуманная* и *авторитарно-императивная*, и в своих содержательных характеристиках ориентированы на оценку, располагающую *не к их продуктивному диалогу, а к конфронтации и обличению*, что соответствует духу большинства развернувшихся в нашей стране в перестроечное и постперестроечное время дискуссий вокруг состояния, а позднее и наследия советской педагогики.

В то же время Ш.А. Амонашвили предлагает концептуальную парадигмально обоснованную схему, которая может весьма успешно использоваться при анализе историко-педагогического процесса. Она позволяет достаточно четко выделить, поляризовать и проследить в их развитии и взаимодействии гуманистическую (гуманную) и авторитарную (авторитарно-императивную) традиции (тенденции) в теории и практике образования. Водораздел между этими традициями, прежде всего, проходит по линии обращенности педагога к природе ребенка, к ее реальному учету (или неучету) при конструировании и осуществлении воспитания и обучения, то есть в рамках антропологического измерения историко-педагогического процесса.

Другую типологию педагогических парадигм предлагает **Е.А. Ямбург** (см.: [249]). Он строит ее не только на иных основаниях, чем Ш.А. Амонашвили, но и в иной логике – не противопоставляя выделенные базовые модели образования как «хорошие» и «плохие», «правильные» и «неправильные», а по принципу взаимодополнения.

Предельно обобщенные педагогические парадигмы исследователь отождествляет с двумя основными философиями образования, которые, по его мнению, определяют стратегические цели теории обучения и воспитания, задают парадигмы мышления и детерминируют характер решения обобщенных педагогических проблем. Он говорит о когнитивной и личностной философиях образования и рассматривает соответствующие им способы организации и реализации учебно-воспитательного процесса.

Парадигма *когнитивной педагогики* центрирована на интеллектуальном (когнитивном) развитии ребенка, сквозь призму которого она пытается решать большинство проблем обучения и воспитания.

Соответствующая ей модель образования, утверждает Е.А. Ямбург, ориентирует школу на предметные программы, фиксированные, поддающиеся оценке результаты, селекцию детей по уровню способностей, отбор многообещающих детей с их последующим углубленным обучением с помощью технологий, обеспечивающих развитие их креативности, а также детей, которые нуждаются в компенсационном и коррекционном режимах обучения.

Когнитивная педагогика позволяет готовить ребенка к жестким требованиям современного общества, соотносить организацию его развития не столько с реализацией его уникальной индивидуальности, сколько с заранее определенными нормативами, выведенными из социальной целесообразности и детерминированными социокультурными обстоятельствами и перспективами жизни человека.

К сожалению, отмечает исследователь, в практике работы современной школы часто реализуется некогнитивная, «ЗУНовская» педагогика, направленная на безмерное расширение и углубление учебных программ, закладывающая в головы учеников знания, умения и навыки без учета «побочных» эффектов, связанных с подрывом психосоматического здоровья детей. По существу, «ЗУНовскую» педагогику он рассматривает как негативную форму когнитивной педагогики.

Е.А. Ямбург выявляет характерную мировую тенденцию перенаправления вектора педагогического поиска от когнитивной парадигмы образования к личностной, или «аффективно-эмоционально-волевой», влияние которой начинает заметно усиливаться в начале XXI века.

Парадигма *личностной педагогики* переносит центр тяжести с интеллектуального на эмоциональное и волевое развитие человека. Основной ценностью она провозглашает развитие личности в процессе образования, придавая большое значение спонтанному, естественному развитию ребенка.

Парадигма личностной педагогики рассматривает ученика как личность, которая сама может и должна с помощью учителя выбрать тот путь образования, который поможет именно ей достичь наилучших результатов. При таком подходе оказывается, что во многих случаях нормы и требования, предъявляемые к

учащимся в процессе обучения, не могут быть жестко фиксированными. От педагога требуется внимательное наблюдение за личностным ростом и развитием детей, постоянный учет их индивидуальных интересов и проблем, определение на этой основе целей образования, путей и средств их осуществления.

Е.А. Ямбург настаивает на невозможности безоговорочного принятия «в чистом виде» ни когнитивной, ни личностной парадигм образования. Он подчеркивает целесообразность признания педагогического плюрализма, гармонизации различных подходов, межпарадигмальной кооперации, открытости к коммуникации, ориентированности на потребности ребенка и общества одновременно. Когнитивная и личностная парадигмы образования, как утверждает исследователь, по сути, обозначают полюса планеты, именуемой личностью. Жизнь на полюсах возможна, но она требует огромных дополнительных затрат и усилий, а потому не является оптимальной формой организации образования. Более того, в каждом конкретном случае сочетание когнитивного и личностного подходов может быть различным и должно тщательно продумываться, обосновываться и соответствующим образом технологически обеспечиваться.

Следует отметить, что ни Ш.А. Амонашвили, ни Е.А. Ямбург не ставили перед собой задачи парадигмально осмыслить педагогическую реальность во всей ее полноте. Обосновывая предлагаемые типологии парадигмальных моделей образования, они, прежде всего, стремились концептуализировать современную педагогическую реальность, ее непосредственные истоки и обозримые перспективы, а отнюдь не проанализировать все ее бесконечное историческое многообразие, хотя и создавали для решения этой более широкой задачи важные теоретические предпосылки.

Решить указанную задачу попыталась **И.А. Колесникова**, предложившая свой вариант типологии парадигм образования и воспитания (см.: [113]). В ее классификации *педагогическая парадигма* характеризует типологические и смысловые границы существования субъекта педагогической деятельности в пространстве профессионального бытия. По мнению исследователя, индикаторами парадигмальной принадлежности педагога являются: во-первых, его мировоззрение, определяющее понимание природы

человека и закономерностей его развития; во-вторых, смысловые доминанты профессионального бытия и целевые установки учебно-воспитательной деятельности; в-третьих, ориентация и истоки формирования системы профессионально-педагогических ценностей и критериев оценки и, наконец, в-четвертых, характер взаимодействия участников педагогического процесса.

Историко-генетический анализ, отмечает И.А. Колесникова, позволил ей на протяжении развития всего мирового педагогического процесса обнаружить наличие трех возникших в разное время *парадигмальных пространств*. Этим «пространствам» соответствуют педагогические парадигмы традиции, научно-технократическая и гуманитарная парадигмы образования.

Генетически самой древней, по мнению ученого, является педагогическая парадигма, которую она называет *парадигмой традиции* (а в более ранних работах – *эзотерической парадигмой*). Эта парадигма соответствует модели образования, органично вписанной в традиционный уклад жизни людей, и базируется на образцах воспитания и обучения, которые сами являются составными элементами традиции как наиболее устойчивой, стабилизирующей составляющей механизма социального наследования.

Традиция ориентировала людей на необходимость вписаться в окружающий их природный и социальный мир, на безусловное принятие опыта предшествующих поколений, созданных предками образцов и норм духовной и предметно-практической деятельности. Она давала людям необходимые для жизни средства, в том числе и собственно педагогические.

В пространстве традиции формировался эзотерический тип миропонимания, базирующийся на признании в той или иной конкретной форме существования вечной, абсолютной, неизменной Истины, перед которой все обретают равенство. Подлинное Учение оказывалось Путем, ведущим к Истине, которой нельзя научить, но к которой можно приобщиться посредством напряженной индивидуальной, внутренней работы с помощью мудрого Учителя. От ученика требовалось абсолютное беспрекословное подчинение Учителю, который руководил его физическим, психическим, нравственным развитием, готовил его к восприятию Истины Откровения, во многом интуитивному, к постижению вечного Абсолюта.

Генетически более поздней, чем парадигма педагогики традиции, но более привычной и понятной для нас, является, по мнению И.А. Колесниковой, *научно-технократическая парадигма образования*. Она базируется на ценностных представлениях о существовании объективной истины, которые строятся на конкретно-историческом, доказанном, научно обоснованном и практически апробированном знании. Это знание обезличено, усреднено, ограничено рамками научно-технического прогресса, и чем дальше, тем быстрее оно устаревает.

Научно-технократическая парадигма обращает педагога к объективной реальности, заставляя именно из нее, а не из конкретного человека черпать основные ценности и смыслы. Объективное, точное знание и четкие правила его передачи ученику становятся главной профессиональной ценностью учителя, который оценивает результаты воспитания и обучения в жесткой логике системы бинарных оппозиций «знает – не знает», «умеет – не умеет», «воспитан – не воспитан». При этом учитель всегда ориентируется на внешние, объективно заданные эталоны, нормы, стандарты, с которыми сверяется уровень обученности и воспитанности. Сам результат педагогической деятельности оказывается существующим лишь постольку, поскольку существует его идеальный стандартизированный прогноз.

И.А. Колесникова подчеркивает, что в рамках научно-технократической парадигмы образования взрослый всегда является носителем эталонного знания и поведения и поэтому взаимодействует с ребенком в режиме информационного сообщения, монолога. Его важнейшей задачей оказывается поиск алгоритмов, позволяющих «заводить» эталонное содержание образования в сознание и поведение ребенка и обеспечивающих их полное и точное воспроизведение. Стремясь к достижению этого результата, учитель часто оставляет без внимания ту физиологическую, психологическую, нравственную цену, которую за него платит ученик. При этом не только ребенок становится средством достижения эталонного результата, но и учитель оказывается средством обучения и воспитания, трансляции информации и формирования должного поведения.

В отличие от двух рассмотренных типов педагогических парадигм гуманитарная парадигма образования, связанная, по

мнению Колесниковой, с именами Сократа, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, Дж. Дьюи, В.С. Библера, формировалась по мере реализации стремления человечества проникнуть в глубины субъективного мира. В ее рамках основной педагогической ценностью становится конкретный человек с его уникальным внутренним пространством и индивидуально-специфическим процессом познания, что определяет приоритетную значимость субъективированного, персонифицированного, индивидуально окрашенного знания, всегда имеющего автора.

Педагогический процесс гуманитарного типа диалогичен, богат импровизацией, свободен от однозначной нормативной истины. Результат информационного общения в его рамках оценивается по принципу взаимообогащения за счет пересечения субъективных миров его участников. Для учителя оказывается значимым каждый ученик в любом его состоянии, ибо для него важны не конкретное знание или качество опыта, а стоящие за ними переживания, отношения, оценки, вектор индивидуального развития, уникальный жизненный путь. Ценностно-смысловое равенство взрослого и ребенка определяет субъектно-субъектный характер складывающихся между ними взаимоотношений и предъявляет особые требования к их коммуникативной культуре. Одной из центральных проблем гуманитарной педагогики становится необходимость решения задачи, связанной с вовлечением ребенка в процесс самостоятельного поиска истины.

Таким образом, И.А. Колесникова, в отличие от Ш.А. Амонашвили и Е.А. Ямбурга, преодолевает бинарное противопоставление двух педагогических парадигм и выделяет три типологические модели. Вместе с тем в ее схеме, как и у Амонашвили, прослеживается стремление развести «хорошие» и «плохие» парадигмальные модели образования. Так, парадигма педагогики традиции представлена окрашенной в романтико-экзотические тона, парадигма научно-технократической педагогики – в негативные антиличностные, а гуманитарной – в подчеркнута позитивные гуманистические тона. Отстаивая идею межпарадигмального характера педагогической реальности в рамках предложенного ей варианта типологии педагогических парадигм, Колесникова крайне критически относится к другим подходам к типологии базовых моделей



образования, имеющих в современной литературе, обвиняя их авторов во «вкусовщине» и ограниченности.

**О.Г. Прикот** выделяет пять научно-педагогических парадигм: естественнонаучную, технократическую, эзотерическую, гуманистическую и полифоническую (см.: [170]).

*Естественнонаучная парадигма*, по мнению Прикота, строится на субъектно-объектных отношениях между исследующим и исследуемым, предполагает обязательное наличие проверяемых гипотетических построений, определение специальных условий экспериментальной работы и экспериментальной проверки гипотетических построений, обобщение экспериментальных данных и построение на этой основе теоретических положений.

Истинным в данной научно-педагогической парадигме оказывается то, что может быть экспериментально проверено. Этой парадигме, утверждает Прикот, соответствуют педагогические идеи Ж.-Ж. Руссо, изложенные им в романе-трактате «Эмиль, или О воспитании».

*Технократическая парадигма* также, как правило, базируется на субъектно-объектных отношениях между исследующим и исследуемым. В рамках ее реализации предполагается проведение анализа потребностей в продукте, построение прогностической модели объекта (проектирование объекта-изделия с необходимыми параметрами и характеристиками), классификация смоделированного объекта и «погружение его в действительность» (то есть поиски его аналогов среди уже существующих объектов с похожими свойствами базовых параметров и характеристик) и, наконец, изготовление объекта с заданными значениями параметров и характеристик, наилучшими в существующих условиях действительности.

Истинным в парадигме технократической педагогики считается целесообразное. По мнению Прикота, эта парадигма нашла свое воплощение в концепции Г.П. Щедровицкого, изложенной им в коллективной монографии «Педагогика и логика» [244].

*Парадигма гуманистической педагогики* строится на субъектно-субъектных отношениях изучающего и изучаемого. Она предполагает диалог в качестве базовой формы коммуникации и базового исследовательского метода. Сам исследовательский процесс заключается в поиске уникальных, не поддающихся

ся экспериментальной проверке и (или) классификационным процедурам истин и смыслов. Практическая исследовательская работа ориентируется на постоянное действительное чередование ролей исследователя и исследуемого – учителя и ученика. Истинным в гуманистической парадигме оказывается то, что составляет ценностные основания для самоопределения любого субъекта педагогического процесса. Эта парадигма, по мнению Прикота, нашла свое воплощение в педагогической концепции Я. Корчака, изложенной им, в частности, в книге «Как любить ребенка» [122].

*Эзотерическая парадигма*, согласно точке зрения Прикота, основывается на *объектно-объектном отношении* учителя и ученика, исследующего и исследуемого. Он обращает внимание на то обстоятельство, что в контексте рассматриваемой парадигмы учитель (исследующий), как правило, является лишь транслятором Истины и часто, как и ученик (исследуемый), не играет существенно активной роли в педагогической коммуникации. В рамках эзотерической парадигмы исследовательский процесс строится таким образом, что в нем вывод предшествует процедуре доказательства, сущность исследовательской процедуры сводится к описанию и рефлексии Пути постижения Абсолютной Истины, а также присутствует парадоксальность с точки зрения формальной, исследовательской и коммуникативной логик.

Истинно здесь оказывается то, что есть вечная, неизменная, непреходящая Абсолютная Истина. Эзотерическую парадигму образования Прикот иллюстрирует буддистски ориентированной педагогической концепцией, изложенной Ч. Тругпой в его книге «Преодоление духовного материализма. Миф свободы и путь медитации. Шамбала. Священный путь воина» [221].

И наконец, рассматривая *полифоническую парадигму*, Прикот пишет, что она характеризуется «полифоничностью», «параллельностью в отношениях симфонических личностей», активно действующих в едином педагогическом пространстве. Для нее основным коммуникативным средством, предусматривающим сосуществование ценностных оснований всех основных парадигм, проявления которых наблюдаются в современной педагогической действительности, является полилог.

Полифонической парадигме присущ «холизм» как обязательное равноправное действие всех субъектов педагогического и

исследовательского процесса, направленное, прежде всего, на их адекватное, ценностное самоопределение, реализацию их устремлений и желаний. Для нее обязательно наличие «постулата выбора», когда главным для субъекта педагогической деятельности является не сам выбор ведущей парадигмы профессиональной жизнедеятельности, а понимание (ощущение) возможности такого выбора.

О.Г. Прикот подчеркивает, что для субъектов, действующих в логике, задаваемой полифонической парадигмой, истина, в известной мере, оказывается ситуативной и зависящей от результата полипарадигмального самоопределения участников педагогического процесса. В качестве концепции, адекватной базовым критериям парадигмы полифонической педагогики, Прикот приводит педагогику отождествления, разработанную им и изложенную в книге «Педагогика отождествления и педагогическая системология» [172].

В парадигмальной типологии моделей образования, разработанной Прикотом, явственно прослеживается ориентация на научно-педагогическую деятельность. При этом он справедливо отмечает многомерность связи между педагогической наукой и практикой, которая приобретает полипарадигмальный характер. Будущее образования Прикот, прежде всего, связывает с распространением парадигмы полифонической педагогики, которая, по его мнению, в наибольшей степени соответствует полипарадигмальному характеру современной педагогической действительности. В то же время выделенные Прикотом парадигмы являются эффективным инструментом анализа событий педагогического прошлого, позволяющим их типологизировать и систематизировать.

Рассмотренные варианты типологий педагогических парадигм, предложенные Ш.А. Амонашвили, Е.А. Ямбургом, И.А. Колесниковой, О.Г. Прикотом, позволяют представить различные варианты сочетания базовых моделей образования в различных плоскостях их соотношения, обозначить крайние полюса негатива и позитива в организации учебно-воспитательного процесса, наметить перспективы его оптимизации в современных условиях. В своем единстве, дополняя друг друга, они являются эффективным инструментом анализа педа-

гогической реальности прошлого и настоящего, а также моделирования ее перспективных форм. Раскрывая с большей или меньшей полнотой социокультурную детерминированность рассматриваемых педагогических парадигм, никто из указанных авторов, за исключением Е.А. Ямбурга, не пытается представить выделенные базовые модели образования в системе отношений их взаимодополнительности. Авторы стремятся показать их взаимообусловленность и взаимную необходимость с исторической, а не с содержательно-педагогической точки зрения, с позиции взаимной компенсации неизбежной ограниченности любой модели образования *при решении проблемы организации воспитания и обучения целостного разностороннего человека.*

Это возможно только тогда, когда взаимодействие участников целостного педагогического процесса ведет к достижению поставленных целей с помощью специально отобранных средств. Поэтому педагогическая типология базовых моделей образовательного процесса, учитывающая источники и способы постановки целей воспитания и обучения, а также характер взаимодействия образующего и образуемого, позволяет охватить практически все реальное историческое многообразие способов организации воспитания и обучения. В рамках этой типологии могут быть выделены три базовые модели образовательного процесса, которые представлены парадигмами педагогики авторитета, манипуляции и поддержки (см.: [121]).

Педагогика авторитета признает, что для полноценной жизни в обществе люди должны успешно в нем функционировать, играть определенные социальные роли (гражданина, члена семьи, представителя профессиональной, конфессиональной группы и т. п.). А для этого им следует усвоить определенные способы деятельности и коммуникации, нормы поведения, знаковые системы и системы ценностей, которые созданы предшествующими поколениями и воплощают в себе в том или ином объеме всемирно-исторический опыт человечества. То есть подразумевается, что педагог лучше, чем сам ребенок, знает, каким воспитанник должен быть (стать), в каком направлении и каким образом он должен для этого развиваться.

Эта установка изначально закрепляет авторитет наставника как ведущего участника образовательного процесса, его ру-

ководителя, прежде всего с точки зрения функциональной роли воспитателя. Естественно, подразумевается, что в идеале авторитет учителя должен приниматься учащимся на личностном уровне («власть авторитета»). Но часто это остается лишь благим пожеланием, в то время как формальный авторитет педагога («авторитет власти») имманентно заложен в саму организацию учебно-воспитательного процесса данного типа.

Проблемы и противоречия педагогики авторитета стимулировали поиск такой модели учебно-воспитательного процесса, которая бы исключала или, по крайней мере, сводила до возможного минимума столкновение воли воспитателя и воли воспитанника, позволяла преодолеть рассогласование педагогических целей учителя и жизненных целей ученика посредством *использования особого механизма межличностного взаимодействия*.

Искомая модель образовательного процесса была также призвана обеспечить у воспитанников способность к самостоятельному, свободному, ответственному жизненному выбору. Указанные требования нашли свое воплощение в разработке модели образовательного процесса, который соответствовал *парадигме педагогики манипуляции*. Эта парадигма концептуализирует группу педагогических подходов, позволяющих, с одной стороны, сохранить ведущую роль учителя в учебно-воспитательном процессе, а с другой – сделать ее незаметной для учеников.

Суть манипуляции заключается в том, что манипулятор преследует свои цели, скрыто, неявно стремится возбудить у адресата (человек, которым он манипулирует) намерения, не совпадающие с существующими у него актуальными желаниями.

Манипуляция в межличностном общении имеет место тогда, когда возникающий у манипулятора замысел внедряется с помощью специальных ухищрений в психику адресата и заставляет последнего действовать в соответствии с разработанной для него программой поведения, которую он изначально воспринимает как свою собственную. Манипуляция, учитывающая особенности адресата как субъекта взаимодействия (его потребности, способности, интересы, характер, жизненный опыт и т. п.), оказывается *не прямым (явным), а косвенным (скрытым) воздействием* на него манипулятора. Идеалом манипулятивного воздействия оказывается превращение самой личности в средство

влияния на человека. В этом смысле эксплуатация личностных структур оказывается апофеозом манипулятивного воздействия – *управлять тем, что само управляет*.

Привлечение данного механизма – одна из существенных характеристик манипулятивного воздействия, в этом его сила и мощь. Манипуляция считается успешной в той мере, в которой манипулятору удается переложить ответственность за нужное ему событие на адресата... Однако ответственность не может быть просто передана – она должна быть *принята* в результате свободного выбора. Но как раз свободы манипулятор предоставлять и не хочет. Вместо этого он так организует воздействие, чтобы у адресата создалась *иллюзия* собственной свободы в принятии решения. Ощущение (иллюзия) свободы выбора возникает в результате сочетания необходимых для этого элементов наличия борьбы мотивов («сомнения прочь») и отсутствия (осознания) стороннего вмешательства.

Таким образом, эксплуатация личности выражается в имитации процесса самостоятельного выбора между альтернативными мотивами, в создании иллюзии совершения поступка. Человек оказывается в положении побуждаемого самого себя на достижение цели, указанной манипулятором. Манипулятивная педагогика, по сравнению с педагогикой авторитета, создает значительно более благоприятные условия для реализации активности ребенка, развития его самостоятельности, индивидуализации его воспитания и обучения, повышения эффективности образования. Однако педагогика манипуляции не обеспечивает превращения ученика в полноправного партнера учителя, а их взаимоотношения – в подлинно субъектно-субъектные.

Модель образования, соответствующая *парадигме педагогики поддержки*, принципиально отличается от привычных подходов к организации воспитания и обучения детей. Реализующий ее педагог изначально стремится не вести ребенка за собой, не управлять им, не управлять его развитием, а как бы следовать за воспитанником, создавать условия самоопределения, самоидентификации и самореализации, поддерживать его в осуществлении своей самости, помогать ему в решении собственных проблем.

Именно такой взгляд на образование ребенка и на роль учителя в нем определяет общую логику конструирования учеб-

но-воспитательного процесса в рамках парадигмы педагогики поддержки. Указанная логика предполагает, что наставник, начиная педагогическую работу с ребенком, не должен стремиться к тому, чтобы изначально определить цели, способы и средства его образования. Первая задача, которую решает воспитатель, – *знакомство с ребенком, установление с ним продуктивной коммуникации*, базирующейся на принятии друг друга, взаимном уважении, доверии и интересе, а в идеале – и на взаимной любви.

Установив с воспитанником контакт, общаясь с ним, наставник решает вторую задачу – пытается *познать ребенка*. Он стремится понять, какими потребностями и способностями ребенок уже обладает, каковы мотивы его поведения, чем воспитанник интересуется. Воспитатель пытается понять, в чем заключается глубинный личностный потенциал каждого конкретного ребенка, научиться улавливать возникающие у него ситуативные актуальные интересы, определить, какие проблемы и почему мучают воспитанника, выявить их причины. Только решив две указанные задачи, наставник, действующий в рамках модели поддерживающего образования, может делать следующие шаги в педагогической работе с детьми. Эти шаги могут осуществляться в трех основных направлениях.

Во-первых, они могут быть связаны с поддержкой ребенка в познании самого себя, в осознании им накопленного опыта, в осмыслении им своих интересов и возможностей. На этой основе учитель помогает ребенку определить и вербализировать цели собственного развития, собственного продвижения в жизни, исходя не из своих представлений о том, каким должен стать воспитанник, а из уже имеющегося у ребенка внутреннего потенциала, опыта жизнедеятельности. Сформулировав совместно с ребенком цели его образования, а точнее, представив питомцу возможности, позволяющие ему самостоятельно определить эти цели из себя самого, и посодействовав ему в этом, воспитатель *оказывает ему помощь в их достижении*, создавая для этого необходимые условия.

Во-вторых, действуя в рамках парадигмы педагогики поддержки, воспитатель *может помогать ребенку в реализации им своего актуального интереса*, который возникает «здесь и теперь», является ситуативным и может не иметь сколько-нибудь

глубинного характера и лишь потенциально обладает возможностью стать более или менее устойчивым и, следовательно, более или менее значимым для дальнейшей жизни воспитанника, для его дальнейшего образования.

И, наконец, в-третьих, педагогика поддержки ориентирует наставника на *содействие ребенку* в осознании своих собственных проблем, в понимании их истинных причин, в формировании целей, связанных с необходимостью решения этих проблем и создания условий для их достижения.

Подводя итог, следует отметить, что социально-философский анализ образовательно-воспитательной системы сегодня становится все более *полипарадигмальным*. На его базе педагогическая практика стремится расширить образовательные возможности для каждого конкретного человека, актуализируя максимально большее количество аспектов его индивидуальной жизни, к числу которых относятся пол, анатомические и психофизиологические особенности, задатки и способности, потребности и запросы, мотивы и интересы с учетом всего многообразия его социокультурного бытия (этнического, социально-классового, религиозно-конфессионального, профессионального и т. д.). – Все это, заостря внимание на автономных индивидах, позволяет представить их существование в конкретном социокультурном контексте.

Педагогика XXI в. призвана не только «преодолеть власть» единого, универсального, задающего строго определенные рамки подхода к постановке и решению проблем образования. Она все более тяготеет к тому, чтобы стать максимально индивидуализированной, чтобы научиться видеть образовательный процесс (его субъектов, цели, средства, результаты, детерминанты) с возможно большего числа позиций, признавая их не взаимоисключающими, не просто рядоположенными, а взаимодополняющими друг друга.



### 3.2 Базовые модели социализации: формы и содержание

Каждая историческая эпоха рождала специфические концепции социализации личности, отражающие уровень развития общества на данном отрезке времени, а также характер существующих в нем порядков и типов взаимодействия общества и личности. Основные типы взаимодействия общества и личности отражают социальную природу общества, его ценностные предпочтения и перспективу развития, а также уровень культуры и демократичности его институтов.

Главным моментом, определяющим различия между ними, является разное понимание природы взаимодействия общества и личности. Эволюция взглядов такова: реалистско-объективистские; номиналистско-субъективистские; поведенческие концепции. В классических теориях приоритет отдается обществу, в неклассических теориях – личности, а в постклассических теориях – их взаимодействию.

Известно, что в классической науке не существовало проблемы познания принципиально не наблюдаемых, не фиксируемых опытным путем объектов; их – этих объектов – для опытной науки просто не существовало. Проблема представления таких «неосязаемых» объектов с помощью их моделей возникла в неклассической, релятивистской науке. Познание объектов на этом этапе осуществляется с участием различных концептуальных подходов, которые расширяют содержание и принципы процесса познания за счет включения не только субъект-объектных, как это было в неклассической науке, но и субъект-субъектных корреляций.

Применение *моделирования* в социально-гуманитарном познании способствовало развитию аналитического мышления, дало возможность исследователю осмысленно интегрировать знания, ориентироваться в реальной социальной действительности и использовать имеющиеся теоретические знания для конструирования идеальных моделей в виде теоретических концепций с последующим применением на практике. Сложными социальными явлениями, объектами моделирования являются лю-

ди, их взаимодействия, и, прежде всего, особенности и риски социализации. Моделирование, в данном случае, – это социальное конструирование реальности, понимаемое как процесс, посредством которого люди творчески формируют реальность в результате социального взаимодействия (П. Бергер, Г. Лукман). Значит, модели создаются в контексте данной культуры, данной социальной реальности, но, вместе с тем, в процессе их создания не отрицается и роль индивидуальности (см.: [24]).

Исследовательские стратегии и модели социализации, разработанные учеными различных школ, позволяют глубже связывать микро- и макроисследования личности. Назовем некоторые из предложенных моделей социализации:

1. *Социализация как инкультурация* – как процесс передачи культурного наследия, овладения культурой. Рождаясь, человек представляет собой *tabula rasa* и в процессе индивидуального развития автоматически, пассивно воспринимает культуру. Нюансы определяются национальным характером. Кстати, эта модель социализации быстро политизировалась, под социальный заказ развернулись исследования национального характера разных народов в целях эффективного политического и пропагандистского воздействия на них.

2. *Социализация как результат межличностного общения* – в основу модели положен эффект группового воздействия на личность. В процессе и в результате взаимодействия личности со всей совокупностью социальных явлений она оснащается определенными установками, социальными символами, примеряет на себя различные социальные роли, достигает максимальной конформности с данной социальной системой.

3. *Социализация как процесс ролевой тренировки* – личность включается в социальную систему через ролевое научение. Культурные ценности, лежащие в основе ролевых предписаний, адаптируют индивида к готовым шаблонам поведения, обеспечивают передачу целей от одного поколения к другому. Концепция получила широкое применение в теориях организации и управления.

4. *Социализация как социальное научение* – модель основана на утверждении, что несовершенство общества можно изменить с помощью модификации человеческого поведения, что

социализация – вполне управляемый процесс, необходимо только тщательно взвесить пропорции наказаний и поощрений, то есть стимулов.

5. *Когнитивная модель социализации* делает акцент на научении, но не столько навыкам, сколько развитию познавательных, эмоциональных, моральных структур личности. Личность обладает способностью к восприятию и переработке информации, она скорее Думатель, чем Делатель. Поведение личности всегда детерминировано ее знаниями, которые образуют определенную картину мира в сознании человека. Именно картина мира, а не сама реальность управляет поведением людей, стоит между реальностью и человеком.

В зависимости от характера общества в нем превалирует та или иная ценностная установка. «Иметь или быть?» – так назвал немецкий психолог Эрих Фромм эти установки и свою книгу, посвятив ее жизненным ценностям и смыслу жизни человека [232].

Человеческий мир является очень сложной социальной системой, поэтому мысленные модели, созданные на основе объективных данных и субъективного опыта исследователя, представляют его упрощенный образ. Логически правильно сконструированная модель, созданная на основе объективных данных и субъективного опыта исследователя, должна привести к формированию теории, которая, в свою очередь, при большом спросе научного мира на нее, может подняться на уровень парадигмы (см. рисунок 3.1).

Как правило, под понятием *модель социализации* понимается приоритетная форма взаимодействия общества и личности, обуславливающаяся мировоззренческими, конкретно-историческими, пространственными и временными факторами. Вхождение личности в общественную жизнь путем принуждения или ее собственного интереса характеризует особенность механизмов социализации в различных ее моделях, отдающих приоритет либо обществу, либо личности.

В условиях действия *моделей подчинения*, которые функционируют в обществе или общностях с достаточно высокой степенью регламентации, происходит взаимодействие механизма отбора, механизма предписания и механизма контроля.

То, какими качествами должна обладать личность, заранее решается социальной системой. Человеку остается только принимать предложенные ему образцы поведения.

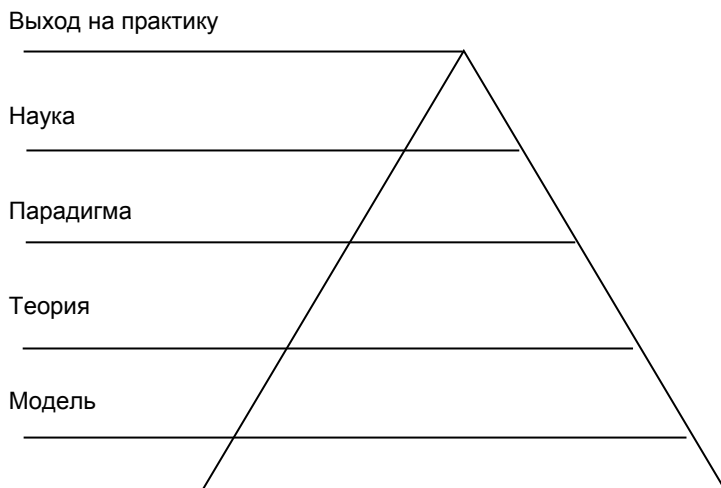


Рисунок 3.1 – Процесс внедрения моделей в социальную практику

Примечание – Источник: [1].

*Модель интереса* характерна для либерально-демократических обществ. Здесь функционирует механизм выбора личностью социальной роли на основе имеющихся у нее потребностей, интересов, ценностей. Личность четко понимает интеллектуальные, физиологические и психические возможности приобретенных ею навыков и умений. Здесь присутствуют механизм анализа социальных требований и активного овладения необходимыми качествами и механизм самоконтроля – контроля индивида за собственным поведением с точки зрения не только исполнения социальной роли, но и личностных интересов.

Построение новых моделей социализации личности в процессе модернизации общества связано, в первую очередь, с изменением механизма социализации. При формировании новых механизмов социализации личности необходимо учитывать действие субъективного фактора. Становление и развитие лич-

ности должно осуществляться с ее непосредственным активным участием, с учетом ее психологических возможностей, внутренней энергии, ценностей, потребностей и интересов. Общая модель социализации является ключом к пониманию любого вида социализации (рисунок 3.2).

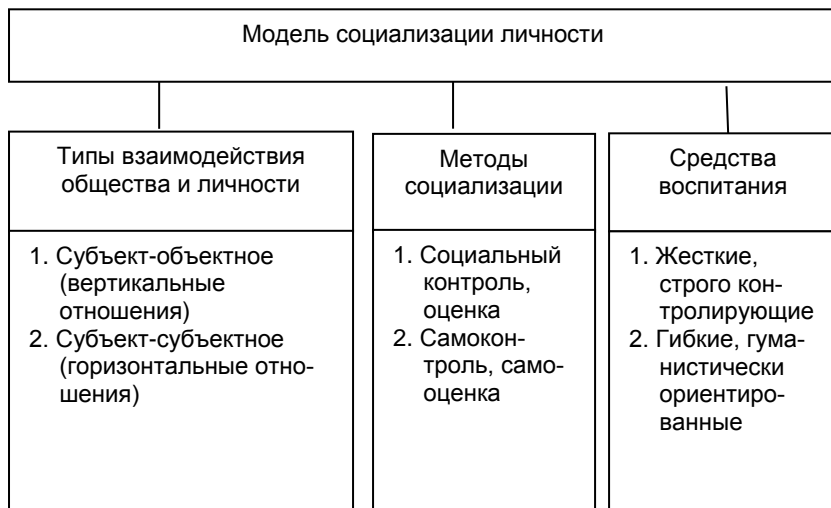


Рисунок 3.2 – Структура модели социализации личности

Примечание – Составлено автором.

Конкретную модель социализации личности можно установить, выяснив господствующие типы взаимодействия общества и личности, направленные на формирование равного или неравного отношения, степень демократичности используемых методов, природу и характер социальных технологий, подавляющих или возвышающих человеческую личность.

Механизмы включения личности в общественную жизнь бывают принудительного и свободного характера.

Более наглядную схему механизмов включения личности в общественную жизнь в различных видах моделей социализации личности представляем на рисунке 3.3.

Модель социализации зависит, прежде всего, от приоритетных форм взаимодействия общества и личности. Причем ми-

ровозрзенческие, конкретно-исторические, пространственные и временные факторы оказывают большое влияние на формирование предпочтительных форм взаимодействия.

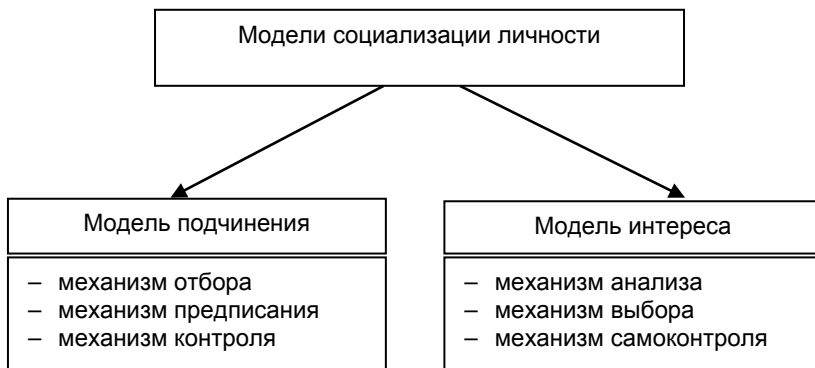


Рисунок 3.3 – Основные виды модели социализации личности

Примечание – Составлено автором.

Рассмотрим влияние этих факторов на формы взаимодействия общества и личности на примере Республики Казахстан. В условиях современного Казахстана такими факторами являются:

- мировосприятие, основанное на евроазиатском менталитете;
- рыночное общество, находящееся в процессе становления;
- огромная территория, разделенная на северные, южные, западные и восточные регионы, отличающиеся друг от друга этническими, религиозными, региональными и тому подобными особенностями;
- географическое расположение между Европой и Азией;
- влияние процессов глобализации, индустриализации и урбанизации на трансформацию общества и социализацию личности.

Другой важной особенностью казахского этноса является сложная и широко разветвленная родоплеменная структура *жузов*: Старшего, Среднего и Младшего. Основой данной социально-территориальной стратификации является, по всей видимо-

сти, специфика хозяйственно-культурной деятельности в трех ареалах, возникших в связи с естественным делением территории Казахстана на три географические части: Семиречье, Западный и Центральный (включая Северный и Восточный) Казахстан.

И сегодня клановое мышление пронизывает все сферы общественной жизни страны. Казахстан как мультинациональное и многоклановое образование не имеет единого культурного поля, в котором представители разных национальностей и социальных групп имели бы общие ценности и ориентиры и осознавали бы себя единым народом. Межкультурные противоречия разрывают Казахстан на социокультурные полюса: *евроцентризма* и *пантюркизма* (см. рисунок 3.4).

*Евроцентристский полюс культурного развития* ориентируется на ценности индустриально-урбанистической цивилизации. Здесь все естественные отношения, которые подчиняли и интегрировали молодого человека в локальную общность с ее тесной личностной (натуральной или родственной) зависимостью, распадаются, и связи индивида и общества приобретают опосредованный деньгами, отчужденно-анонимный рыночный характер.

Это позволяет отдельному индивиду автоматизироваться, быть прямо или опосредованно независимым субъектом социализации. Он впервые получает возможность раскрепощения и развития своей личности, творческого потенциала, хотя и попадает в тиски денежно-экономической зависимости от жесткого и безликого рынка. Несмотря на то что авторитарно-государственное общество на стадии перехода от аграрного к индустриальному обществу искажает, деформирует и шантажирует эти сущностные признаки городской и индустриально-рыночной цивилизации, тем не менее прогресс в развитии городского человека относительно сельского несомненен.

*Полюс пантюркизма* основывается на традициях аграрно-кочевой цивилизации и господстве патриархального родоплеменного (жузового) патерналистского менталитета аульной среды. К нежданно свалившемуся суверенитету казахский народ пришел обремененным как старыми дореволюционными болезнями, так и приобретенными советскими: трайбализм, жузовые междоусобицы, родовое чванство, регионализм. Процессы со-

циальной интеграции и аккультурации в транзитивном обществе так и не сформировали у большинства казахов прочных навыков и культуры труда, профессиональной компетенции и уважения к высокотехнологичному труду, не выработали личностного индивидуального начала. Быть начальником, полицейским, сидеть у котла с черпаком – это было и остается наиболее престижным, естественным стремлением для многих казахских маргиналов, выходцев из аула.



Рисунок 3.4 – Культурная модель социализации казахстанской молодежи

Примечание – Составлено автором.



С учетом особенностей исторического и цивилизационно-культурного развития населения страны можно типологизировать следующие модели социализации. Параметры модели социализации обусловлены межкультурными противоречиями между социокультурными полюсами общества и определяются соотношением возможностей согласования и удовлетворения базовых, социальных и духовных потребностей молодежи по отношению к цивилизационно-исторической вертикали или оппозиции «аул – город». Прежде всего, выделяется многочисленная *традиционная модель социализации*, присущая многочисленной части аульной молодежи и городских мигрантов, первое поколение которых родилось в казахском (или смешанном) ауле с его традиционно-патриархальной культурой, авторитетом старших, приоритетом рода, жуза и, в конечном счете, государства над отдельной личностью. Обычно они заканчивают казахскую школу, говорят и мыслят преимущественно на казахском языке, по отношению к ним русско-европейская культура выступает как иноэтническая, чужеродная культура. При переезде в русскоязычный город с его индивидуалистической цивилизацией, иноязычной языковой средой они испытывают сильный социально-психологический дискомфорт, культурный шок. И хотя они постепенно осваивают городской образ жизни, новые ценностные ориентации и привычки, тем не менее изжить свою маргинальность и традиционную ментальность им не удается. Воспроизводя казахские традиции и обычаи, они навсегда остаются в культурно-языковой оппозиции русскоязычной городской культуре; их культурный код описывается понятиями жузового трайбализма, землячества, характерного для маргиналов всего мира антисемитизма и ксенофобии, чинопочитания, лояльности к культу силы и авторитаризма. В память о прошлых обидах, воспитательная модель строится на постколониальном синдроме неполноценности, идеях национал-реваншизма («Нас давили, теперь мы будем давить») и исламизации.

Следующую модель социализации казахстанской молодежи можно назвать *мобилизационной*. Она характерна для русскоязычной молодежи с сельской местности и некоторой части казахской молодежи, находящейся на стыке двух культур – казахской и русско-европейской, между аульной и городской

культурой. Ведущим типом развития (общества и соответствующей ему социализации) в данном случае является личностное развитие, ориентированное на достижение чрезвычайных целей с использованием чрезвычайных средств и чрезвычайных организационных форм. Отличительной его чертой является то, что оно происходит под влиянием внешних, экстремальных факторов, прежде всего неравных стартовых условий социализации, по сравнению урбанизированной молодежью. Они характеризуются этнокультурным и языковым дуализмом (они наполовину казахи, наполовину русские), двумя главными детерминантами – это сельское происхождение (цивилизационный компонент) и русское образование (этнокультурный компонент). Среди окончивших среднюю школу на русском языке в 1991 г. было почти 40% казахов. Они более толерантны к неказахским этносам, органично впитали в себя как русско-европейскую, так и традиционно казахскую культуру, говорят и мыслят по-русски так же легко, как и по-казахски, хотя не все из них владеют литературным казахским языком.

Наконец, *модернизационная модель социализации*, характерная для городской русскоязычной молодежи, среди которой выделяется малочисленная (менее 3–5%) группа выходцев из семей казахских интеллигентов второго и третьего поколения. Они с детства как в родной стихии выросли в городской культуре, в русско-европейской культуре, а русский язык чаще всего является их родным и единственным. Как продукт городской цивилизации, они более восприимчивы к индивидуалистическому рыночному мироощущению с его опорой на собственную личность, а не на родовые общинно-коллективистские или этатистские приоритеты. Преодолевая исходную маргинальность, инерцию кочевой ментальности, отсутствие традиций оседлой и индустриальной цивилизации, новое поколение казахской интеллигенции, в сотрудничестве со значительной частью славяно-европейских этносов, они более восприимчивы к идеалам западной демократии, гуманизма, либерализма, интернационализма и общечеловеческих ценностей.

В этой связи, не с узкоэтнической, а с широкой универсально-цивилизационной точки зрения, «обрусение» означает не столько регресс или потерю своей этнокультурной идентично-

сти, сколько цивилизационную развитость, интеграцию в западноевропейскую культуру свободной личности, покоящейся на классическом гуманистическом фундаменте античной культуры (именно так нужно оценивать презрительную по отношению к казахам поговорку среди узбеков: «Если хочешь стать русским, стань сначала казахом»).

Опираясь на культурно-историческую типологию и многообразие социокультурного мира (концепции Н.Я. Данилевского, О. Шпенглера, А. Тойнби, Э. Мейера (см.: [266]) и др.), относительная зрелость городской казахской интеллигенции объясняется тем, что полная трансформация и обновление культурно-психологических, цивилизационных и мировоззренческих ценностей, ориентиров и установок происходят медленно, лишь через три поколения. С другой стороны, в современную эпоху высокой социальной мобильности наблюдается постоянное ослабление традиционных связей молодежи и общества, в результате чего появляются иные источники влияния. Две главные причины – сужение рынка рабочей силы для молодежи и ослабление социальных связей – обуславливают такое состояние, когда молодые люди оказываются как бы заключенными в свой собственный ирреальный мир, в «молодежную культуру». *Основной проблемой современной молодежи является ее длительная изоляция от каждодневного мира труда и обязанностей, мешающая ее социализации.*

Никогда прежде подрастающее поколение не было на столь длительный срок институционально отделено от мира взрослых, никогда еще чреватое конфликтами сочетание культурной самостоятельности и экономической зависимости не было столь драматичным, как сегодня.

Это продуктивно с точки зрения социальных новаций – возрастает мобильность молодежи, ее готовность осваивать новую территориальную, профессиональную, научно-техническую, культурную среду, что является первостепенно важным в условиях транзитного состояния общества в эпоху научно-технической революции (НТР), но создает и ощутимые дисгармонии в воспитании молодежи, в целостном процессе ее социализации.

В отличие от «коммунистического воспитания» в прошлом, «капиталистическое перевоспитание» протекает, прежде всего, как спонтанный процесс влияния новых онтологических факторов СМИ и новой постиндустриальной (информационной) среды. А способность к новациям развивается в ущерб усвоению долговременных социально-культурных норм и ценностей, способность ориентироваться в техногенной среде – в ущерб общекультурной интеграции.

### **3.3 Социоцентрическая модель воспитания: история становления и основные признаки модели**

Для выяснения смыслообразующего начала этой модели обратимся к терминологии. Одним из корней термина *социоцентрический* является *социо-* (*societas* – лат.) – корень, обозначающий *общество*. Следовательно, социоцентрическая модель воспитания – это такая модель, в основу которой положены цели воспитания, исходящие не от индивида, а от общества, социума.

Основоположителем социоцентрической модели можно назвать Аристотеля, который впервые в истории выдвинул идеи об универсальности этапов развития человека, и, соответственно, об универсальности (одинаковости) процессов обучения и воспитания для всех. Как известно, Аристотель выдвинул идею о трех этапах формирования человека, впервые предложив возрастную периодизацию: от рождения до 7 лет душа ребенка находится на растительной стадии (ей соответствует физическое воспитание); от 7 до 14 лет душа находится в животном состоянии (ей соответствует нравственное воспитание); и лишь с 14 лет душа переплавляется в разумную или волевою стадию (умственное воспитание).

Социоцентрическая модель возникла в противовес представлениям об изначальном неравенстве людей, была очень прогрессивна, поскольку доказывала, что все люди, а следовательно, и все дети должны иметь равные права и возможности для развития. Однако поскольку общество не в состоянии обеспечить всем своим гражданам равные возможности для развития,

то необходимо всех детей, независимо от их происхождения, изъять из общества, поместить на острова (желательно до этого необитаемые), как это виделось **Т. Морю** (см.: [238]), или разместить где-то за городом (главное – оградить от влияния общества), создать детям равные условия, поставить хороших воспитателей и учителей, четко и неукоснительно выполняющих «социальный заказ».

Когда же дети вырастут – вернуть их в общество, и именно они будут переустраивать государственный механизм на новый справедливый лад. Причем этой идеи придерживались не только социалисты-утописты. Судя по педагогическим дискуссиям 1920–30-х гг., в СССР существовали довольно реальные планы создания так называемых детских городков, в которых дети воспитывались бы отдельно от родителей. Идею создания подобных детских домов, например, можно найти и у **А.С. Макаренко** [136].

Социоцентрическая модель воспитания в целом сложилась в 30-е гг. XX в. именно в СССР. Для нее характерны: единое содержание обучения; организационно-методическое единообразие учебной и воспитательной работы; изоляция школьного воспитания от реальной жизни; стагнация детской самостоятельности; подчинение авторитарному учителю и др. Последующей достройке социоцентрической модели способствовали введение единых обязательных учебников, централизованное определение наименований и содержания воспитательных мероприятий, утверждение Устава школы, спущенного сверху и обязательного как для учителей, так и для всех учащихся, введение единой формы одежды для школьников.

Таким образом, чем более тоталитарным является государство, тем ближе системы его образования приближаются к социоцентрической модели. Кроме примеров Древней Спарты и Советского Союза, сюда же можно отнести системы образования фашистской Германии и других милитаризованных государств. *Основной особенностью такой модели является четко выраженный социальный заказ образованию.*

Характеристики современной социоцентрической образовательной модели можно сформулировать следующим образом: имеется определенная цель, поставленная перед воспитанием в

виде модели личности с конкретным набором параметров, определяемых либо той, либо иной (достаточно многочисленной) группой людей, либо обществом в целом. Практическая реализация цели воспитания требует определенной модели формирования личности (развития, образования, воспитания), представленной чаще всего в форме ступеней, этапов формирования с заранее заданными параметрами, которые являются промежуточными при определении «правильности» развития личности в соответствии с конечной целью. При этом в качестве обоснования модели формирования берется либо гипотетический конструкт (к примеру, модели образования Т. Мора, Т. Кампанеллы (см.: [225].), являющийся продуктом мыследеятельности отдельного человека или группы людей, разрабатывающих данный конструкт на основе чаще всего философской, идеологической доктрины, либо эмпирический опыт (образовательные модели Я.А. Коменского, Дж. Локка, А. Дистервега, К.Д. Ушинского (см.: [235]) и других известных педагогов-практиков); либо определенная психологическая теория, выявляющая закономерности развития психики, интеллекта, двигательной активности и т. д.

В любом случае разрабатываемая образовательно-воспитательная модель претендует на универсальность применения, поскольку основывается на выявлении наиболее общих закономерностей развития, отбрасывая, как малосущественные, индивидуальные различия. Собственно, все теории, разрабатываемые в русле социотризма, имеют два наиболее существенных отличия от теорий, создаваемых в русле других образовательных моделей, а именно: наличие внешне задаваемой образовательно-воспитательной цели и модели формирования личности, претендующей на универсальность применения. Именно поэтому все теории, относящиеся к социотризмическим, легко выделяются на уровне теоретического анализа. Имеющиеся между ними отличия позволяют сгруппировать их по следующим направлениям:

- 1) теории, развиваемые в русле «ранней» педагогической антропологии;
- 2) теории, разрабатываемые в русле эмпирической педагогики;

3) психологические теории, выявляющие возрастные изменения психики, поведения, интеллекта, а также психологические теории научения.

По сути, ранняя педагогическая антропология, к основателям которой можно отнести наших соотечественников **Н.Г. Чернышевского** и **К.Д. Ушинского**, в качестве основополагающей идеи предлагала объединение сведений из разных наук применительно к педагогическому процессу для его более оптимального построения. При этом образовательный процесс мыслился в рамках традиционной педагогической парадигмы, рассматривающей образование как трансляцию опыта. Более глубокое знание физиологии, психологии, этнографии, географии и прочих наук должно было, по мнению создателей педагогической антропологии, помочь педагогам более целесообразно и эффективно выстраивать образовательные практики.

К теориям, развиваемым в русле эмпирической педагогики, можно отнести классно-урочную, предметную систему обучения, разработанную в свое время **Я.А. Коменским** [116]. Ее дополняли и развивали многие известные и неизвестные педагоги на протяжении последних трех столетий. Собственно, практически все педагоги, оставившие какой-то след в истории педагогики, вплоть до начала нынешнего столетия, так или иначе «работали» на социоцентрическую модель, отыскивая эмпирическим путем проб и ошибок наиболее интересные методы, способы, приемы обучения и воспитания, которые можно было бы эффективно применить в любой ситуации, к любому ребенку, независимо от его индивидуальных особенностей. В своеобразную педагогическую «копилку» попадали эмпирическим путем установленные закономерности и правила, отвечающие требованиям традиционной педагогической парадигмы. Из числа последних в качестве наиболее интересных можно назвать *систему опережающего обучения и комментированного управления* **С.Н. Лысенковой**, систему крупноблочного с применением опор обучения **В.Ф. Шаталова**, систему быстрого чтения **В.Н. Зайцева** и др.

Однако, пожалуй, самую характерную картину, соответствующую социоцентрической модели воспитания, мы можем получить, анализируя работы и деятельность **А.С. Макаренко**, которые также можно отнести к разряду эмпирических. Разрабо-

танная и опробованная им на практике теория и методика формирования детского коллектива позволяет со всей очевидностью выделить как плюсы, так и минусы социоцентрической модели.

Руководствуясь общими принципами построения советского социалистического государства, А.С. Макаренко исходил из того, что решающее значение имеют новые цели воспитания. Под целями воспитания он понимал не цели отдельных мероприятий, а всю программу человеческой личности, программу человеческого характера, причем в понятие *характера* он вкладывал все содержание личности, то есть и характер внешних проявлений и внутренней убежденности, и политическое воспитание, и знания – решительно всю картину человеческой личности.

Макаренко четко формулировал цель воспитания в виде определенной, достаточно жестко очерченной модели личности, исходя из потребностей общества того времени и того представления, которое было тогда доминирующим. Причем в цель (модель) он включал все возможные характеристики личности, добиваясь как раз того, чтобы на первый план выходил не интеллект, а качества, присущие человеку-гражданину, живущему в обществе, подчиняющемся его законам и озабоченному усовершенствованием этого общества.

Всю систему воспитания А.С. Макаренко пытался технологизировать, усматривая большое сходство «между процессами воспитания и обычными процессами в материальном производстве» (см.: [224]). Он предлагал ввести то, что можно обозначить как госстандарт в воспитании, и строго спрашивать с тех, кто этот стандарт не выполняет.

А.С. Макаренко разработал целостную методику формирования детского коллектива, выявил и подтвердил практикой некоторые основные законы, принципы, этапы этого процесса, условия его наиболее плодотворного протекания, разработал требования к педагогам, осуществляющим этот процесс. Таким образом, им создана целостная система сознательного управления развитием личности на основе четко заданных конечных и промежуточных параметров, алгоритмизации шагов движения с четким предписанием законов, правил поведения всех субъектов этого процесса на каждом этапе движения (см.: [там же]).



К психологическим теориям, развиваемым в русле социоцентрической модели, можно отнести когнитивную психологию Ж. Пиаже, бихевиоризм, теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной, теорию формирования морального сознания личности Л. Кольберга, теорию и технологию развивающего обучения В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина (см. : [157]) и др.

Как известно, **Ж. Пиаже** принадлежит теория стадийного умственного развития детей. Она объясняет процесс познания в рамках традиционной педагогической парадигмы. Пиаже высказал предположение и о тесной связи умственного и морального развития в целостном процессе формирования личности.

**Л. Кольберг** продолжил разработку идей Ж. Пиаже и предложил в качестве основы нравственного воспитания схему поэтапного развития морального сознания. Основной вывод Л. Кольберга сводится к тому, что во всех культурах, независимо от степени их зрелости, существуют одинаковые, инвариантные формы нравственного мышления индивидов, универсальные моральные принципы, нормы и ценности. Он утверждал, что индивиды во все эпохи опираются на одни и те же моральные категории, понятия или принципы; все индивиды в любой культуре проходят один и тот же путь морального развития, одни и те же стадии, хотя они и различаются в темпах и во времени этого развития.

Идеи оперантного поведения **Б. Скиннера** (см.: [158]) также вписываются в рамки идей, развиваемых в русле социоцентрических образовательных моделей. По мнению Скиннера, необходимо создать специальную науку о поведении, которую он называет «технологией поведения», в соответствии с которой активная деятельность человека достигается системой подкрепления, или оперантным поведением, суть которого состоит в том, что действие, вызванное внешними стимулами (положительными или отрицательными), повторяется. Отсюда следуют практические рекомендации Скиннера – манипулировать человеком в нужном обществе направлении. Подобно тому как общество планирует часы работы людей, оно планирует и их поведение.

Разработанные на основе его идей система программированного обучения, теория поэтапного формирования умственных действий **П.Я. Гальперина** и **Н.Ф. Талызиной**, технология модульно-рейтингового обучения и некоторые другие хотя и являются довольно разномасштабными явлениями в рамках исторического психолого-педагогического подхода, тем не менее достаточно полно характеризуют и добавляют недостающие штрихи к общему «портрету» современной социоцентрической модели педагогической деятельности. Траектория социализации и воспитания личности в социоцентрических модельных представлениях выглядит так, как изображено на рисунке 3.5.



Рисунок 3.5 – Траектория воспитания личности в социоцентрических моделях

Примечание – Составлено автором.

На этой схеме наглядно видно, что траектория развития начинается в нулевой точке, что свидетельствует о том, что, согласно представлениям социоцентристов, человек не рождается с определенными качествами, они формируются прижизненно, целью формирования (воспитания) является достижение состояния человека, соответствующее заранее заданной модели. Движение по траектории четко определено и контролируется в определенных точках. Траектория имеет нормативный характер, выстраивается на основании универсальных законов развития. Несоответствие индивидуального развития нормативной траектории не поощряется, но если это происходит, то должна произ-

водиться и коррекция индивидуального развития с целью вывода ее на нормативную траекторию.

Выделим наиболее характерные черты этой модели. Во-первых, ее характеризует наличие четко заданной, поддающейся проверке (замеру) цели обучения или воспитания, выраженной в форме модели личности (универсальной, единой, исключающей возможности вариаций). В наиболее крупномасштабных своих проявлениях эта модель претендует на возможно более полный и широкий охват формируемых личностных характеристик.

Во-вторых, социоцентрическую модель характеризует четко разработанная система диагностики с заранее определенными критериями, параметрами, индикаторами, позволяющими не только определить соответствие конечного состояния формируемого субъекта задаваемой модели, но и проследить «правильность» его формирования на промежуточных этапах этого процесса.

В-третьих, здесь налицо достаточно жесткая логика продвижения в развитии детей, причем это касается как логики построения этапов развития, так и их содержания. Это, в свою очередь, не может не привести к созданию отработанной, алгоритмизированной системы средств и технологий манипулирования поведением личности, включающих в себя средства стимулирования, контроля, подкрепления, коррекции, подавления и наказания. Фактически таким образом выстраивалась вся структура советской педагогики. Подобный подход имеет как определенные преимущества, так и ограничения.

Минусы и ограничения были нами уже упомянуты, к ним относятся: единообразие содержания и методов обучения и воспитания, жесткие рамки, в которые поставлены как ученик, так и учитель, манипулирование поведением и сознанием учащихся, приводящее к нивелировке личности. Преимущества же этой модели заключаются, прежде всего, в прогнозируемости результатов деятельности как по времени, так и по содержанию; в технологизированности этой модели, то есть в возможности копирования, повторения с получением таких же результатов; в проверяемости и контролируемости деятельности всех субъектов учебно-воспитательного процесса и в возможности корректировки этой деятельности. Особенно впечатляют результатив-

ность и эффективность этой модели в обучении дисциплинам, имеющим жесткую аксиоматику.

Далее, инструментально-технологизированной методике обучения или воспитания, разрабатываемой в рамках социоцентрической модели, довольно легко обучить любого педагога, поскольку все шаги деятельности детализированы и прописаны заранее. Однако здесь существует опасность передачи «не в те руки» инструментальной технологии воздействия на личность. И связана эта опасность с тем, что целевая, мировоззренческая установка учителя, педагога (в отличие, скажем, от теоцентрической модели) носит переменный, неустойчивый характер и зависит либо от идеолого-политических установок группы людей или государства, либо от вроде бы экспериментально доказанных и научно обоснованных теорий и концепций (Пиаже, Скиннер, Кольберг), но, как мы уже пытались доказать, претендующих на универсальность применения и поэтому достаточно жестко заданных. В случае смены научной парадигмы или идеолого-политических лозунгов мировоззренческая установка учителя должна подвергаться ломке и настраиваться на «новое» мировоззрение. С одной стороны, это свидетельствует о большей гибкости данной модели относительно, скажем, теоцентрической, с другой – является доказательством того, что личность учителя в рамках социоцентрической модели также нивелируется и подгоняется под определенный шаблон.

### **3.4 Натурцентрическая модель воспитания личности**

Если коротко сформулировать начальный тезис натурцентристов, то он сводится к следующему: ребенок рождается с определенным набором качеств, переделать или изменить которые ни общество, ни среда, ни воспитание не в состоянии, они могут лишь проявить то, что заложено в ребенке природой. Отсюда цель воспитания трактуется как следование природе человека. Особенно подчеркивается необходимость подбора средств воспитания в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями детей. Поскольку результат воспитания пред-

определен природой, то он поддается педагогической коррекции лишь в незначительной степени.

Основоположителем натурцентризма можно считать **Платона**. Он обосновывал идею разделения функциональных обязанностей членов общества (государства), и, соответственно, разделения, стратификации систем образования для разных групп населения в зависимости от их социального статуса. Так, Платон считал, что воспитание должно ориентироваться на потребности государства и состоять в приучении человека к требуемым образцам поведения, соответствующим социальной роли правителя (философа), воина либо демиурга. Отсюда не может быть одинакового, равного воспитания. Полноценное воспитание должно даваться только философам. Таким образом, идеи Платона имели четко выраженную ориентацию на клановость, селективность, сословность образования. Естественно, такая трактовка явилась неким научным обоснованием разного положения людей в обществе, разных подходов к воспитанию детей. Вспомним появившиеся в Средние века теории «голубой крови» и «белой кости». Позже, уже в XX в., с помощью таких появившихся научных направлений, как *евгеника*, *теория интеллекта* (см.: [226]), обосновали не только различие положений людей в обществе, но и различные сферы деятельности, к которым способны одни и не способны другие. В течение многих веков существовали различные типы школ, различные потоки для разных по одаренности и по сферам применения этой одаренности групп детей. Главным недостатком этих школ и потоков являлось то, что некоторые из них были тупиковыми, то есть, закончив их, молодой человек был не в состоянии продолжать обучение дальше. Именно так трактовалась позиция представителей натурцентризма их критиками и оппонентами, в частности советской научной школой.

Однако нельзя забывать и о большом позитивном вкладе, внесенном представителями натурцентрической ориентации как в общее понимание природы человека и закономерностей развития его психики, так и в разработку принципиально новых идей и способов обучения и воспитания детей. При этом необходимо отметить, что буквально с момента своего зарождения натурцентрические идеи развивались в двух принципиально отлича-

ющихся друг от друга направлениях. Первое было призвано оправдать идею стратификации общества и образования и в своих крайних проявлениях выходило на идеи сегрегации, расизма и фашизма. Именно это направление подверглось особой критике со стороны не только советских, но и западных ученых. Было и второе направление, которое практически замалчивалось в советский период. Оно было связано с разработкой идей, позволяющих не только преодолеть социальные различия детей, но и помочь наиболее продуктивно развиваться и обучаться тем из них, кто по причинам индивидуально-психологических отличий не мог этого сделать в обычной массовой школе.

Для выявления иных существенных особенностей натурцентрической модели обратимся к историческому опыту и современным представлениям в рамках этой модели. Со второй половины XIX в. предпринималось множество попыток подвести под идеи натурцентризма научную основу. В 1862 г. **Геккель** и **Мюллер** сформулировали закон рекапитуляции (см.: [226]). Французский социолог **Шарль Летурно** доказывал в своих трудах, что мораль и нравственные отношения между людьми имеют не общественную, а биологическую почву. **Чезаре Ломброзо** подводил биологическую почву под девиантное поведение отдельных личностей. К теориям, пытающимся выявить профили личности, основанные на детерминируемой биологически совокупности черт, можно отнести типологии **Кречмера** и **Шелдона** (см.: [там же]), в которых была сделана попытка связать характер реакций человека с его физической конституцией, а также **К. Юнга**, выявившего два типа личностей – *экстравертированных* и *интравертированных*. Вместе с тем самое непосредственное отношение к педагогическому процессу имеют два наиболее значимых научных течения, обозначаемых как *евгеника* и *теория интеллекта*.

Родоначальником генетической теории интеллекта справедливо считают **Френсиса Гальтона**, который в 1896 г. опубликовал свой труд «Наследственный гений» (см.: [там же]), где он, опираясь на некоторые наблюдения и на эволюционную теорию, объяснял, почему выдающиеся люди чаще всего рождаются в привилегированных семьях. Год спустя Гальтон основал

науку евгенику, призванную «препятствовать размножению неприспособленных» и «улучшать расу».

Норвежский исследователь **Н. Ролл-Хансен**, исследуя историю становления и развития евгеники, выделяет несколько фаз «евгенического движения»: в первую фазу своего развития оно было составной частью прогрессивного социального движения, стремившегося применить достижения современной науки в интересах преобразования общества (см.: [260]). Евгеническому движению сочувствовали многие деятели культуры, в частности Б. Шоу.

Правительства ряда стран стали принимать законодательства, касающиеся запретов на вступление в брак людей с некоторыми болезнями, вводить ограничения на иммиграцию и даже практиковать принудительную стерилизацию. Первый евгенический закон был принят в 1907 г. в штате Индиана, а к 1935 г. евгенические законы были приняты в Дании, США, Германии, Норвегии, Швеции, Эстонии, Финляндии и Исландии. Однако в 1930-е гг. начала усиливаться и критика евгенических идей. Пришедшие к власти нацисты в Германии стали проводить собственную евгеническую программу, включавшую стерилизацию людей в невиданных доселе масштабах. Варварство нацистской политики вызвало мощную антиевгеническую реакцию английской и американской общественности. В послевоенные годы термин *евгеника* стал вызывать у широкой общественности и ученых явную подозрительность. Вместе с тем евгеники-реформаторы, стремясь найти новые основы для своей деятельности, способствовали созданию центров генетической консультации, стали проявлять особый интерес к возможностям геномной инженерии. К 1980 г. число таких центров в США приблизилось к 500. Новое поколение специалистов по генетике человека придерживается более плюралистических взглядов по отношению к традиционной евгенике – они не отвергают с порога ее общих принципов, но настаивают на необходимости понимания полигенного механизма наследования большинства человеческих признаков, препятствующего манипулированию ими традиционными или новейшими методами генетики.

Евгенические идеи буквально с момента своего появления на свет породили еще одну область исследования – психомет-

рию, тестологию, которая позднее оформилась в различные *теории интеллекта*. История этой области исследования почти столь же драматична, хотя ей и не сопутствовало массовое истребление людей, как в случае с евгеникой.

Тесты как средство отбора стали использоваться с 1905 г. и в школе, и в других областях деятельности, причем и при участии столь видных психологов, как **Термен** и **Йеркс**. Между 1905 и 1951 гг. только фонды Карнеги и Рокфеллера потратили, по данным **Дж. Харвуда**, свыше 6 млн долларов на тестирование. Подобная щедрость не была случайной (см.: [260]). Ее цель – поддержание политической стабильности и улучшение функционирования общества, опирающегося на тезис о том, что человек, работающий на месте, которое соответствует его умственным способностям, счастлив, трудится эффективнее и находится в согласии с социальным окружением.

Основным в психометрии является вопрос о том, что определяет уровень коэффициента интеллекта (англ. *IQ – intelligence quotient*, читается: *ай кью*) у индивида: наследственность или воспитание? Спор между этими двумя гипотезами (*nature – nurture controversy*), по мнению Дж. Харвуда, остается до сих пор не решенным. В конце 1920-х – начале 1930-х гг. большинство специалистов по тестированию отказались от теории наследственности как объяснения поведения вообще и расовых различий в уровне IQ в частности. Так продолжалось до 1969 г., когда вышла в свет известная книга **Артура Дженсена** (см.: [263]). Он решительно защищал *генетическую гипотезу интеллекта* и вызвал множество нападок.

Натурцентрическая позиция, допускающая перевес в формировании интеллектуальных способностей человека в сторону генетических факторов, как никакая другая, дает возможность ее сторонникам ставить эксперименты с целью выяснения того, как лучше обучать детей с теми или иными интеллектуальными способностями, которые в рамках натурцентрической позиции расцениваются как данность. Ни одна другая модель педагогической деятельности (ни геоцентрическая, ни социоцентрическая, ни даже антропоцентрическая) не имеет возможностей в своих рамках исследовать механизм воздействия разных обучающих стратегий на разных по своим интеллектуальным способ-



ностям детей. И ни одна другая модель не предлагает стратегий обучения, дифференцированных в зависимости от способностей. И хотя в действительности существует реальная опасность того, что IQ ребенка может использоваться в сфере образования как основной показатель, предопределяющий его школьные успехи и его продвижение в развитии, тем не менее нужно идти не по пути декларации всеобщего равенства (как бы ни привлекательна была эта идея), а по пути реализма, заключающегося в принятии разумного допущения, согласно которому у всех детей имеются разные способности.

Исходя из этого, необходимо отказаться от поиска пригодной для всех универсальной образовательной модели, но искать способы либо наиболее оптимального «доведения» детей с теми или иными способностями до номинального стандарта (с наименьшими психологическими потерями), либо «выведения» каждого ребенка на максимальный уровень его индивидуального развития, не учитывая номинальных стандартов.

Таким образом, основная идея современных «натурцентристов» применительно к образованию заключается в том, что все дети имеют и разный уровень способностей к обучению и воспитанию, и разные личностные характеристики, которые либо позволяют им ускоренно или в нормальном темпе продвигаться в развитии, либо «мешают» этому процессу. Основная цель образования – развить заложенные (природой) задатки, компенсировать недостатки и определить каждому его место в будущей взрослой жизни.

Для того чтобы этот процесс протекал в наиболее оптимальных и безболезненных для каждого ребенка формах, его необходимо дифференцировать (в идеальном варианте – индивидуализировать) с учетом особенностей личностных характеристик, скорости протекания мыслительных процессов у детей. Для этого данные процессы необходимо, как минимум, изучить.

На основании сравнения уровня способностей отдельного индивида (определяемых с помощью специально разработанных методик) со среднестатистическими показателями делается вывод о соответствии или несоответствии его норме. А это является главным основанием для распределения детей по определенным учебным группам. На этом функции психологов временно

заканчиваются, и в дело вступают педагоги, методисты, учителя, одни из которых разрабатывают пригодные для определенной категории детей технологии, процедуры, способы, методы, приемы обучения и воспитания, другие же претворяют их в жизнь на практике. Затем по истечении определенного времени снова привлекаются психологи. Они с помощью диагностических средств проверяют соответствие показателей развития отдельного ребенка нормативам. Опять проводится перегруппировка детей, и так до бесконечности. Такого рода схема (возможно, несколько упрощенно) характеризует образовательный процесс, соответствующий натурцентрическим идеям (рисунок 3.6).

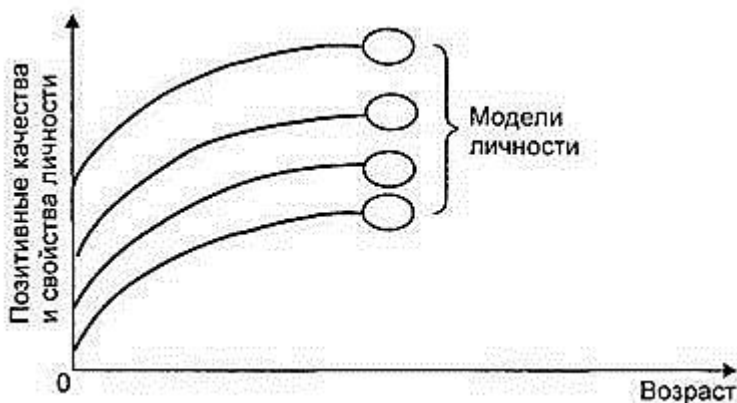


Рисунок 3.6 – Траектории развития личности в соответствии с идеями натурцентризма

Примечание – Составлено автором.

В соответствии с этой схемой, траектории развития могут быть разными, в зависимости от качественных показателей природных задатков, с которыми ребенок рождается на свет, поэтому начало траекторий находится выше нулевой отметки, а конечные пункты нормативных траекторий разнятся между собой.

Таким образом, следствием того, что у разных людей не только разная скорость мыслительных процессов, но и разные способы восприятия, переработки, хранения, использования ин-

формации, является вывод, согласно натурцентрической позиции, о невозможности использования единой стратегии образования применительно к разным детям.

Однако поскольку всех образовывать по-разному невозможно, то необходима дифференциация, как считают представители натурцентрической ориентации, и это есть основополагающая их идея применительно к обучению и воспитанию. То есть следует выделять определенные типологические группы учащихся и разрабатывать применительно к этим группам специфические приемы, способы, методы обучения и воспитания, контроля, оценивания и т. д., выстраивать определенную логику в изучении учебного материала. Выделение типологических групп непосредственно связано с поиском оснований для типологии. Понятно, что создать типологию с учетом всех личностных характеристик, на основании которой можно было бы предлагать разные стратегии образования для разных групп детей, обладающих приблизительно одинаковыми личностными характеристиками, практически невозможно. Именно поэтому представители натурцентрической ориентации идут другим путем. Наиболее устоявшимися и общепризнанными в мировом масштабе являются несколько основных способов дифференциации: внешняя и внутренняя; профильная и уровневая; развивающая и компенсирующая; авторитарная и гуманистическая.

*Внешней* называется дифференциация, при которой учащихся разделяют на гомогенные (однородные) группы по какому-либо параметру. Скажем, выделяют классы продвинутые (в которых учатся дети с высокими учебными достижениями), классы ЗПР (с задержками психического развития), классы или школы для детей слепых, глухих и пр. *Внутренней* называется дифференциация, при которой группы учащихся гетерогенны (неоднородны). Учитель же в процессе работы в классе выделяет в нем несколько гомогенных групп (например, слабые, сильные и средние), предлагает разные способы работы в этих мини-группах.

*Профильной* называется дифференциация, при которой выделяются группы или классы профильной направленности (допустим, гуманитарные и математические).

*Уровневой* называется дифференциация, при которой различают гомогенные группы или классы, объединяющие учащихся с разным уровнем способностей к обучению (низким, средним, высоким), например: класс ЗПР, класс обычный, класс гимназический.

К *развивающей* относят дифференциацию, выстраивающую стратегию обучения в зависимости от заложенных (природой) задатков, особенностей детей; главная цель – «выведение» каждого ребенка на максимальный уровень его индивидуально-го развития, не учитывая номинальных стандартов. Стратегия развивающей дифференциации отображена на рисунке 3.6.

К *компенсирующей* относят дифференциацию, выстраивающую стратегию обучения в зависимости от стандартов. Главная цель – оптимальное, с наименьшими психологическими потерями, «доведение» детей с теми или иными способностями до номинального стандарта. Стратегию компенсирующей дифференциации можно изобразить так, как показано на рисунке 3.7 (начало движения по траектории различно, однако цель – одна).

Различие авторитарной и гуманистической дифференциации состоит в том, что согласно авторитарной дифференциации при разделении детей на группы не учитываются их интересы и желания, в то время как при гуманистической дифференциации этот фактор выступает в качестве основного.

Примером может служить адаптивная система обучения **Е.А. Ямбурга** [250] и селективно-поточная система.

В соответствии с адаптивной системой поток (параллель классов) делится на четыре группы: «продвинутый» класс и обычный (стандартный), класс поддержки и класс коррекции. В класс поддержки попадают дети с пробелами в обучении, часто болеющие, то есть дети, имеющие сохранный интеллект, но по каким-то причинам отставшие от стандартной программы. В классе коррекции учатся дети с нарушениями психики и интеллекта, с ними работают специалисты-дефектологи и нейрофизиологи. Во всех четырех классах работает один и тот же учитель-предметник. Его задачей является нахождение способов работы с детьми таким образом, чтобы из классов более низкого уровня дети переходили в класс более высокого уровня

(см. схему): класс коррекции – класс поддержки – обычный (стандартный) класс – «продвинутый» класс.

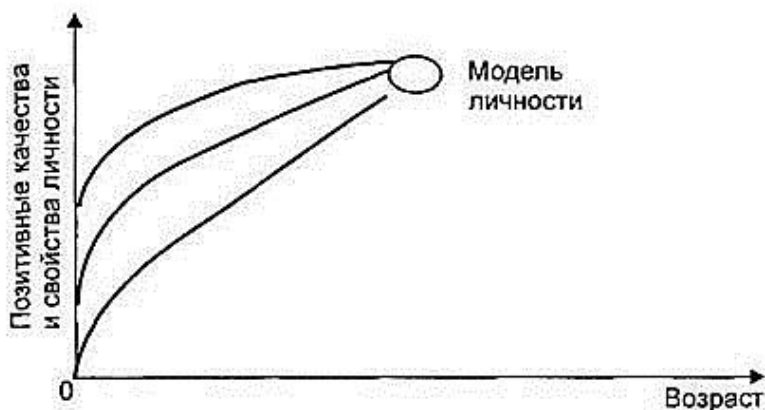


Рисунок 3.7 – Стратегия компенсирующей дифференциации

Примечание – Составлено автором.

Селективно-поточная система предполагает, что поток детей делится на несколько групп. Но по составу это разные группы по разным предметам. Таким образом, по одному предмету дети могут заниматься в группе низкого уровня, зато по другому (или по другим предметам) – в группах высокого уровня. Тем самым снимается психологическая проблема отстающих детей.

В известной мере, натурцентрическая модель имеет большие преимущества перед социоцентрической, поскольку на первый план выступает индивидуальность ребенка с ее особенностями и отличиями. Однако натурцентрическая модель имеет и массу ограничений, минусов по сравнению с социоцентрической. Основная опасность заключается в возможности ошибки при делении детей на группы и, соответственно, в искусственном укоренении неравенства, причем с далеко идущими последствиями.

### 3.5 Теоцентрическая модель воспитания личности

Теоцентрическая модель педагогической деятельности основана на «объективно-идеалистическом понимании человека как продукта божественного творения, инобытия абсолютного духа» (см.: [226]). Эта модель сложилась в Средневековье, она трактует воспитание как подготовку к вечной, загробной жизни (Аврелий Августин, Боэций, Клавдиан Момерт, Макробий и др.). Цель воспитания связывалась со служением Богу, формированием богоугодных качеств личности. Утверждался примат духовного над телесным. Как следствие, одну из важных задач воспитания средневековая философия и теология видели в укрощении плоти, подчинении влечений и страстей высшему, духовному началу. Воспитание было пронизано заповедями смирения, терпения, покорности, подчинения человека воле Божьей. Цель земной жизни, следовательно, и цель воспитания понималось как спасение души и обретение вечного блаженства в раю. Результат воспитания – человек, верующий в Бога, детерминированный его волей, зависимый от него. Центром этой модели воспитания является Бог как абсолютная духовная сущность, носитель всех совершенств и в то же время как конкретно-чувственное воплощение педагогического идеала.

К характерным особенностям этой модели можно отнести *традиционализм* и *авторитаризм*. Они вытекают из основополагающих догматов христианской теологии о божественном творении. Поскольку истины христианства – это результат Божественного откровения, постольку человек должен постигать и сохранять их, не изменяя и не добавляя в них ничего. Традиции закреплялись обрядами, определенным этикетом, культом. В рамках культа сформировались такие действенные средства воспитания, как исповедь, покаяние, молитва, пост и т. д. Для педагогических отношений в этой модели характерно безусловное доминирование старших и беспрекословное повиновение им. Важнейшим авторитетом и всеобъемлющим средством воспитания являлось Священное Писание, Библия.

Разработка теоцентрической модели воспитания была позднее продолжена в трудах Флавия Кассиодора, Ф.А. Голубинского, В.Н. Карпова, У. Джемса, С. Булгакова, С.Л. Франка,

П.П. Флоренского, В.В. Зеньковского и др. В сущности, центр модели – это тоже Бог как высшая и абсолютная инстанция, однако в структуре модели меняются акценты в целях воспитания, его формах, средствах и даже в содержании.

В начале XX в. социологи предсказывали, что религия доживает последние дни и скоро исчезнет. По их мнению, происходит это потому, что вера в сверхъестественное не может поддерживаться в век науки, и потому человеческое общество вскоре будет, перефразируя **З. Фрейда**, «излечено от инфантильной иллюзии религии» (цит. по: [226]). Процесс исчезновения религии называют секуляризацией, как факт перехода от религиозного к мирскому (светскому) объяснению жизни. Этот процесс рассматривается как длительный и необратимый.

Известный философ и антрополог **Э. Уоллес** писал по этому поводу, что эволюционное будущее религии – ее угасание. Вера в нечто сверхъестественное останется лишь в качестве интересной исторической памяти. Это едва ли случится в следующем поколении, процесс этот, вполне вероятно, займет несколько сот лет [там же]. В свое время еще французский философ **А. Комте**, которому принадлежит заслуга введения в научный обиход термина *социология*, полагал, что социология будет служить своего рода научной заменой религии [там же].

В целом суждение о том, что религия фальшива и обречена, было широко распространено среди социологов с самого начала появления социологии. В течение более чем 150 лет они предсказывали триумф секуляризации. Однако к концу 1970-х гг. многие из них были вынуждены признать мнение о секуляризации ошибочным. Старк, Бейбридж, Белл, Мартин и другие ученые начали высказывать предположения о том, что положения о секуляризации бесперспективны и что социологи ошибались, принимая очевидный упадок когда-то мощной религиозной организации за общий закат религии [там же]. Более того, они убедительно доказали, что секуляризация есть самоограниченный процесс, ведущий не к антирелигиозности, а к сдвигу источников религии. Эти же подтверждения можно найти в фактах возрождения традиционных религий в постсоветских странах, усилении влияния исламского фундаментализма в мире. Таким образом, вести речь об отмирании теоцентрических идей,

а следовательно, и теоцентрических образовательных моделей даже в современных условиях бесперспективно.

В последние годы многие видные ученые пришли к признанию существования космического разума. Их исследования стали перекликаться с эзотерическими знаниями и религией, с версией о том, что человек на Земле был создан Богом путем уплотнения духа. Эзотерические науки и религия являются не примитивной сказкой, в них заложен глубокий смысл, принятый сознанием людей в аллегорической религиозной форме. Земная голографическая форма жизни, возможно, незримо присутствует рядом с нами, имеет свои законы существования и развития. Мы входим в контакт с ней в основном на уровне подсознания, которое в виде интуитивного шепота управляет нашими желаниями и устремлениями. Влияние этой формы жизни на нас малозаметно, но, наверное, весьма значительно. Возьмем хотя бы такие факты, как подсознательное увлечение различными теориями. Через подсознание земная голографическая форма жизни помогает физической форме. Недаром говорят, что *подсознание – это интуитивная подсказка Бога* (Э. Мулдашев) (см.: [226]).

Сегодня происходит заметное смещение общественного мнения в сторону симпатии к религии, к церкви, к верующим. Если учесть всю совокупность исторических и социальных условий, посмотреть на десятилетия взаимоотношений советского государства с религией и церковью, на политику изоляции отечественной культуры от философско-религиозной мысли как прошлого, так и современности, этот интерес не просто оправдан – он необходим для возрождения целостности отечественной культуры, ее, так сказать, цивилизационного статуса. Дело не только в том, что без таких имен, как П. Чаадаев, П. Хомяков, В. Соловьев, В. Розанов, Н. Бердяев, Л. Шестов, П. Флоренский, не говоря уже о взглядах на религию Н. Гоголя, Ф. Достоевского, Л. Толстого, культура останется неполной, но и в том, что без тех «накопленных», которые дала средневековая наука, так же как и без того изменения в понимании человека и космоса, которое внесло христианство (а оба эти момента непосредственно друг с другом связаны), невозможно представить себе научной революции, положившей начало новой эпохе в развитии науки (см.: [46]).



Сегодняшнее внимание к религии, по мнению Л.Н. Митрохина, идет от «противного» и, в первую очередь, связано со спецификой, отличающей ее от других форм сознания (идея Бога, Абсолюта, вечности моральных норм и т. д.) (см.: [143]). Надежное функционирование и выживание общества предполагает непрерывность и устойчивость его жизнедеятельности и социально целесообразное поведение его членов. Это достигается системой запретов, норм, табу, ценностей, которые способны придать цельный, завершенный вид социальным процессам, восполнить, компенсировать разрывы как в социальной ткани общества, так и в общей ориентации людей, обеспечивая, тем самым, условия для предельной интенсификации внутреннего мира человека: целеустремленности, уверенности, последовательности. На ранних этапах истории, когда личностное, автономное сознание только формировалось, именно представление о «всевидащем» Боге во многом способствовало переходу от исключительно внешних (принудительных) способов регуляции поведения к внутренним, подчиняющимся соображениям совести, предполагающим полную свободу человеческих решений. Все это противоречит религиозному запугиванию «геенной огненной», вечным проклятием, установке на полное подчинение Божьей воле и т. д.

Религиозное мировоззрение вбирает широкий спектр философских, художественных, этических идей, выступая в качестве восполнителя того, что суммарно определяется как *бездуховность*. Не может быть сомнения в том, что вера в Бога по своему снимает чувство отчуждения, бытийную потерянность, намечает простор для обретения собственного *Я*. Не случайно сегодня люди, потерявшие социальные ориентиры, испытывают потребность в решении фундаментальных смысложизненных проблем с помощью религии. «Язык» теологических систем и есть тот механизм, та система духовно-психологических координат, которая позволяет человеку отыскать, по выражению Б. Пастернака, «нужную ему точку в безбрежном пространстве духовной культуры» [160, № 1, с. 14].

Несмотря на специфические особенности некоторых позиций современного религиозного воспитания, теоцентрическая модель имеет очевидные преимущества перед другими моделями. Особенно сильны позиции теоцентрической модели в обла-

сти духовного, нравственного воспитания личности. Сила их заключается, прежде всего, в наличии заданных извне нормативных систем моральной регуляции. Эти системы, выраженные в абсолютных моральных нормах, с одной стороны, настолько хорошо разработаны, опробованы в формах, доступных для понимания человека любого возраста, любого уровня образования и культуры, что, пожалуй, с ними не может сравниться ни одна другая воспитательная модель. С другой – трансцендентальный, мистический, не поддающийся рациональному объяснению характер этих норм создает почву для вечных духовных исканий, духовного совершенствования, а это уже акт индивидуального творчества, что так высоко ценит и к чему так стремится фактически любая продвинутая педагогическая система.

Слабость же и уязвимость теоцентрической модели неразрывно связаны с ее сильной стороной, с существенно не разрешимым противоречием между духовной свободой индивидуальности и всеобщим Абсолютом, следовать которому необходимо всем без исключения, то есть противоречием между свободой и подчинением. Воспевая гимн свободному духовному становлению личности, теологи, тем не менее, настаивают на том, что религиозная свобода – для верующего, а вовсе не для неверующего сознания. Следовательно, ребенка, который мал и неразумен, необходимо религиозно образовывать.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что теоцентрическая модель таит в себе как огромный (и пока до конца не реализованный) потенциал творческого духовного самораскрытия, самообновления, самореализации личности, так и реальную опасность, связанную с подавлением личности, подчинением ее чужой воле.

Теоцентрическая модель схематически представлена на рисунке 3.8. Здесь наглядно показано, что в рамках теоцентрических представлений появление человека – тайна, загадка, связанная с иррациональной областью, лежащей ниже прямой, ограничивающей реальную жизнь человека. Появление человека на свет не связывается и с нулевой отметкой, поскольку практически во всех религиях душа, перетекающая в брненное тело, живет своей жизнью еще до появления человека на свет. Целью же развития человека является приближение к Боже-

ственному идеалу, но лишь приближение, потому что достичь его невозможно. Наличие единственной траектории свидетельствует о ее универсальном и нормативном характере (с точки зрения определенной религии).

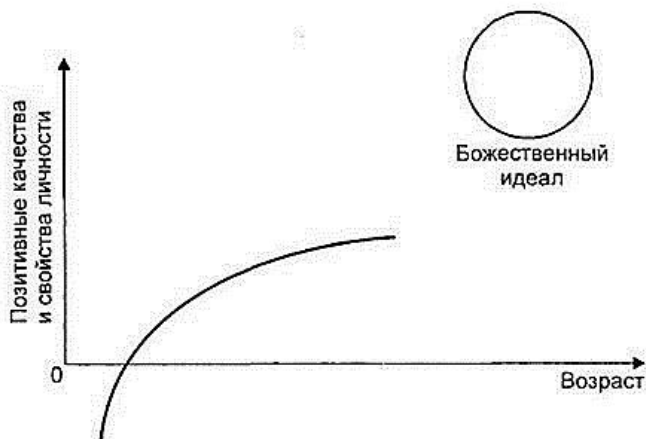


Рисунок 3.8 – Теоцентрическая модель воспитания

Примечание – Составлено автором.

Несмотря на довольно раннее появление этой модели педагогической деятельности (раннее средневековье), несмотря на исторически меняющиеся взаимоотношения церкви и государства, религии и общества, теоцентрическая модель не только не исчезла с течением времени, но даже усилила свой авторитет, расширила границы и сферы своего влияния.

Основными формами воспитания с позиций теоцентризма являются следующие:

– *включение в атмосферу религиозного действия*: храм как неременный атрибут любой религии, его архитектура, убранство, религиозные песнопения создают эффект погружения, настраивают психику человека на определенное восприятие событий. Кстати, предварительное создание определенной атмосферы дает сильный эффект и в образовательном процессе;

– *применение специфической символики* – креста (в христианстве), полумесяца (в исламе) и т. п. – способствует формированию возвышающего чувства гордости, связанного с принадлежностью к определенной духовной культуре, группе людей, связанных единым духовным началом. Использование символики в светском воспитании, как показывает практика, также значительно повышает эффективность воспитательного процесса, способствует формированию мировоззренческих качеств личности (скауты, пионеры, гитлерюгенд и пр.);

– *использование ритуалов, обрядов* (молитва, покаяние, исповедь, крещение и т. д.) – приобщает человека к религиозному таинству и религиозному сообществу, формирует и «цементирует» определенный нравственный стержень личности, не позволяющий ей совершать безнравственные поступки (грешить). Таким образом вырабатываются навыки поведения, соответствующие определенным нравственным нормам.

Секуляризованные ритуалы и обряды широко используются и в светском воспитании, а именно:

– *чтение религиозных текстов* (Библии, Корана, Торы и др.), имеющих, как правило, нравственное содержание, с последующим обсуждением и комментариями – это не только позволяет передать определенные нравственные знания, но и способствует формированию творческих качеств личности, поскольку специфика религиозных текстов способствует каждый раз по-новому интерпретировать и комментировать их применительно к разным ситуациям. Многие выдающиеся педагоги пытались использовать эту идею теоцентризма и в светском воспитании. Так, **Л.Н. Толстой** подготовил и в 1906 г. издал «Круг чтения: избранные, собранные и расположенные на каждый день Львом Толстым мысли многих писателей об истине, жизни и поведении» [214]. Своеобразную хрестоматию по нравственному воспитанию детей пытался создать В.А. Сухомлинский, к сожалению, закончить эту работу при жизни он не успел;

– *упражнения в нравственных поступках, соответствующих возрасту и уровню развития религиозного сознания*, – используются практически во всех религиях для формирования навыков религиозного нравственного поведения – помочь более слабому, простить обидчика, не желать зла врагу, побороть ис-

кушение и т. д. Известный педагог XIX в. **П.Ф. Каптерев** разрабатывал «идею нравственного закаливания», а Л.Н. Толстым предложена так называемая теория малых дел (каждый день должен быть отмечен хотя бы одним, хотя бы маленьким, но добрым делом, иначе день прожит зря) (см.: [226]).

Таким образом, мы видим, что практически все идеи теоцентризма могут быть использованы и успешно используются наиболее выдающимися педагогами в светском воспитании, особенно в воспитании нравственных, ценностных и мировоззренческих качеств личности.

### 3.6 Антропоцентрическая модель воспитания личности

Антропология как специализированное учение о человеке, по мнению большинства современных философов, возникла, скорее всего, в XVIII в., и с тех пор ее место в составе философского знания и ее культурное значение не остаются неизменными, раз и навсегда установленными. Традиционно формирование философской антропологии мыслители связывают с именем Д. Вико, немецким мыслителем раннего Просвещения Х. Вольфом, французскими материалистами XVIII века. Страстным провозвестником выделения собственно антропологических исследований в самостоятельную сферу философского знания был **И. Кант**. По его мнению, самый главный предмет в мире, к которому могут быть применены знания, – это человек, ибо он сам для себя есть последняя цель. Об этом он писал в 1798 г. в работе «Антропология с прагматической точки зрения» (см.: [226]). XX в. – век наиболее интенсивного развития философской антропологии – представлен именами таких мыслителей, как М. Шелер, А. Гелен, Х. Плесенер, М. Бубер, и каждый из них своеобразно трактует феномен человека.

Сегодня не существует единой общепризнанной антропологической философской теории. Исходной точкой приложения антропоцентрических идеи в образовательно-воспитательной сфере являются определенные *принципы антропоцентризма*.

Первый из них – *принцип индивидуализации*. Он лежит в основе построения антропоцентрической модели педагогической деятельности. Индивидуализация применяется и в других моделях, однако принцип индивидуализации, свойственный антропоцентрической модели, резко отличается от принципов индивидуализации, заложенных и используемых в других моделях, в частности в моделях социо- и натурцентрических.

Социоцентрическая модель не отвергает принципа индивидуализации, но он рассматривается скорее как принцип индивидуального подхода и используется в том случае, когда коллективный способ воздействия на отдельную личность с целью «доведения» ее до номинального стандарта не срабатывает или оказывается малопродуктивным в связи с какими-то личностными особенностями. В этих случаях допускается и даже приветствуется применение индивидуального подхода к отдельному субъекту в целях индивидуальной корректировки формирования личности и выведения ее на стандартную траекторию развития.

В натурцентрической модели принцип индивидуализации рассматривается как конечная цель, конечный пункт дифференциации. Применяя различные конструкции уровневой, профильной, внешней и внутренней дифференциации, представители натурцентрической модели в конечном итоге выходят на построение индивидуальной траектории развития подрастающей личности. Однако она (эта индивидуальная траектория) задается извне посредством внешнего проектирования развития личности на основе соответствия или несоответствия в определенных фазах развития нормативным моделям.

Принцип же индивидуализации, свойственный антропоцентрической модели, изначален. Он является исходной точкой образовательно-воспитательных воздействий (взаимодействий), и он же – конечный пункт, конечная цель этих воздействий (взаимодействий). Основным тезисом, на котором строится вся антропоцентрическая модель, является тезис об уникальности и неповторимости каждого ребенка, о его потенциальной талантливости, которую необходимо посредством образования и воспитания проявить и развить. Причем развить талант, заложенный в каждом ребенке, можно не столько посредством индивидуального подхода, «парной» (ребенок – учитель) педагогики

(как в социоцентрической модели), не посредством выхода на самостоятельную индивидуальную работу (как в натурцентрической модели), а посредством работы в группе детей под руководством (или лучше – при участии) взрослого, который является соучастником раскрытия индивидуальности не только своих подопечных, но и самого себя. Индивидуальность может проявить, раскрыть себя только при столкновении своего собственного опыта, понимания, знаний с опытом, пониманием и знанием других людей. При этом ни «парная» педагогика, ни самостоятельная индивидуальная работа, как средства развития индивидуальности, не отвергаются, но их применение вторично по отношению к работе в группе.

Однако подобное понимание антропоцентрической модели появилось лишь на определенном этапе развития педагогических идей. Ее родоначальником справедливо считают Сократа. Ему же принадлежит и наиболее используемый в современных антропоцентрических моделях принцип – *принцип диалога*.

Диалог, реализуемый посредством парной педагогики, мы находим в романе Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании» [185]. Воспитание, по Руссо, является столь огромным и ответственным делом, что один человек должен воспитывать только одного человека. И главное не обучение, а руководство, не учитель, а руководитель, задача которого – не давать законы ребенку, а научить его самостоятельно находить эти законы. Воспитатель Эмиля в своей деятельности пользуется творческим характером ребенка, его желанием активно проявить себя в деле. А достигается это развитие творческой активности посредством диалогического образования воспитанника.

Пожалуй, с особой силой и страстностью идеи антропоцентризма в педагогике развивали В.П. Вахтеров и Л.Н. Толстой.

**В.П. Вахтеров** в основу своей педагогической концепции, которую он обозначает как «эволюционная» педагогика или «новая» педагогика, положил *принцип развития* (см.: [5]). Глубочайшая тайна воспитания, по его мнению, заключается в том, что каждый нормальный ребенок стремится к развитию всех заложенных в нем сил и способностей. Но эти стремления и способности заглушаются условиями окружающей его среды и прежде всего школой. Новая же педагогика, как писал В.П. Вах-

теров, не станет требовать одного шаблона и одной программы для всех детей. Она будет исходить из того положения, что способности детей различны и что стремления их к развитию также нетождественны. Каждый из них уникален в своем роде. Каждый из них не копия, а оригинал. Каждый одарен различными способностями, в различных сочетаниях и различных степенях. Притом даже одна и та же способность у одного проявляется в одном возрасте, а у другого – в другом. Неодинаково действует на них даже совершенно одинаковая обстановка. У каждого свое стремление к развитию, на котором отразились и история его предков, и его личные переживания. Именно поэтому, по мнению Вахтерова, у каждого свой, индивидуальный путь развития, который нельзя сковывать одинаковостью обучения.

*Идеи свободного, естественного развития индивидуальности каждого ребенка*, не скованного рамками программ, экзаменов, учебного распорядка и учебной дисциплины, пытался пропагандировать в свое время и Л.Н. Толстой (см.: [35]). Он не только в теории, но и на практике в своей школе в Ясной Поляне развивал и реализовывал эти идеи.

Они нашли отражение практически во всех педагогических работах **Л.Н. Толстого** и вызвали весьма неоднозначную реакцию его современников. Самого Толстого мучило то, что он, протестуя, не соглашаясь с позицией официальной педагогики и официальной школьной политикой, мало что мог предложить в качестве конкретных рекомендаций по организации школьного образования. То, что он делал сам в своей школе, скорее можно было обозначить интуитивным действием, нежели действием рациональным и целенаправленным.

Идея антропоцентризма после Октябрьской революции практически исчезла, поскольку вступила в противоречие с официальным марксизмом, однако русские педагоги, оказавшиеся в зарубежье, продолжали развитие этих идей. Эту линию советской педагогики можно связать, в первую очередь, с именами В.В. Зеньковского и С.И. Гессена (см.: [там же]).

Таким образом, на пути развития антропоцентрических идей в области образования мы постарались выделить несколько основополагающих принципов, характеризующих антропоцентрическую образовательную модель. К ним можно отнести: принцип



индивидуализации; принцип диалога; принцип свободного, естественного развития каждого ребенка, потенциально обладающего талантом; принцип развития творчества в каждом ребенке, которого нельзя достичь путем подражания, копирования каких-то действий. Как видим, эти принципы входят в противоречие с традиционной образовательной парадигмой. Именно поэтому их очень трудно реализовать в процессе массового обучения детей.

С середины 1930-х гг. в СССР прочно утвердилась социоцентрическая модель, в рамках которой невозможно было ни развивать, ни реализовывать антропоцентрические образовательные модели. И лишь в 1950-х гг. начинается новое возрождение идей антропоцентризма, и связано оно, прежде всего, с именем В.А. Сухомлинского. В 1980-е гг. отмечено появление так называемой педагогики сотрудничества, наиболее ярким представителем которой можно считать Ш.А. Амонашвили.

Практическая реализация идей названных авторов и других педагогов-новаторов 1960–1970-х гг. постоянно натывалась на препятствия, возведенные социоцентрической моделью. И тем не менее, возможно, именно благодаря их работам, происходило своеобразное расшатывание традиционных педагогических представлений об образовательном процессе, что привело к появлению в 1990-х гг. интегративного направления, завоевывающего все большую популярность в нашей стране, в качестве личностно-ориентированного обучения.

К педагогическому антропоцентризму можно отнести довольно популярное на Западе течение, обозначаемое как *гуманистическая психология*. Это «третья сила» в психологии. Как научное направление она возникла в 50-х гг. XX в., противопоставив себя двум уже существующим направлениям – бихевиоризму и психоанализу. С самого начала гуманистическая психология занималась изучением тех способностей и возможностей человека, к которым не обращается ни позитивизм, ни бихевиоризм, ни психоанализ, а именно: любви, творчества, «Я», развития, организма, реализации возможностей человека, высших ценностей бытия, становления, спонтанности, смысла, опыта, психического здоровья и др. Это психология, целью изучения которой является здоровый творческий индивид. Такой подход связан с

именами Ш. Бюлер, К. Гольдштейна, А. Маслоу, Дж. Олпорта, К. Роджерса, Р. Мея, Э. Фромма, К. Хорни, В. Франкла и др.

На основе гуманистической психологии **К. Роджерс** создал собственную концепцию обучения – так называемое *недирективное обучение*. Основная его идея сводится к следующему: *если мы хотим понять ребенка, мы должны понять его восприятие реальности, а также должны понять, что жизнь представляет собой непрерывный процесс личностных динамических переживаний, поэтому у детей постоянно происходит внутренняя реорганизация мыслей, чувств и установок*. Традиционная система обучения, по мнению Роджерса, основана на иерархической структуре: руководство учителя, подчинение ученика. В новой же системе взглядов работа учителя сравнивается с работой терапевта, который не формирует человека, стараясь отлить его в задуманную ранее форму, а помогает ученику найти в себе то положительное, что в нем уже есть, но искажено, забито, спрятано. Учитель, как и терапевт, должен не только безусловно принимать ученика, но быть конгруэнтным, эмпатически понимать его и уметь выразить свое отношение к ученику так, чтобы последний понял его. Установки учителя-фисилитатора связаны с изменением его мышления, ценностей и бытия. Эти идеи Роджерса положены в основу теории «недирективного обучения», реализация которой привела на практике к созданию так называемых открытых классов, свободных школ, где каждый ученик самообучается и движется вперед соответственно своим возможностям, а учитель является консультантом.

Таким образом, мы видим, что западной научной школой довольно активно развивались идеи педагогического антропоцентризма, и хотя они вылились в разные течения и направления, общая тенденция центрированности на ребенке очевидна. Самыми распространенными терминами, применяемыми представителями антропоцентрических идей, являются *развитие, самость, спонтанность, независимость, свобода, защищенность*; а сам процесс развития ребенка обозначается в терминах: *самоактуализация, саморазвитие, самовоплощение, самореализация, самовыявление, самообнаружение*. Роль учителя, воспитателя резко отличается от предписываемой традиционной образовательной парадигмой.

Из транслятора знаний, человека, твердо знающего, как и в каком направлении лучше развивать ребенка, работающий с детьми взрослый превращается в партнера, сотрудничающего с ним на равных; вместе они занимаются поиском истины, познают себя. Основными методами обучения и воспитания, применяемыми в антропоцентрических образовательных моделях, являются *диалог, игра, свободное творческое общение, осуществляемое в группе детей совместно с учителем*. В рамках антропоцентрической образовательной модели на первый план выдвигается творческий процесс, реализация творческих качеств как обучающихся, так и обучающихся. И именно этим отличается антропоцентрическая образовательная модель от социо- и натурцентрической.

Основной целью образования, согласно антропоцентризму, является самовыражение, самораскрытие индивидуального и уникального «Я» ребенка, его «самости». Поскольку этот процесс уникален, то повторить, скопировать его невозможно, ведь это творчество, а творчество всегда вступает в определенный конфликт с традицией. Следовательно, творческое мышление фактически представляет собой (по выражению Л. Брискмана) «обдумывание запрещенных мыслей», и мы не можем его заранее предугадать, спланировать, спрогнозировать.

Причем представители антропоцентризма проектируют не логику изучения содержания, не последовательность шагов в развитии ребенка, поскольку не могут соотнести его с нормативами, так как сами нормативы не признаются (в плане усредненных, среднестатистических стандартов), а лишь проектируют условия, в которых предстоит находиться ребенку, и требования, предъявляемые к учителю. Таким образом, создается максимально естественная для развития ребенка среда, а в арсенале учителя должно быть максимально возможное число средств, искусственно стимулирующих развитие творчества обучаемых. Естественная среда и искусственная стимуляция, по мнению представителей антропоцентрических взглядов, позволяют сделать процесс образования наиболее безболезненным и наиболее эффективным для развития каждого ребенка. Антропоцентрическая модель развития человека схематически выглядит так, как изображено на рисунке 3.9.

Начало индивидуальных траекторий развития находится в пространстве до нулевой отметки, что свидетельствует о том, что качества человека начинают формироваться задолго до его фактического рождения, в процессе внутриутробного развития и даже раньше, в процессе развития его будущих родителей.

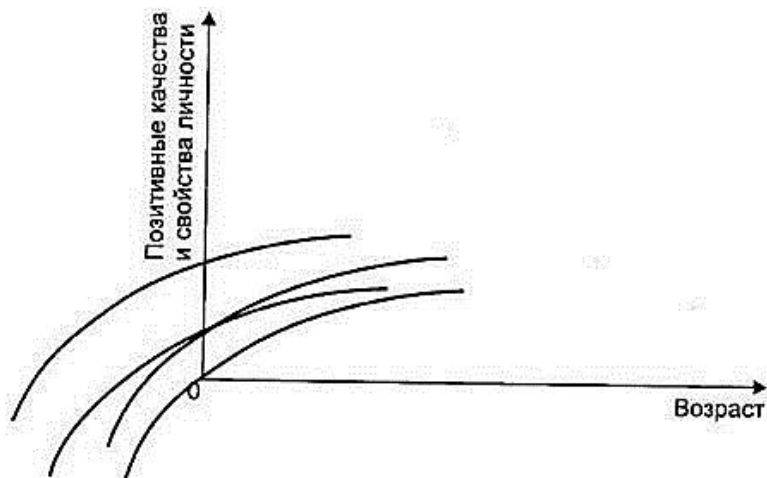


Рисунок 3.9 – Антропоцентрическая модель воспитания личности

Примечание – Составлено автором.

В момент же фактического появления ребенка на свет (в точке совпадения индивидуальной траектории и вертикальной прямой) уже сформированные качества можно определить не как способности, а как потребности растущей личности. Наличие не одной, а множества траекторий свидетельствует о неповторимости и уникальности индивидуального развития, невозможности заранее спрогнозировать, спроектировать этот процесс. Именно поэтому на схеме отсутствует то, что можно определить как идеал, модель, к которой необходимо стремиться в процессе формирования личности. Антропоцентризм не признает наличия универсальных идеальных моделей, поскольку в центре идеологии антропоцентризма лежит тезис о самостроительстве, самосозид-

нии, самовыстраивании неповторимой и уникальной личности, поэтому траекторий развития – множество.

Подведем некоторые итоги обзора идей и проблем, разрабатываемых в русле антропоцентрических образовательных моделей. Что касается ответов на краеугольные педагогические вопросы: «кого, зачем, чему и как учить и воспитывать?», то представители антропоцентризма дают ответы, которые далеки от традиционных. Учить и воспитывать нужно всех, но не одинаково (как в социоцентрической модели) и не дифференцированно (как в натурцентрической), а вместе, но по-разному, поскольку основной тезис антропоцентризма: *все дети разные, но все потенциально наделены талантом* (причем каждый – своим, индивидуальным и неповторимым). Все дети рождаются, по образному выражению Ш.А. Амонашвили, с определенной «миссией». *Выявить, разглядеть, развить, проявить талант каждого без исключения ребенка – цель антропоцентрической образовательной модели.* Однако реализация этой цели должна идти не по пути индивидуального образования и воспитания, а по пути совместной деятельности взрослых и детей, по пути создания богатства отношений, обмена богатством опыта, которым наделен каждый человек. Если один ребенок общается с одним взрослым, их опыт достаточно ограничен. Поэтому нужно максимально расширить возможности и границы контактов подрастающего человека с разными людьми, с разными культурами, с разными предметными мирами, с разными проявлениями духовности. Чем шире будут эти границы, тем выше вероятность того, что реализуется цель антропоцентрической образовательной модели. В этих тезисах заключены ответы и на вопросы, «чему и как учить и воспитывать». Содержание образования не может быть ограничено рамками учебных планов и программ. Как бы широко они ни были представлены разными предметными областями, это лишь очень незначительная часть того, что из себя представляет мир. Нужно дать ребенку возможность самому отбирать необходимый для его развития материал. Ребенок – самонастраивающаяся система, его внутренние, импульсивные, неосознаваемые устремления, его внутренняя потребность в саморазвитии сами подскажут, что нужно выбрать.

Завершая обзор моделей педагогической деятельности, попробуем сравнить их между собой. Выявление общих существенных черт разных моделей позволяет нам выстроить структурную схему взаимосвязи моделей друг с другом (рисунок 3.10). Представленная в форме двух пересекающихся прямых, ограниченных плоскостью круга, она как бы замыкает рассматриваемые модели друг на друге, демонстрируя, с одной стороны, условность их выделения, поскольку все они так или иначе взаимосвязаны друг с другом, а с другой – необходимость их различения, поскольку основу их составляет определенная референциально-рамочная структура со специфическими ценностно-мировоззренческими установками.

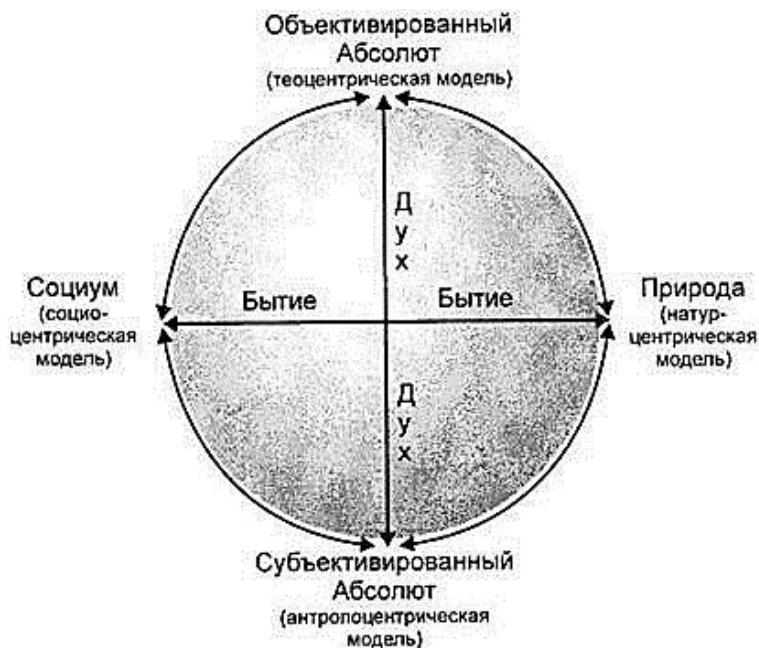


Рисунок 3.10 – Структура моделей социализации, образования и воспитания

Примечание – Составлено автором.

Горизонтальную линию мы обозначили как *Бытие*. Ее крайние точки представлены *Социумом* (социоцентрической образовательной моделью) и *Природой* (натурцентрической образовательной моделью). Это плоскость прагматической, целенаправленной, прогнозируемой, рациональной жизни человека, определяемой его разумом, то есть его интеллектом, когнитивными, поведенческими характеристиками, степенью его образованности и культуры. Вертикальная прямая обозначена нами как *Дух*. Конечные ее точки представлены *Объективированным Абсолютом* (теоцентрическая модель) и *Субъективированным Абсолютом* (в образе уникально неповторимой и самоценной личности, формируемой антропоцентрической образовательной моделью). Это плоскость иррационального, трансцендентального, выраженная в форме духовно-нравственных, эмоционально-мотивационных и творческих качеств человека.

Процедура выделения характерологических особенностей каждой из моделей позволит нам выстроить таблицу сравнительных характеристик моделей педагогической деятельности по пяти параметрам: *целям, принципам, критериям, содержанию, средствам и методам* обучения и воспитания (см. таблицу 3.1).

### **3.7 Взаимосвязи и взаимозависимости моделей социализации и воспитания личности**

В истории познания принцип всеобщей взаимной связи, взаимообусловленности существования явлений, разделенных в пространстве и (или) во времени, выступал как один из основных принципов диалектики. Диалектика (от греч. *dialektike techne* – искусство вести беседу, рассуждать) представляет собой учение о связях, опыт осмысления которых, вплоть до единства противоположностей, считается ее достижением.

Диалектика – это и теория, и метод. Как теория она обосновывает динамическую картину мира, представляя его как процесс, где все явления находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности, изменении и развитии. Как метод она ориентирует человека в его познавательной деятельности.

Таблица 3.1 – Сравнительные характеристики моделей социализации, образования и воспитания

Модель	Цель	Принципы	Критерии	Содержание	Средства и методы
Теологическая	Движение к Абсолюту (универсальному и неизменному)	Духовность	Духовно-нравственная сфера формирования личности	Единая и универсальная программа	От авторитарных к более демократическим
Социотрическая	Переменная «модель личности» в форме социального заказа	Унификация, оптимизация, интенсификация	Когнитивные и поведенческие характеристики ЗУН	Единая и универсальная программа	
Нагурцентрическая	Несколько типовых «моделей личности»	Дифференциация и индивидуализация	Максимально возможное развитие природных способностей	Вариативные учебные программы	
Антропоцентрическая	Реализация индивидуальных потребностей развития, самореализации	Творческая самореализация, партнерство	Мотивационно-эмоциональная сфера, творческие качества	Отсутствие заранее проектируемых программ	Гуманистические, не травмирующие психику
Примечание – Составлено автором.					



Важное место в диалектике занимает *идея всеобщей взаимосвязи явлений*. Сам факт связи вещей, событий заметить не трудно, труднее понять, что взаимозависимость, переходы одних явлений в другие отражают всеобщее свойство движущейся материи, выступают как проявление всемирной универсальной связи объектов.

В поле внимания диалектики издавна попали универсальные связи, пронизывающие все бытие, – это связь единичного и общего, части и целого и т. д. Такие универсальные связи бытия стали важным предметом диалектики. Развитие науки в XX в. сопровождается постоянным вычленением новых типов связи на базе не только философского, но и конкретно-научного анализа и сегодня выступает как важнейшее содержательное основание возникновения новых методологических направлений в науке. Многообразие современных представлений о взаимной связи, взаимообусловленности существования явлений находит отражение в различении связей по формам детерминизма: если классическая наука оперировала преимущественно однозначно-детерминистскими, жесткими связями, то в ряде областей современного познания изучение статистических совокупностей опирается на вероятностные и корреляционные связи. «Мерилом» связи, в данном случае, является «расположенность друг подле друга», естественная и разумная принадлежность друг другу, из которых вытекает возникновение познаваемых образов, – это *принцип дополнительности* – способ описания при анализе альтернативных, противоречивых ситуаций. В философии образования и педагогике на современном уровне их развития принцип дополнительности может применяться в рассмотрении развития человека в большей мере упрощенно, но, тем не менее, весьма продуктивно. Его применение предполагает подход к развитию человека как совокупности взаимодополняющих процессов, трактовку воспитания как одного из факторов развития наряду с природными, социальными, культурными факторами, что ведет к отказу от традиционного преувеличения его роли и возможностей.

Применение принципа дополнительности позволяет описать социализацию как сочетание стихийного, частично направляемого, относительно социально-контролируемого процесса развития человека, а также его самоизменения. С точки зрения неоклас-

сики, различные истолкования систем «могут оказаться дополнительными, поскольку... связаны с одной и той же реальностью, но не сводятся к одному-единственному описанию. Неустраняемая множественность точек зрения на одну и ту же реальность означает невозможность существования божественной точки зрения, с которой открывается “вид” на всю реальность» [169, с. 288]. В данном случае собственно воспитание можно рассматривать как совокупность взаимодействующих процессов семейного (частного), религиозного (конфессионального), общественного (социального) и адаптационно-коррекционного воспитаний, что ведет к отказу от школоцентризма и этатизма. Это новое понимание означает признание того, что в гражданском обществе воспитание осуществляется не только и не столько школой и государством, но и обществом через семью, общественные организации и т. п. Дополнительность как методологический принцип позволяет выявить и использовать разнообразные социокультурные факторы социализации, целенаправленно и планомерно искать и использовать способы активизации и усиления влияния на развитие человека общественных институтов, а также минимизации, компенсации и коррекции отрицательных влияний тех или иных обстоятельств, с которыми сталкивается человек в процессе социализации.

Если рассмотреть социализацию через призму принципа дополнительности и содержания самой категории *взаимодействие* на основе системного подхода, то можно выделить восемь *типов социализации* в современных воспитательных моделях (см. таблицу 3.2).

Взаимосвязь в философии образования, педагогики и психологии рассматривается как системообразующий элемент социализации и воспитания личности, как причина (фактор) целостности мира, целостного сознания.

Настойчивые попытки ведущих методологов в области образования (Г.П. Щедровицкий, Т.И. Шамова, Д.Г. Левитес и др.) подталкивают к построению *целостной модели социализации* как циклического процесса: индивид рождает личность; личность – общество; общество – семью; семья рождает индивида – и все эти элементы детерминированы базовым элементом – *Мир*, как безграничное и беспредельное вместилище, как *Жизнь, Природа, Космос, Вселенная* (см. рисунок 3.11).

Таблица 3.2 – Типизация социализации по А.Н. Свиродову

№	Тип социализации	Основа социализации	
		в горизонтальном измерении	в вертикальном измерении
1	<i>Социализация как взаимодействие</i> (в философии И. Канта, – категория отношения) рождает единство вещей и процессов чувственного мира, непрерывное (перманентное) познание, учение, научение индивида	– освоение воспитательного потенциала наличного социума, «приобщение» к человеческой культуре	– социально-статусный рост
2	<i>Социализация как взаимовлияние:</i> перманентное воздействие факторов двух или нескольких объектов, имеющих функциональное отражение (реакции)	– содержание и качество естественной и искусственной окружающей среды как перманентный фактор	– элевация (восхождение) и обогащение индивида социально полезными качествами
3	<i>Социализация как взаимопроникновение:</i> личностный и социальный опыт, творческое развитие на основе внутренних смыслов	– очеловечивание, окультуривание в интерактивном общении	– восхождение к человеку в интерактивном общении
4	<i>Социализация как взаимоотношение:</i> активность субъектов в совместном поле деятельности (со знаком «+» или «-»)	– самоопределение в «поле смежности» в ситуации общения или коммуникаций	– познание индивидом качеств собственной субъектности

Продолжение таблицы 3.2

№	Тип социализации	Основа социализации	
		в горизонтальном измерении	в вертикальном измерении
5	<i>Социализация как проективная связь</i> – стимулирование в самоорганизации, самосовершенствовании, а также пробуждение устремленности в будущее	– открытие и начало освоения новых социальных практик	– целеустремленное самообладание как основа самоорганизации и самореализации
6	<i>Социализация как взаимотяготение</i> (взаимовлечение) – взаимодействие, достигшее уровня и качества перманентности	– субъект-субъектные отношения со знаком «+»	– субъект-объектные отношения, где индивид является «сам для себя объектом»
7	Социализация как взаимостремление	– векторность связи, которая детерминируется характером субъекта и сущностью объекта и имеет форму эмоциональной связи	– устойчивость, перманентность взаимной направленности к общим целям

Окончание таблицы 3.2

№	Тип социализации	Основа социализации	
		в горизонтальном измерении	в вертикальном измерении
8	Социализация как взаимодействие	– универсальное поле самореализации и самоутверждения индивида как человека (поле Человечества)	– способность индивида реагировать на всех уровнях социализации, рефлексия своего местонахождения в социальном пространстве и социальном времени, индивидуальная социальная «ниша» в социальной иерархии
Примечание – Составлено автором по: [193].			

*Индивид, Личность, Общество, Семья, Мир* – автономные системы, связанные между собой в целостное бытие «Я». «Порождающе-доминирующая» модель социализации разрешает проблему субъектности и объектности индивида, показывает, как может быть одновременно индивид дважды субъектом и дважды объектом:

- а) он – объект как результат порождения системы;
- б) он – объект для элемента, доминирующего над ним;
- в) он – субъект, так как является носителем порождения и порождает личность;
- г) он – субъект, так как является носителем доминирования над миром.

Каждый человек, особенно в детстве, отрочестве и юности, является *объектом социализации*. Об этом свидетельствует то, что содержание процесса социализации определяется заинтересованностью общества в том, чтобы человек успешно овладел ролями мужчины или женщины (полоролевая социализация), создал прочную семью (семейная социализация), мог бы и хотел компетентно участвовать в социальной и экономической

жизни (профессиональная социализация), был законопослушным гражданином (политическая социализация) и т. д.

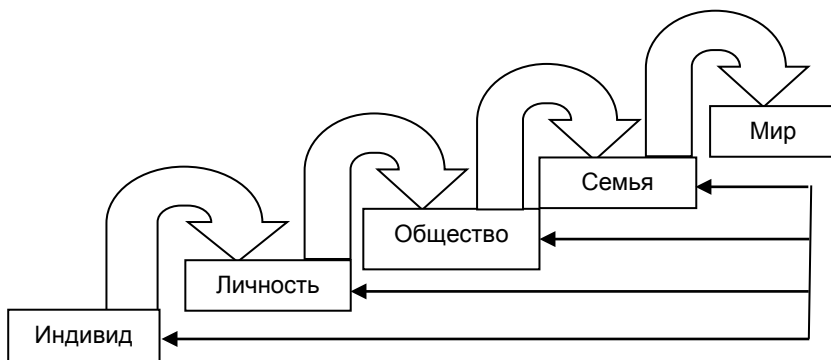


Рисунок 3.11 – Цикл взаимодействия в системе социализации личности

Примечание – Составлено автором.

Следует иметь в виду, что требования к человеку в том или ином аспекте социализации предъявляет не только общество в целом, но и конкретные группы и организации. Особенности и функции тех или иных групп и организаций обуславливают специфический и неидентичный характер этих требований. Их содержание зависит от возраста и социального статуса человека, к которому они предъявляются (см. рисунок 3.12).

Универсальная задача социализации – сформировать у вступающих в общество «новичков», как минимум, чувство лояльности и, как максимум, чувство преданности по отношению к системе. Человек «вбирает» в себя общие ценности в процессе общения со «значимыми другими». В результате этого следование общепринятым нормативным стандартам становится частью его мотивационной структуры, его потребностью.

Однако человек становится полноценным членом общества, будучи не только объектом, но и, что важнее, субъектом социализации, усваивающим социальные нормы и культурные ценности, проявляя активность, саморазвиваясь и самореализуясь в обществе. Индивидуальное Я приобретает социальное качество в коммуникациях, в межличностном общении внутри

первичной группы (семьи, группы сверстников, соседской группы), то есть в процессе взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов. А потому социальные явления и процессы необходимо рассматривать как результат сознательной деятельности людей, а также учитывать не только социальные обстоятельства, но и точку зрения индивидов, включенных в эти ситуации, то есть рассматривать их как субъектов социальной жизни. «Межиндивидуальное взаимодействие» как совокупность процессов взаимодействия, по Дж. Миду, конституирует (условно – формирует) общество и социального индивида.

С одной стороны, богатство и своеобразие имеющихся у того или иного индивидуального Я реакций и способов действий зависят от разнообразия и широты систем взаимодействия, в которых Я участвует. А с другой – социальный индивид является источником движения и развития общества (см. рисунок 3.13).

Социальные условия (общие и специфические) сказываются на интересах индивида. Через социальный интерес осуществляется обратная связь – от субъекта к его социальному поведению, то есть индивид действует, преследуя социально обусловленные интересы, формируя его новые потребности и саму личность. Личность как субъект социализации, прежде всего, характеризуется автономностью, определенной степенью независимости от общества, способного противопоставлять себя обществу.

Личная независимость сопряжена с умением властвовать над собой, а это, в свою очередь, предполагает наличие у личности самосознания, то есть не просто сознания, мышления и воли, а способности к самоанализу, самооценке, самоконтролю.

Авторы десятитомной Международной энциклопедии по вопросам воспитания (1985) констатируют, что «последние исследования характеризуют социализацию как систему коммуникационного взаимодействия общества и индивида» (см.: [147, с. 52]). Исследователями, работающими в русле субъект-субъектного подхода, выделены характеристики личности, обеспечивающие успешную социализацию: способность к изменению своих ценностных ориентаций; умение находить баланс между своими ценностями и требованиями роли; ориентация не на конкретные требования, а на понимание универсальных моральных человеческих ценностей.

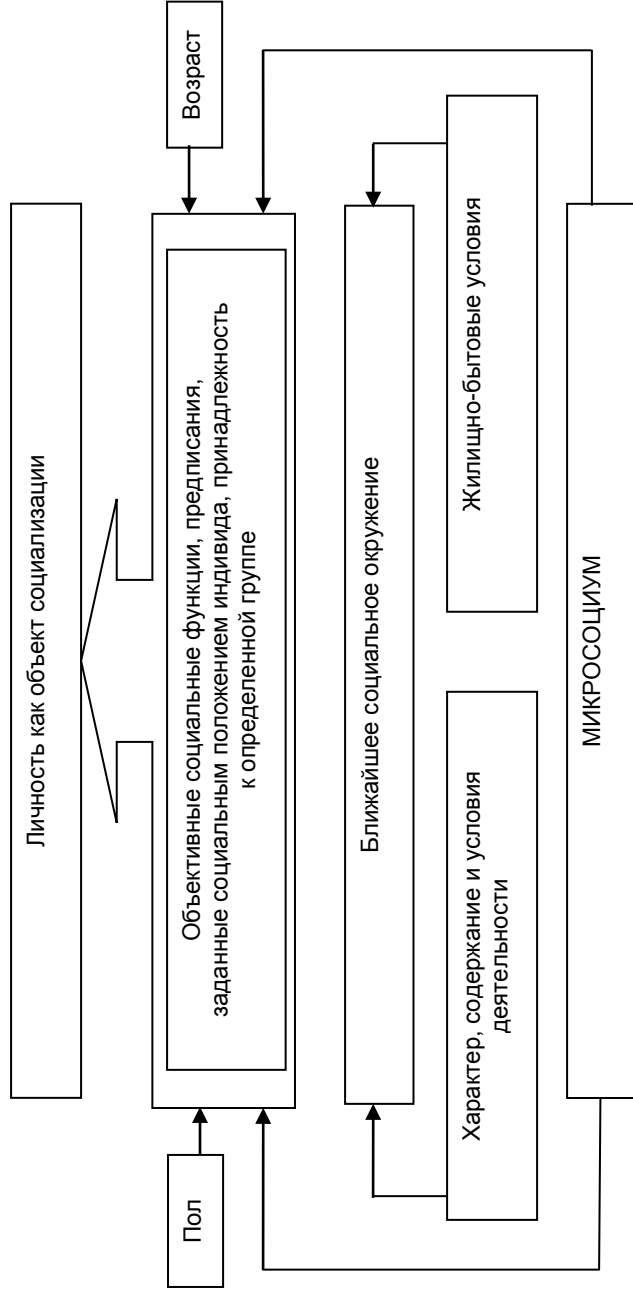


Рисунок 3.12 – Межиндивидуальное взаимодействие

Примечание – Составлено автором.



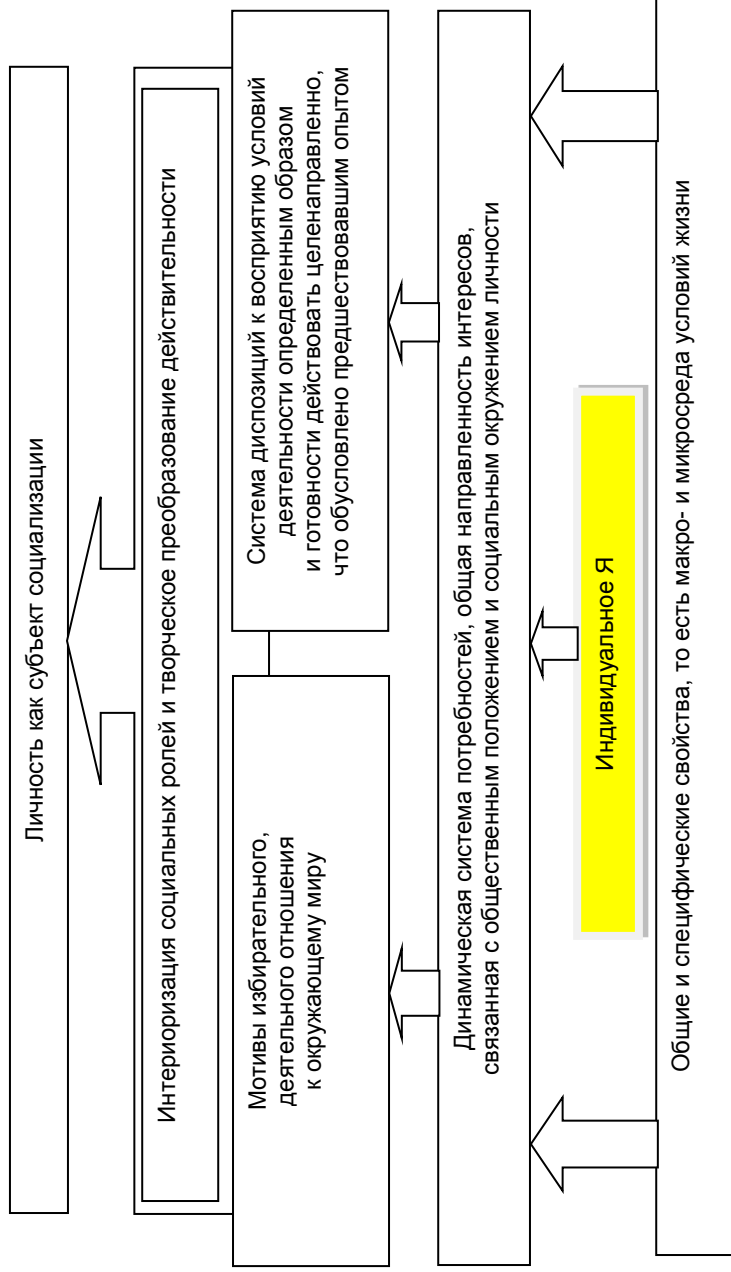


Рисунок 3.13 – Личностная социализация

Примечание – Составлено автором.

Субъектом социализации человек становится *объективно*, ибо на протяжении всей жизни на каждом возрастном этапе перед ним встают задачи, для решения которых он более или менее осознанно, а чаще неосознанно, ставит перед собой соответствующие цели, то есть проявляет свои *субъектность* (позицию) и *субъективность* (индивидуальное своеобразие). Но в реальной социальной жизни индивид чаще всего одновременно выступает как *объект и субъект социализации*.

Идеи социализации оказали мощное влияние на разработку современных воспитательных моделей. Они логично «накладываются» друг на друга, субъект-объектная модель социализации реализуется средствами авторитарного воспитания.

Авторитарное воспитание – тип воспитания, в рамках которого определенная идеология принимается в качестве единственной истины во взаимоотношениях между людьми. Чем выше социальная роль воспитателя как транслятора этой идеологии (учителя, священника, родителей, идеологических работников и т. п.), тем сильнее выражено принуждение воспитанника вести себя согласно данной идеологии. В этом случае воспитание осуществляется как оперирование природой человека и манипулирование его действиями. При этом доминируют такие воспитательные методы, как *требование* (прямое предъявление нормы должного поведения в конкретных условиях и к конкретным воспитанникам), *упражнение в должном поведении с целью формирования привычного поведения* и др. *Принуждение* является основным путем передачи социального опыта новому поколению. Степень принуждения определяется тем, насколько воспитуемый имеет право сам определять или выбирать содержание прошлого опыта и ценностной системы – семейных ценностей, норм поведения, правил общения, ценностей религии, этнической группы, партии и т. п. В деятельности воспитателя доминирует догма всеобщей опеки, безошибочности, всезнайства.

Авторитарный стиль характеризуется высокой централизацией руководства, доминированием единоначалия. В этом случае педагог единолично принимает и меняет решения, большинство вопросов в отношении проблем обучения и воспитания решает сам. Преобладающими методами управления деятельностью своих воспитанников являются приказы, которые могут

отдаваться в жесткой или мягкой форме (в виде просьбы, которую нельзя не выполнить). Авторитарный педагог всегда очень строго контролирует деятельность и поведение воспитанников, требователен к четкости выполнения его указаний. Инициатива воспитанников не поощряется или поощряется в строго определенных пределах.

Рассматривая ситуации проявления авторитарного стиля на практике, можно обнаружить две крайности. Авторитарный стиль может реализоваться педагогом в режиме собственных ощущений, которые можно описать с помощью метафор: «Я – командующий» или «Я – отец». При позиции «Я – командующий» властная дистанция очень велика, и в процессе взаимодействия с воспитанником усиливается роль процедур и правил. При позиции «Я – отец» сильная концентрация власти и влияния на действия воспитанника в руках педагога сохраняется, но при этом большую роль в его действиях играет забота о воспитаннике и ощущение ответственности за его настоящее и будущее. Данные позиции получили воплощение в рамках авторитарно-подавляющего и авторитарно-развивающего воспитания.

Механизм *авторитарно-подавляющего воспитания* заключается в следующем: на ребенка накладывается внешнее принуждение в виде требования, с позиции взрослого – законное и необходимое, с позиции ребенка – непонятное, неприятное, вызывающее протест, который изначально пресекается воспитателем; в случае выполнения требования полагается награда в виде похвалы или высокой отметки, в случае невыполнения – наказание или его обещание. Следующее требование: выполнение – поощрение, невыполнение – наказание и т. д., и т. п.

Механизм *авторитарно-развивающего воспитания* аналогичен, он также построен на манипулировании деятельностью ребенка с помощью наказания и поощрения. Существенное отличие, однако, заключается в том, что требование со стороны взрослых вызывает не протест со стороны большинства детей, а либо нейтральную, либо даже положительную реакцию. Происходит это за счет того, что мыслящие учителя, педагоги в разные исторические периоды строили свои педагогические системы, учитывая, во-первых, опыт предшественников, во-вторых,

наиболее типичную реакцию детей на ту или иную информацию, действие учителя.

Механизм воспитательных воздействий *гуманистического типа* несколько иной, нежели соответствующий механизм авторитарного типа. Если в авторитарном воспитании основное противоречие, на котором строится весь воспитательный процесс, состоит в разрешении альтернативы «*могу – должен*», то в гуманистическом – «*могу – хочу*».

В рамках гуманистической модели воспитания сформировались два направления – *ненасильственное* и *свободное воспитание*. Подход представителей *ненасильственного воспитания* заключается в воспитании в условиях ограниченного выбора, который педагог предоставляет ребенку. Учитель или воспитатель должен очертить круг возможностей, из которых ребенок может выбирать. Этот выбор носит своего рода искусственный характер. У ребенка создается иллюзия выбора, который за него фактически делает педагог, предлагая выбор из ряда, как правило, однотипных операций. Системы ненасильственного воспитания как раз и нацелены на формирование у ребенка качеств, свойственных рациональному выбору. Что же касается систем свободного воспитания, то их представители относятся к идее свободного выбора несколько по-иному.

*Свободное воспитание*, в отличие от ненасильственного, предполагает осуществление ребенком процедуры выбора не в условиях определенности, а в условиях неопределенности. Это выбор не между примерно одинаковыми (по уровню) возможностями, а между возможностями разного уровня – возможностями роста и возможностями защиты: сделать то, что сложно, трудно, или то, что легко, просто и безопасно. Свободное воспитание основано на «прислушивании к внутреннему голосу», оно предполагает формирование таких качеств, как рефлексия и саморефлексия, интуиция, предвидение. Оно предоставляет ребенку свободу в направлении мыслей, их образе, проявлении собственной индивидуальности, раскрытии самобытности и неповторимости, то есть дает свободу творчества. Оно предполагает особую атмосферу воспитания и жизни детей – атмосферы радости, добра, творчества и сотрудничества детей и взрослых, то есть того, что Ш.А. Амонашвили назвал «радостью жиз-

ни» [9, с. 52], а Л.Н. Толстой определял как ситуацию, в которой «душевные силы ученика были бы в самых выгодных условиях» (см.: [33]). Атмосферу эту не могут создать сами дети, она подвластна лишь учителям.

Для ненасильственного воспитания характерна любовь, наличие таких отношений между участниками воспитательного процесса, которые можно обозначить как *сотрудничество*. Свободное же воспитание характеризуется, как уже отмечалось, равенством позиций субъектов воспитательного процесса, эгалитарностью их отношений. Этот уровень можно обозначить как *партнерство*. В сотрудничестве, несмотря на работу, ответственность, уважение, всегда есть ведущий и ведомый или ведомые, которые постоянно выполняют свои роли, учась друг у друга, помогая, дополняя друг друга по принципу разделения ролей и функций. Партнеры также могут сотрудничать, однако их функции ведущего и ведомого либо постоянно меняются, либо сотрудничество достигает уровня равенства позиций, что и соответствует партнерству.

Гуманистическое воспитание характеризуется четырьмя основными признаками или принципами:

- 1) воспитательное воздействие должно «попадать» в зону ближайшего развития личности ребенка;
- 2) должна быть позитивно сформированная мотивация учения или установка;
- 3) право ребенка на свободу выбора и возможность смены видов деятельности;
- 4) создание особой атмосферы воспитания и жизни детей: атмосферы радости, добра, творчества и любви.

И хотя внутри гуманистического типа воспитания имеются различия в названных признаках, характеризующих ненасильственное и свободное воспитание, тем не менее, по ним можно определить, относится ли та или иная воспитательная, дидактическая, методическая система именно к гуманистическому типу воспитания.

Сопоставление между собой моделей педагогической деятельности (теоцентрической, социоцентрической, натурцентрической и антропоцентрической) и типов воспитательно-образовательных систем (авторитарно-подавляющего, автори-

тарно-развивающего, ненасильственного и свободного) в сравнительной двухмерной матрице не только позволит спрогнозировать характер стратегических изменений в области образования, но и может оказаться полезным в практическом плане как учителям, так и руководителям образовательных учреждений, которые смогут заранее и гораздо более оперативно и продуктивно оценивать исследовательские замыслы, прогнозировать эффективность их внедрения в практику. Именно поэтому сопоставительный анализ носит характер практически ориентированного.

Анализ моделей социализации и сопоставление между собой моделей педагогической деятельности (теоцентрической, социоцентрической, натурцентрической и антропоцентрической) с типами воспитательно-образовательных систем (авторитарно-подавляющего, авторитарно-развивающего, ненасильственного и свободного) позволяет выстроить сравнительную (или полипарадигмальную) матрицу, показывающую возможность совмещения моделей и типов (см. таблицу 3.3).

Сравнительная матрица показывает, что тео-, социо- и натурцентрические модели совместимы с авторитарно-подавляющим, авторитарно-развивающим и ненасильственным воспитанием; антропоцентрическая же модель отвечает требованиям и признакам только свободного воспитания.

Более того, с помощью такой матрицы можно не только охарактеризовать возможности совмещения и взаимодействия моделей и типов воспитательных систем, но и «загрузить» клетки матрицы определенными технологиями. К технологиям авторитарно-развивающего воспитания можно отнести следующие: методику формирования коллектива А.С. Макаренко; программированное обучение; опережающее обучение; обучение с использованием опор; методику коллективного способа обучения (КСО) В.А. Дьяченко; укрупнения дидактических единиц П.М. Эрдниева; отработки навыков письма, чтения, счета В.Н. Зайцева; отработки навыков письма Е.Н. Потаповой; модульно-рейтинговую систему (см.: [195, с. 78]) и др. К технологиям гуманистического воспитания: методику коллективных творческих дел (КТД) И.П. Иванова; развивающего обучения В.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова; школу диалога культур В.С. Библера, С.Ю. Курганова; вальдорфские шко-

лы Р. Штайнера; Монтессори-школы; проблемное обучение; интенсивное обучение (погружение, суггестопедия); систему активных методов обучения (познавательные, дидактические, методические, деловые игры) (см.: [195, с. 112]) и др.

Таблица 3.3 – Полипарадигмальная матрица моделей социализации и воспитания

Модели социализации	Тип воспитания	Воспитательные модели			
		Теоцентрическая	Социотрическая	Натуротрическая	Антропоцентрическая
Личность как объект социализации	Авторитарно-подавляющий	+	+	+	-
Личность как объект и субъект социализации	Авторитарно-развивающий	+	+	+	-
	Ненасильственный	+	+	+	-
Личность как объект социализации	Свободный	-	-	-	+
Примечание – Составлено автором.					

В заключение хотелось бы уточнить, что человек в процессе социализации может быть не только объектом и субъектом, но и ее жертвой. Это связано с тем, что процесс и результат социализации заключают в себе внутреннее противоречие. Успешная социализация предполагает, с одной стороны, эффективную адаптацию человека в обществе, а с другой – способность в определенной мере противостоять обществу, а точнее –

части тех жизненных коллизий, которые мешают развитию, самореализации, самоутверждению человека.

Таким образом, можно констатировать, что в процессе социализации заложен внутренний, до конца не разрешимый конфликт между степенью адаптации человека в обществе и степенью обособления его в обществе. Другими словами, эффективная социализация предполагает определенный баланс между адаптацией в обществе и обособлением в нем.

Человек, полностью адаптированный в обществе и не способный в какой-то мере противостоять ему, то есть *конформист*, может рассматриваться как жертва социализации. В то же время человек, не адаптированный в обществе, также становится жертвой социализации – *диссидентом* (инакомыслящим), правонарушителем или еще как-то отклоняется от принятого в этом обществе образа жизни.

Любое модернизированное общество в той или иной мере продуцирует оба типа жертв социализации. Но надо иметь в виду следующее обстоятельство. Демократическое общество продуцирует жертв социализации в основном вопреки своим целевым установкам, в то время как тоталитарное общество, даже декларируя необходимость развития неповторимой личности, на деле целенаправленно продуцирует конформистов и, как побочное неизбежное следствие, лиц, отклоняющихся от насаждаемых в нем норм. Даже необходимые для функционирования тоталитарного общества люди-творцы становятся нередко жертвами социализации, ибо приемлемы для него лишь как «спецы», а не как личности.

Величина, острота и проявленность описанного конфликта связаны как с типом общества, в котором развивается и живет человек, так и со стилем воспитания, характерным для общества в целом, для тех или иных социокультурных слоев, конкретных семей и воспитательных организаций, а также с индивидуальными особенностями самого человека.



**Глава 4**  
**ГЕНЕЗИС**  
**ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ**  
**ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ:**  
**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

**4.1 Философия и современные модели воспитания**  
**стран Западной Европы и США**

Современная западная педагогика, как формулирует это бывший президент Всемирного совета по сравнительной педагогике В. Миттер, видит пять основных проблемных блоков, касающихся школьного воспитания: 1) воспитание толерантности (в широком понимании); 2) высоких нравственных качеств; 3) навыков существования с людьми иных культур и языков; 4) эмпатии и сострадания; 5) воспитание готовности к мирной жизни (см.: [80, с. 87]). Общей доминантой западного воспитания является самостоятельность ребенка, педоцентризм, отказ от жесткого педагогического воздействия.

Национальное своеобразие философии воспитания коренится в традиционных принципах воспитания, отраженных в истории педагогики, а также в национальных документах, отражающих современное понимание обществом целей и задач воспитания. Процесс интернационализации современной жизни общества обуславливает все больший интерес к сопоставлению экономических показателей, социально-политических систем, моделей культуры разных стран.

Сближение народов и наций, строительство объединенной Европы – одна из важнейших особенностей современного этапа развития общества, которая характеризуется ощущением у лю-

дей своей взаимосвязанности. В этом сложном процессе становления мировой цивилизации огромная роль принадлежит воспитательным системам. Ввиду того что стратегической целью цивилизованного развития общества на рубеже XXI в. является снижение порога конфликтности, обеспечение прогресса, имеющего устойчивую социальную направленность, социальную направленность приобретают и пути решения проблем воспитания, ставшие все более многообразными. В социально-философском плане одними из центральных являются вопросы: в какой степени через процесс воспитания возможно сохранить и стимулировать те проявления общественной демократии, гуманизма, плюрализма, целью которых является изменение общества к лучшему? в какой степени возможно препятствовать возникновению отношений, нарушающих принятые обществом нормы и ценности?

#### *4.1.1 Философия и модели воспитания Великобритании*

Англичане любят повторять изречение У. Черчилля: «Если одинокое дерево выживает, оно вырастает крепким». В свое время основная задача английской педагогики состояла в том, чтобы «вливать железо в души детей». Во многом именно такое воспитание позволило Британии создать огромную империю, добиться впечатляющих успехов в экономике и политике. Но на сегодняшний день большая часть европейских народов в плане этногенеза представляет собой довольно старые системы. Отсюда и преобладание системы ценностей, которая свойственна народам-старикам. Так, британское воспитание обусловлено особенностями островного миропонимания. Ребенок рассматривается как «остров», самостоятельный индивидуум, который должен с ранних лет учиться делать самостоятельный выбор, отвечать за свои решения.

Традиционное воспитание английского ребенка феодального периода предполагало привитие важных для выживания навыков: для знати – это была подготовка к воинским профессиям, умение вести беседу, музицировать; для простого народа – трудовое воспитание; необходимой составляющей традиционного воспитания было религиозное. Перемены в образователь-

ной системе XIV–XVII вв. привели к формированию системы университетского образования, а также к идее образования на родном языке.

Базовой идеологией данной системы была идея Джона Локка об уподоблении новорожденного *tabula rasa* (чистой доске), на которой воспитателям надлежит начертать соответствующее содержание. При этом он не отрицал врожденной предрасположенности конкретного человека к тому или иному кругу способностей и был убежден, что от рождения большинство людей одинаково стремятся к счастью и питают отвращение к несчастью, одинаково наделены разумом и способностями, а последующие различия между ними определяются по преимуществу различиями жизненных условий и воспитания (см.: [94, с. 112]). Для своего времени это была весьма прогрессивная теория, позволявшая усомниться в справедливости словесных различий.

Педагогическая система Джона Локка изложена им в двух трактатах: «Некоторые мысли о воспитании» и «О пользовании разумом», где он предложил программу воспитания «джентльмена», «делового человека» буржуазного общества (см.: [93, с. 56]). Данная программа органически сочетает несколько аспектов: физическое воспитание, воспитание души (нравственное воспитание) и образование (таблица 4.1).

Таблица 4.1 – Программа воспитания *джентльмена* по Дж. Локку

Содержание	Цели воспитания	Пути и средства воспитания
Физическое воспитание	Укрепление здоровья ребенка	Закалка, режим дня, культура питания, занятия спортом
Нравственное воспитание	Выработка представления о добродетели, воспитание характера, воли, дисциплинированности, устойчивых положительных привычек	Положительный пример, окружающая среда

Окончание таблицы 4.1

Содержание	Цели воспитания	Пути и средства воспитания
Умственное воспитание	Развитие самостоятельности мышления, изучение основ наук	Практико-ориентированный характер обучения
Трудовое воспитание	Освоение отдельных ремесел, необходимых для делового человека, получение навыков для ведения хозяйственных дел	Ручной труд, бухгалтерия, стенография, счетоводство
Примечание – Составлено автором по: [94].		

В XVIII в. воспитание знати следовало одной из двух характерных для Великобритании тенденций. Одна из них, сторонником которой был Дж. Локк, соответствовала идее строго контролируемого частного образования: в раннем детстве о ребенке должна была заботиться семья и гувернантка, затем – частные учителя; образование завершалось в Оксфорде или Кембридже, а затем предполагалось длительное пребывание в Европе, которое также контролировал наставник. Такое «островное» образование, нацеленное на развитие всех сторон юной личности без участия коллектива, было отличительной чертой воспитания английского джентльмена; считалось, что таким путем «создаются условия для формирования будущих лидеров страны» [191, с. 77]; этот образец был популярен и в воспитании знати в дореволюционной России, с ее принципом «английской нэнни», то есть гувернантки, а затем учителя, как правило француза.

Второй путь воспитания джентльмена, более коллективный, но также элитарный, заключался в помещении его в школу при одном из университетов (Итон, Винчестер и пр.); условия жизни в школе были непритязательны, дисциплина жесткой, однако такой путь воспитания учил будущих аристократов выживанию в социуме, в среде сверстников.

В XIX в. английская система образования столкнулась с пониманием того, что для процветания нации должна быть развита всякая личность; это понимание подталкивало к дискуссии

в области образования и реформе; вместе с тем изоляция Великобритании от Европы и имперский вектор развития не позволяли стране заимствовать чужие системы образования или их элементы, но и не были основанием для формирования собственной системы.

Этапом английской системы образования и воспитания было распространение в начале XIX в. Белл-Ланкастерской системы (Системы взаимного обучения), в рамках которой старшие ученики, помогая учителю, обучали младших чтению и письму. Эта система, из-за своей дешевизны и эффективности, распространилась в Индии, России, Северной Европе и уступила только с учреждением всеобщего начального образования.

В традициях английского воспитания заложено осуждение проявлений детской невоспитанности. Поэтому до сегодняшнего дня в английских учебных заведениях условия приближены к спартанским, царит строжайшая дисциплина, что способствует формированию характера.

Воспитание направлено на развитие важнейших качеств национального характера: пунктуальности, корректности, профессионализма. Также одной из черт национального воспитания является организация деятельности с области хобби: множество творческих кружков с детства помогают ребенку определить, что ему интересно.

Современный подход к воспитанию предполагает отказ от жесткого педагогического воздействия в семье: элементами «островной» индивидуальности являются отказ от нравочений и наказаний, большая индивидуальная свобода ребенка, отказ от проявлений нежностей: «Традиции английского воспитания требуют относиться к детям сдержанно, даже холодно» [66, с. 353].

С учетом двухступенчатого строения образования (младшая школа, до 11 лет, при доме, а старшая – зачастую в другом городе), большую роль в воспитании детей играют не родители, а учителя. В связи со специфической системой организации школьной жизни, с ее традициями и авторитетом, «главным источником воспитания служит “дух” самой школы» (см.: [69, с. 41]). Государственная система образования охватывает 93% учащихся, но 7 % учатся в частных школах [191, с. 99].

В настоящее время большое воздействие на педагогику Великобритании имеют прагматистская педагогика, конструктивизм и куррикулярная дидактика [17, с. 8]. Вместе с тем в английской системе образования, как и в теории педагогики, сохраняется традиционализм, предотвращающий коренные реформы образовательной системы и сохраняющий традиционные структуры: это, в частности, «грамматические школы», куда детей отбирают по результатам экзаменов.

Несмотря на тенденцию к уравниванию шансов на образование и социальную мобильность, традиционное «островное» английское воспитание ориентировано на формирование мощной индивидуальности, конкурентоспособного лидера, на преодоление любых сложностей: эта философия, принесшая миру много гениальных англичан и колониционную политику Великобритании, и сегодня приносит свои плоды.

Англичанам присущ практический подход к морально-этическим проблемам. Другими словами, им свойственно вкладывать сугубо практический смысл и в такие вопросы, которые у других народов рассматриваются только в духовном плане. Школа, религия, правосудие – все эти силы делают в Британии упор на поведение человека, а не на его побуждения, все они направлены, прежде всего, на утверждение определенных общественных норм.

Британская система воспитания ставит во главу угла характер, а не интеллект. Причем считается, что о характере человека общество судит по его поступкам, а не по его взглядам. Отсюда та роль, которую английская школа придает воспитанию норм поведения. Поэтому не удивительно, что английский подросток обычно обладает меньшим багажом знаний, но большим опытом человеческих взаимоотношений, большим умением вести себя в обществе взрослых, чем его зарубежные сверстники. Его подчиненность собственной семье меньше связывает его. Но зато он полнее сознает свои права и обязанности в собственном социальном окружении. Если умственное и эмоциональное развитие молодого англичанина, возможно, идет медленнее, чем у юношей в других странах, он, как правило, бывает раньше подготовлен к участию в общественной жизни, лучше оснащен необходимыми для этого навыками.

Высокий уровень социализированности англичан в значительной мере результат семейного воспитания. Английская семья меньше ограждает ребенка от внешнего мира. И влияние родителей, стало быть, сознательно уступает свой приоритет влиянию социальной среды. Ребенка воспитывают так, чтобы он чувствовал себя в компании своих сверстников и наставников в такой же степени дома, как в собственной семье. Он с малолетства чувствует себя не только самостоятельной, но и социально ответственной личностью.

Воспитание социальной ответственности считается в Британии важной частью формирования человеческого характера. С детства привыкший не замыкаться в семейной атмосфере, англичанин уверенно чувствует себя на общественном поприще, вступая на него естественно, без усилий. Навыки общественно-политической деятельности даются ему не в результате какой-то специальной тренировки, а из его собственного жизненного опыта, благодаря как направлению английского образования, так и широкому распространению различных форм добровольного труда.

#### *4.1.2 Философия и практика воспитания во Франции*

Если для англичанина более привычными координатами воспитания и социализации служат личность и общество, то француз склонен мыслить категориями семьи и государства. Для любого француза очень важно им и являться, то есть не кем-нибудь, а именно «истинным Французом». Ведь они так уверены в превосходстве над остальными народами – как общественном, так и индивидуальном. Особенно французы дорожат своей национальной культурой. Они считают, и в определенной степени обоснованно, что внесли первостепенный вклад в мировое искусство, музыку, живопись и философию. Если верить французам, их цивилизация – самая развитая в мире.

У французов сильно развито чувство национального единства. Французы любят представлять себя как одну большую национальную семью, сплоченную под французским флагом общей историей и, самое главное, французским языком. Эта сплоченность наиболее ярко проявляется в семейном воспитании. Дети часто живут с родителями, пока не женятся, и вся

семья из трех-четырех поколений может жить под одной крышей. И если даже они разъезжаются, то стараются жить недалеко друг от друга и регулярно встречаться на воскресных обедах и по праздникам. Семья является также опорой в бизнесе, ее члены всегда поддерживают и помогают друг другу в различных предприятиях. В то же время число разводов во Франции из года в год возрастает: сегодня их в 3 раза больше, чем вчера; число детей, «болтающихся» между двумя домами, увеличивается ежегодно на 150 000. В 25% случаев семьи распадаются, не прожив вместе и 4 лет (см.: [228]).

Во Франции система воспитания детей одна из самых традиционных в Европе. Французское образование и воспитание несут на себе печать античного наследия и раннего каролингского возрождения (VII–IX вв.), ознаменовавшееся открытием школ, а вскоре (XII–XIII вв.) и колледжей и университетов. Уникальные школы, в том числе школа П. Абеляра, преподавание виднейших деятелей христианской мысли (Альберт Великий, Фома Аквинский) привели к тому, что Париж стал важнейшим центром схоластической философии, привлекавшим студентов всей христианской Европы. Воспитание и обучение строились на изучении схоластических текстов, повторении предписанных молитв, на достижениях католической мысли и строгих принципах церковной морали.

Новшества в воспитании, отказ от всевластия католической школы, были связаны с культурным ренессансом и движением протестантизма. Новые гуманистические идеалы воспитания, идеалы становления всесторонне развитой личности, в том числе физически развитой, были связаны с возрождением античной идеи разносторонне совершенного человека и с именами Ф. Рабле, М. Монтеня. Они выступали против механически затверживаемых сведений, за творческий характер обучения и самооценку, говорили о важности нравственного и эстетического воспитания, что в итоге должно было привести к гармоническому совершенствованию личности и раскрытию всех ее способностей. Эти идеи нашли наиболее полное воплощение в деятельности Королевского коллежа (будущий Коллеж де Франс), основанного Франциском I в 1530 году.



Идеалы католического воспитания и образования, тем не менее, не угасли, а были подхвачены в иезуитских колледжах, которые, вплоть до запрещения в 1762 г., играли важную роль в подготовке развитых интеллектуалов своего времени – в них проводилась физическая подготовка, важную роль играло религиозное воспитание, но в то же время обучение строилось далеко не на гуманных основаниях: «развивались честолюбие, индивидуализм, регулярно выделялись и успевающие, и отстающие, всячески поощрялись взаимный надзор, доносы» [191, с. 429].

Автором идеи о природном равенстве умов, во многом определившей развитие французской системы образования, был Р. Декарт, который воспитывался в иезуитской школе и вынес оттуда глубокую неприязнь к существовавшей системе обучения и воспитания [71]. Тем не менее опыт иезуитской школы и открытие некоторых университетов повлияли на иезуитское образование в странах Европы и Америки.

Но наибольшую роль в формировании французской системы воспитания сыграли идеи Просвещения. Социально-философское крыло французского Просвещения базировалось на доказательстве необходимости социально-политических преобразований и идеологического их подкрепления. Поэтому в философии того времени активно разрабатывалась материалистическая линия, которая отчетливо прослеживается и в социально-философских исследованиях. Исходным в понимании общества было рассмотрение его по аналогии с природой, то есть как реальности, подчиненной строгим закономерностям. Общество сводилось к индивиду, а общественное бытие объяснялось по аналогии с индивидуальным. Главный критерий для оценки общества – его соответствие природе человека. Большое внимание уделялось изучению детерминант общественного развития. Важное место занимала проблема свободы совести (Монтескье, Вольтер, Руссо, Гельвеций) (см.: [150]).

Социально-философские идеи Просвещения получили наиболее полное воплощение в педагогических трудах Ж.-Ж. Руссо, выдвинувшего гуманистическую идею о воспитании нового человека в духе естественного права на свободу и равенство. Отправной точкой социально-философских исследований считал парадокс: «По мере совершенствования наук и ис-

куств души людей все больше развращаются» (см.: [108]). Тем самым Руссо подчеркивает независимость нравственного прогресса от социального. Причину социального гнета он видел в социальном и экономическом неравенстве. Выделял два состояния человеческого существования: «естественное» и «общественное». Первое характеризуется равенством, свободой и справедливостью. Появление государства – шаг к несвободе. Но шаг необходимый. Он считал, что без воспитания граждан государство будет выглядеть жалким. Предлагал изолировать воспитуемых от дурных влияний внешней среды и жестко придерживаться правил и предписаний. Критикуя религию, признавал ее как средство воспитания народа.

Руссо одним из первых выступил с идеей отрицания авторитаризма, прямого послушания, наказания, считая, что ребенок может сам разбираться в окружающем мире, расставляя приоритеты и опираясь на природные способности. Именно с Руссо началась эпоха личностной педагогики – формирование уникальной личности могло быть рассмотрено как цель воспитательной работы.

Идеи демократического образования нашли выражение в Конституции 1791 г., где говорилось о принципе народного образования, общего и бесплатного для всех граждан. И хотя разрушение Французской революцией старой школьной системы не привело к мгновенному формированию единой общей бесплатной школы, идея эта последовательно воплощалась в дальнейшей истории.

Вместе с тем и наполеоновское правительство, и правительство Реставрации поощряли просветительную работу в коммунах, применялась белл-ланкастерская система взаимобучения, постепенно реанимировалась практика религиозного воспитания и обучения: так, с 1822 по 1831 г. всем педагогам начальных школ необходимо было свидетельство о религиозной подготовке. В дальнейшем борьба между религиозными и гражданскими властями была характерной чертой образовательной политики и школьного воспитания.

Основные принципы системы образования во Франции имеют уже столетнюю историю и были заложены в 1880–90-х годах. Так, согласно Закону от 28 июня 1833 г., коммуны с

числом более 500 жителей были обязаны содержать хотя бы одну школу для мальчиков, а департаменты – школу для подготовки учителей [191, с. 438], а вскоре были введены и общие национальные программы и единые учебники для начальных школ. Введение обязательных школ для девочек было предписано коммуна́м только в 1865 году.

Начиная с конца XIX в. в теоретических обоснованиях школьного воспитания прослеживаются две основные парадигмы: с позиции социологизаторства и (био)психологизма. Главный водораздел между ними – отношение к социальным и биологическим детерминантам воспитания. Значительным влиянием пользуются сторонники ведущей роли социума в воспитании личности. Основы современной социальной педагогики заложили Э. Дюркгейм и Э. Шартье (Ален).

Фундаментом педагогических взглядов Эмиля Дюркгейма служит выдвинутая им концепция «стадий цивилизации» и «коллективных представлений» (см.: [79, с. 309]). По этой концепции, человечество прошло ряд исторических стадий, каждой из которых присущи свои собственные системы идеалов воспитания – «коллективные представления». Современная цивилизация, по мысли Дюркгейма, вобрала в себя компоненты «коллективных представлений» предшествующих эпох и одновременно имеет особые педагогические идеалы и ценности. Процесс воспитания является, прежде всего, приобщением каждого члена общества к нынешним «коллективным представлениям».

Э. Дюркгейм, убежденный в общественном характере педагогического процесса («Воспитание – методическая социализация» – см.: [там же, с. 310]), писал, что деятельность школы состоит, «прежде всего, в развитии известного набора интеллектуальных, нравственных, физических качеств, которых требуют общество и среда». Он подчеркивал, что индивид отнюдь не полностью зависит от «коллективных представлений», обладая собственными, природными инстинктами и желаниями.

Итог воспитательного процесса – слияние социального и биологического компонентов, то есть достижение «индивидуальной социализации».

Ален также предлагал учитывать в воспитании, прежде всего, процесс вхождения в социальную среду – взросление

личности. Ведущими факторами воспитания определялись окружающий мир и деятельность самой личности. Воспитание трактовалось как переход личности из состояния детства в положение хозяина собственной судьбы («самоосвобождение»). Почти все проступки ребенка он увязывал со стремлением «вырваться из детства». Такое стремление к «самоосвобождению» сопровождается переходом от примитивного мышления к мышлению критическому. На этом пути детскость постепенно уступает место зрелости, и поэтому неверно видеть в каждом детском проступке шалость, которую надо непременно пресечь.

Ален формулировал идею двойкой функции воспитания – подготовка к жизни и участие в самой жизни (см.: [80]). Осуществление такой функции им виделось в точном соотношении предъявляемых к ребенку требований с его наличными силами. Он же выдвинул концепцию «строгого воспитания». Согласно этой концепции, школьник должен сознавать, что всякий результат зависит от его собственных усилий. Сочетая принуждение и подражание, «строгое воспитание» исключает бездумное подчинение. Воспитанник, например, подражает в манерах поведения, доводя их до автоматизма, что позволяет ему действовать так же непринужденно, как в «счастливом сне». Но индивидуальность нельзя сформировать одними лишь подражанием и принуждением, которые воспитывают робота – подобие человека, считает Ален. Как и Дюркгейм, Ален считал лучшей педагогической средой школьный класс – «детский народ» (см.: [78]).

После Второй мировой войны были сделаны первые шаги к созданию общей системы ступенчатой школы для всех. Со времени закона Дебре от 1959 г. частное образование получает помощь от государства (*contrat d'association*) – именно государство оплачивает труд преподавателей и участвует в расходах на обучение (8 из 9 частных школ пользуются этой помощью). Образование бесплатно, не имеет религиозного содержания и обязательно для детей от 6 до 16 лет. Во Франции сосуществуют частная и государственная системы образования. В частных учебных заведениях обучаются около 20% всех учащихся Франции. Государство утверждает все школьные программы для частных и государственных школ, организует кон-

курсы и экзамены. Только государство имеет право на выдачу дипломов до уровня бакалавра (*baccalaureat*).

Образование во Франции имеет три основных принципа:

- отвергающее религиозность преподавание;
- обязательное образование всех детей возрастом от 6 до 16 лет;

– государственное финансирование обязательного образования (дети до 16 лет получают даже учебники бесплатно).

Образовательная система современной Франции состоит из пяти блоков:

- дошкольное образование (с 2 до 6 лет);
- начальная школа (6–11 лет);
- средняя школа (11–16 лет);
- старшая школа (16–18 лет, заканчивающаяся экзаменом на степень бакалавра);
- высшая школа (университет).

Организация, содержание циклов обучения определяются реформами, проводимыми уже в течение 30 лет, которые обеспечивают демократизацию образования и его адаптацию к нуждам развивающегося общества.

Основными реформами последних лет являлись следующие:

– развитие сети детских садов (*ecoles maternelles*), чтобы все дети с 4–5 лет были ими обеспечены;

– отмена переходного экзамена из начальной школы в колледж, создание адаптационных классов (*classes de soutien*) для слабоуспевающих учеников;

– организация основы образования (*tronc commun*) без специализаций и деления на группы от начальной школы до колледжа;

– бесплатность образования – выдача ученикам необходимых пособий на срок обучения, оплата проезда до школы;

– введение новых предметов: информатики, физики, основ гражданского образования.

Во Франции образование устроено так, чтобы максимально поощрить «работяг» и по возможности свести на нет влияние одаренности. Есть мнение, что значительный недостаток подоб-

ной системы – зубрежка без понимания, когда многим ученикам проще вызвать то, что  $3/6 = 1/2$ , чем понять суть дробей.

Система современного воспитания базируется на национальной идее Франции: «Свобода, равенство и братство». Так, в современных инструкциях министерства образования Франции указывается: «В процессе обучения необходимо воспитывать личность цивилизованного и демократического общества, устремленную к истине, с верой в человеческий разум, с чувствами ответственности, собственного достоинства, уважения к другим людям, солидарности, неприятия расизма, понимания универсальности различных культур, любви к Франции, неразрывной с любовью к Свободе, Равенству, Братству» [80, с. 88].

Модель воспитания во многом зависит от типа учебного заведения (см. рисунок 4.1).

Для французских родителей образование – это главная цель воспитания. У ребенка должно быть столько дипломов, подтверждающих хорошее образование, сколько возможно. В деловой жизни ваши практические навыки не имеют того значения, какое имеет ваше образование. Причем обязательно престижное, «серьезное»<sup>1</sup>.

Вместе с тем и сегодня французская система образования и воспитания критикуется за негибкость государственной образовательной системы, за разный уровень образования мужчин и женщин, за несоответствие уровня знаний и умений требованиям современности. Существует также классовое (социальное) неравенство: сдавших экзамен бакалавра стало в десять раз больше, чем в 1950 г., их часть в обществе увеличилась с 4,4% в 1946 г. до 27,9% в 1984, но социальные группы неравномерно представлены среди бакалавров: 56,8% среди них это дети из семей с высоким уровнем доходов (лица свободных профессий, руководители предприятий, сотрудники аппарата управления предприятий), в то время как эта социальная категория составляет лишь 7,7% активного населения.

---

<sup>1</sup> Слово *серьезный* во французском языке часто является синонимом слова *профессиональный*.

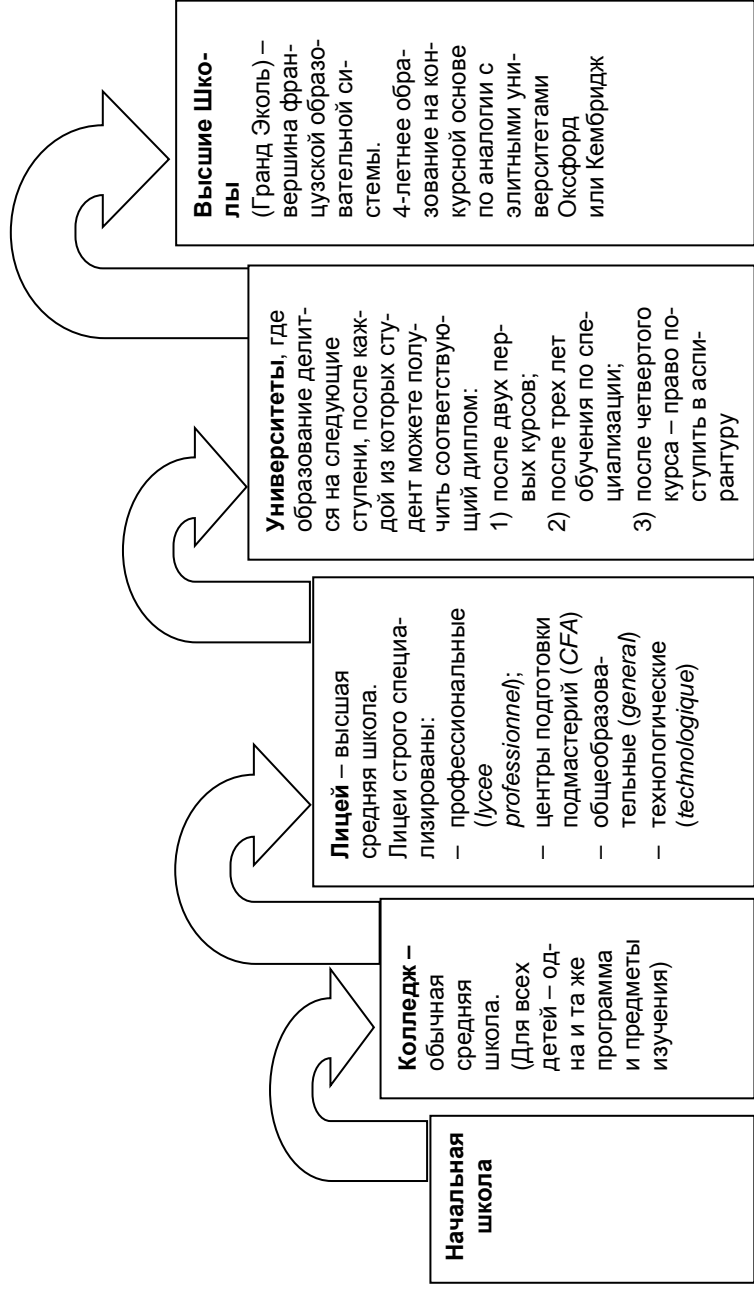


Рисунок 4.1 – Типология образовательных учреждений во Франции

Примечание – Составлено автором.

Современная воспитательная система во Франции строится по отношению к ребенку, как к равному. Так, в педсовет любого учреждения образования обязательно входят по два представителя учеников от каждого класса, имеющие право голоса; их роль, в частности, состоит в том, чтобы довести до сведения учителей трудности и проблемы учеников – например, в семье произошел развод, но об этом знают не все учителя, делегат класса может и даже должен сказать об этом на педсовете.

Эти традиции были заложены еще в 1920–30-х гг. **Селе-стенем Френе**, создавшим педагогическую систему начальной школы в провинции, в «сельской местности». Френе в основном разделял принципы «свободного воспитания», школы труда, самоуправления начала XX века. В школе Френе был школьный кооператив, своеобразный совет школы, орган самоуправления. Учащиеся занимались самообслуживанием, хозяйственной деятельностью, изготавливали предметы для школы и на продажу. Совет кооператива руководил всем порядком в школе, действовал на демократических началах. Каждую субботу проходило собрание кооператива, где обсуждались все вопросы жизни школы. В частности, это делалось с помощью своеобразной газеты Френе, в которой было четыре колонки, где каждый мог сделать свою запись: «я критикую» – «хвалю» – «я хотел бы» – «я сделал». Разбор записей, их коллективное обсуждение, поощрения и наказания, выносимые коллективом, были мощным средством воспитания. В настоящее время во Франции имеется общество последователей С. Френе, работающих по его системе.

Основной акцент в воспитательной системе французских школ направлено на *эстетическое воспитание*. Свободное чтение по нотам – это требование ко всем учащимся старших классов. В школьной практике широко распространены ежегодные конкурсы хоров, учительские конференции по вопросам музыкального воспитания (во французских школах используются тесты, связанные с исследованием музыкальных способностей детей, музыкальной памяти, восприятия высоты, тембра, различия интервалов и ритмов). Школы Франции, наряду с учебниками по общеобразовательным предметам, имеют и учебники по художественным дисциплинам: рисованию и пению. Для школы выпускается специальные серии репродукций картин и пластинок му-



зыкальных произведений, с богатым репертуаром, используют школьное радио и телевидение. Наряду с образцами классического искусства широко представлено и современное искусство.

Культ красоты пронизывает весь педагогический процесс, начиная от школьной формы, которая необязательна и порождает конкуренцию, когда дети стараются перещегоолять друг друга нарядами, и заканчивая стремлением красиво оформлять учебные работы, даже конспект лекции. У каждого французского учащегося, будь то студент или школьник, в портфеле всегда имеется пенал (поместительный мешочек), битком набитый шариковыми ручками и фломастерами разных цветов.

Французы убеждены, что воспитание начинается уже с пеленок. Воспитание с самого раннего возраста имеет большое значение потому, что оно должно заложить основы нравственности человека, фундамент его личности. Родители проявляют к ребенку любовь и требовательность, но также предоставляет ему свободу, служат ему опорой и защитой в любом возрасте. Самым важным в воспитании, считает Лоранс Пэрну, – любить, разговаривать с ребенком, быть очень требовательным в отношениях с ним, чтобы он был не менее требовательным к себе, уметь предоставить ему свободу, служить ему опорой и защитой, в любом возрасте считать его человеком (см.: [178]).

В средних слоях населения существует определенная прослойка родителей, которые хотят добиться социального успеха для своих детей, что способствует резкому разобщению между «отцами» и «детьми». Если в 1980-х гг. сорокалетнее поколение «отцов», которым было по 20 лет во время событий 1968 г., вполне понимало «детей», разделяющие их идеалы «дети», в свою очередь, жалели о том, что они не были участниками событий «молодежной революции» 1960-х гг., то в начале XXI в. подростки перестали дружить со своими родителями, родители перестали понимать их язык, язык информатики, рок-групп, нового имиджа. Но настоящим камнем преткновения стали наркотики.

По данным Национального института здоровья и медицинского исследования (НИЗиМИ), во Франции примерно каждый второй мальчик и каждая третья девочка курят по 10 сигарет в день и регулярно пьют спиртные напитки. В общем числе подростков это составляет 52% мальчиков и 21% девочек.

Мальчики и девочки стремятся соответствовать социальному представлению, связанному с их положением. Мальчики хотят быть шумными, агрессивными, девочки проявляют пассивные формы женственности, сосредотачиваются на проявлениях желаний собственного тела и жалуются на вымышленные недомогания. По данным НИЗиМИ, потребление психотропных препаратов, алкоголя или наркотиков у мальчиков сопровождается появлением агрессии, в которой они видят выражение мужественности. Более того, выяснено, что те «дети», которым удалось избежать влияния этой пагубной привычки, не имели конфликта с «отцами».

Конфликт между поколениями изменяется по форме и содержанию. Молодежь избегает взрослых, но не находит в себе силы бросить им вызов. «Дети» могут огульно критиковать всех взрослых, однако своих родителей они считают исключением, в худшем случае – неудачниками. Сейчас во французских семьях редко можно встретить открытую неприязнь между старшими и младшими (см.: [6]).

Для создания гармоничных отношений в семье, для воспитания детей необходимо участие двух родителей, где мать дает ребенку ласку и заботу, а отец – защиту и опору. Но в середине апреля 2013 г. Сенат Франции принял закон, разрешающий гомосексуальным парам усыновлять детей. Этот факт вызвал не только общественный резонанс, но и имел ряд юридических последствий, одним из которых стало то, что из всех официальных документов пропадут слова *мама* и *папа*, их заменят формализованные *родитель номер один* и *родитель номер два*. В стирании слов *папа* и *мама* и замене их на *родитель номер 1* и *родитель номер 2* слышится явный отголосок библейского «отцифрования» и обезчеловечивания отношений между родителями и детьми, которые и без того в последние десятилетия приобрели слишком уж отстраненный и опредмеченный характер.

Под предлогом «борьбы с гендерными стереотипами» и «либеральной политкорректности» родительство зачастую сводится к функции обслуживания, кормления и перемены подгузников (любое СМИ для родителей на 90% заполнено рекламой вещей и на 10% – морализацией о счастье материнства, как будто никаких иных чувств, кроме эйфории, у родителей возникать

не может, а уж про чувства детей и вовсе можно прочитать только в специальной литературе и научных исследованиях).

Зачастую матерей учат прислушиваться не к своим чувствам, а к требованиям ВОЗ, обращать внимание не на свои желания, а на медико-бихевиористские нормативы, согласно которым воспитание сводится просто к дрессуре тех или иных навыков. Вроде того, что «в год ребенок должен произносить 50 слов» и тому подобных стереотипов. Если всех детей воспитывать по единой медицинской программе, то технократическое общество однотипных биороботов наступит гораздо быстрее.

Говоря о воспитании детей, французские педагоги и психологи особо обращают внимание на такую проблему, как балованные дети. Именно с этой позиции следует непонятный нашему сознанию вердикт французского суда русской матери, обвиненной в «чрезмерной любви». Французы считают, что от этого, прежде всего, страдает сам ребенок. Обычно такой ребенок выглядит не очень симпатично, поэтому часто к таким детям окружающие бывают несправедливы. Как правило, балованные дети редко по-настоящему счастливы, чаще всего, это мрачные и очень ревнивые дети, привыкшие к тому, что им никогда ни в чем не отказывают.

Во многом эти тенденции объясняются влиянием традиционных идей о нецелесообразности вмешательства родителей в обучение и одновременно о семейном воспитании как главном пути формирования характера ребенка. Философ и писатель **Ален** считал, например, что семья живет прежде всего кровными, биологическими связями, которые могут превращать жизнь детей в настоящую трагедию. Родители своим авторитетом гнетут сыновей и дочерей, нередко мечтают, чтобы дети прошли успешнее тот жизненный путь, который некогда выбрали они сами. В таком случае подавляются идущие вразрез родительским планам детские мечты и интересы. Вместе с тем Ален отлично сознавал, что семья – важнейшая среда детского развития. Будучи не в состоянии сделаться учителями, родители остаются главными наставниками своих детей, писал Ален (см.: [100]).

Иной подход к проблеме «школа – семья – ребенок» исповедуют представители нетрадиционной педагогики – «*нового воспитания*».

Французский ученый **Г. Миаларе** считает, что уже с самого рождения ребенок попадает в зависимость от матери, под влиянием которой начинается его развитие (см.: [81, с. 79]). Родители оказываются первым связующим звеном между ребенком и окружением, они – первые воспитатели и учителя.

Как пишет **Э. Брюле**, родители должны зажечь у ребенка желание учиться (см.: [там же, с. 98]). Для этого предлагалось постоянно находить поводы для мотивации обучения. При случае рекомендовалось посетить будущую школу. Брюле советует родителям набраться терпения, не отмахиваться от многочисленных детских вопросов, научить ребенка быть на «ты» с книгой, для чего поощрять самостоятельное чтение, читать вслух самим (см.: [там же, с. 116]).

Сторонники «нового воспитания» рекомендуют не спешить обвинять детей за школьные неудачи, поскольку их причиной может быть непонимание, а то и конфликт между родителями и учителями. Чтобы избегать педагогических неудач, родителям советуют заботиться о благоприятном психологическом климате в семье, прочных контактах со школой. Учителям предлагают изучать своих питомцев в школе и за ее стенами. Недопустимой считается практика, когда родители и учителя встречаются лишь при возникновении у школьника проблем.

В последние годы во Франции усилились связи школы с семьей. Активными сторонниками сотрудничества семьи и школы являются общественные организации родителей учащихся. Они выступают в защиту интересов и потребностей учащихся, семей школьников. Во Франции существуют три общенациональных объединения родителей общеобразовательных учебных заведений: два – в сфере общественного, одно – в сфере частного образования. Наиболее массовой и влиятельной является Федерация родителей учеников общественной школы (около 1 млн членов).

Федерации родителей вступают в диалог с представителями школьных властей. Их члены входят в различные структуры образования – школьные советы, классные советы, стипендиальные комиссии и пр. Родители энергично вмешиваются в педагогический процесс. В ряде школ они руководят детскими кружками, клубами, ведают библиотекой, ведут факультативные

занятия по иностранному языку, спортивные занятия, организуют учебные экскурсии, проведение каникул и пр.

Сегодня родителей активно включают и в другие органы средних школ – административные советы, советы по ориентации, дисциплинарные комиссии и пр. Родители принимают участие в созданных в коллежах и лицеях классных советах.

Как всегда, действительность отличается от идеала. Согласно инструкциям, например, в различных органах средней школы должны представлять несколько десятков родителей. Фактически их число не превышает обычно десятка.

#### *4.1.3 Философия воспитания Германии*

Германия обладает одной из древнейших систем учебных заведений: как и во многих странах Европы, здесь существовала система монастырских школ с изучением тривиума и квадриума наук, соборных школ с преподаванием семи видов искусств, церковно-приходских, цеховых и гильдейских школ. Античная наука образования была соединена с религиозными и светскими умениями, с профессиональным образованием.

В средневековой Европе родительская власть была деспотичной и практически безграничной. Неблагоприятные условия существования большинства общественных слоев, неспособность улучшить судьбу детей (лишь половина каждого поколения достигала двадцатилетнего возраста), общая неразвитость личности, ее растворенность в группе, корпорации определяли содержание воспитательного этоса в этой части света – характеризовали состояние ее воспитательной системы. Детство находилось на периферии интересов общества и семьи, определялось как явление с маргинальным, асоциальным статусом, не поддающееся общественной интеграции.

Отличием германской системы традиционной педагогики было рыцарское воспитание, которое предполагало следующие ступени воспитания: до 7 лет – домашнее; до 14 лет – пажеское (мальчики были пажами в доме сюзерена и прислуживали хозяйке дома, осваивая за это время «семь рыцарских добродетелей»: умение охотиться и ездить верхом, фехтовать и стрелять

из лука, слагать и петь стихи в честь дамы сердца, а также верность и храбрость).

Если в конце XVIII в. грамотно было от трети до половины населения Германии, то до конца XIX в. все население было охвачено школами разного уровня: «элементарная школа», «ученая школа», «подготовительная школа», школы городские и сельские, частные и общественные и пр. (см.: [191, с. 108, 110]). При этом элитарное и общее образование было разделено, также существовали отличия по профессиональному и половому признаку.

Теоретики и философы воспитания в Германии сыграли большую роль в развитии педагогической теории. Так, **В. Гумбольдт** считал развитие индивидуальности высшей целью деятельности государства (см.: [68, с. 127]). **О. Вильман** задавался вопросом собственно аксиологии воспитания, так как рассматривал образовательную систему как способ передачи культурной традиции (см.: [64, с. 114]).

Решающий рывок в становлении современной парадигмы воспитательного этоса произошел только в Новое время, в эпоху Модерна, – принципиально отличный от средневекового этап в развитии европейского образования, когда на место традиционного общества пришли система товарно-денежных отношений, новый тип социальности, динамичная цивилизация, основанная на безличностно-всеобщей форме общественного богатства. Начало XX в., с развитием гуманистической педагогики, ознаменовалось приближением к формулировке собственно понятия *воспитания* как системы, отличной от образовательной.

Немецкие просветители, находясь под влиянием идей и практики французской буржуазной революции, выдвигали ряд новых педагогических теорий, неприемлемых ранее в общественных и религиозных кругах. Своей основной задачей они считали воздействие на умы с целью осуществления социальных преобразований. Таким образом, возникла необходимость в новых методах обучения и воспитания детей и в повышении уровня развития педагогов, которые, в свою очередь, должны были вырастить поколение с новым мышлением. Так, на смену «философско-умозрительному» подходу к воспитанию, в соответствии с которым педагогика рассматривается как прикладная философия, приходит теория, в которой педагогика имеет «жизненную, прак-

тическую направленность, опирающуюся, с одной стороны, на накопленный опыт воспитания, а с другой – учитывающую данные эмпирической психологии и физиологии» [99, с. 378].

Воспитание, по **Иоганну Гердеру**, есть, прежде всего, генезис – становление сотворенного Богом и направляемого Им тварного мира, осуществляемого посредством развертывания «внутренних сил» [53, с. 122–123]. *Гуманность* выражается в целостном облике (*Gestalt*) человека – не только внутреннем, духовном, но и внешнем, в морфологическом строении, с которым Гердер, как бывший медик, был хорошо знаком, в красоте и благородстве тела и лица. Но сутью «человечности» являются великие дары разума и свободы, а также свойственная человеку «общительность» и участие в жизни других людей, проявляющаяся, в частности, в создании семьи, в дружбе и любви к отечеству. Существенно, что для Гердера речь идет о христианской форме «гуманизма».

Ключевой тезис трактата Лессинга «Воспитание рода человеческого» (*Die Erziehung des Menschen geschlechts*) (см.: [192]), опубликованного в 1780 г., гласит: «*Erziehungist Offenbarung*». *Откровение (Offenbarung)* для человеческого рода то же, что для отдельного человека – *воспитание (Erziehung)*. Само по себе это утверждение не противоречит традиционному христианскому богословию. Нетрадиционным является здесь лишь «релятивизация» понятия *Откровения*. *Воспитание* необходимо ребенку, пока он не повзрослел. Так же и человечество, по мере приближения к совершенству и господству Разума, по Лессингу, все менее нуждается в *Откровении*.

В рамках неогуманизма (у Лессинга, Гумбольдта, Гете, Шиллера и др.) изначально христианское значение понятия *воспитания* абсолютизируется, а в эпоху Просвещения, когда ряд его представителей выводили эгоцентризм, эмоциональную неустойчивость и всевозможные людские пороки из пробелов и недостатков воспитания и обучения, усилилось стремление путем воспитания полностью переформировать человека. Стали возникать пользующиеся значительным спросом в читательских кругах многочисленные воспитательные утопии, которые можно свести к двум направлениям (см., в частности: [240, с. 255]). Теории разумного эгоизма призывали трансформировать этику в

критическую социологию, которая подведет к заключению о необходимости передислоцировать усилия человечества из сферы воспитания (из-за низкой ее результативности) в сферу изменений социальной среды, чтобы вызвать желательные перемены в поврежденных нравах, чтобы людям, наконец, стало бы выгодно быть добрыми, нравственными.

Совсем другое дело, если моральный энтузиазм представлять в качестве оторванного от социальной полезности автономного феномена, если считать мораль врожденным качеством натуралистического и харизматического свойства, как это полагалось в теориях нравственных чувств. Это была крайняя реакция на крайности теорий полезности, этики личного интереса и т. п.. Нравственные чувства провозглашались независимыми от внешней детерминации, а потому решительные требования социальных перемен подменялись установкой на моральную эволюцию, реализуемую, прежде всего, путем тщательной организации воспитания с соответствующей его ориентацией.

Эти позиции наиболее ярко проявились в немецкой классической философии. В трудах И. Канта, И. Фихте, Г. Гегеля разработаны теоретические аспекты философии воспитания. В конце XVIII в., когда во Франции бушевала революция политическая, Германия переживала философскую революцию. Именно в этот период **Иммануил Кант** дал мощный импульс развитию педагогики своего времени, поскольку сумел извлечь ее из сферы опыта, связать с философией, дав педагогам возможность рассмотреть теорию образования в определенной системе [104, с. 174]. Он заложил фундамент педагогической антропологии, в основе которой была идея воспитания личности в ее целостности. В своей нравственной антропологии он отстаивал линию на признание изначальной радикальной предрасположенности человека ко злу. Кант был убежден в неспособности человека преодолеть склонность ко злу ни путем совершенствования общественных отношений, ни усилиями в перфекционистском духе. Но это совсем не означает призыва тезиса о том, что «мир во зле лежит и обречен вечно пребывать в таком состоянии», и отказ от признания преобразующей роли воспитания. Наоборот, выдвижение идеи прогресса означает допущение активного противостояния злу.



Этическая система Канта включила в свое «тело» элементы теории нравственного воспитания: «человек – единственное создание, подлежащее воспитанию», «человек может быть воспитан только человеком – людьми, точно так же получившими воспитание», в воспитании «кроется великая тайна усвершенствования человеческой природы» [105, с. 446].

Воспитание, по Канту, осуществляется на этапах, которые называются в соответствии с *задачами воспитания*:

- 1) уход за ребенком;
- 2) дисциплинирование, то есть укрощение дикости (на данном этапе большое значение придается игре);
- 3) культивирование, то есть передача знаний, умений и навыков;
- 4) цивилизование, говоря современным языком – социализация;
- 5) нравственное воспитание, то есть создание такого настроения, под влиянием которого избирались бы лишь добрые цели;
- 6) религиозное воспитание.

Две последние задачи для Канта самые важные.

Эти этапы преемственны, и первые четыре всегда ориентированы на нравственность – современные кантоведы характеризуют их как «чувственную подготовку к нравственности» (см.: [267]). Кант ограничивает содействие воспитанию человека шестнадцатью годами. В итоге правильного воспитания осознание в себе навыка руководствоваться в поступках нравственным законом, который каждый принимает для себя сам, является вершиной в иерархии форм рефлексии: человек становится способным к самоопределению и, тем самым, к человеческому бытию. Все меры воспитания в конечном итоге направлены на осуществление *человеческого бытия*.

Кант довольно четко различает социализацию и воспитание, воспитательную деятельность и воспитательные аспекты человеческой деятельности. Этике воспитания предстоит как раз справиться со сложными противоречиями между идеалом воспитания с позиций всеобщего блага и конкретными целями и задачами воспитания, на которые прочно ориентированы «родители и правители». Цель воспитательных усилий первых – хорошее устройство детей в жизни, цель вторых – создание верно-

подданных. «Кто дает деньги на воспитание, – без всякого энтузиазма замечает Кант, – тот и предписывает его план». Поэтому, вопреки воспитательной системе Филантропина (речь идет об известном и уважаемом Кантом интернате «Заведение друзей человечества», созданном в Дессау Иоганном Базедовым), противоречие между всеобщим благом как воспитательным идеалом и узкими целями «родителей и правителей» может быть разрешено только в «частной предприимчивости», но «не в содействии правителей» [267, S. 147].

С такой личной инициативой связаны надежды Просвещения, интересы прогресса человечества, которые Кант склонен интерпретировать в духе Руссо, фиксируя разрыв между достижениями цивилизации и нравственности.

В воспитательной программе Канта предусматривается восстановление «первоначальных задатков добра в человеческой природе», и такой замысел лишь отчасти противоречит антропологическому учению о радикальном зле. Скорее он созвучен с некоторыми идеями английской сентименталистской этики. Зато методы воспитательной программы Канта отличаются от сентименталистской педагогики. Восстановление добра происходит путем знаменитого пробуждения от догматической спячки, то есть приблизительно так же, как это произошло с самим автором программы. Воспитание трактовалось либо как способ обретения духовности в результате «встряски» или шлифовки, который предусматривал противостояние социальным обстоятельствам и был чреват предпочтением к воспитательному утопизму, либо как способ трансляции культурных ценностей в духе подчиненности социальным обстоятельствам, приспособленчества по отношению к ним, подчинения воспитывающих факторов факторам социализирующим.

Ближе к нашему времени такое разобшение переросло в дихотомию концептуального плана – иррационалистические школы в этике возлагали на себя бремя обсуждения проблем возвращения индивидуальной духовности, опираясь при этом на феноменологическую методологию, тогда как односторонне рационалистические школы брались за изучение движения культурных ценностей на основе объективистско-социологической методологии.

Поскольку воспитательная программа исходит из признания потенциальной нравственности воспитанника, неудивительно, что данная предпосылка позволяет, как отметил А.П. Скрипник, «сузить процесс воспитания до одного только непосредственного контакта между воспитателем и воспитуемым, а воспитательные средства – в основном к “повивальному искусству”». Стало быть, «назначение воспитателя состоит не в том, чтобы формировать воспитуемого, привнося в его сознание что-либо от себя или из объективной реальности, а в том, чтобы пролить свет на отношение объекта воспитания к данному уже ему нравственному закону, как бы научить его достойно распоряжаться своим собственным имуществом» [199, с. 139].

Данный концепт воспитательной программы определяет понимание философом значения норм и ценностей воспитательной деятельности, ее стратегии. На первом этапе воспитания аргументация типа «полезно – вредно» оказывается допустимой, однако только в качестве дополнительного стимула. Немалая роль, в частности, принадлежит страху как переживанию собственной или же всеобщей вины. Но при этом Кант требует от воспитателя сделать акценты на мерзости, а не вредности самого порока. Для неискушенного воспитанника (или для того, кто нуждается в перевоспитании) инструментом учения о добродетели служит обращенный к их памяти *катехизический метод обучения*. Он не вызовет сомнений или затруднений, поскольку его содержание можно объяснить из обычного рассудка, а его форму можно привести в соответствие с дидактическими правилами наставлений. Следует подчеркнуть одно весьма существенное обстоятельство: в воспитании нельзя смешивать моральный катехизис с религиозным, нельзя и «амальгировать» их, недопустимо, чтобы мораль следовала бы за религиозным катехизисом.

На втором этапе воспитания приходит пора возобладать сократически-диалогическому методу, когда «учитель и ученик спрашивают друг друга и отвечают друг другу» [105, с. 452]. Кант начинает с признания фундаментальной асимметрии позиций воспитателя и воспитанника, но затем снимает проблему морального авторитета воспитателя – воспитанник усваивает уважение к чисто моральной мотивации поведения. Кантовская диатриба руководствуется более обширным, нежели дружба в

античной этике воспитания, общегуманистическим идеалом, выработанным Возрождением и Просвещением, и предназначенная функционировать не в лоне общин, систем с непосредственной, прямой демократией, а в нововременном обществе, складывающимся далеко не в самой развитой части тогдашней Германии. Но все же она берет, во-первых, лишь одну – обновленную – сторону такого общества, во-вторых, лимитирует весь процесс воспитания воспитанием подрастающего поколения, когда равенство участников этого процесса – ввиду очевидной разницы их жизненного опыта, знаний и ответственности – оказывается ограниченным, так сказать, по определению. На передний план у Канта выходят требования к самому воспитателю, к «культуре воспитания», не совпадающей с «культурой умения» технической цивилизации (он указывает на несовпадение воспитательной аксиологии и технологии), к воспитательной мудрости. Он именуется экспериментальным средством воспитания добродетели хороший пример самого воспитателя.

Однако, отмечает Кант, так как, с одной стороны, для человека, еще не воспитанного, подражание «есть первое определение воли к принятию максим», а с другой – мотивом должно служить не поведение других, а нравственный закон, то хороший пример обязан быть не образцом, а лишь доказательством исполнимости того, что сообразно с долгом: «сравнение с законом должно служить учителю имеющимся всегда в наличии мерилом воспитания» [105, с. 451]. В то же время гуманистические установки в деятельности воспитателя не исключают подчинения воспитанника абсолютной воле, которая не сразу сознается им как разумная и справедливая.

Использование нравственного принуждения служит своеобразной ценностной гарантией и против абсолютизма и деспотизма власти воспитателя над воспитанником, и против опасности безвластия. Применение этих средств принуждения означает вовлечение воспитанника в систему равных – в нравственном смысле – отношений с воспитателем, а проявление готовности поступать в соответствии с моральным достоинством поступка, с общими принципами добра означает, в известном смысле, финал воспитательного процесса, его полное превращение в процесс самовоспитания.

Обратимся к наследию другого немецкого философа – **Иоганна Готлиба Фихте**, который первым ясно осознал, что действительное национальное самоопределение народа осуществимо только посредством его образования и воспитания. Это основное положение «Речей к немецкой нации» (см.: [211]).

Для Фихте немецкой нации поистине еще никогда не было и нет, ибо она может стать реальной действительностью только путем этого совершенно нового воспитания и образования немецкого народа – его воспитания и образования в нацию. Продолжая мысль Фихте, следует сказать, что для того, чтобы обрести отечество, в истинной мере выказав свой национальный характер, народ должен совершить революцию в способе образования своего духа.

Для «подлинно-немецкого искусства государства», как указывает Фихте, дух есть «из самого себя живущий и вечно подвижный движитель», воспитывающий нацию из «еще неиспорченной юности», а не из «уже упущенной зрелости», от которой подрастающее поколение, по его убеждению, следует строго изолировать. Поскольку цель и средство здесь совпадают, постольку основанное на философии образование духа воспитанников есть их «воспитание к новейшей немецкой философии, которая является воспитательницей» потому, что именно она «научно постигает вечный прообраз всей духовной жизни» [76, с. 29].

Вследствие нового воспитания действительная нация будет сплошь состоять из хороших людей, то есть из людей доброй воли, в то время как подавляющее большинство народа составляли лишь законопослушные граждане. Благодаря этому государство перестанет быть машиной, приводящей в движение как руководителей, так и руководимых. В нации государство, как и народ, впервые по необходимости выступит в своей истине – как «воспитание человеческого рода, продолженное на лицах своих родных граждан».

Национальное воспитание станет главным, если не единственным делом государства, предрешающим все иные его задачи. Тем самым осуществится истинное назначение особенного государства – его самоопределение во всеобщую государственность. Таким государство было у древних греков, таким оно по необходимости должно стать у немцев. Основанное на новей-

шей немецкой философии «немецкое и самое новейшее искусство государства становится, напротив, самым древнейшим; – подчеркивает Фихте, – ведь и у греков оно основывало гражданственность на воспитании и образовывало таких граждан, каких никогда больше не видели следующие эпохи. Немцы будут делать по форме то же самое, по содержанию же – не в духе черствого превосходства и исключительности, а во всеобщем и всемирно-гражданском духе» (см.: [50, с. 289]). Национальное воспитание немецкого народа выступит, иными словами, новой пайдейей – поистине космополитическим воспитанием в каждом гражданине человека как такового, свободного от любых ограничений места и времени.

Подобно Фихте, в предисловии к своему труду о феномене сознания **Георг Гегель** говорит о том, что отдельный индивид есть дух несовершенный, «некоторый конкретный образ, во всем наличном бытии которого доминирует одна определенность, а от других имеются только расплывчатые черты» [там же, с. 389]. Необразованный человек есть лишь первый этап всеобщего духа. Отдельный индивид должен пройти все ступени образования всеобщего духа «...как формы, уже оставленные духом, как этапы пути, уже разработанного и выравненного». Воспитание, таким образом, есть *процесс саморазвития духа*, когда становящийся дух «медленно и спокойно созревает до новой формы, разрушает одну частицу здания за другой». Это, однако, совсем не означает, что процесс восхождения индивида из «необразованной точки зрения» к новому, более высокому знанию не требует с его стороны определенных усилий.

Для духа «интересно переварить вложенный в него сырой материал, осмыслить еще не одухотворенное в нем и сделать его собственным достоянием» [там же, с. 406]. Говоря современным языком, педагогический процесс виделся Гегелю процессом внутреннего преобразования ученика, становления личности на основе индивидуального отношения к классическому наследию. Представляется, что, по Гегелю, осуществление всеобщего духа в единичном субъекте – это и есть главная цель всего образования и воспитания.

Следовательно, раскрыть содержание понятия *образования и воспитания* – это значит раскрыть осуществление всеоб-

щего духа в единичном субъекте в процессе его образования и воспитания.

Гегель, так же как Фихте, рассматривает семью и государство в идеалистическом контексте и видит в них сверхиндивидуальные общности, в которых индивидуум преодолевает свою обособленность и приобщается к высшему сущностному единству, что является важнейшим моментом воспитания (см.: [260]).

Гегель ставит вопрос о границах прав и ответственности родителей, гражданского общества и государства. Если Фихте (и многие представители французского Просвещения) отдавал полное предпочтение в этом вопросе государству и обществу, ни ставя ни во что «права родителей», то Гегель отмечает всю сложность проблемы. В §239 «Философии права» он замечает, что в вопросах воспитания «провести границу между правами родителей и гражданского общества очень трудно» [51, с. 347]. Исходя из общефилософской «рационалистической» установки, он отдает некоторое предпочтение обществу (как «всеобщей семье»). Тем не менее «естественные» права родителей подчеркиваются и ставятся под защиту государства и закона (именно такой подход отражен и в действующем Основном законе Федеративной Республики Германия).

В «Речах директора гимназии» Гегель от имени преподавателей гимназии обращается к государству и родителям как носителям окончательной ответственности в вопросах воспитания. Структура его дискурса выражается так: «Учебные учреждения являются главным образом питомниками для слуг государства; эти учреждения ответственны перед правительством... и перед родителями» [там же, с. 233].

**Фридрих Фрёбель** в своих философско-педагогических воззрениях исходил из всеобщности законов бытия, а назначение человека – включиться в осеняемый этим законом «божественный порядок», развивать «свою сущность» и «свое божественное начало». Внутренний мир человека в процессе воспитания диалектически переливается во внешний. Воспитание и обучение предлагалось организовать в виде единой системы педагогических учреждений для всех возрастов.

В основном педагогическом сочинении Фрёбеля «Воспитание человека» (1826) подчеркнута, что человек по своей су-

ти – *творец* (см.: [79, с. 235–236]). Воспитание предназначено для выявления и развития в человеке соответствующих творческих задатков. Фрёбель сформулировал несколько *законов воспитания*: самораскрытие божественного начала в человеке, поступательное развитие человека и закон природосообразного воспитания. В своем развитии, как полагал Фрёбель, ребенок творчески повторяет исторические этапы генезиса человеческого сознания.

Основной педагогической системы Фрёбеля является *теория игры*. По Фрёбелю, детская игра – «зеркало жизни» и «свободное проявление внутреннего мира». Игра – мостик от внутреннего мира к природе. Природа представлялась Фрёбелю в виде единой и многообразной сферы. Шар, куб, цилиндр и прочие предметы, олицетворяющие сферичность природы, – средства, с помощью которых устанавливается связь между внутренним миром ребенка и внешним миром.

Другой выдающийся философ, математик, психолог, педагог XIX в. **Иоганн Фридрих Герbart** отвергал крайности как эмпирической, так и философской педагогики, представители которых исходили из фактов либо из философии. Рассматривая педагогику как самостоятельную науку, он опирается на так называемую *практическую философию* (этику и психологию) (см.: [101, с. 58]). С помощью этики намечаются педагогические цели, с помощью психологии – способы их осуществления. Во главу угла процесса воспитания ставилось волеизъявление личности. Этот нравственный процесс в идеале должен соответствовать пяти главным критериям: внутренней свободе, совершенству, благожелательности, законности и справедливости.

Главный тезис рассуждений Гербарта – формирование нравственного человека. Это – ядро идеи о гармоническом развитии всех способностей. По Герbartу, воспитание должно создавать гармонию между волеизъявлением и выработкой многосторонних интересов. Пути достижения такой гармонии – *управление, обучение и нравственное воспитание*.

Он замечал, что управление должно решать задачу поддержания порядка. Он указывал, что управление само по себе не воспитывает, а лишь создает предпосылки для воспитания.



Предложена была система приемов управления: угроза, надзор, запрет, приказ, включение детей в деятельность и пр.

Ему принадлежит капитальная разработка идеи воспитывающего обучения, основную задачу которого он видел в развитии всестороннего интереса. Интерес определен как интеллектуальная самодеятельность, вызванная обучением и приводящая к формированию у детей «собственных свободных душевных состояний».

Он определил три универсальных метода обучения: *опи-сательный, аналитический и синтетический*. Главенствующее место отдавалось аналитическому методу, при котором надлежало систематизировать знания учащихся. Все три метода следовало применять в совокупности. Нравственное воспитание как часть триединого педагогического процесса должно было, прежде всего, формировать волю и характер будущего члена общества. Предлагалялся свод рекомендаций по нравственному воспитанию. Герbart полагал, что наставник должен считаться с индивидуальностью личности, находить в детской душе доброе и опираться на него. Он предложил шесть практических способов нравственного воспитания: *сдерживающий, направляющий, нормативный, взвешенно-ясный, морализаторский, увещевающий*.

Во многом развитие немецкой и западной философско-педагогической мысли XIX в. в целом определили идеи **Адольфа Дистервега**, сформулировавшего два взаимосвязанных принципа обучения и воспитания – природосообразности и культуросообразности. Дистервег в воспитании ставил во главу угла «развивающе-воспитательное и образовательное обучение». Он предлагал в воспитании и обучении следовать природе человека, учитывать персональные свойства ребенка (*принцип природосообразности*). *Принцип культуросообразности* означал организацию учебно-воспитательного процесса с учетом определенной внешней, внутренней и общественной культуры. Внешняя культура, по Дистервегу, – это нормы морали, быта, потребления. Внутренняя культура – духовная жизнь человека. Общественная культура – социальные отношения и национальная культура.

Воспитательные идеалы XIX в. складывались под влиянием передовой философской мысли Германии, обосновывающей идею воспитания человека культуры, ядром которого выступают субъективные свойства, определяющие меру его свободы,

гуманности, духовности, творчества. В начале XX в. развитие получают философские концепции в рамках течения философской антропологии, пытающиеся охватить реальное человеческое бытие во всей его полноте, определить место человека в мире и отношение человека к миру.

В 60-е гг. XX в. в Германии на фоне кризиса антигуманного общественного устройства, ставшего явным после поражения страны во Второй мировой войне, появилась потребность переосмыслить классические представления о сущности человека. Так, развитие получают концепции, связанные с именем **О. Больнова**, претендующие на создание новой философской модели человека и новой модели воспитания [28, с. 189].

Первая модель основывается на убеждении в том, что основополагающая особенность человека есть способность и потребность воспитывать и быть воспитанным. Поэтому человек занимает позицию воспитателя и воспитанника одновременно. В основе второй модели – мысль о том, что воспитание – это способ бытия человека.

Экзистенциальный контекст воспитания рассмотрен в трудах М. Хайдеггера и К. Ясперса и связан с крушением моральных норм и ценностей в сознании миллионов европейцев, ощущением смыслоутраты и абсурдности существования. Две мировые войны, революции, тоталитарные режимы, нравственное одичание жителей мегаполисов – реальность XX века.

**М. Хайдеггер** связывал господство духа с повседневным бытием: «Где господствует дух, там сущее как таковое всегда и всякий раз становится все более и более сущим. В связи с этим вопрошание о сущем как таковом в целом... есть одно из основных условий пробуждения духа и тем самым – изначального мира исторической сиюбытности» [233, с. 130].

Сегодняшнюю ситуацию, сложившуюся в мире, **Ясперс** характеризует как угрозу разрыва в истории, и дабы этот разрыв не произошел, необходимо, чтобы воспоминания о прошлом присутствовали в жизни человека, ибо, уничтожив их, человек уничтожил бы и себя [251, с. 157]. Но как, спрашивает Ясперс, экзистенция человека, живущего в век технизации, использует свои воспоминания о прошлом, обнаруживая себя в нем? Он пишет, что образование в качестве знания и понимания могло привести к

романтическому желанию восстановить то, что возвращено быть не может. Поскольку возврат прошлого неосуществим, то в техническом обществе будет главенствовать расчетливость жизненной позиции, ищущей в исторически усвоенном лишь то, что необходимо для ее деятельности.

В воспитательной философии современной педагогики ребенок – «чистый лист» (*tabula rasa*), на котором Воспитатель размещает культурно-идеологический текст, затребованный эпохой, а именно рациональное поведение и системное освоение жизненного пространства (преимущественно в экономической сфере). Спротивление прививаемым качествам, по идее, не должно быть очень серьезным, а конечный результат, в той или иной степени, должен отвечать идеалу предприимчивого хозяйственника. Не случайно, видимо, современного (западного) человека Вебер именовал *homoeconomicus*, противопоставляя его *homopoliticus* эпохи феодализма. Рационализм и системность в западной цивилизации воспринимаются (а посему таковыми и являются) как безусловно прививаемые, обучаемые, воспитываемые. В ориентации западного человека на жизненный успех без труда читаются фундаментальные принципы современной культуры – принципы равенства и свободы – рационально и систематически действующих граждан (актеров). Связь настоящего с прошлым должна препятствовать наступлению, по Ясперсу, нового варварства в мире.

Трансляция культурных образцов воспитания – это процесс, который можно с позиций сегодняшнего дня определить как информационное взаимодействие в двух координатах времени: синхронном и диахронном. Для нас особенно важна вторая, так как диахронную связь можно рассматривать как специфический механизм аккумуляции и передачи социального опыта. Без существования такого механизма невозможна трансляция культуры, ибо человек вынужден в онтогенезе повторять весь социальный и интеллектуальный филогенетический опыт. Диахронная связь является основой культурной трансмиссии, каждое поколение добавляет новые знания к уже накопленному богатству.

Анализ различных философских концепций показывает, что в Германии проблема воспитания всегда была актуальной. С середины XIX в. оно было одним из базовых элементов со-

держания образования и еще большую роль получило в годы диктатуры. Занимаясь денацификацией после войны, союзники требовали от Германии формировать у детей чувство гражданской ответственности и представлений о «демократическом образе жизни». С этой целью в 1950-х гг. в учебный курс были введены обществоведение, или социоведение, а в 1960-х гг. требование пересмотра исторических ошибок и борьбы с антисемитскими настроениями привело к разработке методологии воспитания и методики преподавания обществоведения. Спустя несколько лет в Германии были провозглашены три базовых принципа этого воспитания: *свобода мнения* (педагог не должен навязывать свое мнение учащимся), *свобода слова* (на уроках должны обсуждаться все спорные общественные проблемы) и *практическая ориентация воспитания* (ученик должен научиться анализировать ситуацию и выработать свою собственную позицию).

После объединения Германия столкнулась с новыми проблемами, поскольку жители бывшего ГДР получили социалистическое воспитание, а значит, иные ценности, и нуждались в формировании иных представлений. В школе начался пересмотр содержания воспитания для усиления его демократической составляющей и практической ориентации, были переформулированы задачи воспитания в XXI в. и его цели: формирование гражданских взглядов и способности к гражданской деятельности.

К центральным принципам воспитания в ФРГ сегодня относятся: *наглядность* (учиться на примерах), *практическая ориентация*, *проблемность*, *обсуждаемость*, *активность учащихся*, *актуальность для настоящего и направленность в будущее*.

Основные задачи воспитания можно сформулировать следующим образом:

– *Правовое просвещение*: формировать представление о законах демократического государства, гражданской ответственности, активности и убежденности в ценностях демократии, готовность содействовать ее развитию и отстаивать основные общественные ценности.

– *Воспитание нравственного поведения*, основанного на принятии личностью общечеловеческих этических норм и ценностей (порядочность, гуманизм, терпимость, сострадание, мир, свобода, справедливость, равенство, человеческое достоинство, долг).

– *Экологическое воспитание*: формирование положительного и ответственного отношения к окружающей среде, воспитание защитников природы, обучение разумному использованию ее ресурсов.

– *Воспитание культуры межнационального общения*: каждый должен понимать и принимать особенности культуры других народов, проживающих в государстве, непримиримо относиться к проявлениям национализма, любить свою страну во всем ее этническом разнообразии.

– *Воспитание трудолюбия*: школа призвана сформировать представление о личной и социальной ценности труда, выработать у учеников стойкую потребность в деятельности на благо общества

В целом для философско-педагогической мысли Германии характерны толерантность и плюрализм в развитии подходов и теорий воспитания. Синхронный анализ философско-педагогической мысли Германии показывает, что современные социокультурные процессы делают актуальными проблемы, обозначенные педагогами в XVII–XX веках. В современной философской и педагогической науке осуществляются попытки решения проблемы «кризиса человека». Синхронный анализ свидетельствует о кризисном состоянии образования, отражающем противоречивое понимание сущности человека и особенности его развития. Многие ученые едины в понимании того, что данное состояние современного образования требует целостного подхода к пониманию и познанию философской мысли прошлого, которая имеет актуальное значение для настоящего времени и должна быть осознана в целях создания лучшего общества, справедливых общественных отношений и формирования совершенного человека.

Период второй половины XIX – начала XX в. является выдающимся этапом культурного развития, может служить теоретической составляющей формирования гуманистических стратегий современных национальных систем образования. Прошлое, по образному выражению Яспера, – *это мостик к пониманию настоящего, а настоящее – трамплин к созданию будущего* [252, с. 184]. В своем континууме они создают единое целое – весь мир. Прошлое живет в нас как элемент содержания воспита-

ния. Воспитанность достигается тем, что человек, усваивая духовное наследие прошлых веков, шлифует, изменяет, преобразует свою сущность и становится не только сам собой, но облагороженным, более мудрым, умным, совершенным, кем он не был до соприкосновения с духовным наследием прошлого.

#### *4.1.4 Философия и модели воспитания Скандинавских стран*

Скандинавия – Дания, Норвегия, Финляндия и Швеция – один из самых благополучных и развитых регионов Европы. Скандинавам присуща основательность во всем, именно она лежит в основе высокого уровня жизни. В последние годы социально-политические модели скандинавских государств уникальным образом сочетают принципы рыночной экономики и стратегии социального партнерства, поэтому эти страны часто рассматриваются в качестве образцовых систем всеобщего благоденствия.

При этом современная Скандинавия создана «поколением 1940-х» – людьми, рожденными в середине прошлого века, которые смогли по многим показателям вывести свои страны на первые места в мире, прежде всего по индексу человеческого развития (Норвегия, Финляндия и Швеция входят в первую десятку). Например, в 1950-е гг. в скандинавских государствах была проведена реформа школы, состоявшая во введении всеобщего девятилетнего образования и совместного обучения. Тогда в Европе эти идеи считались революционными и даже опасными, но в конце 1960-х гг., когда началась сексуальная революция и широкое распространение приобрели феминистские движения, так как женщины, активно работая, стали приобретать экономическую независимость от мужчин, данные новации стали примером для других стран. Однако в целом политический курс в государствах этого северного региона остается неизменным на протяжении многих послевоенных десятилетий. В этой связи можно сказать, что менталитет скандинавов наилучшим образом выражается в концепции *идеального правового государства и сбалансированного социального порядка*.

Философские и социально-исторические основания их менталитета следует искать в наследии *протестантизма* для формирования и утверждения соответствующих габитусов поведения и всего уклада жизни скандинавов. Известно, что лютеранство распространилось в Дании и Швеции одновременно с Германией, что оно привнесло в культуру Северных стран усиление морального ригоризма христианской религиозности. Благодаря специфическим требованиям протестантской теологии происходила рационализация установок сознания и устройства производства и предпринимательства.

Таким образом, возник невиданный прежде трудовой энтузиазм, который следовал из обращения воли и энергии человека на профессиональную деятельность в перспективе божественного призвания. Это отношение упраздняет созерцательный подход к миру, превращая его в объект практической трудовой деятельности. Новая этическая парадигма предполагала строгость и систематичность в осуществлении всех возможных действий, она реализовалась в таком измерении личного отношения к Богу, в котором любой поступок приобретал последнее и решающее значение для дела спасения, а вся жизнь подчинялась методичному распорядку духовного самоконтроля. При этом в основании протестантизма лежит идея преобразования энергии ненависти к злу в мире к нравственному несовершенству внутри личности человека (см.: [70, с. 7]). Последний призван к осуществлению непримиримой борьбы против того морального зла, которое заложено в нем самом. В этом плане протестантизм М. Лютера и Ж. Кальвина еще более усилил те нравственно-ригористические тенденции, которые были присущи средневековому вероучению. Тем самым трансформируется взгляд на человека. Он становится субъектом собственной вины и ответственности, уникальной личностью, способной и нуждающейся в изменении себя. Эти нравственные диспозиции протестантизма, лежащие у истоков формирования соответствующего образа человека в культуре Скандинавских стран, имеют свои положительные и негативные стороны. В них заключены важные позитивные условия функционирования социального порядка государственности и устойчивости экономического развития стран

Северной Европы, здесь же скрыты и основания их философии воспитания.

В работах норвежских (С. Скирбекк, Т. Эриксен, Л. Свендсен), шведских (Б. Йенссон) и финских (Ю. Пянтикайнен, Ю. Ойяярви) (см.: [70, с. 9]) социологов и культурологов указывается, что обратная сторона высоких нравственных требований, сложившихся в рамках этики протестантизма и сформировавших основные моральные диспозиции скандинавов, заключается в развитой форме индивидуализма и в проблемах социальной коммуникации. Значительный уровень нравственного самосознания неизбежно ведет к атомизации общества, к погружению внутрь собственного Я, к утверждению самодостаточности и саморефлексии личности. Человек, тем самым, не способен испытывать глубокие непосредственные чувства и переживания, предаться страсти и мимолетному влечению. Над ним господствует разум, расчет, а в нравственной сфере приоритетное значение приобретает долг, который ставится выше всех обстоятельств жизни. Рассудок доминирует над сиюминутными аффектами и природными желаниями человека. Для утверждения данного приоритета создается суровая дисциплина и особая система нравственного воспитания.

На протяжении долгих веков скандинавы были ориентированы на культурные и религиозные традиции Германии. Отсюда в странах Северной Европы – Дании, Норвегии, Швеции – наблюдалось не только тяготение к германскому нацизму, но и к немецким философско-педагогическим традициям. В послевоенный период эти государства столкнулись с серьезным духовным кризисом. Господствовавшая на протяжении столетий ориентация на немецкий дух сменяется новыми англо-американскими доминантами. Молодые люди Скандинавских стран, родившиеся во время и после войны, чувствуют свою вину за родителей, живших в сотрудничестве с фашистскими режимами. Усиливается общественный пессимизм и разочарование в прежней культурной политике собственных государств.

Поиск выхода их духовного кризиса был найден в рамках философии *экзистенциализма*. Философская рефлексия экзистенциализма разворачивается вокруг понятия *существование*



(*existentia*), которое ведет к осознанию уникальности человеческого Я, к утверждению его принципиальной непостижимости.

Символично, что одним из предтеч экзистенциализма считается датский философ **Серен Кьеркегор**. Он подверг жесткой критике гегелевскую диалектику мысли, так как гегелевская схема растворяла уникальность личностного статуса человека, элиминировала позицию индивида во всеобщности законов исторического развития. Кьеркегор в этой связи выступает в качестве преемника и последователя традиций протестантизма, но уже в новых условиях постклассического философствования. Для датского мыслителя одним из ключевых терминов стал *страх* (*Angst*). При этом *страх* понимается в религиозном первоизданном смысле, как такое состояние, которое возникает из столкновения конечного с бесконечностью, с вечным. И это состояние не может быть рационализировано, до конца объяснено, исчерпано философскими понятиями. Разум здесь бессилен и несостоятелен (см.: [70, с. 12]).

Исходной точкой философствования Кьеркегор объявляет индивида как «он есть для самого себя». Он утверждал, что существование не может быть умопостигаемым, оно требует непосредственного переживания. А подлинное существование человека возможно только в религиозности. Он высмеивал образ абсолютного идеалиста, который забывает самого себя и пытается стать безличной абстрактной мыслью или неким всеобщим сознанием. Кьеркегор акцентировал внимание на индивидуальном акте свободного подчинения моральному закону и свободном принятии или выборе личного отношения к Богу. *Человек становится индивидуальностью или личностью лишь только тогда, когда он реализует свою свободную волю и свободным решением направляет собственную жизнь* – этот базовый тезис заложен в основу скандинавской модели воспитания.

Воспитательная система должна способствовать формированию гражданственности и применению на практике тех ценностей, которые поддерживают демократические общества. Эти ценности включают не только уважение к свободе личности, но и социальные и политические ценности, например: осознание общности и равноправия всех людей, раннее предупре-

ждение дискриминации и травли, стремление предоставить равные возможности всем детям.

Скандинавские педагоги убеждены, что ребенок – это субъект прав: права на автономию, на благосостояние и права на домашнее воспитание. Время для детства рассматривается как время, которое никогда не повторится. Отсюда отношение взрослых к детям. Детей в этих странах не просто любят, их боготворят. Все направлено на развитие творчества, а ограничений практически не существует. Родители не делают акцента на дисциплине или жестком режиме – ребенку предоставляется полная свобода. Мамы и папы лишь следят за безопасностью ребенка.

Кроме того, в Скандинавских странах активно пропагандируется система ненасильственного воспитания детей. Причем это выражается в том, что на ребенка ни в коем случае нельзя повысить голос, ни то что отшлепать. За соблюдением этих правил ненасилия, как физического, так и психологического, активно следят социальные работники. Кроме того, детям с раннего возраста постоянно внушают, что если их родители по отношению к ним ведут себя недостаточно корректно, то ребенок должен заявить об этом – и социальная служба примет меры. А меры эти, надо сказать, очень жесткие. За жалобой ребенка может последовать вызов в суд, а там и до лишения родительских прав совсем близко.

Кроме того, педагоги и социальные работники ведут постоянный мониторинг семей, с точки зрения гуманного отношения к детям. И если чиновнику такого рода вдруг покажется, что с ребенком обращаются недостаточно хорошо, то ребенок очень быстро может оказаться в приюте, а родители получают уведомление о лишения родительских прав.

Воспитание детей в Швеции отличается от других развитых стран целым рядом факторов. Одним из них является то, что, еще будучи совсем в юном возрасте, дети в Скандинавских странах становятся просвещенными в вопросах деторождения, контрацепции и т. д. В рамках принятой в этих странах перmissive (либеральная) модели полового воспитания сексуальность понимается как важная жизненная ценность. Чтобы она воспринималась так всеми, воспитание должно препятствовать «обрастанию» сексуальности чувством вины и помогать осво-

бождаться от тревоги, которая, благодаря старым традициям, часто окрашивает связанные с полом переживания. Молодежь имеет право самостоятельно и независимо формировать и формулировать приемлемые и желательные нравственно-сексуальные нормы, а те, кто проводит половое воспитание, не должны навязывать молодежи свою мораль.

Единственная обязательная и культивируемая норма – чувство ответственности за характер и последствия разделяемых с другим человеком сексуальных отношений. Моральная обязанность всех – нести ответственность за рождение нежеланных детей, в связи с чем пропагандируется планирование рождаемости и использование контрацептивов, искусственный же аборт морально осуждается. Производство и распространение порнографической продукции обосновывается правом взрослых людей свободно выбирать для себя то, что они хотят иметь, видеть, делать. Снабжение подрастающего поколения информацией о поле и сексуальности в свете этических и социальных ценностей берет на себя организованное воспитание, формирование же нравственных установок сексуального поведения рассматривается как дело прежде всего семьи (см.: [257, S. 440–442]).

Современная школа Скандинавии является несомненным проводником знаний, умений, навыков и взглядов, как это сформулировано в соответствующих законодательных документах, однако это не главный итог школьного обучения. Все большее значение приобретают такие социальные умения, как: способность к коммуникации; умение работать в команде; способность управлять; умение доводить начатое дело до конца; ответственность и обдуманное принятие решений. Их возможно сформировать в процессе специально организованной учебной работы. Такой подход вызвал необходимость реформирования учебных планов во всех Скандинавских странах. Сегодня реформирование учебных планов в странах Скандинавии включает и еще одну важную задачу: учет личностных качеств учащегося при выборе методов обучения и построении планов и программ школьного образования. Наиболее глубоко эта проблема проработана в школах Норвегии. Норвежскими специалистами выделены следующие характеристики типов личности обучаемого:

1) *человек, ищущий смысл жизни*. Духовно развитая личность имеет четкие представления о смысле бытия и ценности человеческой жизни. Педагог должен: демонстрировать уважение к позиции учащегося; адаптировать свое профессиональное мастерство с учетом его целей, при этом соблюдая принцип равноценности каждой личности. Позиция учителя в вопросах политического, этического и социально-экономического характера не должна быть доминирующей;

2) *творческий человек*. Речь идет о созидательной активности в области мыслительной и творческой деятельности. Личность, настроенная на интеллектуальное развитие, берет на себя ответственность за свой интеллектуальный рост. Обучение в этом случае должно развивать эту созидательную активность, способствовать ее реализации через различные предметы. Учащиеся должны нацеливаться на научные формы работы и на воспитание в себе критического мышления. В этом случае необходим отход от лекционной формы обучения и сосредоточение внимания на экспериментальной деятельности и выполнении отдельных проектов;

3) *работающий человек*. Это такая характеристика учащегося, которая подразумевает позитивное отношение к работе и своей будущей профессии. Молодой человек, профессиональное развитие которого находится на должной высоте, старается найти себе такое дело, которое приносило бы ему личное удовлетворение и обогащало бы его жизнь. Обучение должно быть направлено на развитие интересов и склонностей к какой-либо сфере профессиональной деятельности, объективной самооценки своих способностей и внимательный анализ тех требований, которые предъявляет профессия к человеку. Обучение в большой степени должно быть ориентировано на практику и нацелено на будущее;

4) *всесторонне образованный человек*. Имеется в виду осведомленность не только в области учебных предметов, но и знание основ здорового питания, личной гигиены, медицинского контроля. Обучение должно обеспечивать овладение конкретными знаниями о человеке, обществе и природе, дающими общее и перспективное представление о явлениях жизни. Учителю следует проводить профилактические беседы о вреде курения,

алкоголя, приема наркотиков, напоминать учащимся, что они должны проявлять заботу о своей физической безопасности;

5) *человек, способный к сотрудничеству*. Способность к сотрудничеству характеризует уровень социального развития человека, его взаимоотношений с обществом и окружающей средой. Человек, социальное развитие которого гармонично, старается поддерживать равные взаимоотношения в семье, с друзьями и другими людьми. В процессе обучения следует использовать как можно больше различных форм общения, при этом возможно ослабление организационных рамок школьного обучения, например отход от классно-урочной системы;

6) *экологически грамотный человек*. Взаимоотношения человека и окружающей среды приобрели в последнее время особую актуальность. Важно своевременно выявлять мотивы экологического поведения учащихся; раскрывать причины поступков, приносящих ущерб окружающей среде. В процессе обучения следует использовать активные формы развития экологического сознания школьников. Внедрение новых научно-технических проектов и технологий в учебный процесс, так или иначе воздействующих на учащихся, должно подвергаться серьезной экологической экспертизе. Речь идет о внесении существенных изменений в преподавание экономики, информатики, естествознания, химии, физики, биологии и географии;

7) *интегрированный человек*. Данное понятие означает способность учащегося к самореализации в учебной или трудовой деятельности после окончания школы. Школьник при этом рассматривается, условно говоря, как экономическая реальность, то есть с точки зрения тех ресурсов, которыми он обладает как будущий создатель материальных и духовных ценностей. По сути дела, это квинтэссенция всех типов человеческой личности, упомянутых выше. В процессе обучения конечной целью всевозможных учебных мероприятий в школе обязательно должно быть инициирование и поощрение стремления каждого ученика к самореализации. Это осуществляется в процессе выполнения учащимися самостоятельных творческих заданий, трудовой и общественной деятельности. Следует также культивировать гуманное отношение к окружающим, уважение к своим сверстникам в процессе совместной учебной деятельности.

Европейской союз оказывают существенное влияние на системы образования этого региона. Общие принципы образования, провозглашаемые в Северной Европе, – это *непрерывность, доступность для всех и универсальность* (признание дипломов за рубежом).

Школьное обучение в странах Скандинавии (Дании, Норвегии, Швеции, Финляндии и Исландии) имеет давние традиции и базируется на устоявшихся национальных принципах и ценностях.

Например, в течение многих веков **Финляндия**, в отличие от других стран Скандинавского региона, была ареной столкновения и взаимодействия различных культурных традиций (католическая, византийско-славянская, скандинавские), что сказывалось и на формах домашнего воспитания. Первая соборная школа была открыта в начале XIV в., открывались бюргерские и городские школы, образовательную работу вели и монастыри. Роль церкви была немаловажна: духовенство требовало, чтобы родители учили детей чтению и проверяли грамотность детей старше 7 лет; неграмотные могли быть исключены из общины, им не разрешалось вступать в брак [191, с. 402]. Новая ступень в развитии народной школы началась с принятием лютеранства и деятельностью просветителя **М. Агриколы**, который поднял статус финского языка, разработал азбуку и сделал первые переводы, закрепив его национальную роль (см.: [137, с. 241]). В целом же законодательство о школе и образцы школьных учреждений во многом перенимались из лютеранской Германии. Несмотря на стремление Финляндии выйти на уровень континентального образования, философы педагогики не забывали о целях национального образования; так, **Г.Г. Порсан** подчеркивал, что главными целями массового образования являются знания собственной страны и культуры (см.: [там же]).

На протяжении XIX в. усиливалась школьная система, создавались различные типы учреждений, была переосмыслена с изданием «Калевалы» роль финской традиционной литературы, что способствовало подъему национального сознания (см.: [там же, с. 327]). В XVIII–XX вв. большую роль сыграло движение общественной педагогики: странствующие просветители, частные школы для бедных.

Новая национальная школьная система после 1917 г. была во многом ориентирована на идеологическую роль ребенка как центра воспитательного процесса, на гуманизацию образования, на приоритет финской культуры. Постепенное развитие системы образовательных учреждений сопровождалось психолого-педагогической теоретизацией. Так, в 1960-х гг. финский Комитет по составлению содержания образования в объединенной школе подчеркивал важность следующих сторон воспитания в возрастной дифференциации: с 7 до 10 лет наиболее важно привитие любознательности и эмоциональное развитие; с 11 до 14 лет – социализация, 15–16 лет – формирование гражданственности [191, с. 416]. Происходили споры о целях национального воспитания: так, идея Комитета образования в 1966 г. о формировании «цивилизованной личности» не была поддержана, в то время как национальная программа 1970 г. провозгласила главной целью *самосовершенствование, развитие личности ученика*.

С 1970-х гг. одним из приоритетов развития образовательной системы Финляндии стала *свобода выбора образовательных программ* – не только для школ, но и для отдельных учеников, что соответствовало Европейской концепции о свободе образования как основе образования. Эти процессы вдохновляются идеологией гуманизации образования и воспитания, и сегодня учебная среда Финляндии индивидуализирована, ориентирована на космополитизм и становление свободного субъекта мировой культуры.

Успехи педагогической системы Финляндии привлекают внимание исследователей всего мира. Это, не в последнюю очередь, связано с весьма продуманной национальной политикой в образовании, базирующейся на научных исследованиях (см., в частности: [там же]).

Основанием для воспитательной системы современной Финляндии является *педоцентризм*, свободное воспитание; французский исследователь финского опыта П. Робер писал в своей глубокой аналитической книге «Образование в Финляндии: секреты удивительного успеха», что краеугольный камень финской педагогической системы – не знания, а ученик (см., в частности: [22, с. 45]).

Идеи равенства выразились в том, что в Финляндии одной из первых были разработаны концепции интегрированного обучения, когда дети с ограниченными возможностями стали воспитываться в обычном детском коллективе (сенсорная теория интеграции **Ж.А. Айрезина**) (см.: [41, с. 59; 42]).

Среди традиционных факторов воспитания в финской семье – развитая культура чтения. По материалам опроса 2002 г., 61% пятнадцатилетних финских подростков читает газеты несколько раз в неделю (без учета интернет-прессы); показатели тиража газет на тысячу человек здесь самые высокие во всем Евросоюзе; ¾ детей и подростков читают для удовольствия каждый день; 41 % молодежи называют чтение одним из 3 своих хобби. Эта традиция стала результатом успешного социального проекта национального уровня. Важным фактором является и высокий социально-профессиональный статус учителя: исследования 2002 г. показывают, что профессия учителя более популярна в стране, чем работа врача, вузовского преподавателя или IT-менеджера (см.: [36, с. 260]).

Одним из содержательных приоритетов воспитательной работы в Финляндии является экологическое воспитание (см.: [208]). Воспитательная система в школах во многом обусловлена деятельностью психологов и социальных работников, которые работают с учениками.

Уникальной составляющей финской системы образования является так называемое «воспитание родителей», разработанной в финском варианте исследователями Р. Якку-Сихвонен, М. Такала, С. Хирсярви, Ю. Сипиля. Открытая в рамках этого проекта система работы детских садов с открытым режимом послужила к налаживанию контактов между семьями микрорайонов, также совместно с Союзом защиты детей им. Маннергейма в стране реализован проект школ для родителей. Таким образом, налажена многосторонняя система сотрудничества семьи и образовательных учреждений, объединяющихся в рамках общей воспитательной работы.

Таким образом, философия воспитания в Финляндии является образцом глубоко продуманного и политически реализуемого плана по формированию максимально свободной и развитой лич-



ности, что отражается и в системе школ, и в системе домашнего воспитания.

#### 4.1.5 *Философско-педагогические основы воспитания в США*

История педагогики в США традиционно подразделяется на шесть периодов:

- 1) Новая Англия XVI в.;
- 2) национальные планы основания общественного образования;
- 3) движение за массовую школу;
- 4) развитие средней школы;
- 5) послевоенные реформы;
- 6) реформы 60–90-х гг. [191, с. 338].

Поскольку США является страной различных национальных традиций, в ее случае сложно говорить о единой традиции воспитания, хотя и существовала магистральная традиция *пуританского семейного религиозного образования*. Для религиозных представлений пуритан характерны индивидуализм, опора на собственные силы, вера в свою избранность и особую миссию, а также высокие моральные стандарты в повседневной жизни, трудолюбие, правдивость, сдержанность в чувствах. Во многом именно эти качества оказали определяющее влияние на формирование американской нации в целом и того, что мы понимаем под американским характером. Дети переселенцев получали воспитание, построенное в основном на фундаментальных библейских и семейных ценностях.

В мальчиках культивировалась смелость, инициативность, способность самостоятельно принимать рациональные решения, умение постоять за себя и близких, свободолюбие и уверенность в себе. Характерно, что того же ждали и от девочек – ведь в отсутствие мужа женщина должна была уметь выполнять все его обязанности, а в случае чего и постоять за себя и детей. Так что умение обращаться с оружием, скакать верхом и другие типично мужские навыки были в почете у прекрасного пола. И хотя этнический и расовый портрет США с тех времен значительно изменился, пу-

ританская мораль и ценности первых поселенцев продолжают оказывать влияние на американскую модель воспитания.

С самого основания Новой Англии система образования и воспитания попала под влияние государства, которое уже в середине XVII в. открыло первые школы и Гарвардский колледж, а также издало Массачусетский Закон об образовании, обязывающий родителей давать детям школьное образование. При этом любой поселок более 50 семей должен был содержать школу; работу учителей оплачивали родители; нарушавшие закон подвергались штрафу.

Американское законодательство в сфере образования отражало протестантские убеждения в необходимости грамотности и изучения языков, а также идеалы Просвещения: веру в могущество воспитания, стремление создать национальные ценности, литературу и школу. В знаменитом «Билле о всеобщем распространении знаний» (1779) Томаса Джефферсона выражалась идея о том, что образованность – лучший путь в борьбе с тиранией, лучшая дорога к демократии и свободе. Идеи общего образования легли в основу трудов теоретиков педагогики **С.Х. Смита, С. Нокса, Б. Раша**, которые подчеркивали важность патриотического и светского воспитания. Бесплатное образование было введено в 1870-е годы. Идеи народного и всеобщего образования, высказанные **Г. Манном, Г. Бернардом**, были реализованы в законопроектах о всеобщем обязательном начальном образовании, принятых по всем США к 1918 г. (см.: [191, с. 349]). В течение XIX в. внедрялись идеи производственного воспитания, а в начале XX в. профессиональная ориентация стала отдельной областью школьной практики.

Принципы школьного обучения и воспитания, определяемые социальными потребностями и особенностями индивидуального развития ребенка, наиболее полно были сформулированы в философско-социальных взглядах и психолого-педагогических воззрениях Дж. Дьюи. Философ, социолог, психолог, педагог и общественный деятель **Дж. Дьюи** в конце XIX в. выразил резко критическое отношение к традиционной педагогике, абстрактно-схоластическим методам обучения и воспитания, существовавшим тогда в школе США, указал на ее главный недостаток – отрыв от жизни и продуктивной практи-

ческой деятельности. Используя прагматическую методологию, он стал активным деятелем реформирования американской образовательной системы. В 90-е гг. XIX в. в США зародилась так называемая «философия прагматизма» (основатели Ч. Пирс, У. Джеймс) (см.: [191, с. 349]). Направление прагматизма (от греч. *дело, действие*) основывалось на трактовке истинности как практической значимости: «истинно то, что полезно». В качестве критерия истины прагматисты признают пользу, при этом значимость пользы определяется чувствами «внутреннего удовлетворения», или самоудовлетворения.

Процесс воспитания трактуется Дж. Дьюи с позиции теории морали, где первостепенное значение придается «принципу пользы», как «рост личности, ее нравственное становление в практической сфере». Психологические идеи раскрывают сущность процесса обучения через категорию мышления, которое направлено на «решение практических затруднений» и является «основным методом обучения». Трактовка опыта в психологии связана с анализом условий и принципов «воспитания ума» посредством мышления.

Характеризуя образовательный процесс как рост и развитие личного опыта детей во взаимосвязи школы с жизнью и практической деятельностью, объединяя таким образом обучение и воспитание, Дж. Дьюи по существу выводит на первый план воспитание, считая обучение средством осмысления опыта, решения возникающих педагогических проблем. Обучение и воспитание определяются как два не только взаимосвязанных, но и специфических процесса. Установка на приоритет воспитания перед обучением в прагматической педагогике играет важную роль в процессе социализации личности, соответствующей требованиям общества, актуальным тенденциям его развития.

Особенностью социально-педагогической концепции Дж. Дьюи является такой подход к образовательному процессу, при котором осуществляется движение от интересов и способностей каждого ребенка к развитию его социально-культурных потребностей и качеств, а «прогрессивное воспитание» заключается в возрастании моральных и интеллектуальных усилий личности, когда они поддерживаются ее непо-

средственным интересом, стремлением к положительному результату и реальным его достижением.

Цель воспитания, с точки зрения концепции Дж. Дьюи, задана самой личностью, представляет собой развитие человека в практической сфере. Воспитать человека – значит способствовать самореализации личности.

Позднее идеи самореализации личности нашли воплощение в психолого-педагогической концепции выдающегося американского ученого и одного из основателей гуманистической педагогики и психологии **Абрахама Гарольда Маслоу**. Основным содержанием психолого-педагогических идей А.Г. Маслоу являются сущностные проявления человека (творчество, высшие ценности, самоактуализация, личностный рост). Он настаивал на учете интересов, психики, индивидуальных особенностей школьников, бережном отношении к личности ребенка. В качестве основной модели гуманистический подход признает ответственного человека, свободно делающего выбор из предоставляемых возможностей, и целостность и уникальную неповторимость каждой личности. Центральными в гуманистической педагогике являются такие понятия, как *ответственность, независимость, любовь, самоактуализация* (см.: [166]).

Главной целью своей психолого-педагогической деятельности Маслоу видел *демократизацию школы и гуманизацию обучения и воспитания*. Лидер гуманистической психологии настаивал на учете интересов, психики, индивидуальных особенностей школьников, на бережном отношении к личности ребенка, который становится участником педагогического процесса. Признается значимость воспитания, основанного на сотрудничестве учителя и ученика, поэтому особое значение придается формированию нового понимания педагогической культуры учителя. Учителю необходимо было не только знать методы и приемы педагогического воздействия и взаимодействия, но и уметь их применять с пониманием смысла, ценности, внутреннего содержания, связи с опытом личности ученика.

Ученик перестает быть объектом целенаправленных воздействий педагога. Он становится субъектом образования, творцом, инициатором процесса собственного учения. Изменение статуса учащегося связано с изменением представлений о лич-

ности, которую характеризуют самостоятельность, независимость, способность к творчеству, потребность в самосовершенствовании и постоянной работе над собой.

Важнейшее направление воспитательной деятельности педагога – *помощь детям в преодолении как внешних, так и внутренних препятствий на пути к себе*. Помощь заключается в поддержке ребенка, когда он пасует перед трудностями, отказывается от желания проявить себя, показывает свою слабость. Необходимо иметь в виду, что препятствием в развитии личности могут быть страхи ребенка, его дурные привычки. С другой стороны, это может быть социальная пропаганда, которая отвлекает ребенка от проблем самоактуализации, давления группы и т. д. Каждое из названных явлений – сложная педагогическая задача, решение которой по мере ее возникновения педагог обязан включать в свою воспитательную деятельность. Поэтому обучение должно состоять в предоставлении учащемуся максимальных возможностей для его самостоятельных действий в роли сознательного, равноправного, активного, развивающегося по своим способностям участника учебно-воспитательного процесса.

В психолого-педагогической концепции А. Маслоу ребенок является активным субъектом учебной деятельности, в которой основой активности признаются внутренние стремления и побуждения личности. Всевозможные уровни проявления активности человека ученый связывает с разработанной им иерархией потребностей. По мнению ученого, система потребностей является главным источником активности личности, учитывая, что все люди постоянно ощущают различные потребности, которые и побуждают их к действию. Одновременно человек испытывает несколько взаимодействующих потребностей, расположенных по принципу иерархии, где самая сильная определяет его поведение. Ни одна школа не может рассчитывать на повышение мотивации своих учеников, на их удовлетворенность учебным процессом и соответственно на их большую активность и эффективность, если педагоги не имеют представления о том, какие потребности в данный момент актуальны как для всего класса, так и для отдельных учеников. Педагог, знающий об уровнях потребностей своих учеников, может предвидеть доминирующий тип

потребностей и применять соответствующий мотиватор для повышения эффективности учебной деятельности. В свою очередь, мотивирование потребности к познанию и поддержание любопытства рождает эмоционально окрашенную интеллектуальную активность ребенка.

Формируя *стратегию гуманистического воспитания*, А. Маслоу выдвигает ряд принципиально важных положений:

- признание ребенка активным субъектом воспитательного процесса, раскрывающим и актуализирующим свою сущность и способность к самопознанию;
- объединение в ходе педагогического процесса действий ученика и учителя в единое гармоничное целое;
- создание условий и методов обучения, которые обеспечивают эффективное раскрытие эмоциональности и индивидуальности ребенка;
- предоставление ребенку ощущения достижения;
- исключение возможности угрозы в обучении;
- поощрение творчества детей;
- ориентация педагога на уже имеющиеся у воспитанников интересы и их реализацию.

К подобным взглядам склонялись и другие американские ученые (Р. Келли, Г. Олпорт, К. Роджерс и Э. Фромм). Они настаивают на бережном отношении к личности школьника, предлагают учителя отказаться от традиции быть господином своих подопечных, идти рядом с ними, постоянно учитывать их интересы и потребности, гарантируя тем самым полноценное формирование детей. Предназначение наставника они видят в том, чтобы помочь воспитаннику обрести естественную природу – добрую, свободную, любознательную.

**К. Роджерс** в своей книге «О становлении личности» (1984) (см.: [236]) аргументирует свою так называемую «Я-концепцию». Он предлагает научить ребенка поступать соответственно подлинным мыслям и чувствам. Говорит о том, что нет смысла, общаясь с людьми, носить маску и делать вид, что ты испытываешь одно, хотя на самом деле чувствуешь совсем иное. К. Роджерс советует научиться «слушать себя», «быть самим собой», понимать другого человека. В его суждениях слиты идеи открытости и здравого смысла, свободомыслия и оптимизма,

практичности и конкретности. Исходный тезис ученого: «Злых людей не должно быть». Если ребенок жесток и черств, таким его сделали воспитатели, отняв у него «естественную природу». Гуманистическое воспитание призвано вернуть личности свое естественное Я. Смысл воспитания, полагает К. Роджерс, не в привитии нравственности, а в том, чтобы доверить личности самой овладевать нравственными принципами. Роль педагога, следовательно, состоит не в том, чтобы влиять на школьника, а чтобы помочь ему оказаться наедине с самим собой. При этом, сосредоточиваясь на нравственных проблемах, школьник должен понимать, что он не одинок, что рядом педагог – наставник и друг.

Взгляды теоретиков гуманистической психологии разделяют многие школьные практики. Можно сослаться на суждения **М. Бивукарис** – победительницы конкурса «Учитель года» (США, 1991) (см.: [77]). Размышляя о своей профессии, она приходит к выводу, что идеальный учитель непременно должен любить детей, обладать юмором, быть внимательным к своим подопечным, доверять им. Такой учитель видит свою задачу в развитии самостоятельности школьника. Он учит уважать право каждого на собственное мнение, смотреть на Землю как на общий дом, полученный человечеством от своих предков.

Документ, выработанный Комиссией по реорганизации среднего образования еще в 1918 г., провозглашал следующую цель воспитания в средней школе: «готовить хорошего профессионала, хорошего гражданина, хорошего семьянина, хорошего потребителя» посредством раскрытия индивидуальности человека [там же]. В этой цели отражена специфика национального представления о гуманизме: человечность человека раскрывается не через его принадлежность к роду, обществу, а через его сугубо индивидуальную специфику.

Интерпретация идей индивидуализации и приватизма среди американских педагогов достаточно разнообразна, но в целом сводится к двум основным теориям: «педагогические технологии» и «школа как семья». Теория «педагогические технологии» акцентирует внимание на идее конструирования воспитательного процесса в оптимальном для каждого школьника виде. Такой подход пронизывает ставшую бестселлером книгу американских ученых Р. и Дж. Байярдов «Ваш беспокойный

подросток» [18]. Убедительность рекомендациям авторов придает знание особенностей психологии и поведения воспитателя и юного воспитанника. Скажем, некоторые детские проступки объясняются боязнью детей, несмотря на изначальный гуманизм, предстать добрыми. Чтобы поощрить такую доброту, рекомендуется дать ребенку права свободной личности.

Критики теории «педагогических технологий» опасаются, что соответствующее ей воспитание превращает школьников в послушных зомби, которые не в состоянии воздействовать на систему сложившихся отношений, будучи вынуждены демонстрировать послушание, подчиненность общему ритму деятельности, подвергаясь нивелировке, становясь объектами жесткого контроля, поощрений и наказаний. Образ подобного воспитания, пишет английский ученый **Р. Бернс**, можно описать, прежде всего, в терминах дегуманизации, отчуждения, психологической несостоятельности. Воспитательный эффект, считает он, достигается здесь слишком дорогой ценой – игнорированием подлинных потребностей и интересов ребенка.

В противовес «педагогическим технологиям» предлагается модель «школа как семья», при которой воспитание обеспечивает психологическую поддержку ученика и учителя, создает атмосферу сотрудничества и взаимной приязни. По мнению американского профессора **Т. Мак-Даниела**, подобное воспитание гарантирует индивидуальную свободу в пределах ограничений, принятых школьным сообществом. В модели «школа как семья» предполагается воцарение духа позитивных ожиданий и благожелательности, что способствует, как считает Мак-Даниел, формированию у школьника положительной самооценки. Сердцевинной модели «школа как семья» другой американский исследователь **У. Коли** считает гуманизацию педагогического процесса, взаимодействие и сотрудничество. В воспитании участвуют в качестве партнеров ребенок, педагоги и родители, каждый из которых вносит свою лепту. Подобные отношения должны противостоять педагогическому авторитаризму, создать творческую и демократическую педагогическую среду, где рождаются независимое мышление, социальная ответственность и долг.



Большие перемены в системе образования и воспитания в Америке середины XX в. связаны с опытом советской школы, которая продемонстрировала свою эффективность в связи с запуском спутника и с принятым Конгрессом Актом о правах гражданина 1964 г., уравнивавшим в правах на образование всех детей, независимо от расы и вероисповедания. В истории педагогики США ставились и маловыполнимые задачи: так, в середине 1960-х гг. образование Америки должно было уничтожить нищету и создать «Великое общество». Тенденция к общему охвату всех детей образованием в одинаковых школах вела к усреднению, понижению уровня образования, что привело к поиску новых форм обучения, частным и альтернативным школам, а также формированию национальных государственных стандартов.

В правительственном документе «Америка 2000: стратегия развития образования» (1991) школа рассматривается как институт, способный «перестраивать развитие цивилизованного общества» (см.: [80, с. 88]), а программу нравственного воспитания предложено базировать на библейских ценностях, при этом сформулированы 60 черт, которые нужно формировать у детей.

Система воспитания детей в США глубоко взаимосвязана с национальной идентичностью американцев, считающих свою страну флагманом мирового развития, образцом демократического строя, свобод человека и соблюдения его прав. Из этой установки закономерно вытекает система соблюдения и защиты прав и свобод ребенка, не имеющая аналогов в мире. Родители не только не имеют законного права оставить ребенка одного до сравнительно большого возраста, но и могут стать объектами его юридических жалоб при фактах жестокого обращения. В американской философии воспитания существует множество теорий, моделирующих процесс развития индивидуальности, механизм ее взаимодействия с другими индивидуальностями. Характерно, что в условиях противостояния двух полярно сориентированных систем в воспитании в США центральной виделась задача недопущения психологической обобщественности, которая отождествлялась с негуманностью. В то же время самыми разными путями защищалась необходимость общности антиколлективистских этических принципов. Понятие моральной свободы, как писал американский философ **К. Лоэр**, подменяется по-

нятием экономической свободы, отождествляемой с возможностью приобретать как можно больше престижных вещей. При этом условии идеология приватизма, захлестнувшая Америку, суть которой в девизе «Ищи в жизни самое лучшее!», ведет к терпимому отношению к отклонениям от моральных норм, к «тотальной инфляции» ценностей духовной культуры.

Параллельно с этой пугающей статистикой роста молодежной преступности у американской педагогической общественности вызывает тревогу такие результаты опроса американской молодежи, которые демонстрируют значительную обратную зависимость между ростом интереса к таким вожделенным целям, как «стремление зарабатывать большие деньги», и снижением «способности найти значимый смысл жизни». Масштабы зла, причиняемого изошренными техническими достижениями ничего не ведающим людям в нынешнем столетии, являются ярким примером того, что знания, не подкрепленные мудростью, легко направить во зло человеку и сделать чрезвычайно разрушительными.

Не вызывает сомнения правильность высказывания о том, что самый опасный результат образования – это прекрасно сформированные люди, не отягощенные совестью.

Отсюда традиционное внимание к поиску новой модели нравственного воспитания учащихся, результатом которого является современная Концепция всеохватывающего подхода к воспитанию характера (*comprehensive approach to character education*). Данный подход концентрирует в себе достижения всех предыдущих этапов развития системы нравственного воспитания детей и молодежи в США с XVIII по начало XXI века:

– XVIII в. – конец XIX в. – характеризуется использованием библейских текстов в качестве материалов и строгой дисциплины как метода нравственного воспитания.

– Конец XIX – начало XX в. – знаменуется отделением церкви от государства и государственной общеобразовательной школы и, вследствие этого, активным поиском альтернативы «христианской морали».

– 1920–1930-е гг. – примечателен тем, что нравственное воспитание признается основной целью общеобразовательной школы.

– Конец 1930-х – начало 1960-х гг. – характеризуется отходом от нравственного воспитания в школе, стремлением к реализации практических целей образования.

– 1960-е гг. – начало 1980-х гг. – примечателен появлением новых подходов к нравственному воспитанию, таких как «нравственное развитие» и «прояснение ценностей».

– 1980-е гг. – характеризуется возвращением к традиционной форме нравственного воспитания в школе, поиском стратегий его реализации.

– 1990-е гг. – начало XXI в. – интересен разработкой концепции всеохватывающего подхода к воспитанию характера, в котором комплексно используются традиционные и новые методы.

В рамках данного подхода в США существует целый ряд федеральных программ воспитания. Одной из них, получившей широкое распространение, является программа «Главное – характер!» («Character Counts!»). Программа рассчитана на все возрастные группы детей, ее цель – воспитание нравственной культуры ребенка, развитие умения принимать нравственные решения, формирование навыков поведения в обществе. Цель достигается через воспитание хорошего характера. Содержание программы можно условно поделить на три блока, на этапах прохождения каждого из них ставятся различные задачи. Рассмотрим их подробнее умения.

**Первый блок**, который можно назвать «философским введением», включает в себя такие понятия, как *нравственность, ценности, характер*. На первоначальном этапе главной задачей выступает объяснение и уточнение значения слов *нравственность (ethics)* и *нравственный (ethical)* в контексте данной программы. *Нравственность* здесь рассматривается как нормы поведения, применимые для любого человека, а идеальное поведение основывается на нравственных ценностях и принципах, определяющих верность и правильность поступков. Как качество человека, нравственность предполагает присутствие в нем двух черт: способности различать правильное и неправильное (right and wrong), добро и зло, а также убежденности в необходимости поступать только правильно, делать добро. Кроме того, в программе рассматриваются такие понятия, как *нравственный долг* и *нравственная добродетель*. Первое предполагает обязан-

ность совершать или не совершать какие-либо поступки, руководствуясь нравственными принципами, второе описывает нравственно совершенное поведение человека. Все вышесказанное дает основание говорить, что в программе «Главное – характер!» нравственность напрямую связывается с поведением, это подчеркивает ее практическую направленность.

Целесообразным можно считать и проведенное в программе сравнение *нравственности* с таким понятием, как *ценности* (*values*). Здесь выделяются две категории ценностей: *нравственные* и *нравственно нейтральные*. К первым относятся убеждения человека о том, что правильно, представления о добре и зле, ко вторым – его желания и стремления, то, что является для него важным. Ценности как первой, так и второй категории часто противоречат друг другу. В этом случае для принятия правильного решения необходима расстановка приоритетов. В идеале, на первое место должны выдвигаться общечеловеческие нравственные ценности, являясь правилами и способами получения ценностей второй категории. Достижение именно такого уровня нравственного развития человека авторы видят конечным результатом реализации цели программы.

Анализ задач первоначального этапа показывает, что здесь у учащегося формируются точные и верные представления относительно таких понятий, как *нравственность* и *ценности*, знание различий между ними.

**На втором этапе** вводится понятие *характер* (*character*). Человеком с хорошим характером считается тот, кто знает различия между правильным и неправильным (*right and wrong*) и старается поступать правильно во всех ситуациях исходя из своей репутации и совести. Репутация понимается как мнение общества о человеке, а характер – как его истинное *Я*, поступки в случаях, когда он находится наедине сам с собой. В данном контексте совесть определяется как тот «внутренний голос», который говорит человеку, что он может быть не один. Такое сравнение проводит четкую границу между этими, казалось бы близкими, понятиями.

Хороший характер понимается в программе как присутствие в человеке шести качеств: *надежности, уважения, ответственности, справедливости, заботливости* и *граждан-*

*ственности*. Как ясно следует из данного определения, за основу хорошего характера авторы взяли признанные во всем мире, неоспоримые общечеловеческие ценности. Их можно также рассматривать как нравственные концепции, которые всегда присутствуют в любом обществе и являются нравственной истиной. Именно такой выбор качеств дает основание говорить, что программа направлена на интериоризацию общечеловеческих ценностей как основных правил и норм поведения, что в последнее время признается главной целью воспитания также и в отечественной педагогической науке.

Главным отличием американской программы является четкая структурированность ценностей, сведенных в шесть основных категорий, каждая из которых содержит ряд близких по значению слов. Шесть основных категорий получили название «шесть столпов характера» (*Six Pillars of Character*):

- *Надежность*, или, в более точном переводе, *достоинство доверия* (*trustworthiness*), понимается как способность заслужить доверие и не потерять его.

- *Уважение* (*respect*) трактуется как признание значимости и ценности как других людей, так и самого себя.

- *Ответственность* (*responsibility*) должна присутствовать у человека в отношении его выбора, поступков и их последствий.

- *Справедливость* (*fairness*) предусматривает принятие непредвзятых решений согласно общепризнанным стандартам, без учета собственных чувств и намерений.

- *Заботливость* (*caring*) определяется как умение ценить, любить, интересоваться и внимательно относиться к другим людям, своему городу, стране и всему миру.

- *Гражданственность* (*citizenship*) понимается как соблюдение прав, выполнение обязанностей и ответственность гражданина страны за свое поведение.

Как видно из приведенных определений, эти ценности имеются во всех культурах, в том числе и нашей, что подтверждает возможность использования программы в любых условиях.

Важнейшей составляющей воспитания в США является гражданское воспитание, которое американский исследователь Дж. Бэнкс характеризует как «воспитание, развивающее образ

мышления, привычки, навыки, понимание, необходимые для сохранения и процветания существующего политического устройства общества» (см.: [253, р. 7]). Гражданское воспитание учащихся – это давняя функция американской школы – и ею накоплен значительный опыт в этой области. Он включает в себя применение следующих форм: изучение курсов граждановедения, подготовку к национальным праздникам, пение патриотических песен, посещение историко-мемориальных мест, ежедневную клятву преданности американскому флагу, который висит в каждом классе, и т. д. Учебники, видеофильмы, торжественные церемонии настойчиво внушают школьникам: «США – самая лучшая страна в мире!», «Вы – граждане самой свободной и демократической страны на планете!» и т. п. Таким образом, важное место в воспитании детей занимает цель сохранения социально-политического устройства общества.

Доминантами воспитательной аксиологии в такой полиэтничной стране, как США, являются *терпимость* и *взаимоуважение* – основные принципы социально-философской концепции *поликультурного воспитания*. *Терпимость* как принцип основан на глубинной неиерархичности мышления американца, на уважении человеческого достоинства: для этой нации лозунг о равенстве и братстве людей воплощен в изначальной демократической установке для всех членов общества, различных по происхождению, полу, физическим возможностям и пр. Такая установка позволяет американцам воспитывать в обыкновенных условиях детей с ограниченными возможностями здоровья.

Понятие *поликультурализм* получило в педагогике США широкое распространение с начала 1960-х гг. и разрабатывалось такими учеными, как К. Беннет, Дж. Бенкс, Г. Бейкер, Ж. Гай, Д. Голлик, Дж. Гудлад, Л. Дарлинг-Хаммонд, К. Кэмпбелл, С. Ньюто, Д. Садкер, М. Садкер, П. и А. Тидт, Э.Р. Холлинс, Ф. Чинн и др. Поликультурное воспитание, с их точки зрения, предусматривает:

- учет расового, этнического многообразия студентов и преподавателей, наличия различных языковых, религиозных групп;
- отражение культурного многообразия в учебных планах, при контроле выполнения учебных планов, в действиях профессорско-преподавательского состава, результатах обучения;

– создание в учебных заведениях климата взаимопонимания, поддержки всех этнических групп, представленных в студенческом и профессорско-преподавательском составе.

Поликультурное воспитание американскими учеными рассматривается как объективная необходимость. До середины 80-х гг. XX в. американская педагогика ориентировалась на концепцию *формирования единой американской нации* – политику «плавильного котла». Эта стратегия воспитания и образования предполагает с помощью школы консолидировать этнические осколки вокруг языка и культуры англосаксонского протестантского ядра. Концепция исходила из идеала, что смешение этносов и рас породит «новую расу, которая соединит в себе древние ценности, различия, языки и обычаи». Фактически идеология «плавильного котла» выливалась в преподавание исключительно на английском языке, в содержании образования отражала ценности, традиции, стиль жизни белых американцев. Игнорировались языки, культура, особенности мышления и поведения этнических меньшинств, что отрицательно сказывалось на образовании небогатого населения. Но позднее, в соответствии с идеей поликультурности, вместо метафоры «Америка – “плавильный котел”» была предложена иная: «Америка – “салатное блюдо”».

Сторонники подобного культурного плюрализма **Дж. Бэнкс** и **К. Кортес** выделяют четыре группы педагогических результатов, которые обеспечивает поликультурализм: *равные возможности обучения, осведомленность о культурах среди учащихся и педагогов, поликультурность в программах обучения, вхождение на равных представителей меньшинств в глобальное общество.*

Дж. Бэнкс выделяет несколько ступеней (моделей) возможного движения образования в США к реализации идеи поликультурности:

- воспитание и обучение исключительно на европейских ценностях;
- преимущественно еврокультурный компонент воспитания и обучения дополнен ценностями малых меньшинств;
- при воспитании и обучении устанавливается баланс ценностей культур различных этнических групп.

В ходе реформ 1960–90-х гг. был значительно снижен воспитательный потенциал общины с ее духом единения, ответственности и контроля за детьми, в 80–90-е гг. стали предприниматься попытки восстановить этот потенциал. В США стратегия федерального правительства призывает местные власти и всех граждан «сделать общины местами, где происходит воспитание и обучение детей». Современная практика «общинного воспитания» опрокидывает стереотип восприятия американской школы как символа индивидуализма. Американские педагоги прилагают немалые усилия, чтобы привить воспитанникам навыки совместной деятельности: в кружках, клубах, на спортивных состязаниях, диспутах, музыкальных фестивалях, конкурсах, ярмарках идей и т. д.

Важное место в американской системе воспитания играет психолого-педагогическая служба «Гайденс», главная цель которой – оказывать молодому человеку любую помощь, в которой он нуждается в данный момент. В систему «Гайденс» включается и внешкольная деятельность, осуществляемая органами образования, здравоохранения и социального обеспечения, организациями отдыха молодежи, религиозными организациями и родителями.

Психолого-педагогическая служба «Гайденс» возникла в начале XX века. Но ее расцвет начался с середины 1950-х гг., когда ее деятельность была ограничена пятью сферами жизни: образованием, карьерой, браком, семейной жизнью и стилем жизни. Именно в этот период было увеличено число *каунслеров* – на каждые 250–300 учащихся рекомендовался 1 консультант (*каунслер*), имеющий педагогическое образование. Он должен работать в тесном контакте с учениками, родителями и учителями школы. Работники этой службы проводят консультации, разрабатывают индивидуальные программы для учащихся в соответствии с их способностями, интересами, которые оцениваются по результатам тестов, с учетом мнений педагогов. На службу «Гайденс» также возложена задача поиска талантов. Цель *каунслера* заключается в том, чтобы попытаться проникнуть в уникальный мир ребенка и помочь ему осознать свои потенциальные возможности, разобраться в сложных ощущениях и отношениях к действительности. При этом подразумевается,



что каунслер не предпринимает никаких попыток повлиять на ребенка, он не руководит развитием личности, а лишь способствует развитию потенциальных сил каждого ребенка. Это не помощь в приспособлении к общественным требованиям, а помощь в познании самого себя, своих способностей. Конкретные цели школьного каунслера заключаются: в изменении неадекватного поведения; обучении принятию решений; предупреждении проблем (в том числе осуществляется специальная учебная программа для обучения родителей методам воспитания). Главная цель «Гайденс» – подготовка и приспособление (адаптация) подрастающего поколения к существующим социальным условиям. Помогая решать дисциплинарные проблемы, стимулируя контакты между родителями и педагогами, родителями и детьми, каунслер при этом не выступает сторонником (законодателем) дисциплины в школе, он всегда на стороне детей.

Важное значение для школьного воспитания имеет *самоуправление учащихся*. В США к началу 1980-х гг. им было охвачено до трети старшеклассников. Традиционный вид ученического самоуправления – система «префектов» или «капитанов». В этом случае ученики префекты или капитаны выступают помощниками учителей при поддержании дисциплины. Иногда они обладают правом налагать на своих товарищей взыскания. Префекты и капитаны избираются по классам и всей школой учащимися либо назначаются администрацией. Ими могут быть лишь старшеклассники. Они составляют совет во главе с общешкольным префектом, который сотрудничает с администрацией. Совет координирует внеклассную работу (спорт, кружки, клубы и т. д.).

Ученические советы нередко копируют государственные структуры: парламент, президент, вице-президент, председатели комитетов по финансам, печати, спорту и пр. Преимущественными направлениями их деятельности стало вовлечение учащихся в текущую жизнь школы, обеспечение возможности высказывать собственные взгляды и требования, воспитание культуры общения.

*Воспитание лидера* – еще одна из отличительных черт американской педагогики, детерминированная исходной позицией американского народа как покорителя земель, обусловленная поэтикой фронта и связанная с пониманием США как беспрецедентного мирового лидера. Соединенные Штаты Америки

вступили на путь постиндустриального развития еще в 70-е гг. XX века. Американские ученые одними из первых осознали необходимость модернизации процесса воспитания лидеров, который осуществляется в рамках воспитательных систем средних школ, вузов, молодежных и общественных организаций США, и уже несколько десятилетий активно разрабатывают проблему перехода к его постиндустриальной парадигме. Кроме того, формирование лидеров среди молодежи являлось одной из главных задач в индустриальном обществе США, расцвет которого пришелся на начало XX века.

В *индустриальной парадигме воспитания лидеров* в педагогике США лидер – это индивид, обладающий определенными врожденными или приобретенными социально востребованными лидерскими характеристиками, позволяющими ему осуществлять соответствующие его статусу функции. В свою очередь, лидерство понимается как иерархичный процесс одностороннего влияния лидера на последователей с целью достижения внешне значимых результатов, поддержания стабильности подконтрольной ему среды, а также своего главенствующего положения в ней. В рамках индустриальной парадигмы воспитание лидеров осуществляется путем тренинга, цель которого – сформировать и развить у индивида конкретные практические умения и навыки, необходимые ему для эффективной лидерской деятельности в соответствующих ситуациях.

В *постиндустриальной парадигме воспитания лидеров* в педагогике США лидер – это индивид, который участвует в коллективной деятельности, основанной на общих для всех ее участников ценностях, и стремится внести максимальный вклад в реализацию общей миссии. Соответственно, *лидерство* – это коллективная деятельность активных и равноправных участников, позволяющая им осуществлять позитивную личностную трансформацию друг друга и реализовывать изменения на благо общества. В постиндустриальной парадигме воспитательный процесс реализуется путем обучения лидерству, которое обеспечивает комплексное освоение индивидом теоретических и практических аспектов лидерства, позволяющих ему вникнуть в суть этого явления, познать себя как лиде-

ра и осознанно выстраивать собственную лидерскую деятельность в настоящем и будущем.

Генеративная модель, соответствующая постиндустриальной парадигме, основана на преобразовании мировоззрения человека с целью формирования у него потребности непрерывно развиваться как личность и генерировать новые способы совершенствования окружающего мира. В результате воспитывается индивид, способный эффективно участвовать в коллективной лидерской деятельности, направленной на обеспечение личностного роста всех ее участников и реализацию позитивных изменений в постоянно меняющейся среде.

В американской системе ведущее место занимают свободы ребенка и его индивидуальность. Однако в современной альтернативной педагогике акцент делается на примирении индивидуалистической ориентации в воспитании ребенка с групповыми и общественными интересами, ценностями и нормами, которые ему необходимо усвоить, чтобы стать полноправным членом общества.

Иными словами, сторонники альтернативных методов в педагогике полагают, что молодой американец с детских лет должен не только обладать способностями к яркому самораскрытию и преодолению внутренних конфликтов, но и сочетать это с интересом к общественным заботам, способствующим воспитанию чувства патриотизма. Американская система хороша для воспитания творческих личностей, но в то же время не способна подготовить дисциплинированных работников, способных беспрекословно выполнять распоряжения начальника. Система воспитания выплавляются не только индивидуализмом, но и этническим своеобразием каждого в общий «американизм».

Американская педагогика не стоит на месте она ищет альтернативные пути решения многих проблем. 18 апреля 2001 г. президент США выпустил комплексную программу «Стратегия образования до 2010 года». В нем была выражена глобальная цель общества – *«Америка должна стать тем, чем ей следует быть: мировым лидером, эталоном»*.

Для обобщения и систематизации представленного обзора предлагаем сравнить воспитательные модели стран Западной Европы и США (см. таблицу 4.2. – *Составлено автором*).

Таблица 4.2 – Воспитательные модели стран Западной Европы и США

Страны	Ценности общества	Цели воспитания	Средства воспитания	Качества личности
Великобритания	<p>Культ уважения и подчинения законам.</p> <p>Плюралистическое общество.</p> <p>Персональная свобода.</p> <p>Семья и история.</p> <p>Британский характер: упрямство, стойкость, нетерпимость к несправедливости</p>	<p>Воспитать духовного, интеллектуального, культурного и физически здорового гражданина, способного изменить мир к лучшему.</p> <p>Приоритет здоровой конкуренции</p>	<p>Разделение на сообщества, «дома», вовлечение учащихся в программах служения обществу, создание конкурентной среды</p> <p>в школах, принцип меж-дисциплинарности учебной работы</p>	<p>Высокий уровень социальных навыков воспитанников, высокий уровень национальной культуры и законность</p>
Германия	<p>Мой дом – моя крепость.</p> <p>Общество правил и порядка.</p> <p>Тесная связь государственных и общественных организаций.</p> <p>Труд как основа государства</p>	<p>Воспитать нравственного, законопослушного, трудолюбивого, здорового гражданина, способного производить товары для укрепления экономики страны</p>	<p>Раннее правовое воспитание, позднее создание семей и рождения детей – основы родительской ответственности, хорошо организованная общественная жизнь детей при обособлении родителей, важные роли общественных организаций в вопросах охраны и безопасности жизни, нет наказаний</p>	<p>Трудолюбие, религиозность, социальная ответственность, послушные граждане, высокая правовая грамотность, практичность, умеющие и ценящиеся ком-форт, ориентированность на развитие индустрии</p>

Окончание таблицы 4.2

Страны	Ценности общества	Цели воспитания	Средства воспитания	Качества личности
Финляндия	<p>Образование как ценность.                      Человек – духовное создание.                      Школа – очаг духовности.                      Направление, поощрение, одобрение человека.                      Культ чтения.                      Жизнь подчинена ритмам природы</p>	<p>Гармонизация душевной жизни (воли, чувства, мышления) и социальной среды.                      Восприятие мира в целом</p>	<p>Отказ от энциклопедического образования, индивидуальные требования, приоритет эстетического воспитания, опора на личный опыт, центры по базовым дисциплинам, обучение вне школы, нет наказаний и нравочувствий</p>	<p>Уравновешенность, выносливость, рациональность, прагматизм, независимость, самодостаточность, ответственность, трудолюбие, упорство, аккуратность</p>
США	<p>Культ индивидуальности.                      Уважение личной свободы.                      Конкуренция – залог демократии.                      Семья, община – главная ценность.                      Вера в особую миссию Америки.                      Смесь пуританства и демократии</p>	<p>Воспитать индивидуалиста; независимого, самодостаточного, внутренне свободного человека, уважающего законы и правила общества, открытого и воздействующего на других (<i>Я – американист</i>)</p>	<p>Мультикультурность образования при единстве в многообразии, неформальность воспитания, упор на практику, сотрудничество, регламентированность поведения, большой выбор общественных центров интересов, одинаковое гендерное воспитание, хорошие законы об безопасности детской жизни</p>	<p>Раскованность, высокие навыки решения проблем, политкорректность, законопослушность, трудолюбие, правдивость, инициативность, религиозность</p>

## 4.2 Философии и современные модели воспитания стран Юго-Восточной Азии и Тихоокеанского региона

### 4.2.1 Философия и модель воспитания Китая

Китай, как одна из древнейших цивилизаций, имеет воспитательную систему с глубочайшими корнями традиций, однако рано осмысленную как отдельный процесс и философски освоенную, выделившуюся из лона семейного воспитания. Эта система развивалась в логике эволюции конкретно-исторических ценностей. Человек формировался в рамках жестких социальных норм, обязанностей и личной зависимости. Религия выступала носителем идеалов воспитания и обучения. Центром воспитания служили семья, церковь и государство. Личность растворялась в семье, стране, общине и т. д.

Акцент делался на жесткие формы и методы воспитания. Обучение и воспитание длительное время носили ритуальный характер. В школах Древнего Китая образование и воспитание концентрировались формулой, близкой к европейскому «тривиуму» или «семи добродетелям», – это были «шесть искусств»: мораль и этика; церемонии и обряды; музыка; счет (арифметика); чтение и письмо; стрельба из лука; управление лошадью и боевой колесницей.

В Китае веками складывался педагогический идеал, который предусматривал воспитание начитанного, внешне вежливого, обладающего внутренним самообладанием человека, умеющего заглянуть внутрь себя и установить гармонию в своей душе. В основе отношений лежало, прежде всего, уважение младших к старшим.

Учиться начинали с 6–7 лет. Первые школы в Китае появились в III тысячелетии до н.э. Они назывались *Сяо* и *Сюй*. Сяо возникли на месте прибежищ для престарелых, бравшихся обучать молодежь. В Сюй поначалу учили военному делу (стрельбе из лука). Позже для обозначения учебного заведения пользовались словом *Сюэ* («изучать») – XVI–XI вв. до н.э. В Сюэ учились дети свободных и состоятельных людей. В программу обучения и воспитания входили шесть предметов: музы-

ка, стрельба из лука, верховая езда, умение писать, считать, знание древних ритуалов и церемоний.

В XI–III вв. до н.э. в школах обучались дети высокопоставленной знати в столице и менее родовитой знати в провинции. Главной целью обучения было освоение иероглифического письма. Во II в. до н.э. стали изготавливать бумагу и тушь, и процесс написания иероглифов стал более простым. Подход к школьному обучению в Древнем Китае сводился к формуле: *легкость, согласие, самостоятельность*. Изучали три главные силы: небо, землю, человека; четыре времени года и четыре части света; пять элементов, пять добродетелей (любопытство, справедливость, приличие, мудрость, правдивость); шесть родов хлеба; семь страстей (любовь, ненависть, злоба, радость, уныние, сладострастие, гнев, трусость); музыкальные ноты; обязанности (социальные роли). В Китае и религия, и образование были подчинены государственным целям, все граждане считались равными друг другу по рождению, поэтому каждый имел право на образование.

Древнекитайскими философами-просветителями сделаны первые попытки теоретически осмыслить процессы воспитания и образования. Основные философские школы в Китае возникли к VI в. до н.э. – Даосизм, Буддизм, Конфуцианство. Наибольшее влияние на развитие педагогической мысли оказали **Конфуций** и его последователи. Конфуций отмечал, что возможности человека от природы неодинаковы. Идеально воспитанный человек должен обладать высокими качествами: благородством, стремлением к истине, почтительностью, правильностью, богатой духовной культурой. По сути, философу принадлежит едва ли не первая мысль о *всестороннем развитии личности (цзюнь цзы)*, где приоритет отдается нравственному началу. Среди приоритетов воспитательных целей он также называл четкое понимание человеком своего места в иерархии общества, культивирование гуманности и добродетели. Этическая основа воспитания определяла предложенные Конфуцием отрасли воспитания: гражданское, социальное (нормы поведения в обществе), лояльность и преданность; содержанием его являются этикет, церемонии, музыка и поэзия.

Тезис Конфуция: «Нет ничего лучшего, чем следовать древним» – можно рассматривать как вечный девиз воспитания по китайскому образцу. С самого детства китайцы впитывают в себя традиции и наследие богатой духовной культуры своего народа, соблюдая его заветы: «Из древних, чудесных камней сложите ступени будущего».

Главные элементы философии Конфуция – это *Жэнь* («гуманность»), *Ли* («нормы поведения, этикет»), *И* («долг, справедливость»). Как отмечает современный ученый-педагог Лю Цзо Чан, понятие *Жэнь* составляло основное ядро в педагогической системе Конфуция: «...во-первых, гуманность – важнейший компонент содержания воспитания и обучения, во-вторых, воспитание гуманности в человеке является целью учебно-воспитательного процесса; в-третьих, в результате воспитания каждый человек должен стать воплощением гуманности». Конфуций и его последователи считали, что в первую очередь надо любить своих родственников, а потом уже всех остальных. Поэтому сыновняя почтительность и братская любовь рассматривались ими как важные составляющие понятия *гуманность*. Дети должны быть послушными и уважать родителей, младшие братья обязаны слушаться старших. Лишь примерный сын и брат могут быть хорошими подданными. В отношениях между друзьями важна прямота, честность и взаимопомощь. Тогда дружба облагораживает, помогает приобретать знания и нравственно совершенствоваться. Воспитанный человек должен иметь цивилизованное отношение к вышестоящим, к правителям, к хозяевам и даже к собственной стране.

Свой гуманистический идеал – человека, очеловечившего себя, Конфуций видел в способности быть полноценным господином самого себя. Это человек высоких моральных качеств, образованный и воспитанный. Подлинный герой воспитательно-го «проекта» Конфуция и есть этот «внутренний» «целостный» человек, который прорастает во «всечеловека» бесконечной чередой поколений. Конфуций первым в истории открыл человека; он был учителем человечности в человеке.

Китайские ученые и философы всегда помнили о позитивных сторонах учения Конфуция, ценили его просветительские идеи, его интерес к жизни и делам человека. Настойчивое



стремление Конфуция к знаниям, истине, его гуманизм и проповедь борьбы за высокий нравственный идеал имели огромное воспитательное значение для десятков поколений китайцев. Любовь к учению, вежливость, уважение к старшим, почтение к родителям, которые проповедовал Конфуций, составили важную часть китайского менталитета, стали характерными чертами китайского народа.

Одной из ценностных доминант конфуцианского Китая оставалась *семейственность*, понимаемая как преданность родителям; идеал большой семьи стал основанием для многовековой демографической ситуации в Китае, который сегодня уверенно лидирует по численности населения в мире. Многие китайские ученые, в том числе известный историк, литератор, автор книги «История образования Древнего Китая» Ся Лйан Чэй, считают, что семейное воспитание в Древнем Китае сформировалось на основе семейных правил, напоминающих домостроевский уклад, и отличалось большой строгостью. Семейное воспитание включало в себя формирование у детей мировоззрения и, прежде всего, нравственных основ жизни, передачу жизненного опыта родителей, а также навыков познания окружающего мира.

Конфуцианский культ предков и нормы Сяо способствовали расцвету *культу семьи и клана*. Семья считалась сердцевинной обществу, интересы семьи намного превосходили интересы отдельной личности. Отсюда и постоянная тенденция к росту семьи. При благоприятных экономических возможностях стремление к совместному проживанию близких родственников резко преобладало над сепаратистскими наклонностями. Возникал мощный разветвленный клан родичей, державшихся друг за друга и населявших порой целую деревню.

В феодальном Китае вся китайская нация, носившая название «сто семейств», рассматривалась как одна большая семья, отцом и матерью которой был император. Все подданные этого большого семейства должны были проявлять к императору сыновью любовь и почтительность. С самого раннего детства китаец приучался верить, что отеческая власть принадлежит как главе малого семейства, то есть отцу, так и главе большой семьи – императору.

Традиция воспитания подчинения старшим и уважения к ним прививается с детства. И в семье, и в обществе в целом любовью, в том числе влиятельный, глава семьи, важный чиновник императора, представлял собой, прежде всего, социальную единицу, вписанную в строгие рамки конфуцианских традиций, выйти за пределы которых было невозможно: это означало бы «потерять лицо», а потеря лица для китайца равносильна гражданской смерти. Отклонения от нормы не допускались, и никакой экстравагантности, оригинальности ума или высшего облика китайское конфуцианство не поощряло: строгие нормы культа предков и соответствующего воспитания подавляли эгоистические наклонности с детства. Преданность родителям определяла и требования к браку (родители должны были одобрить кандидатуры), и преимущество семейного воспитания над государственными формами воспитательной работы. Вместе с тем учителя (наставника) уважали, как отца, а профессия педагога была и остается наиболее почетной.

Философия трудового воспитания Китая была воспринята от философской школы моистов, которые пропагандировали практические знания и ремесленное обучение как путь ребенка к реальной жизни. Моистская школа получила название по имени основателя **Мо Цзы** (479–391 до н.э.). Главное внимание в ней, прежде всего, уделяется проблемам социальной этики, которая связывается посредством строгой организации с деспотической властью главы и физического труда на моистских принципах всеобщей любви (*цзянь ай*), преуспеваемости и взаимной пользы.

Предложенные Конфуцием идеалы воспитания до сих пор определяют философию китайского национального воспитания, хотя со временем были отвергнуты такие его идеи, как идея врожденных знаний или врожденной глупости человека, отрицание пользы естественнонаучных и практических знаний. Впервые критика основ традиционного воспитания прозвучала в середине правления династии Мин (1368–1644). Философ и педагог **Ван Шоу Жэнь** активно выступал против современной ему методики воспитания и обучения, носивших авторитарный, «давящий» характер: в процессе воспитания детей использовались даже физические наказания, что губительно влияло на развитие детей. Он говорил: «В наше время многие родители не знают, как правиль-

но воспитывать своих детей. Они ругают или даже физически наказывают их за неправильное поведение, насильно заставляют детей заниматься учебой. Они не понимают, что при воспитании и обучении детей нужно учитывать их умственные и психологические особенности, не понимают, что воспитывать детей надо добротой, а не насилием. В результате дети не любят учиться, смотрят на учителей, как на врагов, на школу – как на тюрьму. Они начинают врать, чтобы не ходить на уроки» (цит. по: [131, с. 70]). По его мнению, такое воспитание вредно не только для умственного и физического развития детей, но и для их психики, так как страдает детское самолюбие. Оно может принести только плохие результаты – так считал Ван Шоу Жэнь.

Вместо этих губительных и нездоровых методов Ван Шоу Жэнь предложил новые, которые, наоборот, способствовали бы умственному и физическому развитию детей. Он говорил: «Веселье и боязнь всяких правил и ограничений – вот суть детской природы. Ребенок – как растущее молодое дерево: если дать ему достаточную свободу и свет, оно вырастет сильным и здоровым, а если сильно ограничивать его или вмешиваться в его развитие, то оно может даже погибнуть... Если учитывать все физические и психологические особенности детей, воспитывать их поощрением, то воспитание само по себе идет легко» [там же, с. 105]. Ван Шоу Жэнь проанализировал особенности детской психологии, исследовал закономерности их умственного и физического развития. До него никто из китайских ученых так серьезно не рассматривал проблему развития детей. Опираясь на сделанные в результате исследований выводы, Ван Шоу Жэнь предложил новые методы воспитания, основанные на поощрении, на учете специфики детской природы: любопытстве, склонности к веселью, неумении долго концентрироваться.

Взгляды Ван Шоу Жэня имели некоторое сходство с взглядами западноевропейских философов и педагогов, которые выступали за свободу личности детей. В исторических условиях XVI в. идеи Ван Шоу Жэня отличались прогрессивностью и оказали большое влияние на историю воспитательной мысли Китая. Содержание воспитательного и образовательного учения Ван Шоу Жэня было очень богатым: в него входили рассуждения о содержании воспитания и обучения, о целях и методах и т. д.

В историческом развитии Китая система школьного образования и воспитания развивалась и совершенствовалась. В период династии Тан (618–907) в Китай приезжали учиться студенты из других стран, прежде всего из Японии; была усовершенствована императорская система экзаменов, которая давала теоретическую возможность социальной мобильности. Именно китайская система государственных экзаменов, просуществовавшая свыше 1300 лет, дала образец для формирования системы гражданских экзаменов во многих странах Азии, Африки, Европы и Америки [191, с. 200].

Развитие философии воспитания в эпоху династии Сун (960–1279) было связано с распространением *неоконфуцианства*. В этот период философы неоконфуцианства, в частности основатель академии **Байлудун Чжу Си** (1130–1200), выступили критиками системы императорских экзаменов, указывая на приоритетность воспитательных, а не унификационно-образовательных задач школы; преподавание было провозглашено средством морального воспитания, которое обеспечивало добродетельность воспитанников и создание правильных социальных связей, основанных на управлении подданными и на любви. Возрождение системы императорских экзаменов связано с воцарением в 1279 г. монгольской династии Юань.

Только на рубеже XIX и XX вв. в китайское образование проникли идеи и формы западной системы образования, стала преподаваться западная философия и право [в учебных заведениях «Ваныпусюэтан» (Универсальная техническая школа) и «Шиусюэтан» (Школа современных дел)]. В этот период в философию воспитания Китая проникли и начали утверждаться такие ценности, как национальная идеология, права и свободы, прогресс, самоуважение.

Направление образовательной политики в XX в. определялось деятельностью коммунистической партии, акцент в воспитании сместился на идеологию и политическое просвещение; наиболее совершенным образцом философии воспитания считалась воспитательная работа в СССР, хотя и достижения китайской истории и западного опыта не опровергались. Как пишут современные китайские историки, «с 1950 г. в ходе движений “сопротивление агрессии США и помощь Кореи”, “земельная

реформа” и “подавление контрреволюции” была проведена большая работа по воспитанию патриотизма, пролетарского интернационализма, изучение марксизма-ленинизма и идей **Мао Цзэдуна** с целью помочь интеллигенции добровольно перевоспитаться и проникнуться пролетарским мировоззрением» [191, с. 219]. Ориентирами воспитательной работы стали патриотическое и идеологическое воспитание, одновременно с унификацией школьной системы, снижением академической учебной нагрузки и введением трудового обучения. Мао Цзэдун указывал, что цель народной системы образования – «воспитывать всесторонне развитых людей в моральном (нравственном), умственном и физическом отношениях, готовить квалифицированных работников, обладающих социалистической сознательностью и культурными ценностями» (цит. по: [там же, с. 222]).

В середине XX в. в Китае прошла «Великая образовательная революция», когда часть регулярных школ была заменена на школы с преимущественно трудовым обучением, где академическая и трудовая нагрузки занимали равное время; целью такой реформы было сопротивление «господству буржуазных интеллектуалов» в школах; однако вскоре большая часть таких школ была закрыта; вместе с тем «культурная революция» в целом привела среднего китайца к мысли о бесполезности учебы и разрушила складывавшуюся тысячелетиями систему просвещения.

После «культурной революции» восстановление прежней школьной системы и перемена отношения к образованию в обществе заняли не одно десятилетие. Сегодня приоритетная цель китайской системы образования формулируется как «всеохватывающее развитие личности в моральном, умственном, физическом и эстетическом отношениях, а также трудовом (производственном) отношении» [там же, с. 231]. Китайские исследователи отмечают, что с вступлением на путь экономических реформ в Китае началось обновление концепции воспитания, которое стало возможным благодаря процессу преобразования и раскрепощения мысли, отказу от жестких марксистско-ленинских догм и идей Мао Цзэдуна.

Профессор **Цуй Сянлин** обосновывает новый подход к нравственному воспитанию положениями теории Дэн Сяопина о строительстве «социализма с китайской спецификой». Автор

предлагает отказаться от принципа «классовой борьбы», от излишней политизации, сосредоточив усилия на развитии общественного производства и духовной культуры. Он согласовывает нравственное воспитание с идеологическим, ставит перед таким воспитанием цель подготовки строителей нового общества (см.: [207]).

Другие исследователи переходят к более конкретным аспектам, например, предлагая изменить учебно-воспитательный процесс путем интеграции общего и технического образования с нравственным воспитанием или сочетания нравственного воспитания с политико-идеологическим. Многие ученые выдвигают требование, чтобы в учебном процессе воспитание было поставлено на первое место, и подчеркивают, что нравственное совершенствование должно стать важнейшей составной частью всестороннего развития личности и рассматриваться как существенный компонент общего культурного процесса (см.: [111]). Развивая этот тезис, педагог **Сунь Гожун** рассматривает нравственное воспитание как основу качественного образования. В связи с этим широко обсуждается и разрабатывается проблема его эффективности.

Во многих работах отмечается, что необходимо не только вооружать учащихся знаниями о морали, знакомить их с культурными традициями, но и учить их навыкам нравственного поведения, умению использовать знания в практической жизни. Рекомендуются систематически оценивать с этой точки зрения поведение и поступки учащихся.

В директивах Государственного комитета КНР по образованию указывается, что в процессе нравственного воспитания необходимо учитывать возраст и индивидуальные особенности учащихся, а также Правила поведения, которые были приняты в 1981 г. отдельно для начальной и средней школы.

Например, в соответствии с этими Правилами, учащийся начальной школы обязан:

- 1) любить Родину, народ, Коммунистическую партию, постоянно идти вперед и стремиться к лучшему;
- 2) вовремя приходить в школу, не опаздывать, не пропускать занятия, быть внимательным на уроках, выполнять все задания в классе и дома;

3) систематически заниматься физической культурой и укреплять свое здоровье, принимать активное участие во внеклассной работе;

4) выполнять правила гигиены и соблюдать чистоту, быть опрятно одетым;

5) любить труд, делать самому все, что можешь сделать сам;

6) вести простой и скромный образ жизни, сохранять и беречь продовольствие, бережно относиться к вещам и одежде, не допускать лишней траты денег;

7) соблюдать школьную дисциплину и общественный порядок;

8) уважать учителей и старших по возрасту, поддерживать хорошие отношения с соучениками, хорошо вести себя, соблюдать хорошие манеры, не ругаться, не ссориться и не драться;

9) ценить и уважать коллектив, бережно относиться к общественной собственности, содержать в чистоте и порядке предметы и вещи общего пользования;

10) быть честным и правдивым, смелым и храбрым, не говорить неправду, уметь признавать и исправлять свои ошибки.

Учащийся средней школы обязан:

1) любить Родину, народ, признавать и поддерживать руководящую роль Коммунистической партии в жизни общества (страны), прилежно учиться, чтобы внести свой вклад в осуществление социалистической модернизации Китая;

2) вовремя приходить в школу, не опаздывать на уроки, не уходить раньше положенного времени с уроков, не пропускать учебных занятий;

3) на уроках быть внимательным и сосредоточенным, прилежно учиться, выполнять все домашние задания;

4) принимать активное участие в спортивных мероприятиях школы, регулярно заниматься физической культурой, участвовать в культурной деятельности, рационально отдыхать;

5) активно заниматься физическим трудом и ценить результаты своего и чужого труда;

6) вести скромный образ жизни, соблюдать правила гигиены, не курить, не пить спиртные напитки, не сорить;

7) строго соблюдать школьную дисциплину, государственные законы и общественный порядок;

8) уважать учителей и старших по возрасту, поддерживать хорошие отношения с соучениками, не ругаться, не ссориться и не драться;

9) уважать коллектив, поддерживать дух коллективизма, бережно относиться к общественной собственности, не совершать недозволенных действий и плохих поступков, не причинять вреда другим людям;

10) быть добросовестным, честным и искренним, вести себя скромно и тактично, быть готовым признать и исправить свои ошибки.

В настоящее время вопросы воспитания в Китае, как никогда прежде, выступают на первое место. Термин *сучжи цзяоюй* часто звучит в средствах массовой информации, присутствует и обсуждается на страницах не только педагогической и научной печати, но и в общественно-политических изданиях. Его можно перевести на русский язык как «воспитание с целью повышения качества личности», что созвучно с общей целью проводимой с 1985 г. реформы системы образования: «повысить качество китайской нации». Согласно китайской традиции, *человек (личность) – это частица более крупной общности: семьи, рода, общества, нации, – поэтому сначала надо воспитать и обучить человека, принять у него экзамен, а затем уже давать ему те или иные права*. Таков китайский подход к демократии и правам человека (на Западе он представляется как произвол и деспотия).

Успех китайской модернизации многие специалисты объясняют такими традиционно весьма значимыми факторами воспитания, как самопринижение и покорность. И несмотря на современные стили воспитания, которые, конечно же, отличаются от традиционных, основные тенденции воспитательной системы сохраняются: *послушание и принятие всего происходящего со смирением*.

Китайцев принято относить к числу самых дисциплинированных народов мира. Этим народом надо управлять, и в этом залог успеха, как считал **Дэн Сяопин**, который, прежде чем начать свои реформы, сумел обеспечить соответствующее руко-



водство. Его теория была воспринята и поддержана абсолютным большинством народа, способствовала развитию патриотических чувств, дисциплинированности, трудолюбия и коллективизма, направила энергию большинства народа на созидание. Неудивительно поэтому, что среди китайцев широко распространено чувство уверенности в выдающейся роли Китая в развитии мировой цивилизации в XXI веке.

Философия воспитания в Китае демонстрирует достаточно редкое гармоничное сочетание традиционных моделей (общинное, коллективное воспитание) и государственной политики (воспитание гражданина страны); экономический расцвет современного Китая говорит о глубоком потенциале такого воспитательного вектора, хотя и не ведущего к формированию «нации лидеров», но способствующего процветанию страны как иерархически устроенной системы, где каждый гражданин учится занимать свое место.

#### *4.2.2 Философия и практика воспитания в Японии*

В современных условиях, когда из системы образования постепенно уходит духовная составляющая, нивелируются ценности культурной и национальной идентичности, большой интерес представляет изучение системы философии воспитания в Японии, где существует единение основ постиндустриального общества (с его своеобразной этикой делового успеха, высокотехнологичным производством и высокой динамикой развития информационно-коммуникативных структур) с традиционными этнокультурными ценностями. Япония сегодня не случайно считается символом евразийской культуры, где сплетен в гармоничном единстве опыт многих народов. Являясь одним из центров интернационализации мировых процессов, Япония в то же время сохраняет яркую самобытность в духовной жизни.

Философия воспитания в Японии продиктована двумя важнейшими факторами: национальными традициями, насчитывающими тысячелетия, и особенностями трудовых отношений, которые обусловлены как традициями, так и новациями современного капиталистического мира. Японская модель воспитания эгалитарна и нормативна, она может быть рассмотрена в кон-

тексте столкновения и взаимовлияния традиционного образа жизни/мысли и новых предлагаемых современностью отношений или, более общо, в контексте западного экспансионизма и восточной созерцательности.

Современная Япония в области воспитания во многом является страной, рефлексирующей и переосмысливающей собственный исторический опыт.

В традиционном обществе древности и Средневековья воспитание детей в Японии было не столько семейным, сколько кастовым: первоочередной задачей воспитания было формирование члена социальной группы, сословия.

На начальном этапе становления государственности японский народ безболезненно, мирно и гармонично воспринял мировую религию – буддизм, который способствовал институциональным процессам и стал государственной идеологией. Что же нес буддизм конкретной человеческой личности, чем привлекал, чему учил? Прежде всего, буддизм учил человека этике, нормам поведения, которые преподносились в буддийской литературе (сутрах); люди размышляли над ними и таким образом постигали учение. Основными прегрешениями считались: присвоение собственности, принадлежащей родственникам злодея и буддийским храмам, умерщвление животных и поедание мяса, оскорбление и преследование монахов и последователей буддийского вероучения, пренебрежение сыновним (дочерним) и родительским долгом, разрушение храмов и статуй будд, скупость, заговор против царя и т. д. Распространение буддизма способствовало интеллектуализации японского общества – создавались школы, повышался уровень грамотности, привозились из Китая и Кореи книги, изучался китайский язык, в конце концов, получили развитие религиозно-философские учения.

Ранняя история коллективного воспитания в Японии обнаруживает себя в археологических данных о «домах молодежи», в которых, как минимум, с III в. до н.э. и до эпохи Эдо (XVII–XIX вв.), а кое-где и до XX столетия, в сельских районах воспитывались дети и молодежь, прививались начала ремесла [191, с. 513]. Дети аристократов воспитывались на китайской классике в «ученических группах» – это образование, нацеленное на формирование будущих чиновников, было всецело под-

чинено задачам формирования будущего чиновничьего слоя общества.

В основе педагогических книг Средневековья, как отмечают современные японские ученые, «лежала одна и та же педагогическая доктрина, суть которой такова: “Все для других, ничего для себя!”» (цит. по: [191, с. 515]), в которой точно отражался образ идеального человека. Вместе с тем важнейшей постулируемой задачей было воспитание в человеке достоинства, понимаемого как клановая черта. Одной из древнейших черт японской педагогики была также теория самообучения, включавшая и принципы самовоспитания.

История собственно школы и семейного, а не преимущественно сословного воспитания в Японии отсчитывается примерно с XIV в., когда изменила свой статус семья, а дети перешли из ведения общины в ведение родителей. В этот период ученые-конфуцианцы **Н. Тодзю** (1608–1648), **Я. Соко** (1663–1685) обосновывали принципы семейного воспитания.

В целом неоконфуцианство являлось объективно-идеалистическим учением, утверждавшим, что метафизический принцип «ли» (*яп.* ри) составляет изначальную природу человека, которая у всех одинаково добра. Однако у обыкновенных людей индивидуальная природа замутнена различного рода человеческими желаниями, от которых и происходит все зло. Отсюда необходимость следовать теории моральной стойкости, разработанной в учениях Сунской школы, бороться с желаниями, очищать себя и возвращаться к изначальной идеальной природе человека.

**Фудзивара Сэйка** и **Хаяси Радзан** призывали людей отказаться от желаний и стать добродетельными: «Только путем устранения собственных желаний человек в состоянии достичь того состояния, когда принципы Неба и природа человека проявляются в полном совершенстве» (цит. по: [39, с. 203]).

Оценивая суть превращения неоконфуцианства в официальную идеологию Японии, **Нагата Хироси** подчеркивал, что «это была уже самостоятельная идеология, освободившаяся от зависимости от буддизма и переставшая быть частью учения буддийских монахов...» [149, с. 61]. Конфуцианство явилось первой и пока единственной нерелигиозной теорией о нравственности че-

ловека, достаточно результативной и в то же время не догматичной, способной к развитию и разумным компромиссам.

Большое значение для развития японской мысли имели взгляды одного из представителей Школы Когаку («древнее учение») **Огю Сорая** (1666–1728), который, отделив политику от морали, ратовал за естественность человеческих желаний и чувств, считал необходимым полное и всестороннее раскрытие всех человеческих способностей.

Последовавший период «закрытых веков», когда страна с господствующим военным сословием самураев была ограждена от войн и иноземных вторжений, стала эпохой расцвета образования, в том числе «голландских» (западных) наук; была основана система школ, позволявшая допускать социальную мобильность наиболее успешных выпускников; отбор ресурсов по результатам школьной успеваемости остается характерной чертой современного японского образования. В середине XIX в. платных начальных школ было в Японии 15 000, их посещали более половины мальчиков школьного возраста и около 20% девочек [191, с. 519]. Конкурировавшими философиями воспитания были воспитание идеологическое, направленное на формирование общественно-полезных качеств, и теория самовоспитания, направленная на расширение жизненного мира личности и повышение благосостояния (см. книгу М. Шишо «Принципы долголетия», 1813).

XIX в. явился для Японии исторически поворотным и в то же время периодом тяжелых испытаний: открытие страны, прекращение более чем двухвековой изоляции, втягивание в мировую экономическую и политическую системы, буржуазная революция, смена политической власти, реформы и преобразования. Новое время выдвигало новые задачи и новых людей, готовых их решать.

Эпоха Мейдзи, длившаяся около ста лет (вторая половина XIX в. – середина XX в.) и положившая начало использованию достижений западной цивилизации в Японии, была охарактеризована конфликтом между западными и традиционной японской системами воспитания. В Фундаментальном Кодексе образования (1872 г.), обосновывавшем политику всеобщего образования, впервые была сформулирована такая цель школьного вос-

питания, как обретение «ключа к своему собственному жизненному успеху» (цит. по: [191, с. 527]). Именно с этой поры воспитание в Японии рассматривалось как долг гражданина по отношению к себе и своим детям. Проводниками этой политики, своего рода посредниками между собственным народом и европейской культурой, стали просветители, чьи мировоззренческие представления сформировались под влиянием знакомства с позитивизмом, утилитаризмом, теорией естественных прав человека и другими учениями Запада. К числу просветителей относились известные японские мыслители: **Фукудзава Юкити** (1835–1902), **Мори Аринори** (1847–1889), **Ниси Аманэ** (1829–1896), **Цуда Мамити** (1829–1909), **Накамура Масанао** (1832–1891) и др.

Провозглашенный в 1889 г. Имперский рескрипт по образованию предложил новую национальную идею – верность и сыновнюю благодарность императору, признанному божеством, что соответствовало конфуцианскому пониманию целей воспитания и идее «государственной семьи». Формирование «людей Тенно» (императора), уникального японского принципа воспитания, стало главной задачей государственной школы. Эта идеология синтоистского культа власти стала основой для воспитания в эпоху Мейдзи и была признана впоследствии главным фактором формирования шовинизма и милитаризма в Японии; лишь в 1946 г. император отрекся от своей божественной роли.

Только в 1920-х гг. в Японию проникли идеи гуманизации воспитания, уважения к личности ребенка и либерализации образования; этот процесс шел параллельно с формированием нового типа семьи-ячейки, состоявшей только из одного поколения. «Взамен прежних терминов “ребенок нации”, “ребенок Тенно”, “ребенок общины” появилось такое понятие, как “мой ребенок”» [там же, с. 534]: в воспитание проникали идеи индивидуализма. В этот же период возникло уникальное движение самообучения, основанное на письменных сочинениях школьников, обсуждение которых заменило оторванные от жизни переводные учебники (учитель Морояма).

После окончания войны принципы воспитания японской системы образования кардинальным образом поменялись, были значительно пересмотрены идеи патриотического воспитания, рассматриваются идеи индивидуализации процесса обучения и

воспитания (Дж. Дьюи), а также коллективного воспитания (А.С. Макаренко). Вместе с тем одной из задач современного японского воспитания остается формирование национального самосознания, противостоящего иностранным влияниям. Современная философия воспитания в Японии зиждется на идее гармоничного единства религиозной нравственности и разумного, обоснованного научными знаниями отношения к действительности, представленная формулой «разум – нравственность».

В новом Основном законе об образовании Японии (2006) особое место уделяется патриотическому воспитанию, которое пережило кризис в середине XX в. в связи с участием страны во Второй мировой войне.

Детерминантами воспитания в Японии являются клановость, роль коллективных интересов и иерархическое мышление, что закономерно перерастает в патриотизм. Отчасти духом клановости и высоким статусом семьи объясняется малое число разводов. Один из важных видов наказания – осуждение в семье или возрастной группе; все другие виды наказания исключены. «Японские традиции воспитания исходят из того, что чрезмерное давление на психику ребенка может привести к обратному результату» [66, с. 353].

Отличием японской школы, в воспитательном аспекте, является преподавание морали как отдельного учебного предмета, имеющее глубокие исторические традиции. Для японской «моральной школы» воспитания в высшей степени свойствен «придат этики общинного духа над индивидуальными различиями, коллективизма над индивидуализмом» [23, с. 69]. Традиционный авторитет сэнсэя (учителя) служит доказательством иерархического мышления японца. Понятие *самостоятельности* в японском воспитании парадоксальным образом измеряется умением японца соответствовать национальной модели поведения, действовать в соответствии со своей ментальностью; самостоятельность предполагает отказ от критического отношения к социальной действительности и нацеленность на созидание во всех сферах жизни. Как пишут современные японские ученые, «соблюдение норм общественного общежития нужно каждому человеку для его же блага и счастья».

Период полной свободы ребенка – до 5 лет – затем сменяется периодом «рабского» подчинения – до 15 лет; в 15 лет ребенок переходит в семье в статус «друга», считается равным взрослым и готовым к самостоятельной жизни. Школьная система, построенная по принципу «6 + 3 + 3 + 4» (9 лет обязательного бесплатного образования и дальнейшее платное), соответствует учету способностей и склонностей детей и молодежи.

В Японии уделяется особое внимание эстетическому воспитанию. Особенности национального мировоззрения, связанные с постулатами буддизма и конфуцианства, придают эстетическому восприятию особую актуальность, которая реализуется во внимании, уделяемом в традиционном японском образовании урокам каллиграфии, живописи, оригами, лепки, музыки и т. д.

Вместе с тем формирование личности является проблемной зоной японского воспитания. Японская пословица «Горчащий гвоздь будет забит» хорошо отражает традиционный японский конформизм и отказ от личных оценок перед групповыми предпочтениями. Традиционная модель воспитания направлена не на лидерство, не на «выделение» из коллектива, а на гармоничное слияние с ним.

В свое время японцы пытались создать новую воспитательную концепцию, вне идей синто и бусидо, увлекшись идеями Гербарта, Песталоцци и Дьюи. Но уже в концепции Дьюи они столкнулись со сложнейшей проблемой – проблемой формирования личности ученика вне института учителя. Формальное участие Учителя в процессе воспитания, которое приветствовал Дьюи, оказалось совершенно чуждым японскому пониманию роли учителя в этом величайшем из процессов становления человека, что, впрочем, характерно в целом для восточной образовательной парадигмы. Сама модель «Учитель – Ученик» в образовательном пространстве Востока является частью духовной культуры, в ней содержится духовный смысл преемственности традиций поколений, в то время как на Западе этот смысл уже был утрачен. В японской культуре без Учителя не может возникнуть представления о целостности мира, кроме того, Учитель участвовал в формировании в Ученике умения видеть то, что невозможно увидеть, это была подготовка Ученика к духовному опыту жизни.

Уникальная система японского воспитания, много взявшая в педагогике Европы, подвергается сегодня испытанию глобализацией и распространением западных ценностей. Как пишет японский педагог **М. Мацудзава**, «комиксы могут погубить нацию» (цит. по: [202, с. 198]). Высокий уровень детского суицида в средних школах Японии, крайне тяжелое переживание соперничества в возрастном коллективе говорят о сложностях, которую переживает традиционная система воспитания. Сегодня японская система образования и традиционного воспитания находится на перепутье, «в сознании все более утверждается идея воспитания творческих способностей, оригинального, самостоятельного мышления взамен воспитания способности воспринимать или копировать достижения других стран» (цит. по: [там же, с. 194]).

Национальная идея Японии, формулируемая как «Страна восходящего солнца», во многом определяет национальную философию, в том числе и философию воспитания. Поставленная в Основном законе об образовании Японии цель «осуществлять воспитание и обучение в целях создания новой культуры, следуя традициям» [47, с. 18], показывает выраженное на национальном уровне стремление сочетать традиционное воспитание с новыми тенденциями развития общества.

Обозначив основные вехи формирования религиозно-нравственных понятий, лежащих в основе японской философии воспитания, необходимо отметить тесное переплетение в ней трех основных начал: 1) исконно японских, 2) классических восточных и 3) западных концепций, определяющих сущность этических, поведенческих и мировоззренческих установок человека. Национально-психологической основой воспитательной системы остается конструкция «синто – бусидо», в которой синто является духовным, а бусидо – поведенческим элементом. Философия синтоизма учит поклоняться природе и предкам, способствует формированию у японцев национального духа, национальной исключительности. «Будучи с колыбели пропитанным идеями синто, японец на все иностранное смотрит с позиций этой системы верований и старается переработать его на “местный лад”» [177, с. 340]. Бусидо ориентирует японца на воспитание у себя волевых черт характера и специфических



норм поведения, источником которых являются самурайские доблести: чувство долга, верность, мужество, вежливость и скромность. Бусидо призывает к постоянной работе над собой, терпению, усердию, целеполаганию. В мировоззренческом аспекте японской философии воспитания господствуют конфуцианство и буддизм, поддерживающие идеи о настойчивости, ограничении желаний, самодисциплине, уважении и почтительности к родителям, старшим, педагогу. Можно сказать, что современная система воспитания в Японии в методологическом плане зиждется на укоренившихся в стране религиозно-этических доктринах, а в теоретическом – на известных в мировой педагогике концепциях. Из французской, американской, английской, западногерманской и советской воспитательных моделей Япония восприняла только то, что не противоречит устоявшимся традициям.

Традиционные приоритеты «духа общинности», удивительным образом пересекаясь в современной Японии с государственным курсом на индивидуализацию, на воспитание нового типа лидерства, по-прежнему оказывают свое существенное влияние на отношение общества к роли и функциям воспитания, к авторитету учителя и наставника, к уважению традиционных ценностей и моральных норм поведения в обществе, в семье, в учебном коллективе.

Таким образом, опыт воспитательной системы Японии показывает, что возможно и достижимо разумное сочетание вековых традиций национальной философии и воспитания с реалиями сегодняшнего дня.

### *4.2.3 Философия и практика воспитания в Сингапуре и Филиппинах*

Государство-город Сингапур является одним из немногих государств, которым удалось за краткий период выйти из положения страны «третьего мира» в мировые лидеры – по свободе ведения бизнеса, победе над коррупцией, уровню ВВП на душу населения. Не в последнюю очередь взлет этого государства связан с прагматическим устремлением политики последнего полувека: отказом от идеологий в пользу национальных тради-

ций и культурных особенностей, творческим подходом и прагматическим расчетом. Постколониальный Сингапур сделал ставку на человеческий капитал и его развитие, на крупные вложения в образование и на реформу школы – и не проиграл.

Сегодня государство, уступающее по площади Киеву, производит ВВП, в 1,3 раза превышающий показатели всей Украины и всего в 5 раз уступающий показателю России; при этом величина ВВП на жителя страны занимает третье место в мире; это один из самых чистых городов мира, где на каждого жителя приходится по два с половиной дерева и шесть кустов.

Современное состояние Сингапура связано с продуманной политикой, прежде всего воспитательной, которая дала Сингапуру прозвище «государства-няньки» и побудила население страны изменить свои привычки. Вот как писал легендарный премьер-министр страны Ли Ю: «Мы начали с воспитания наших людей. После того как убедили большинство из них, стали издавать законы, чтобы наказывать меньшинство людей, преднамеренно нарушавших правила» (см.: [129]). Философия воспитания в современном Сингапуре крайне прагматична. Вот что говорил Ли Ю по этому поводу: «...Все эти платоны, аристотели, сократы – они для меня совсем не руководство к действию. <...> Меня интересует только результат» (см.: [164, с. 35]).

Одним из принципов воспитательной политики Сингапура при Ли Ю стало *стремление к пестованию талантов*: «Талантливые люди являются наиболее ценным достоянием страны» (см.: [129]), в особенности если эта страна бедна природными ресурсами. В 1996 г. идеальным продуктом государственной образовательной системы были названы «сильные и стойкие учащиеся, обладающие огромной выносливостью, выдержкой, интеллектуальной дисциплиной, скромностью и любовью к людям» [74, с. 3]. С 1997 г. в Сингапуре проводится политика под названием «Мыслящая школа, учащаяся нация», смысл которой – в приобщении к образовательному процессу и научной среде всех граждан, «начиная от учащихся, их родителей и преподавателей до самого правительства» [15, с. 200].

Несмотря на сопротивление населения, политика Ли Ю убедила сингапурцев, в частности, в том, что решающий фактор

успешности детей в учебе – это высокообразованные родители, что постепенно повысило популярность женского образования. Он пошел на столь непопулярные меры, как создание Агентства социального развития, которое ставило целью знакомство мужчин и женщин с высшим образованием, – глубинной причиной такого шага стала непопулярность невест с высшим образованием, – и в результате деятельности этой организации 31% встречавшихся в ней людей вступили в брак. Впоследствии государственная политика разработала меры для роста демографических показателей в этой группе, включавшая большую доступность престижных школ для многодетных семей образованных родителей. Менее образованная молодежь получает помощь в организации брака от Службы социального развития, где подбираются пары с учетом личностных особенностей, функционирует сеть досуговых клубов.

Если дошкольное и начальное школьное образование предоставляют всем детям равные условия, очень мягкий психологический климат, то в 11–12 лет проводится глобальное тестирование на уровень интеллекта IQ с помощью английских специалистов, по результатам которого дети распределяются в различные средние школы; и если у ребенка высокий показатель, он может обучаться бесплатно в самых престижных заведениях; а также за его успехами с этого возраста следят крупные корпорации.

Среди приоритетов национальной образовательной политики – следующие важнейшие приемы, позволяющие поддерживать высокий интеллектуальный потенциал граждан. Впервые, это отправка студентов и аспирантов в вузы США и Великобритании, с обязательством вернуться и проработать какое-то время в государственном или частном секторе, и связанный с этой практикой билингвизм. Изучение английского языка обязательно на всех уровнях школы, с 1987 г. он стал официальным языком в системе образования (на нем преподается около 80% школьных предметов), и в стране с 2000 г. действует программа «Говори на хорошем английском». Ли Куан Ю замечал: «Если бы мы говорили только на родных языках, то мы не смогли бы выжить» (см.: [15, с. 204]).

Во-вторых, это *жесткая дисциплина в школе*, прививающая послушание и прилежание, но не способствующая развитию творческой деятельности. Вместе с тем, по требованию министерства, «всех детей учат развивать характер», что является частью Программы по развитию гражданского самосознания и моральных принципов. С 2003 г. проводится образовательная политика, направленная на воспитание среди студентов и преподавателей «духа инновация и предпринимательства» [15, с. 201].

Несмотря на высокий престиж английского языка и на ориентацию на образовательные стандарты США и Великобритании, азиатские цивилизационные и национальные ценности являются приоритетными в школьном обучении. В частности, есть программы, направленные на поддержание родных языков, в том числе китайского литературного языка (мандарин).

Фактор высокой образованности привел к возможности развить экономику страны за счет электроники, биологии, точных производств в сфере полупроводников, производства медицинских инструментов, а затем перейти и к нефтепереработке, финансовым услугам и туризму.

В рамках государственной политики воспитания проводилась целенаправленная работа по преодолению коррупционного сознания, организованной преступности, а также пресечению транзита наркотиков (наказание – смертная казнь) – эти направления увенчались успехом. Достаточно ярким примером является экологическое воспитание: так, уже в 1970-х гг. была полностью запрещена реклама сигарет, а в 1992 г. было надолго запрещено употребление жевательной резинки, в особенности ее выплевывание в неположенных местах, под угрозой непомерно большого штрафа (500 долларов); также было запрещено вообще плевать под ноги. Жесткие наказания за бросание мусора, окурков и фантиков, не спущенную в общественном туалете воду, курение в общественных местах, которые встречали поначалу недоверие населения, привели к тому, что Сингапур стал одним из самых чистых городов мира. Важнейшим фактором успешности этой воспитательной работы стало внедрение гражданского мышления: сингапур-

цы поняли, что любой, самый малый проступок против законодательства влечет за собой суровое наказание.

Трудовое воспитание в Сингапуре основано на идее необходимости трудиться, и в этом смысле Сингапур, в котором нет социальных пособий по безработице, является не столько социальным государством по образцу западных демократий, сколько государством трудящихся (безработных всего около 1%).

Таким образом, новейшая история Сингапура стала глобальнейшим в мире опытом по организованному и авторитарному перевоспитанию целой нации под знаком дисциплины, который привел к глобальному социальному оздоровлению государства.

Для многих стран «третьего мира», в том числе Юго-Восточной Азии и Тихоокеанского региона, сингапурская система образования, которая сформировалась с 1965 г. (время, когда Сингапур избавился от колониальной зависимости), является образцом для подражания в силу следующих важнейших факторов: это успешная система, она современна, компактна, соответствует уровню культурного и экономического развития современного мира, она включает в себя лучшие конструктивные идеи образовательных программ самых развитых стран; наконец, она является основой сингапурского «экономического чуда» и наглядной основой для развития человеческого ресурса страны.

В этой связи характерно развитие *системы образования и воспитания на Филиппинах*. Так же как и в Сингапуре, полиэтничное население Филиппин имеет различные языки и обычаи, различные традиционные национальные системы воспитания. Вместе с тем опыт совместного жительства около 100 народностей, «плавильного котла», приводит к тому, что филиппинцы составляют единый народ, имеющий много сходного и в традициях семейной жизни, и в традиционной философии воспитания.

Непосредственно перед испанским завоеванием филиппинцы жили в соседских или семейных общинах, балангях, от 30 до 100 семей [125, с. 20]; этот опыт совместного жительства оказал свое влияние на традиции воспитания. Традиционное общество обладало сложной иерархией, однако европейские ис-

следователи отмечали, что патриархальный характер племенных связей приводил к тому, что в отношении наиболее зависимых членов социума знать не была ни грубой, ни жестокой.

Филиппинцы до сих пор отличаются глубочайшим чувством семьи, уникальной системой семейной взаимопомощи: так, старший брат может отвечать за обучение и пропитание младших, затем на себя берет эту финансовую обязанность следующий брат; взаимовыручка в большой семье является естественной частью жизни. При представлении человека обязательно говорится о его семье: это считается надежным показателем репутации. Доминантой семейного воспитания являются *традиции* (например, строго определенный обряд ухаживания) и *послушание*: так, в доме невесты жених и сегодня не имеет права первым заговаривать, пока его не спросят, и обязан выполнять любую порученную работу.

Трудовое воспитание строилось вокруг традиционных занятий филиппинцев: сельского хозяйства, плотницкого дела, обработки металла, плетения из бамбука, ручного ткачества, музицирования и пр. Крупные народы равнин имели собственную письменность, многие были грамотны, что удивило европейских завоевателей.

Способами традиционного воспитания были произведения фольклора, имеющие дидактическое значение: пословицы, загадки, песни. Анимизм и политеизм филиппинцев обуславливал ценностные доминанты народной картины мира: веру в духов, в одушевленность мировых явлений, в тварность мира. Крепкие семейные связи находили опору в культе предков и связанной с ним верой в потустороннюю жизнь; это проложило дорогу к сравнительно легкой исламизации части страны, а затем и воцарению католичества, которое во многом повлияло на национальную культуру Филиппин.

Большое значение до сих пор имеет не только кровное, но и духовное родство, прежде всего кумовство, обязанное многовековой традиции католичества. «В нарушение католических принципов, согласно которым крестные родители выбирались лишь при крещении и конфирмации, выбор “крестных” (компадре, падрино) производился в связи с самыми разнообразными событиями и по разным поводам» [125, с. 93]. Крестные ро-

дители выбираются тщательно, из различных слоев населения, как правило более высокого статуса, и становятся практически равноправными родственниками. Таким образом, к семейному воспитанию добавляется воспитание и внимание со стороны крестных родителей.

Тесные отношения связывают не только родственников, но и жителей одного поселения: так, одной из традиций является помощь всей деревней в каком-то трудном деле, например переносе дома.

Традиционные ценности филиппинского народа давно подверглись влиянию западной культуры: с XVI в. острова были французской, а с начала XX в. – американской колонией. Английский и французский долго оставались официальными языками островного государства, играя роль языков межнационального общения, политики и образования. Поиск независимого языка общения привел страну в первой трети XX в. к выбору в качестве национального, а позже и государственного языка филиппино, основанного на тагальском диалекте.

Подобно Сингапуру, Филиппины в своей современной образовательной политике выбрали курс на англосаксонскую школу. Несмотря на пестрый национальный состав населения, наличие в активном языковом запасе страны, наряду с местными, таких языков, как арабский и испанский, сегодня ведущей отличительной чертой образованного филиппинца является знание английского: до 70% жителей владеет английским языком [230, с. 152], а образованные филиппинцы даже в обыденной речи предпочитают общаться на английском языке или густо пересыпают речь английскими словами. Согласно приказу президента Филиппин (2003), «английский язык должен использоваться как основной язык преподавания во всех государственных и частных учебных заведениях, дающих среднее образование, включая те, которые созданы как лаборатории и/или экспериментальные школы, а также профессиональные или технические учебные заведения. В связи с тем что английский должен являться основным языком обучения, время преподавания на нем должно составлять не менее 70% всего времени преподавания в средней школе» [231, с. 175]. Это требование прямо направлено на развитие

филиппинской экономики и повышение квалификации работников различных сфер.

Вместе с тем стремление к сохранению национальной самобытности отражается в том, что с 1987 г. в государстве принято как цель «достижение компетенции в обоих языках, филиппино и английском, на общенациональном уровне путем преподавания обоих языков и их использования как средства обучения на всех уровнях» [231, с. 173].

Преподавание большинства дисциплин ведется на английском языке; окончание средней школы связано со сдачей национального экзамена на английском языке, который соотносится с экзаменом SAT в США. Ряд филиппинских университетов входит во всемирный рейтинг лучших университетов мира (THES).

Таким образом, ориентация Филиппин, как и Сингапура, на английский язык и западные образцы педагогики, в сочетании с сохранением философии национального воспитания, приводит к тому, что филиппинцы известны во всем мире как хорошие работники и удачные брачные партнеры. Опыт Филиппин позволяет говорить о продуктивности ориентации на западные модели образовательной политики, что позволяет выпускникам филиппинской школы быть конкурентоспособными на мировом рынке. Немаловажен тот факт, что Филиппины, как и Сингапур, – страна, лишенная больших запасов природных богатств и ориентированная поэтому на развитие прежде всего человеческого капитала. Безусловно, опыт организации системы образования в Сингапуре и на Филиппинах полезен для становления казахстанской модели образования, да и других стран Евразийского союза. Так, Е.В. Держицкая прямо указывает, что российское образование выиграет, если «достижения системы образования Сингапура, адаптированные к российским условиям, будут внедрены в практику российской системы образования» [74, с. 8].

Предлагаем сравнить воспитательные модели стран Юго-Восточной Азии и Тихоокеанского региона (см. таблицу 4.3).



Таблица 4.3 – Воспитательные модели стран Юго-Восточной Азии и Тихоокеанского региона

Модель	Ценности общества	Цели воспитания	Средства воспитания	Качества личности
<p>Азиатская (Китай, Южная Корея, Япония)</p>	<p>Коллективные интересы. Культ труда. Гармония в душе. Труд – как долг родителям</p>	<p>«Лучше быть хорошим человеком, чем ученым» (Япония). Мудрость через образование (Китай)</p>	<p>Мощная система традиционных праздников и ритуалов, разное гендерное воспитание, ручной труд как основа интеллекта, жесткая дисциплина с раннего возраста, изучение 4 книг, содержащих конфуцианскую философию, историю, иероглифы и т. д.</p>	<p>Коллективизм, трудолюбие, физическое и психическое здоровье, послушность, вежливость, сдержанность чувств, избегание личной ответственности, дисциплинированность, терпение, самообладание</p>

### Окончание таблицы 4.3

Модель	Ценности общества	Цели воспитания	Средства воспитания	Качества личности
Азиатско-тихоокеанская (Сингапур, Филиппины)	Четкие иерархические отношения в обществе. Консенсус, а не конфликт. Интересы общества важнее индивидуальных. Семья – главная ячейка общества. Межнациональная гармония	Объединять усилия учащегося, педагогического коллектива, родителей и общест-венности для развития личности учащегося. Приоритет ЗА-БОТЫ, а не обучения	Родительская позиция учителей (всесторонняя опека и поддержка учащихся), при этом четкая дисциплина и управление учащимися, взаимодействие традиций внутри школы	Всестороннее (гармоничное) развитие учащегося: нравственное, интеллектуальное, физическое, социальное, эстетическое, творческое. Высокий уровень качества знаний, высокая мотивация к обучению
Примечание – Составлено автором.				

### 4.3 Современная философия и модели воспитания в странах Евразийского образовательного пространства

#### 4.3.1 Философия и модели воспитания Республики Беларусь

Современность для независимой Белоруссии – это новый этап самоидентификации народа с древней историей и традициями, и главным символом национальной идеи является *возрождение*. В качестве сверхзадачи современного белорусского воспитания ученые называют слова Я. Купалы: «Понятия “человек” и “белорус” должны быть тождественными» [126, с. 183].

История досоветской педагогики Белоруссии подразделяется исследователями на несколько важнейших этапов: зарождение просветительской традиции образования (X–XIII вв., Е. Полоцкая, К. Туровский); становление базовых национальных ценностей воспитания в поликультурной системе Великого княжества Литовского (XIII–XV вв.); формирование гуманистической концепции воспитания (XVI–XVII вв., Ф. Скорина, С. Будный, Н. Гусовский); полонизация белорусской школы, приоритетность народной педагогики как гаранта сохранения национального самосознания (XVII–XVIII вв.); переориентация на восточно-православную модель образования [201, с. 15].

Как отмечает современный белорусский исследователь Л.И. Леутина, приоритеты воспитательной и образовательной работы в современном белорусском государстве связаны с «намерениями построения социально ориентированного государства» [128, с. 177].

Образовательная система Белоруссии в целом отвечает советской системе, однако, как и в России, в ней есть некоторые новшества, в частности, переход высшего образования на систему бакалавриата и магистратуры. На цели финансирования национальной образовательной системы в современной Белоруссии расходуется 6% ВВП (для сравнения: в России – 4,4 %) [там же, с. 182].

Сегодня воспитательная система в Белоруссии, как и в традиционном обществе, базируется на семье и семейных ценностях. Национальная программа «Пралеска» (2007) подчеркивает, что «содействие в возрождении и сохранении традиций народной педагогики» [168, с. 272] является одной из важнейших целей образовательной политики.

Белорусские ученые характеризуют воспитательную систему Белоруссии через непротиворечивое и взаимообогащающее сочетание двух культур: «извечной», идущей от истоков белорусского и общеславянского этноса, и более поздней христианской [126, с. 183]. Современная белорусская теория образования ищет философские основания именно в народной культуре, для интеграции мудрости народной педагогики в процесс воспитания: «Образование должно быть хранителем и транслятором *народной* мудрости» [там же, с. 186]. Действительно, народная педагогика отличается и широтой предмета (трудовое и эстетическое, этическое воспитание), и его глубиной, и разносторонностью, и динамикой.

Традиционно в Белоруссии воспитание детей велось в многодетной и многопоколенной семье; стремление к многодетности зафиксировано во многих пословицах: «Адно дзіця – не дзіця, двое дзяцей – палова дзіцяці, трое дзяцей – гэта дзіця»; «Многа дзяцей – многа клопату, але і радасці шмат». Многопоколенные семьи были распространены еще в первой половине XX века.

Традиционными чертами воспитания были приоритет образца родительского поведения, авторитет бабушки и дедушки, раннее начало воспитательной работы, строгость и требовательность, но и большая любовь: «В белорусских семьях было принято давать ребенку любую игрушку или предмет, который он требует, только бы он не плакал» (см.: [138]).

Любовь и уважение к старшим – братьям и сестрам, родителям, старшим родственникам, дедушкам и бабушкам, к бабкеповитухе – являлись отчасти воспитательным воплощением древнего культа предков, которому обязаны такие традиции, как сохранение семейных реликвий, поминовение усопшего в виде посадки дерева или передачи его имени новорожденному, а также приобщение детей к обряду «Деда» (наведывание могил). Одним из самых тяжелых проступков считалась неблагодарность по отношению к родителям.

Характеризуя воспитание в белорусской деревне, Л.В. Ракава называет следующие правила поведения для детей:

- уступать, если поспорились;
- не ябедничать («пабіліся – памірыліся»);
- вести себя тихо при взрослых;
- не перебивать речь взрослых, при желании что-то сказать дожидаться конца разговора;
- тихо закрывать дверь;
- не размахивать руками при разговоре;
- молчать во время еды;
- здороваться со всеми, даже с незнакомыми людьми [181, с. 30].

Одной из традиций, объединявших восточнославянское воспитание, было воспитание детей в труде. Нередко рождался ребенок прямо в поле, а мать, отнеся его домой, возвращалась к полевым работам; новорожденных брали с собой на работу, подвешивали в люльках на деревья и качали. С пяти лет девочки занимались тем, что нянчили младших, а мальчики с семи лет могли идти в пастухи; дети кормили животных.

Говоря о традициях трудового воспитания у белорусов, В.В. Чэчат отмечает, что труд воспринимался как жизненная необходимость, прививался под присмотром и на примере родителей с раннего возраста; освоение правил ведения сельхозработ происходило во время праздников календарного цикла [239, с. 66]. Труд и трудовое воспитание были важнейшими маркерами воспитательной системы традиционной Белоруссии.

Современная политика Беларуси, в том числе образовательная, определяется национальной идеей, которая, по классификации О.Г. Леоновой (см.: [152, с. 434]), относится к определяющим *базовый принцип существования*: «За сильную и процветающую Беларусь!» (вариант национальной идеи оппозиции – «Живе, Беларусь!»).

Постсоветская история образовательной политики в Белоруссии имеет свои характерные черты, отличающие ее от концепций этнонационального воспитания, к примеру, Украины или Прибалтики, что позволило З.Ф. Мубиновой выделить «белорусско-казахскую модель» этнонационального воспитания

(см.: [146]). Модель этнонационального воспитания в Белоруссии отличалась следующими чертами.

С самого начала распада советского образовательного пространства возникли сильные реинтеграционные процессы, желание сохранить завоевания советской педагогики; так, в конце 1990-х гг. в Белоруссии был принят проект межгосударственной программы «Формирование и развитие единого образовательного пространства Союза Белоруссии и России». Совместное развитие образовательных моделей России и Белоруссии может опираться на единые концептуальные подходы к образовательной системе, единую нормативную базу образования, совместные конкурсы исследовательских и издательских проектов; речь при этом идет не об унификации национальных систем образования и воспитания, а о синхронизации действий (см.: [12]). Отмеченное С.В. Снапковской историческое значение взаимодействия между внутренними (собственно белорусскими) и внешними (образовательная политика российского государства) факторами [201, с. 13] и сегодня во многом определяют развитие белорусской педагогики.

Одной из принципиальных черт белорусского воспитания является традиционный билингвизм, отражающий тесное взаимодействие русской и белорусской культур на всем протяжении истории: 4/5 населения Белоруссии не только говорят, но и думают на русском языке [126, с. 194]. Этноязыковое образование ориентировано на гармоничное сочетание русскоязычного и белорусского компонентов, что опирается на серьезную правовую базу: закон о языке определяет русский как второй государственный язык. В Законе об образовании указано: «Основными языками обучения и воспитания в учреждениях образования Республики Беларусь являются белорусский и русский <...> Изучение белорусского, русского и одного из иностранных языков в общеобразовательных школах является обязательным» (см.: [179, с. 10–11]).

По сравнению с учебниками иных стран постсоветского пространства, школьная историческая литература Белоруссии демонстрирует гораздо большую толерантность к России и русским; в них, как правило, нет этнонимов *Белоруссия* и *белорусы* по отношению к домонгольскому периоду истории Киевской Руси. В них больше, чем в советских и российских учебниках,

прослеживается культурная, а не экономическая и не политическая компонента истории, занимающая от  $\frac{1}{5}$  до половины всего содержания [241, с. 259].

В целом, исследователи приходят к выводу о том, что только на русско-белорусском направлении интеграции образования страны бывшего СНГ пришли к европейскому уровню интеграции [11, с. 21].

В Законе Республики Беларусь об образовании (1991) среди ведущих принципов образования назван принцип «национально-культурной основы образования» (см.: [95]), а также принцип «приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования» (см.: [там же]).

Программа развития общего среднего образования в Республике Беларусь на 2007–2016 гг. включает такие воспитательные задачи, как «усиление идеологической, культурологической и здоровьесформирующей направленности» образования (см.: [174]), «внедрение в образовательный процесс научно обоснованных культурологических моделей развития личности», «разработка и внедрение технологий и методик психолого-педагогического сопровождения личностного развития учащихся, в том числе ориентированных на осознанный выбор учащимися педагогического профиля образования» (см.: [там же]).

Несмотря на провозглашение светского образования и светское государство, в Белоруссии сегодня, по заключению исследователей, религиозная (православная) идеология является частью государственной [151, с. 181].

Столпом государственной идеологии Белоруссии является панславизм; в риторике официального Минска и в журнале «Беларуская думка», который издается в администрации Президента Республики Беларусь, употребляются обороты: *восточнославянская цивилизация, восточнославянский мир*. А.Г. Лукашенко является бессменным Почетным Председателем Международного Славянского Комитета.

С.В. Снапковская видит среди главных предпосылок белорусской культуры, определивших специфику развития образования и педагогической мысли, положение страны на границе двух христианских цивилизаций [201, с. 13], что вело к

глубоко обоснованной толерантности, открытости к влияниям других культур.

#### 4.3.2 *Философия и модели воспитания Российской Федерации*

Традиционно в истории философско-педагогической мысли России выделяют семь периодов: народная педагогика (до X в.), православная педагогика (X–XVII вв.), государственная педагогика (XVIII – середина XIX в.), общественная педагогика (середина XIX в. – 1917 г.), советская педагогика (1917–1991) и постсоветская (1990-е гг. – наше время) (см.: [191, с. 292–293]).

Народная педагогика, в глубинах которой сформировалось понятие *воспитания*, главной своей целью имела заботу о безопасности и сытости ребенка, опиралась на традиции выживания, определялась общественными, экономическими и природными факторами. Воспитание было семейным, в первые годы за детьми ухаживала мать, давая ребенку первые навыки и прививая религиозные взгляды; девочки оставались с матерью, на женской «половине». А мальчики с семи лет воспитывались преимущественно на мужской «половине», чтобы в подростковом возрасте (около 14 лет) быть готовым к инициации в члены племени, испытанию на зрелость. Весь образ жизни охотника, ратника, собирателя, земледельца воспитывал и развивал навыки и умения, необходимые для существования народа. Мощной системой педагогического воздействия, как и в других ранних обществах, был фольклор: колыбельные песни, сказки, пословицы и поговорки, былины.

Онтологические и бытийные характеристики в наибольшей полноте присущи семье, которую принято называть патриархальной. В дореволюционной России именно патриархальный – наиболее распространенный во всех сословиях – тип семьи и патриархальные семейные отношения воспроизводили национальную социокультурную традицию.

Уникальность феномена русской патриархальной семьи образно и эмоционально описывают не только мыслители прошлого, но и современные ученые. Так, у **С.Н. Гаврова** указано, что «...патриархальная семья в России – это особый мир теплых



человеческих взаимоотношений, взаимоподдержки и защиты; мир, в котором каждый вносил свою посильную лепту в общее семейное дело» [44, с. 18].

Изучив материалы по основам русской семьи, а также обобщив историко-культурные характеристики традиционного семейного быта в России, можно выделить *основные черты русской традиционной семьи*:

– *освященный Церковью (венчанный) супружеский союз*, предполагающий пожизненную верность супругов, нерасторжимость брака. В.В. Зеньковский подчеркивал, что отказ «от духовной силы, реализуемой в браке», обедняет и ослабляет «самую содержательность семьи, семейной жизни» [96, с. 76];

– *понимание семьи как малой церкви* – школы любви, совместного духовного возрастания всех ее членов. В.В. Зеньковский отмечал, что «великая тайна семьи, заключающей в себе через таинство брака неистощимый источник благодати, тайна семьи как малой церкви раскрывается в семье не сразу, не по решению или по желанию супругов, а как живой итог духовной жизни семьи как целого» [там же];

– *восприятие семьи как высшей ценности*, важнейшего и неперемennого условия, нравственной и хозяйственной основы правильного образа жизни;

– *четкая семейная иерархия*: главенство мужа, зависимость жены от мужа, детей от родителей;

– *традиционные отношения*: послушания, почитания, уважения старших;

– *семейная солидарность, тождественность семейных и личных интересов*: жизнь человека для семьи, во имя ее благополучия, сохранения, воспроизводства;

– *приоритет кровнородственных отношений*, наличие разветвленных родственных связей;

– *расширенный состав семьи*, включающий несколько поколений;

– *многодетность семьи*, основанная на чадолюбии при внешне сдержанном эмоциональном отношении к детям;

– *взаимодействие родителей с ребенком* на основе постепенного включения растущего человека в трудовую жизнь семьи;

– национально-культурная и духовно-нравственная идентичность семейного сообщества;

– стабильность и преемственность социальных ролей, традиций, трансляции социокультурного опыта, устойчивость воспроизведения без существенных изменений от поколения к поколению;

– экономическая значимость семейной общности как сотрудничества соработников в семейном хозяйстве;

– чувство долга по отношению к семье, задававшее сверхличностные цели и выстраивавшее жизнь человека в парадигме служения.

Как субъект исторического развития нации, субъект национальной культуры семья является накопителем, носителем, генератором и транслятором духовно-нравственных ценностей. Универсальная, то есть характерная для всего населения, ценностно-смысловая идентификация у россиян на протяжении столетий была связана именно с семьей. Это во многом определялось таким феноменом российской социокультурной традиции, как общенациональное единство ценностей семейного воспитания, производных от базовых социокультурных ценностей. Несмотря на сословное деление российского общества, общее ментальное и экзистенциальное пространство давало возможность бытования единых для русских семей различных сословий духовных и нравственных ценностей.

Православная педагогика на Руси была новым этапом развития воспитательной системы, связанным с письменностью, наследием греческой словесности и морально-этическим кодексом христианства. В 988 г. князь Владимир впервые отобрал часть детей знати для «ученья книжного» у учителей-греков, которое обеспечивало формирование местного духовенства. Уже князь Ярослав (1015–1054) собрал в Киевском соборе библиотеку, а в Новгороде им было основано училище для подготовки священства и чиновничества. Покровительствовали учению и открывали новые заведения, в том числе женские, и другие великие и удельные князья. О широком распространении грамотности, в том числе среди женщин, в домонгольской Руси свидетельствуют берестяные грамоты XI–XV вв., которые нахо-

дили не только в Новгороде, но и в Пскове, Витебске, Твери, Москве и других местах.

Идеалы воспитания отражены в некоторых памятниках эпохи, например в «Поучении Мономаха детям», в котором изложены, в частности, принципы православной педагогики и цели: формирование трудолюбия, воспитание честности, почитания старших, гостеприимства.

Монгольское нашествие не смогло прервать традиций православной педагогики; напротив, ученость и единая вера как мощный культурный стержень послужили к объединению разрозненного государства.

Образовательная система была объектом внимания Ивана Грозного, в эпоху которого в Москве началась книгопечатная деятельность. Памятник того времени «Домострой» отражает иерархическое мышление, близкое государственной идеологии: единоначалие было необходимо и в мире (Бог един), и в государстве (царь – единоличный правитель), и в семье (муж как объект послушания). Дальнейшее распространение училищ, учености, книгопечатания, переводов не только способствовало объединению русского народа, но и противостояло распространению католической веры на Юго-Западе. Русское просвещение заимствовало на Западе идею «семи свободных искусств», и в духовных учебных заведениях изучали и науки, и философию.

Государственная педагогика XVII – середины XIX в., взявшая начало от Петра I, предложила альтернативный путь формирования личности, дополнявший православное воспитание и образование. Отличием светской педагогики была сугубо практическая профессиональная направленность, а также строжайшие дисциплинарные меры. К инструкции для Морской академии Петр I сделал приписку: «Для унятия крика и бесчинства выбрать из гвардии отставных солдат и быть им по человеку во всякой каморе во время ученья, и иметь хлыст в руках, и буде кто из учеников станет бесчинствовать, оным бить, не смотря, какой бы он фамилии ни был» [191, с. 303]. Школа математических и навигацких наук (основана в 1701 г.) стала первым и крупнейшим образовательным учреждением реального направления в Европе. Большую роль в развитии педагогики

сыграл разносторонне одаренный ученый М.В. Ломоносов, который ввел в гимназическое образование русский язык, химию, астрономию и философию. К концу XVIII в. в России было около 550 учебных заведений, а к середине XIX в. – также 8 университетов и 4 лицея [191, с. 307].

Вместе с тем государственная система образования мало считалась с личностью воспитуемого, и в дворянской России широко применялась и английская система частного воспитания, как в частных пансионах, так и с помощью гувернанток и частных учителей, обучавших иностранным языкам и наукам. В дворянском кругу педагогика испытывала сменяющееся влияние англо-франкомании, иезуитского и немецкого воспитания.

Идеи национальной педагогики были впервые теоретически осмыслены в работах Н.И. Пирогова (1810–1881), К.Д. Ушинского (1824–1870), Л.Н. Толстого (1828–1910). Они легли в основу гуманистической общественной педагогики, дополнявшей систему государственного образования. Общественная педагогика видела своей главной целью преодоление невежества, главным образом в крестьянской среде, которая до сих пор в воспитании ориентирована была на народную и православную педагогику. К началу XX в. в общественно-педагогическое движение были вовлечены повсеместно и профессора, и учителя, и ответственные образованные родители. В это же время бурно развивались педагогические идеи.

В начале XX в. направления и тенденции развития воспитательных концепций в России определялись переходом от изучения особенностей личности реального ребенка к описанию идеализированной личности, а также соотношением биологических и социальных факторов в ее онтогенезе. Так, в начале века получили развитие концепции *русского космизма, свободного воспитания*, в которых представлено многообразие гуманистических идей: мирового всеединства человека, человечества и космоса; свободы личности ребенка; ценности каждого человека, каждого народа. Согласно концепции *русского космизма*, важно развитие космического сознания, преодоление человеком обособленности, слияние с космосом (антропокосмизм, антропоцентризм и др.). Идеи свободного воспитания, предполагающего развитие духа истинной высшей нравственности, основаны

на представлениях о самоценности личности, свободы и др. В центре концепций религиозно-духовного воспитания находилась личность ребенка, обладающего способностью к саморазвитию, самодвижению и самотворчеству, основанным на поиске Бога как центре средоточения мира.

Важно отметить, что философия образования в досоветской России в целом воплощала идеалы, выраженные в национальной идее: «Православие. Самодержавие. Народность», «С нами Бог!», «За Веру, Царя и Отечество!» [152, с. 35].

Подобным образом советское воспитание напрямую опиралось на следующие лозунги, признанные государственной идеей: «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!», «Вперед, к победе коммунизма!».

Советская педагогика сломала существовавшую систему сочетания педагогики народной, религиозной, государственной и общественной, провозглашая приоритеты идеологического воспитания равенства и социальной справедливости, атеизма и классовых ценностей. Целью советского воспитания стало формирование активной личности строителя социалистического общества.

Начиная с 1920-х гг. в стране, которая провозгласила всеобщий охват системой образования, начались реформы. В 1923 г. на территории России была введена вдохновленная идеями западных педагогов *система комплексных школьных программ*, в которых отвергалась классно-урочная система, а учебный материал изучался в комплексных темах, которые в первый год обучения, например, были сконцентрированы вокруг жизни семьи. Эта система, способствовавшая развитию личности и самостоятельности учеников, вместе с тем не вела к формированию систематических знаний и прочных навыков, нарушалось соотношение между предметами, что вело к бессистемности работы, повторам. В итоге эта реформа была вскоре свернута, уступив место обновленному типу классно-урочной школы. Также неудачным был опыт, предпринятый в конце 1920-х гг.: объединение школы с производством; вместе с тем повсеместно в школы был введен предмет «труд» как основа трудового воспитания детей.

Идеи самостоятельности и лидерства учащихся как будущих строителей социалистического общества нашли выражение

в формировании пионерских и комсомольских организаций, а также в трудах и педагогической практике А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, Л.С. Выготского. В этот период советская педагогика активно принимала опыт западных коллег (влияние идей Дж. Дьюи, У. Килпатрика, Е. Паркхерста) и делались собственным опытом, экспериментировала и делала открытия, подчиненные одной идее – воспитания человека активного и созидательного, подлинного субъекта своей социальной жизнедеятельности, коллективиста.

Виднейшим представителем советской и российской педагогики, разрабатывавшим теорию коллектива, был **А.С. Макаренко**. Он сформулировал *закон жизни коллектива*: движение – форма жизни коллектива, остановка – форма его смерти; определил принципы развития коллектива (гласности, ответственной зависимости, перспективных линий, параллельного действия) – и вычленил этапы (стадии) развития коллектива. Большое значение Макаренко придавал стилю внутрикollectивных отношений. Отличительным признаком сформированного коллектива он считал: 1) мажор – постоянную бодрость, готовность воспитанников к действию; 2) ощущение собственного достоинства, вытекающее из представления о ценности своего коллектива, гордости за него; 3) дружеское единение его членов; 4) ощущение защищенности каждого члена коллектива; 5) активность, проявляющуюся в готовности к упорядоченному, деловому действию; 6) привычку к торможению, сдержанности в эмоциях и словах.

Постановка цели, близкой, средней и далекой перспективы в педагогической теории Макаренко рассматривается как важнейший и самостоятельный раздел воспитательной работы. Выбор цели осуществляется посредством коллективного поиска воспитанником перспектив собственного развития, перспектив развития коллектива. Отсутствие перспективы рассматривается как тормоз на пути развития. В этой связи Макаренко ставит и разрешает вопрос о диалектике близких и далеких целей в жизнедеятельности коллектива, о противоречиях этих целей, разрешаемых в коллективно организованной деятельности.

Мажорное состояние коллектива, по мысли Макаренко, во многом зависит и от «завтрашней радости» – цели близкой перспективы, и от радости, отодвинутой во времени, – цели средней

перспективы. Однако наиболее полную эмоциональную удовлетворенность коллектив и воспитанник ощущает тогда, когда их деятельностные усилия направлены на приближение целей далекой перспективы.

Изменения в политической системе страны в 1930-е – 1950-е гг. вели к трансформации воспитательных целей школы: упрочившаяся вертикаль власти требовала воспитания рядовых граждан, послушных системе и конформистски настроенных.

Эксперименты предыдущего периода были названы в постановлении ЦК ВКП(б) 1931 г. «легкомысленным методическим прожектерством», основной формой работы в школе снова стал урок, знания и навыки были систематизированы, утверждена идея почасовых учебных планов. Были сделаны шаги к единообразию методического оснащения и усилению контроля над педагогическим процессом, отменены демократические формы школьного самоуправления. Возрастная психология и экспериментальная педагогика понесли тяжелейшие утраты в связи с Постановлением ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системах Наркомпросов». Воспитательный стиль школы стал авторитарным, нацеленным прежде всего на дисциплину как жесткое давление на личность ребенка, работа пионерии и комсомола потеряла живую связь с производством, замкнулась в школе.

Период Великой Отечественной войны в российском образовании охарактеризовался не только героическим сохранением деятельности школ, даже в осажденных городах, но и усилением патриотического воспитания. Именно в этот период были введены обязательные выпускные экзамены в 4-м и 7-м классах и экзамен на аттестат зрелости (10-й класс), учреждены золотая и серебряная медали как награда за особые достижения в учебе.

Обновление педагогической мысли и волна передового учительства зародились только в 1960-х гг., в период «оттепели». Получило распространение коммунарское движение, пропагандировавшее коммунарское воспитание как единство воспитательной и практической деятельности. Именно в этот период советская школа, с характерным для нее широким образованием по предметам естественно-математического цикла, была признана в мире и оказала влияние на системы американского и европейско-

го образования. Становление гуманистических направлений «педагогика сотрудничества» охарактеризовало главные достижения в развитии воспитательной работы этого периода.

Итогами советского периода российской педагогики стало воплощение идеи массовой единой школы, открывающей путь к высшему образованию, формирование системы подготовки по основам различных наук, разветвленная система внешкольной работы. Недаром СССР была признана «самой читающей страной в мире». Однако политизация школы, плоскость преподавания многих гуманитарных дисциплин, расхождение целей и принципов воспитания с практической стороной жизни стали негативными сторонами периода.

В советский период значительные изменения произошли в ценностных представлениях: от развития духовно-нравственной личности, способной к самосовершенствованию, акцент сместился на формирование личности в соответствии с социально заданным образом. Основополагающими были принципы марксистско-ленинской философии, определяющие представления о формировании человека – борца за идеалы коммунизма. Однако в отечественной психологии осуществлялась разработка проблем воспитания в гуманитарной парадигме, предполагающей обращение к собственно человеческому в человеке, к его личностным смыслам и нравственным ценностям (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович и др.).

Постсоветский период развития системы образования и воспитания был ознаменован рядом указов и законов, которые формировали обновленные цели образования и воспитания, образовательные стандарты. Противоречия современной воспитательной и образовательной работы на постсоветском пространстве характеризует А. Чернышев, бывший заместитель председателя Комитета по образованию и науке Госдумы РФ: «Какую же систему образования мы сегодня строим? Европейскую? <...> По сути дела, мы копируем *англосаксонскую* модель, хотя она наиболее далека от нас по всем позициям» (цит. по: [126, с. 174]).

В последнее время пришло понимание того, что политика страны, в том числе и в области воспитания, должна опираться на национальную идею, которая в России в официальном порядке пока не сформулирована. Вместе с тем набор концептов, об-



суждаемых при формулировке национальной идеи: *русская идея, семья, труд, почтение к старшим, быстрая модернизация, мессианство, русский лад, соборная личность, мы – идентичность, межнациональная дружба* (см.: [152]), – показывают главные ориентиры при определении национальной идеи, как традиционные, так и глобального характера.

Идеи педагогической антропологии определяют специфику современных представлений о ценностных приоритетах воспитания, таких как включение личности в антропологический контекст, в систему человекознания. Исходя из этого, воспитание рассматривается как процесс взаимодействия, основанного на обращении к собственным силам воспитанника, учете целостности человека, взаимосвязи различных сторон и уровней его психики, психических и соматических процессов.

В современный период демократизация жизни российского общества, связанная с распространением идеи субъекта как высшей ценности социального бытия, актуализировала проблему сущностных основ воспитания. Ориентация на развитие субъектности и индивидуальности отражает ценностные приоритеты внутреннего смыслостроительства, ориентацию на человека как субъекта, способного превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к себе самому как к ценности. В.И. Слободчиков отмечает, что главная задача содействия личностному развитию – поиск средств и условий становления человека «как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного бытия». Сущностная задача воспитания – содействие становлению и развитию «собственно человеческого в человеке», помощь индивиду в обретении «родовых способностей, позволяющих ему быть человеком и отстаивать собственную человечность», «быть не только материалом и ресурсом социального воспроизводства, не только предметом политических манипуляций, но, прежде всего, быть подлинным субъектом культуры и исторического действия» (см.: [200]). Субъектность выражает нравственный строй духовной жизни человека, способность руководствоваться в поведении идеалами истины, добра и красоты. В связи с этим в современный период на первый план выступают приоритеты воспи-

тания, соответствующие представлениям о самоутверждении и свободе личности.

«Болевыми точками» современной ситуации, препятствующими выполнению семьей, а отчасти и системой образования, функции трансляции традиционной культуры, В.И. Слободчиков называет разрушение межпоколенческих связей; отчуждение и противостояние в семье, школе, социуме; отсутствие жизнеспособных детско-родительских общностей; неформленность социокультурных национальных и образовательных ценностей и смыслов (см.: [200]).

Несмотря на противоборство мнений вокруг соотношения традиции и глобализации, наиболее жизнеспособной стратегией развития философии воспитания в современном российском обществе представляется ориентация на отечественные цивилизационные ценности, а перспективной тактикой – введение ребенка в культурно-педагогическую практику через деятельное освоение и осмысление воспитательного потенциала традиционной культуры в сопряжении ее с динамикой современности. Актуализация ценностно-смысловой составляющей современной жизни даст российской модели воспитания возможность вернуть утраченное на переломе эпох духовное призвание, о котором писали классики российской философии и педагогики, – способность к восприятию, творческому развитию и передаче поколениям потомков национальной социокультурной традиции.

### *4.3.3 Философия воспитательной модели Республики Казахстан*

Казахский народ имеет богатое духовное наследие, уходящее корнями в глубь веков, от орхоно-енисейских древних письменных памятников VI–VIII вв. до наших дней. Характерной чертой казахского этноса является кочевой образ жизни, основанный на доминирующей роли скотоводства.

В родовой общине кочевников люди хорошо знали друг друга, роль каждого индивида была четко регламентирована согласно его возрасту и социальному статусу, нормы общения были известны всем с детства. Сходство интересов, общий взгляд на жизнь способствовали взаимопониманию, коммуникабельности,

межличностным связям. Община была сплоченной, в ней культивировались обычаи и традиции того или иного рода (жуза).

Воспитание детей осуществлялось прежде всего в семье, а на первый план выдвигалось воспитание детей в духе мусульманской нравственности. Настольной книгой воспитания являлся Коран, который пропагандировал такие нравственные качества, как честность, правдивость, ответственность, доброта. В соответствии с Кораном, детям внушали, что они должны быть совестливы перед самим собой, обществом, Аллахом.

Все внимание родителей в семейном воспитании было направлено к тому, чтобы поддерживать телесную силу детей и скорее их поставить на ноги, а потом сообщить им несложное и простое правило нравственности и некоторые практические взгляды на жизнь и вещи, основанные на преданиях, обычаях и опытах.

У казахов воспитание сыновей считалось совершенно законченным, если они физической силой владеют настолько, что могут бороться с природой и легко переносить невзгоды кочевого образа жизни, умеют хорошо ездить верхом, смотреть за скотом, знают его образ жизни, уважают родителей и старших, почитают своих предков, знают свое родословие и принятые обычаи и в случае надобности могут отражать нападение недругов.

Воспитание девочки под присмотром матери сводилось к обучению ведения несложного домохозяйства. От них требуется умение доить скот, готовить пищу, шить, ставить и разбирать юрту.

Важной воспитательной задачей в казахской семье было привитие детям чувства уважения к старшим. Серьезное внимание в казахской семье отводилось почитанию детьми своих родителей. В Коране сказано, что если один из родителей или оба состарятся, станут дряхлыми, то не следует повышать на них голос, грубить, попрекать куском хлеба. Детей учили постоянно заботиться о родителях, делать им приятное, радовать их своими делами, материально поддерживать, не перечить, не обижать, не бросать их в старости одних.

Особенно уважительное отношение, чувство благодарности воспитывали к матери. В народной пословице говорилось: *«Анаңды жуз рет Меккеге арқалап апарсаңда, ақ сүтін ақтай*

*алмайсын*) («Даже если мать повезешь в Мекку на спине, не сможешь ее отблагодарить»). В казахском народе считалось, что все: и хорошее, и плохое в человеке – от матери, воспитание передается с молоком матери, и его основы остаются на всю жизнь (*сутпен берген – суйекпен кетеди*).

Почитание родственников являлось одним из важных направлений воспитания в казахской семье. Казахи строго придерживались священных слов Корана: «К родителям – благодеяние, и к родичам, к сиротам и беднякам». Верующие казахи не ограничивались проявлением доброты к своим родителям, детям, они точно так же относились к родственникам, разрыв связей с которыми считался большим грехом. Поэтому с ранних лет детям объясняли, что причина разрушения семейных, родовых отношений объясняется несправедливостью, завистью, высокомерием отдельных членов семьи. Таким образом, основы социальной справедливости вначале закладывались в семье, а потом распространялись на все общество.

В *нравственном воспитании* большое место занимало формирование умения прощать и быть справедливым. В семье стремились следовать заповеди Корана, которая гласила: «Держись прощения, побуждай к добру и отстранись от невежд». Воспитательный процесс в казахской семье включал формирование таких качеств, как ответственность за свои слова, поступки, верность своим обязательствам и обещаниям. Для кочевого народа не было ничего более ценного, чем честь и совесть. Родители старались с молодых лет привить эти качества своим детям. Они знали, что человек с чистыми помыслами, бескорыстный, добрый везде и всюду пользуется всеобщим уважением.

Нравственное отношение к миру окружающей природы является неотъемлемым качеством воспитанного человека. Природа служила для казахов неиссякаемым источником и гарантом жизни, поэтому особое внимание в традициях семейного воспитания уделялось формированию норм и правил взаимодействия с миром природы, бережного отношения к животным, растениям, природным ресурсам. Важное значение в плане воспитания ребенка в гармонии с природой отражено в *«көгентұп»* – традиции дарить ребенку новорожденное животное (*көгендік*). Если в гости приехал родственник или хороший знакомый с ребенком,

то хозяин дома в знак уважения и любви дарил ребенку животное (теленка, жеребенка, ягненка). Такой обычай дает возможность детям с самого раннего возраста узнать анатомию и повадки животных, оказывать им первую и «ветеринарную» помощь, получить ранние умения и навыки по уходу за скотом в разное время года, наблюдать за его развитием.

С глубокой древности у казахов, как и у других народов, ведущих полукочевой образ жизни, предпочитающих среди основных видов трудовой деятельности скотоводство, земледелие и охоту, наряду с передачей трудовых навыков, детям прививалась любовь к труду, ответственное отношение к трудовым процессам, бережное отношение к ценностям, созданным руками человека, его трудом. В связи с этим сердцевиной формирования личности в семье является *труд*. Многие семейные традиции способствовали формированию у детей с самого раннего возраста понимания значимости коллективного труда, осознания ценности добрых взаимоотношений с окружающими людьми, потребности в оказании помощи и поддержки тому, кто в ней нуждается. Ярким подтверждением сказанному служит «асар» – одна из древних казахских традиций, согласно которой аульчане, собравшись, выполняли вместе работу, требующую больших сил. Это могли быть постройка дома, загона, кошение сена, стрижка овец. Помогающие не брали платы за свою работу. Хозяин дома готовил для них специальное угощение, оказывал всяческие почести. «Асар» – показатель сплоченности казахского народа, заботы о ближнем.

Традиция уважительного отношения к гостям строго соблюдалась в семейном укладе жизни казахов. Родители всячески стремились привить детям навыки гостеприимства, считая это своим долгом. Все самое вкусное казахи всегда хранили для гостей. Гости делили на три вида: «*аранайы қонақ*» – специально приглашенный или приехавший, «*қудайы қонақ*» – случайный путник, «*кыдырма қонақ*» – специально ждавший и пришедший на угощение. Человека, не давшего «*қонақасы*», штрафовали (штраф – лошадь, верблюд и т. д.). За гостем ухаживали и заботились вплоть до его отъезда. В казахской семье гостеприимство считается неотъемлемой частью человечности, а кто не уважает гостя, тот не пользуется уважением окружаю-

щих. Несомненно, в этом проявляется высоконравственный принцип гуманности. Об этом свидетельствуют такие обычаи и традиции, как «сыбага»: для почетных гостей и родных всегда хранится часть (*муше*) мяса, каждому приезжему, останавливающемуся на ночлег у кого-либо, положен «сыбага», в противном случае он имеет право осудить хозяина, обидеться на него.

Таким образом, на протяжении длительной истории жители степных просторов накопили богатый опыт воспитания подрастающих поколений, создали обычаи и традиции, в которых соединяются творческий опыт народных масс, правила, нормы и принципы поведения человека. В соответствии со своеобразными особенностями социально-экономических, культурно-исторических, природно-климатических условий у казахов-кочевников сложились свои требования к обучению и воспитанию детей и молодежи. В частности, был выработан определенный морально-психологический эталон личности, суть которого заключалась в известном афоризме, который дословно переводится так: «Настоящий джигит имеет восемь граней качества и способен хранить тайну», то есть человек должен обладать следующими качествами: умением вести кочевое скотоводство, трудолюбием, стойкостью в беде, смелостью в бою, знанием генеалогии своего рода, поэтическим дарованием, находчивостью и остроумием, владеть техникой верховой езды.

В период образования Казахского ханства – государства раннефеодального типа (первая половина XV в.) – при достижении известного уровня гражданства и образованности обычаи и предания заменяются в воспитании и жизни различными правилами, тщательно проверенными на опыте и практике. В применении к воспитанию эти правила имеют тройное назначение: одни развивают физическую силу, другие – религиозно-нравственные качества, третьи – умственно-познавательные способности детей.

Все три группы правил воспитания так согласованы между собой, что составляют как бы одно целое: взятые вместе, они преследуют одну общую цель – гармоническое, всестороннее воспитание всех сил и способностей человека.

В IX–X вв. с системой философско-педагогических воззрений выступает великий ученый-энциклопедист, уроженец

казахской степи **Абу Наср аль-Фараби** (870–950). Педагогические взгляды аль-Фараби, насыщенные гуманистическими идеями, многоаспектны, они разбросаны в многочисленных трактатах («Афоризмы государственного деятеля», «Указание пути к счастью», «Гражданская политика», «Риторика», «Об искусстве поэзии», «Большая книга о музыке» и т. д.). Большое место в них отводилось приемам и методам воспитания (убеждение, самовнушение, принуждение и др.). Особо подчеркивалось, что система политических и гражданских наук, этика и педагогика выступают ведущими отраслями знания, полезными всем без исключения.

Учение аль-Фараби повлияло на последующее развитие философской и психолого-педагогической мысли народов Средней Азии и Казахстана. Его влияние было многосторонним и длительным: в период X–XV вв. в Средней Азии и Казахстане появилось немало ценных учебных пособий по математике, логике, этике для учащихся мектебов и медресе. Например, книга Тафтазани «Мантык» («Логика») долгое время была основным учебным пособием по логике для учащихся медресе. Комментаторами и продолжателями Тафтазани были видные мыслители Средней Азии – **Давани** (XV в.) и **Юсуф Карабаги** (XV в.). Их книги хорошо знал и высоко ценил казахский поэт-мыслитель **Абай Кунанбаев**.

В XI–XII вв. широкое распространение получают этико-педагогические трактаты, написанные местными авторами (Ю. Баласагунский, М. Кашгарский, А. Югнаки, А. Ясави и др.). Так, книга **Юсуфа Баласагунского** «Кудатгу билиг» («Благодатное знание») – первый дошедший до нас памятник светской литературы тюркоязычных народов Средней Азии и Казахстана. Многие страницы этого трактата посвящены роли знаний в жизни человека, размышлениям о счастье, о хороших и дурных поступках, о пользе и вреде слова, о качествах, необходимых правителям и разного рода начальникам, об искусстве общения с представителями различных слоев общества и т. д. Большое место отводит автор поэмы вопросам семьи и брака; воспитанию подрастающего поколения, взаимоотношениям родителей и детей.

В другом памятнике древнетюркской письменности – «Диван лугат ат-тюрк» («Словарь языка тюрков», или «Собрание турецких наречий»), созданном выдающимся ученым казахской степи **Махмудом ибн Хусейном Кашгарским** (XI в.), мы находим интересные идеи, насыщенные этнопедагогическим и морально-психологическим содержанием.

В начале XIII в. в Среднюю Азию и Казахстан вторглись войска Чингисхана, что на несколько столетий задержало экономическое и культурное развитие Казахстана, во многом затормозив образование его государственности. И после монгольского нашествия, вплоть до присоединения Казахстана к России (1731), степь была ареной ожесточенных военных столкновений.

В первой половине XIX в., в канун завершения присоединения Казахстана к России, в степном крае происходят большие перемены в социально-экономической жизни: упраздняется ханская власть, вводится новое административное устройство, власть передается старшим султанам и волостным правителям. Под благотворным влиянием русской революционно-демократической мысли (А.И. Герцен, В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов и др.) в Казахстане возникает просветительное движение. С появлением на общественной арене предводителей этого движения – Чокана Валиханова, Ибрая Алтынсарина, Абая Кунанбаева – философско-педагогическая мысль степного края вступает в новую полосу развития.

В начале XX в., в период проникновения в степной край новой волны социально-демократических идей, на общественную арену выходит новое поколение просветителей, которое достойно развивает материалистические взгляды своих предшественников, внося новые идеи и воззрения в область обучения и воспитания. Так, казахский просветитель **Султанмахмут Торайгыров** (1893–1920) в произведениях «Социализм», «Заблудившаяся жизнь», «Как обстоит дело с образованием и обучением казахов?» выступает с оригинальными идеями по вопросам дидактики, возрастной периодизации детей, говорит о роли родного языка как главного фактора и средства воспитания подрастающего поколения, о роли самообразования, о значении изучения русского языка для казахов и т. д. Критикуя методы обуче-



ния в старой конфессиональной школе, он высказывает ряд мыслей о светском образовании.

По тем или иным вопросам казахской педагогики в первые годы Советской власти (1918–1930 гг.) выступают писатели и поэты С. Кубеев, С. Донеитаев, Б. Утетилеуов, М. Сералии, А. Диваев, М.Ж. Копеев, Ш. Кудайбердиев и др.

В период 1960–80-х гг. философско-педагогические проблемы разрабатывались в исследованиях Т. Тажибаева, А. Конратбаева, Н. Хмель, К. Бержанова, Ш. Карибаева, Г. Уманова, А. Сейтешева, А.К. Кунантаевой и др.

С момента получения независимости в начале 1990-х гг. Казахстан, переживавший «языковой бум» (Закон о языках Казахской ССР от 29 сентября 1989 г.), усилившийся этнонациональной политикой, вызвал мощный отток русского населения (до 3 млн русских уехали к 2000 г.) (см.: [62]). Однако впоследствии Казахстан, наряду с Белоруссией, представил модель этнонационального воспитания, которая во многом опиралась на советский опыт и стремление к реинтеграции образовательных систем. Так, «Концепция содержания образования Республики Казахстан» (1993) во многом была ориентирована на принципы стандартизации с Россией и другими странами СНГ. Идеология евразийства, поддерживаемая властью Казахстана, включает Россию в единое с Казахстаном культурное и цивилизационное пространство. В государственном Законе «О языках Республики Казахстан» русский язык определен как официальный язык межнационального общения.

Вместе с тем евразийство казахского образца, «континентальная» политика Н. Назарбаева, так высоко оцененная А. Дугиным, в центр евразийского мира ставит не Россию, а казахские земли, подчеркивая роль кочевой цивилизации как альтернативного способа народного бытия. В школьном учебнике истории пишется: «Нужно доказать европейцам, что кочевничество – это особый путь развития цивилизации в определенных условиях, и нельзя смотреть на культуру кочевников как на недоразвитую, по сравнению с европейской» (цит. по: [241, с. 289]). Отказ от негативного образа кочевника, от образа «младшего брата» европейской цивилизации, действительно, является серьезной историографической задачей, которую сегодня решает Казахстан в сво-

ей национальной идеологии. При этом, вознося концепцию «Великой Степи» Л.Н. Гумилева, современный Казахстан отрицает версию истории В.О. Ключевского, который указывал на благоприятные последствия казахской колонизации. Закономерно Россия изображается в учебниках истории как воинственное государство, склонное к колонизации ближайших земель.

Вместе с тем в Казахстане активно осваивается и внедряется *поликультурная педагогическая концепция* как по российскому, так и по западному образцу. В 1996 г. была разработана и утверждена «Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан», в которой культура казахов осмысливалась как полиэтническая и пропагандировалось сохранение этнического своеобразия народов, живущих на территории государства. В настоящее время в Казахстане популярными являются такие разновидности образовательных учреждений, как школа глобального образования, школа диалога культур, казахская и русская национальная школа, а также школы национальных меньшинств [183, с. 17].

В настоящее время Правительством страны одобрена «Концепция развития образования в Республике Казахстан до 2015 года», определяющая общую стратегию, основные направления, приоритеты, задачи государственной политики в области образования и механизмы их реализации, как фундаментальная составляющая становления и укрепления государственной независимости, прогрессивного развития Казахстана.

В соответствии со стратегическими направлениями социально-экономического развития РК, в контексте включения Казахстана в международное образовательное пространство, с учетом открытости общества, его быстрой информатизации и динамичности – все это кардинально изменяет требования к системе образования, которая должна существенно меняться, чтобы быть способной отвечать вызовам времени, эффективно решать задачи нового исторического этапа.

Движение образовательной политики Казахстана от национальной (программы развития системы образования 1992–1996 гг.) к интеграционной (концепции и программы 1997–2004 гг.) было отмечено многими исследователями (см.: [130; 146; 183]. Построение демократического казахстанского обще-

ства и вхождение республики в мировое образовательное сообщество потребовали разработки стратегического плана развития образования и, соответственно, перехода на новую модель национальной системы образования, учитывающей богатый опыт и достижения прежней системы и общемировые тенденции в развитии образования.

Современный Казахстан не имеет афористично сформулированной национальной идеи, хотя неформально таковой признается фраза Н. Назарбаева: «Казахстан – только вперед!», сказанная в 2005 г. [153, с. 139]. Правительство Республики придает большое значение вопросам воспитания казахстанского патриотизма и гражданского становления детей и молодежи, Министерством образования и науки были разработаны нормативные документы и программы по их реализации. В них большое внимание уделяется патриотическому воспитанию молодежи и основам безопасности жизнедеятельности учащихся. В связи с этим возрастает роль образовательных учреждений, детских и молодежных организаций, в которых происходит духовно-нравственное становление молодежи, подготовка их к самостоятельной жизни.

Развитие воспитания в системе образования Республики Казахстан в последние годы по праву стало одним из приоритетных направлений в деятельности Министерства образования и науки Республики Казахстан, органов управления образованием субъектов, образовательных учреждений всех типов и видов. Социальный заказ государства на воспитание человека образованного, нравственного, предприимчивого, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способного к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладающего чувством ответственности за судьбу страны, находит отражение в «Концепции воспитания в системе непрерывного образования Республики Казахстан» (см.: [119]).

Согласно этой Концепции, содержание воспитания в условиях перехода на новую модель образования и возрастания роли воспитания в образовательном процессе призвано обеспечить становление личности человека на основе усвоения системы гуманистических ценностей, развития всех ее сущностных сфер. В ней определены такие характерные составляющие вос-

питания, как вовлечение обучающихся в разнообразную творческую деятельность, в ходе которой осуществляется воспитание и развитие личности:

- познавательная;
- ценностно-ориентировочная;
- художественная;
- общественная;
- трудовая;
- спортивная;
- свободное общение.

В рамках социально-ролевого подхода к воспитанию ребенка рассматривается как компонент множества социальных систем: семьи, коллектива, профессиональной группы, этноса, общества и др., соответственно, содержание воспитания выстраивается как система ценностных отношений: к себе, к своей семье, к школе, к окружающим людям, к Родине, к планете Земля, а также как система социальных ролей: Человек, Сын (дочь), Брат (сестра), Внук (внучка), Родственник, Ученик, Член коллектива (команды), Лидер, Хозяин, Горожанин (сельчанин), Сосед, Член сообщества (объединения, группы, этноса), Друг, Правозащитник, Патриот, Гражданин, Защитник, Хранитель и творец национальной культуры, Труженик, Гражданин мира, Миротворец, Эколог. Отсюда вытекают следующие направления воспитательной деятельности:

– *Гражданско-патриотическое, правовое и поликультурное воспитание* – должно формировать гражданскую позицию и патриотическое сознание, правовую и политическую культуру, развитое национальное самосознание, культуру межнациональных отношений, социальную и религиозную толерантность, основанные на гуманизме, любви и уважении к языку, истории и обычаям казахского народа, сохранении и развитию его лучших традиций, изучении, приятии и освоении культур других народов Казахстана. Особенное значение в современных условиях приобретает формирование правосознания воспитанников, готовности противостоять противоправным проявлениям в детской и молодежной среде.

– *Духовно-нравственное воспитание* – предполагает создание условий для развития самосознания, формирования эти-

ческих принципов личности, ее моральных качеств и установок, согласующихся с нормами и традициями жизни общества.

– *Семейное воспитание*, определяющим звеном которого является передача социально-исторического опыта эмоциональных и рациональных отношений между людьми с приоритетом воспитания нравственных, духовных и гуманистических ценностей. На первый план выступает ориентация детей и молодежи на общечеловеческие и национальные ценности, созданные на основе мировой и национальной культуры, народных традиций и потребностей всего казахстанского общества.

– *Формирование потребности в самопознании и саморазвитии личности*. Самопознание призвано помочь молодому человеку в понимании окружающего мира, осознании себя и своего предназначения в нем, в определении своей жизненной позиции, систематизации своих взглядов на окружающий мир с позиций общечеловеческих ценностей. Самопознание является необходимым условием саморазвития, самоактуализации личности, реализации ее способностей и потенциальных возможностей. В результате самопознания человек обретает способность к личностному росту и самосовершенствованию, обретая, таким образом, ощущение полноты, радости жизни, осознание ее смысла.

– *Формирование социально значимых и индивидуальных качеств, свойств личности* (социальная адаптивность, социальная активность, социальная устойчивость) – предполагает развитие в системе социальных отношений собственного стиля поведения, творчество и самостоятельность, умение быстро и адекватно реагировать на происходящие изменения в обществе, наличие активной жизненной позиции.

– *Формирование коммуникативной культуры* – определяет принципы поведения, отражает систему ценностей, идеалы, нормы и помогает организации общения, установлению контактов, их развитию, согласованию, налаживанию и корректировке для выражения своей индивидуальности в творческой деятельности.

– *Экологическое воспитание* – предполагает становление и формирование у человека этических взглядов на природу и этику отношения к ней, воспитание чувства личной ответственности за состояние природных ресурсов и разумное взаимодействие людей с ними. Основой экологического воспитания явля-

ется, прежде всего, охрана окружающей среды и здоровья населения, обеспечение информированности населения об экологической ситуации в стране.

– *Эстетическое воспитание* – предполагает формирование нравственно-духовных ценностей через приобщение к прекрасному, через художественную культуру, через приобщение к мировым художественным ценностям эпох и народов, через призму национального и общечеловеческого. Формирование средствами искусства человека с новым, более высоким уровнем самосознания, способностью к концептуальному мышлению, целостному видению мира, воплощению ценностных представлений о нем в собственной творческой деятельности, умению жить в коллективе, проявлять себя в общении с миром культуры и людьми является важной задачей на современном этапе развития.

– *Физическое воспитание и формирование здорового образа жизни* – ставит своей целью формирование здорового образа жизни, становление личностных качеств, обеспечивающих молодому человеку психическую устойчивость и необходимых для эффективной профессиональной деятельности. В его составляющие входит профилактическое образование. Формирование здорового образа жизни должно осуществляться как в процессе просветительной работы, дающей представление о возможностях человеческого организма, особенностях его функционирования, взаимосвязи физического, психологического и духовного здоровья человека, так и путем непосредственного привлечения воспитанников к занятиям различными видами спорта.

– *Трудовое и экономическое воспитание* – предполагает формирование у детей, подростков и молодежи умений и навыков в осуществлении самообслуживания, добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности, умение работать в коллективе, команде; умения человека самостоятельно, активно и ответственно действовать, мобилизуя необходимые ресурсы, правильно оценивая смысл и последствия своих действий, максимализируя их подлинный эффект, то есть созидать новое производство и общество.

– *Профессионально-творческое воспитание* – предполагает формирование профессионально и личностно значимых ключевых компетентностей (специальной, профильной, коммуника-

тивной, социальной, интеллектуальной, информационной, персональной) и других ее подвидов, приобщение обучающихся к традициям и ценностям профессионального сообщества, приверженности нормам профессиональной этики.

– *Развитие интеллектуальной культуры* – предполагает развитие активной мыслительной деятельности обучающихся, обогащение их сознания достоверными, элементарными знаниями, развитие умственных способностей, любознательности.

В моделировании воспитательной системы в казахстанской школе можно выделить четыре этапа:

*Первый этап* развития воспитательной системы – этап становления, когда формируются целевые установки, вырабатываются главные ориентиры в организации воспитательного процесса, формируется концепция школьной воспитательной системы.

*Второй этап*, когда система окончательно оформляется: каждый компонент занимает свое место, системные связи крепнут. Школьный коллектив выступает как единое целое, как содружество детей и взрослых, объединенных общей целью, общей деятельностью, общей ответственностью.

*Третий этап* – обновление и совершенствование системы: усложняются цели, более разнообразным становится содержание, более тонкими отношения, более сложными становятся организационные, управленческие процессы.

Таким образом, главным философско-педагогическим идеалом и критерием эффективности воспитательной системы является *развитие и самовыражение личности воспитанника и педагога*. В настоящее время не вызывает сомнения тот факт, что будущее Казахстана, его место и перспективы в современном мире в первую очередь зависят от того, будут ли его жители патриотами и гражданами своей страны.

Подводя итог главе, можно констатировать следующее: положение стран Евразийского региона и рассмотрение традиционных моделей воспитания убеждают в том, что приоритетом является воспитание восточного типа – коллективное, нацеленное в первую очередь на процветание общины, а не индивидуума; при этом не угнетается творческое начало воспитанников, поскольку не существует привычной для стран Востока жесткой регламентации внешней и внутренних сторон жизни человека.

**Глава 5**  
**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ**  
**ФИЛОСОФИИ ВОСПИТАНИЯ**  
**В ДУХЕ ЕВРАЗИЙСКОЙ ОБЩНОСТИ**

Исследование философии воспитания Запада и Востока, а также стран Евразии приводит к выводу о том, что воспитательные системы содержат элементы различного характера: традиционные и новаторские, стабильные и нестабильные, зависящие и относительно независимые от национальной образовательной политики. Различные элементы по-разному проявляют себя при вызовах, которые предъявляет культурам глобализирующееся мировое информационное пространство. Какие-то из воспитательных систем показывают себя как устойчивые и стабильные, какие-то вынуждены существенно меняться; одни системы воспитания нацелены на формирование личностей, лидеров, которые способны повести за собой общество, другие основаны на силе и единстве самого этого общества, коллектива.

Однако очевидно, что на евразийском пространстве не существует сформированной, стойкой, стабильной традиционной или вновь принятой философии воспитания, которая могла бы быть конкурентоспособной на современном уровне социального развития, когда центром и целью образовательно-воспитательной системы оказывается формирование идентичности – как личностной, так и групповой. Этот аспект оказывается особенно важным сегодня, когда весь мир захвачен кризисом идентичности.

В связи с вышеизложенным целью заключительной главы монографии является формулировка оснований для построения модели философии воспитания в духе евразийской общности.



## 5.1 Научные основы социального воспитания в условиях поликультурного общества и глобализационных процессов

В то время как воспитание, со времен греческой *пαιδείης*, оставалось способом погружения в культуру, оно, с еще более древних периодов истории, было способом передать навыки выживания, вопросом естественного отбора. Различие воспитательных традиций и моделей в разных странах связано именно с отличиями в образе жизни традиционного общества на этой территории: так, в воспитательной системе современной Америки актуальнейшим предметом является воспитание толерантности, в то время как во многих странах с более консервативной культурой толерантность не может быть приоритетом воспитания, поскольку терпимость к иному концептуализируется в культуре как угроза этнической (культурной) самобытности.

Ключевым понятием в этом процессе остается понятие *идентичности как единицы отсчета собственной личности* (или общества), *идентичности как групповой, так и личностной*. В идентичности как воспитательной цели сосредоточены современные ценности общества, передаваемые с помощью образовательно-воспитательной системы.

При этом идентичность как цель воспитательного процесса изменяется во времени. Совершенно очевидно, что в истории американского государства на определенных ее этапах воспитание включало формирование определенных видов нетерпимости: расовой (к коренным жителям Америки и черной расе), религиозной (по отношению к нетрадиционной половой ориентации), – все эти ограничения постепенно снимаются, формируя идентичность толерантного человека (хотя бы как цель). Одним из примеров воспитательной работы, направленной на формирование толерантности, в современных США является нарратив о двух однополых пингвинах, которые живут вместе и «удочерили» пингвиненка (реальная история, произошедшая в нью-йоркском зоопарке). Такие формы и такие цели воспитания, конечно, трудно представимы во многих более традиционных (и, очевидно, менее толерантных в некоторых отношениях) культурах.

Формирование идентичности как воспитательной цели подвергается в сегодняшнем мире опасности утилитаризации и унификации. Отрыв жизни современного человека от национальной и гражданской почвы под влиянием процессов глобализации, «глобализируя» его природу, подрывает ситуацию самоопределения. Поэтому во многом оправданны аргументы исследователей, ратующих за сугубое сохранение национальной идентичности – «корней», почвы, неизменности бытия.

Однако стремление к зацикливанию идентичности современного человека на локальных, национальных образцах и ценностях, зачастую архаичных, не только может вредить целям социализации в современном мире, но и, по сути, является тупиковым путем. Культура существует в диалоге, подобно тому как язык существует в общении: как только язык выходит из узуса, он становится мертвым языком, какие бы глубокие и даже вечные смыслы он ни нес. Подобным образом культура, замыкающаяся в себе и продуцирующая сугубо национальные идеи, утрачивает возможность участия в делах мирового сообщества, становится закрытой, – такая идентичность может сохраняться только в условиях строгой изоляции, как это происходит, например, в традиционных сообществах исконных народов Африки. Однако, закрываясь от мирового процесса развития (даже если отказываться от понятия эволюции), общество отказывается и от роли в нем, а его члены неспособны к межкультурной коммуникации.

Вместе с тем сугубая открытость к мировому опыту культурной самоидентификации, по свидетельству западных исследователей, формирует не столько «идентичность космополита», лишённого корней, национальных традиций и ценностных ориентиров, сколько идентичность выбора, основанную на возможности разумного выбора собственных культурных, ценностных, а в том числе гендерных, предпочтений.

Многолетний опыт анализа философии воспитания в различных странах мира привел к пониманию того, что между тенденциями к сугубой глобализации и сугубой локализации наиболее плодотворным оказывается средний путь: учета национальных традиций и аксиологии в контексте процессов мирового развития технологий и мировой культурной ассимиляции.

Открытость общества хотя и способна искусить его граждан соблазнами мультикультурализма, вместе с тем обеспечивает их конкурентоспособность на мировом рынке, обеспечивает выживание общества и государства (или совокупности государств) как единого целого, объединенного не только традициями и ценностями, но и единым государственным политическим курсом, предполагающим единую идеологию и связанную с ней воспитательную систему.

Воспитательная система в современном государстве не может основываться ни на традициях, ни на новаторстве: основанием для нее должна быть проработанная идеология, заключающая в себе цель процесса воспитания. Если целью воспитательного процесса является формирование личностной (или групповой) идентичности, то эта идентичность должна подразумеваться или формулироваться в рамках государственной идеологии и национальной воспитательной стратегии.

Современная идентичность, формируемая на уровне государственной идеологии, не может игнорировать такие факторы, как открытое информационное общество, сочетание и диалог идей и традиций.

Важнейшим фактором, который говорит против «замкнутых» культурных систем, является когнитивная ценность межкультурной коммуникации. Поскольку язык и другие знаковые системы культуры кодируют ее ментальность (для языка этот код отражен в понятии *языковой картины мира*), то в проявлениях культуры заложена история и ценностная система народа, породившего ее. Это взаимовлияние условий формирования народа и культуры (в частности, языка как ее весьма значимой части) приводит к тому, что у народа, при помощи языка, формируется определенная когнитивная структура, определенные фреймы мышления, предполагающие закономерность одних явлений и неестественность других.

Это явление легко продемонстрировать на примере лексических и грамматических лакун, очевидных при сравнении языков: так, там, где англичанин видит один цвет – *blue* (голубой), для русского человека очевидно наличие двух оттенков – голубого и синего. В китайском языке нет понятий *брат* или *сестра*: настолько важна идея старшинства, что есть только *старший*

*брат* или *младший брат* и т. д.; вместе с тем в китайском языке есть лексема, означающая *ребенок моих родителей*, без указания на его пол (в русском языке такое невозможно). Сохранение в русском языке родов существительных (и прилагательных), по сравнению с историческим исчезновением таковых в английском, дает интересные основания для размышления о важности полового (родового) осмысления действительности в той или иной языковой культуре.

Таким образом, – и язык являет здесь самое яркое подтверждение, – в культуре незаметным образом продуцируются актуальные для ее носителей когнитивные схемы, схемы познания мира. При этом обращение к другому языковому опыту, формирование «вторичной языковой личности», то есть научение другому языку, закономерно вводит индивида в пространство новых для него когнитивных, открывает новые схемы познания и способы осмысления действительности.

Когда человек познает другой язык, культуру, новый способ мышления, его набор мыслительных структур исподволь расширяется, мышление становится диалогичным, увеличивается количество измерений, с помощью которых он оценивает то или иное явление. При этом такое расширение культурного опыта далеко не приводит к негативно понимаемому «космополитизму»: очевидно, что в сравнении с другой собственной культура видится более отчетливо, выпукло, ее ценности оказываются теперь осмысленными, «остраненными», понимаются заново в сравнении с другими. Г.Д. Гачев выразительно пишет о познании иной культуры, важном для самопознания: «...рождается то благородное уважение к соседним, даже враждебным народам, которое мы видим, например, в “Илиаде”, где Троя и троянцы, Приам и Гектор обрисованы чуть ли не как более идеальные, чем вечно ссорящиеся между собой ахейцы; или в характеристике Геродотом персов во время греко-персидских войн. То есть возникает объективный взгляд на вещи, бескорыстное о них суждение, по их собственной мерке, независимо от моего импульса и непосредственного интереса. Это вызвано именно и только рождением предела: столкновение с другим немедленно рождает самоопределение, а осознание и отличие другого от себя порождает осознание себя. Действительно, до

этого, когда нерасчлененный коллектив видел вне себя и в других племенах лишь аморфную и беспредельную природу, он не понимал и себя. Само осознание своего рода, общности происхождения возникает, только когда появляется своя земля» [48, с. 137].

Если применять к межкультурной коммуникации логическую схему Гегеля, то исследование собственной культуры, которым мы невольно занимаемся с детства, является фактом утверждения; изучение другой культуры (языка) – отрицанием (поскольку другой язык существует за пределами нативной культурной сферы); объединение этих знаний в опыте межкультурной коммуникации одного человека знаменует снятие возникающих противоречий и наличие нового более сложного единства.

Очевидно, что идентичность личности в процессе межкультурной коммуникации меняется, при этом изменения могут быть различны, в зависимости от степени влияния других культур и встроенности модели межкультурной коммуникации в нативную культуру человека: так, для закрытого локализованного сообщества проявления ценностей других культур с высокой вероятностью оказываются окрашены негативно: они могут быть названы «демоническими», «бездуховными», «потребительскими» и пр.

Таким образом, на наш взгляд, опыт межкультурной коммуникации и открытость внешнему миру являются весьма важным плюсом в оценке государственной идеологии современного государства. Вместе с тем иной культуре как «отрицанию» должно быть противопоставлено «утверждение» собственной культуры, для того чтобы не случилось культурного поглощения.

История показывает самые различные опыты аккультурации при столкновении различных культур. Так, опыт испанского завоевания южноамериканских земель привел к формированию уникальной культуры, взявшей от испанской культуры язык, многие обычаи и прежде всего католичество и в то же время основанной на национальных обычаях, традициях, приспособленной к местным условиям жизни. Опыт российского расширения государства на восток привел к распространению русской культуры при сохранении во многом обычаев, верований, способов производства и жизненного уклада.

Вместе с тем опасения противников глобализации не беспочвенны: предлагаемая в рамках глобализации культурная программа духовной унификации представляет собой угрозу в том отношении, что она является качественно иной, по сравнению с любыми традиционными национальными культурами. То явление, которое клеймилось в марксистской идеологии как капитализм, в действительности представляет собой, очевидно, не «переходный этап» к социализму в эволюции человечества, а новый принцип ценностных ориентаций, вокруг которых держится общество: вернее, это фактически внеценностные ориентации, вернее, ориентация на сугубо материальные ценности. Такого прецедента мировая культура (насколько человечество помнит себя) не испытывала.

Опасность «глобалистического» капитализма в том, что он отрицает главенство великих идей, которые изначально были скрепляющими силами национальных схем познания мира – мифов, легенд. Еврейское национальное сообщество не было ассимилировано в его многовековой истории только благодаря опоре на духовный ориентир – Бога с непроизносимым именем, Бога, который определял себя на заре еврейской цивилизации как «Бог предков», бог Авраама и Иакова. Падение мощного Египта было связано с усложнением и разложением национальной цели существования – подготовки к иному миру и божественному суду; эта цель существования, пройдя своего рода алхимическое очищение другим мифом, стала оплотом для христианской цивилизации.

Очевидно, что сегодня в образе Великого Другого все в меньшей степени способен выступать тот или иной Бог, та или иная религиозная идея. Вместе с тем проекты государств, идеология которых во многом основана на вере (такие как Израиль, христианская Армения в окружении мусульман или исламистская Албания), показывают, что такой опыт возможен. Проект «обратного воцерковления» постсоветской России показывает, что в стране существует официально признанный духовный ориентир; вместе с тем определенные действия Российской православной церкви (РПЦ) в последние годы во многом дискредитируют церковь как таковую, показывая ее замкнутость как ин-

ститута, ее отказ от межкультурной коммуникации не иначе как в терминах борьбы «с иноземными влияниями».

Вместе с тем постулирование в качестве основной идеи капитала, что происходит в глобальной идеологии вестернизации, очевидно, является прямым путем к потере многих видов групповой идентичности в общемировом масштабе. Выбор денежного преуспевания в качестве основного ориентира является свойством общества потребления, которое, по сути, безразлично к любым видам идей, не приносящих денег. По крайней мере, в огрубленном виде, общество потребления есть общество людей, которые принимают любые социальные конвенции только до того момента, пока эти конвенции (традиции, правила, идеалы) не входят в коллизию с идеей обогащения.

Опора на не-Великого Другого в виде денег придает идентичности современного «глобализированного» человека психопатическую черту неустойчивости. Подобно героине повести Л. Кэрролла, он постоянно чувствует ускользающую из-под ног почву, ощущая, что надо бежать все быстрее и быстрее, так как деньги не только кончаются, но и не являются константой.

Любые духовные идеалы, даже внерелигиозного свойства, наделены в сознании верящих в них людей качеством вечности. Извечен Бог религий Книги – иудаистов, мусульман и христиан; вечно сменяются циклы жизни умирающих и возрождающихся богов Эллады и Египта; извечна энергия ци и круговорот сансары. Непреходящими ценностями оказываются Родина, свобода, истина, исторические заслуги народа. Качествами непреходящих наделяются и такие мыслительные феномены, как особая миссия Америки как единственного истинно демократического государства или свобода самовыражения, лежащая в основе национальной идеи Голландии.

Деньги, вечные как явление, не могут быть непреходящей ценностью в индивидуальной судьбе. Они конечны, денежное состояние современного человека уязвимо, он старается заработать сколько возможно и соглашается на бесконечный бег по кругу в иллюзии обеспечения себе беспечного существования, – и как правило, не замечая, что никакой беспечности и безбедности такая гонка по кругу не приносит. Более того, как правило, не приносит и должного или желаемого обогащения. Восприни-

мая капитал как непреходящую ценность (поскольку существо человека неспособно на жизнь, не ориентированную на ценности), человек занимается подменой понятий.

Это явление легко возможно проиллюстрировать на примере перемен, произошедших с населением России.

В советский период, когда основные ценности идеологии были нематериальными (Родина, партия, патриотизм, социализм), ориентация на них была достаточным основанием для самоуважения; образно выражаясь, советский гражданин носил в сердце подтверждение собственной значимости, причастности к великому. Он немного зарабатывал, но продуманная социальная политика государства хотя и не занимала первых мест среди государственных ориентиров, но позволяла человеку не посвящать всю свою жизнь работе: благодаря бесплатной медицине, образованию, путевкам от производства советский человек имел досуг, не омраченный угрызениями совести.

В современной России, где социальная политика далеко не так результативна и не сформирована государственная идеология, на место идеологической лакуны пришла идея заработка, капитала. Прибывая, деньги убывают; постоянные дефолты и лишение социальных благ сформировали поколения, понимающие свой социальный долг как зарабатывание денег. Деньги оказываются ключом к счастью, стабильности, благополучию, мерилем успешности и социальной значимости. При этом денег не бывает достаточно, они отличаются свойством всевозрастающей важности. Качественное образование и выдающиеся личные качества также не являются гарантом получения высокооплачиваемой работы. И даже высокооплачиваемая работа не дает ощущения стабильности: деньги конечны, вместе с доходом растут потребности, и человек оказывается загнан в бесконечный круг. Поэтому у современного жителя России фактически нет досуга, вернее, он расценивается как прерогатива наиболее успешных людей. Досуг также, как правило, измеряется денежными величинами: важно, насколько комфортным был отель и т. д.

Такое состояние «заполнения» места культурного ориентира денежным благополучием является, несомненно, опасным показателем для общества: это свидетельствует о существова-



нии опасной культурной лакуны, идеологической «черной дыры», фактически – о пустоте святого места, которое заполняется наиболее универсальным и простым понятием – *капиталом*. Последний, однако, является не столько ценностью, сколько антиценностью, губительной для общества и личности.

Возведение капитала в центр государственной идеологии, постулируемое или имплицитное, приводит к актуализации центробежных социальных сил. Достаточно вспомнить периоды «Великой депрессии» (недаром так назван период потери национального идеала) или «лихие девяностые» постсоветского общества. Страна оказывается перед угрозой национальной безопасности: оборотной стороной и кризиса воспитания, происходящего от кризиса идеологии, и возведения капитала в высшую степень ценностной иерархии является засилье коррупции.

Имплицитно полагаемая в такой период личностная идентичность, ассоциируемая прежде всего с достатком, не является достаточным основанием для формирования групповой идентичности. Другими словами, человек начинает ощущать себя не как член определенной общности, а как отдельное существо («человек человеку – волк»). Этот процесс может быть рассмотрен как пример социального регресса, когда «общественное сознание» на уровне Родины и малой родины перестает существовать, «сжимаясь» до уровня малых социальных групп – семьи, компании (характерно, что в таких малых группах сохраняется нематериальный уровень ценностей, в роли которых может выступать семья, политические или иные идеи). Эта тенденция в формировании идентичности крайне опасна для безопасности государства: как только человек перестает идентифицировать себя через государство, оно находится перед угрозой распада.

Выходом из такого положения является поиск и установление нематериальных констант идеологии, того самого Великого Другого, отсутствие которого маркирует собой посткультуру. При этом эта вершина национальной идеологии уже сравнительно редко носит характер религиозного идеала (хотя и, в той или иной мере, восходит к нему).

Установление такого идеала, относительно которого впоследствии выстраивается начало координат личностной идентификации, является весьма сложной задачей в ситуации резкой

смены государственного строя и политики (как это произошло практически на всем постсоветском пространстве). Формирование национальной идеи (глубоко взаимосвязанной как с иерархией национальных идеалов, так и с групповой и личностной идентичностью граждан) требует крайне бережного обращения: оно должно опираться как на традиции, так и на новые тенденции мирового социального развития. В принципе в последнее столетие фактически все страны мира были вынуждены так или иначе трансформировать систему национальных ценностей, вписывая в них современную картину поликультурного, диалогического мира.

Несомненно, современный мир непредставим без верховной роли капитала, и в этом состоит прозорливость теории К. Маркса. Однако выживание нации, напрямую зависящее от личностной идентичности, связано с постулированием ценностей другого уровня. Капитал является экономической основой общества, однако его социальной основой остается идея. Рассмотрим движение (соотношение) капитала и идеи, а также их влияние на идеологию государства, в некоторых государственных объединениях мира, которые столкнулись, в частности, с проблемой объединения многих национальностей под эгидой единой идеологии и административного управления.

Опыт истории США показывает, что для этой страны всегда было важным понятие национальной идеологии. Идеология, излагаемая в Декларации независимости, выдвигала в качестве приоритетных идеалов нации равенство людей, их неотъемлемые права и право на их защиту, в том числе путем свержения существующего государственного строя: «Когда длинный ряд злоупотреблений, неизменно преследующих одну и ту же цель, обнаруживает стремление подчинить народ абсолютному деспотизму, то право и долг народа свергнуть такое правительство и создать новые гарантии обеспечения своей будущей безопасности» (см.: [72]). Очевидно, что эта установка принципиально не близка национальной идеологии России или Белоруссии, к примеру. Закрепленные в Конституции и поправках к ней идеалы – разделение властей, укрепление федерации, процветание нации, гарантия справедливости, свобода слова и вероисповедания, –

были не только обозначены, но и стали объектом воплощения в жизнь в течение существования американского государства.

США не забывают о своей славе «страны иммигрантов», принимая до 700 тыс. человек в год и в настоящее время; этот постулат является естественным обоснованием национальной толерантности, и в стране невозможны никакие лозунги типа «Америка для американцев», просто потому что этот термин не имеет национальной основы, а имеет только гражданскую. В США, вследствие продуманной политики, не существует разительного различия между положением «старых» и новых мигрантов.

Роль США как «континента свободы», высказываемые американскими политиками идеи об уникальной роли страны в мире связаны с протестантской идеологией и со своеобразным эсхатологизмом, который позволил, в частности, кальвинистскому богослову Дж. Эдвардсу говорить о переходе названия «богоизбранного народа» от евреев к американцам, а американских жителей назвать «воинством Иисуса». В XVIII в. была весьма популярна идея о том, что долгая безвестность Американской земли связана с ее предназначением стать новым «ковчегом» спасения. Эти идеи, видоизмененные, несомненно, стали основанием для глобального экспансионизма Америки, а также они формируют национальную стратегию воспитательной работы.

Сыгранная США роль в экономике Европы и Японии после Второй мировой войны, их усилия по защите демократии (в том числе и в противостоянии «коммунистической угрозе», а затем исламскому терроризму) позволили расширить национальные задачи до следующих целей: защита демократии и рынка, то есть развить мессианские идеи Pax Americana.

Таким образом, в течение истории государства сформулированные либеральные ценности хотя и претерпевали некоторые изменения, но больше дополнялись, чем видоизменялись. Стратегия на соблюдение прав человека, отдельной личности, остается одним из важных оснований национальной идеологии и немаловажной основой для формирования личностной идентичности: здесь гордость за свою страну является логическим продолжением самоуважения личности. Вместе с тем формирование национальной идеи далеко не стихийно, оно не обязано

«сочетанию» национальных идей слагавших Америку народов и является плодом усилий интеллектуальной элиты страны.

История России отличается яркими сдвигами в понимании национальной идеи, и соответственно, как личностной, так и групповой идентичности. Поскольку история государства пережила несколько важных исторических этапов, идентичность человека расширялась, и это заложено в нашей ментальности: сначала это была идентичность родовая, затем – жителя княжества, затем – большого государства, империи. Важно отметить, что серьезный слом идентичности (важный, поскольку он до сих пор будоражит общественное сознание) произошел в правление Петра I, когда сугубо национальная ориентация на сельское хозяйство и ремесла, на народную культуру и традиции пережила слом: на место ремесел пришли идеи промышленной революции, была сделана попытка заменить культурную матрицу на западную (попытка частично удавшаяся, но, тем не менее, положившая ряд проблем, связанных с самоидентификацией нации и отдельного человека).

Имперская ориентация на православие, самодержавие и народность на личностном, народном уровне отражалась в национальном девизе «За Веру, Царя и Отечество!». Однако такие идеологические опоры, как самоидентификация с народом и отечеством, вера в богопомазанность царской семьи, со временем потеряли должный авторитет, были подвергнуты сомнению в печати, самиздате и различных направлениях революционной мысли.

Нужно отметить, что с древнейших времен русская национальная идентичность (в отличие, например, от американской) опирается на коллективизм, то есть является по преимуществу групповой идентичностью. Отечество и вера были основаниями, на которых выстраивалось единство народа и в отсчете от которых строились личное самоотождествление. Когда эти ценностные точки отсчета, а в наибольшей мере аксиология царской власти, утратили свой ценностный статус, общество перешло к другим маркерам групповой идентичности, – не переходя к идее личной идентичности, выражаемой во французском лозунге «Свобода, равенство и братство» и в целом в западной системе приоритета личного права и личных свобод.

Новые приоритеты групповой идентичности были выражены после Октябрьской революции 1917 г. в призыве «Вперед, к победе коммунизма, светлому будущему всего человечества!». Важно отметить, что широта и неконкретность понятий *коммунизм* и *светлое будущее* во многом размыли грани идентичности, смешав, одновременно, остатки былых видов идентичности: крестьянской, казаческой, интеллигентской и в особенности дворянской, – в новом социальном хаосе, где остатки традиции сохранялись только в рамках семьи, насаждались и вымирали новые социальные слои и кипело варево будущих «классов» и «прослоек» советских людей. Впоследствии идея о том, что СССР несет миру коммунизм (подобно тому как в США принято считать, что страна является флагманом демократии всего мира) сменилась идеей о строительстве коммунизма в отдельно взятой стране, что в сочетании с железным занавесом привело к формированию уникальной идентичности советского человека, являющейся скорее политической, чем национальной. Сформулированные идеологами ценностные ориентиры патриотизма, совестливости, групповой ответственности были глубоко внедрены в сознание людей путем системы продуманных воспитательных институтов: детских садов и яслей, школ, октябрятских, пионерских и комсомольских организаций. Вместе с тем культурная замкнутость СССР, отказ от диалога с западной культурой сделали советскую идентичность уязвимой, открытой для разрушительных для нее влияний, привели к росту привлекательности «запретного плода» западного пути (отчасти с этим фактором связан и возросший уровень актуальности национальной идентичности в советских республиках и российских регионах).

Распад Советского Союза был взаимосвязан с разложением советской идентичности: под воздействием проникающих с Запада культурных и идеологических влияний опыт советского прошлого был осмыслен в негативном аспекте; вместе с тем, как и в 1917 г., политические перемены нельзя назвать эволюционными. Политическая воля способствовала образованию нескольких независимых государств на территории бывшего СССР.

Однако эта политическая воля, поддавшись соблазну отсутствия национальной идеи, что было закономерно после многих десятилетий идеологического давления, не смогла сформу-

лизовать внятных новых ценностей, которые были бы понятны и приемлемы для людей, привычной идентичностью для которых была в прошлом советский человек или товарищ. Показательно в этом отношении, что в России и русском языке так и не прижилось кажущееся иностранным обращение господин, которое активно насаждалось в 1990-е годы. В принятой в 1993 г. Конституции РФ одной из целей, которые могли претендовать на звание национальной идеи, было «создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека» (ст. 7). Очевидно, что такое расплывчатое определение было недостаточно, тем более что абстрактный «человек» не ассоциировался с каждым отдельным гражданином Российского государства.

Ситуация расширения ЕС на восток и надвигающейся глобализации привела к поиску новой национальной идеи, который был начат еще Б.Н. Ельциным в форме призыва к национальной интеллектуальной элите, конкурса, объявленного в «Российской газете», научных семинаров и т. д. В ходе этого процесса были сформированы три важнейшие идеи, предлагающие три пути идентичности:

- *либеральная национальная идея*, распространяющая общепризнанные ценности западной цивилизации;
- *почвенническая национальная*, противостоящая идеям Нового мирового порядка, то есть глобализации, и основанная на соборности и традиционной идеологии;
- *евразийская национальная идея*.

Последняя предлагаемая идея предполагает «средний» вариант, избегающий опасности славянофильского «почвенничества» и в то же время не подстраивающийся под «западнические» либеральные идеи. «Евразийская» личность чувствует себя не просто жителем определенной территории, но представителем мощного политико-культурного единства евразийских народов. В то время как американская государственная идеология базируется на идее распространения демократии, евразийская модель противостоит однополярному направлению «атлантической» глобализации. «Собственный путь» Евразии и должен определять идеологию государственного объединения, так как Евразия, естественно, включает не только Россию.

Важно отметить, что уже первые евразийцы – кн. Н.С. Трубецкой, П.Н. Савицкий, Н.Н. Алексеев – видели миссию евразийства в помощи человечеству в борьбе с Западом и на этом основании приняли СССР как форму изначально предзаданной формы евразийского государства: «Не одобряя атеизма и материализма в культуре, они распознали за внешним фасадом коммунизма глубоко национальные черты, признали за Советской Россией геополитическое правонаследие русской миссии» [86, с. 7]. Утратив авторитет в 1930-е гг., с успехами коммунистического строительства, евразийство возродилось только в конце XX в. на фоне очередного слома российской истории.

Таким образом, современное состояние общества, с его кризисом идентичностей и усложняющейся ситуацией в культуре, политике, требует формирования новых оснований для существования в поликультурном глобализованном обществе. При этом воспитание должно искать путь между унификацией культуры на американский манер и локализацией, закрытостью социума, между акцентом на самостоятельную и независимую личность и акцентом на единый и сплоченный коллектив.

Каждая национальная модель воспитания решает данные проблемы по-своему. Вместе с тем очевидно, что идеологическая лакуна, возникшая во многих государствах постсоветского периода, обуславливает отсутствие взвешенной системы воспитательной работы, направленной на гражданское и патриотическое воспитание, на конструирование системы идентичностей, определяющих социальную роль человека не только в его узком социальном кругу, но и учитывая его характеристики как представителя своей нации, страны, родины.

Концепция *евразийства*, одно из направлений идеологического развития Российского государства и его соседей, является плодотворным основанием для формирования такой воспитательной системы.

## 5.2 Концепция философии воспитания евразийской цивилизационной идентичности

Общепризнанно, что современное общество постсоветского пространства характеризуется кризисом идентичности. В связи с этим было выдвинуто и обосновано новое понятие групповой наднациональной идентичности – *евразийская цивилизационная идентичность*.

*Евразийская цивилизационная идентичность* – наиболее абстрактная и широкая цель воспитательной стратегии евразийского пространства. Раскроем это понятие, затронутое во второй главе нашей работы, применительно к воспитательному процессу.

Говоря о возможностях «закрытости» и открытости культуры для когнитивного опыта других культур, мы обосновали важность осмысления иной культуры для лучшего понимания собственной. Когда культура становится не только для-себя, но осмысливается как для-другого, она, согласно толкованию Гегеля, как любое понятие, *о-предел-яется*, то есть полагает себе предел, находит свои границы, начинает самопознание.

Подобным образом идентичность не может быть сформирована как отношение для-себя; она является внутренним взглядом со стороны, в ней, согласно точному замечанию Х. Абельса, «проясняется точка зрения и позиция другого человека по отношению к нам, так как мы применяем чужие точки зрения и позиции к самим себе» [2, с. 26]; «индивид осознает собственную идентичность лишь в том случае, если смотрит на себя глазами другого» [там же].

Важнейшая основа самоидентификации, обретения *self* – коммуникация, принятие роли другого; в этой ситуации индивид смотрит на себя глазами другого человека, контролируя свои реакции и свое поведения, осознавая свои границы. Становясь для себя объектом, человек получает представление о самом себе, приобретает самопознание; идентичность, таким образом, тесно взаимосвязана с интеракцией. Мышление, как диалог с собой, помогает сохранять за собой статус объекта собственного восприятия, одновременно оставаясь субъектом общения.



Дж. Мид, сторонник философии символического интеракционизма, автор изданной уже после его смерти книги «Разум, самость и общество» (1934) (см.: [92, с. 57]), пишет о двух социальных фазах становления идентичности, важных для нас в контексте анализа идентичности как воспитательной цели. Первый выделяемый им этап – ребенок приобретает идентичность путем подражания важным представителям общества (индивидуальная игра – в маму, папу, врача); второй – овладение ролевыми играми (коллективная игра). Здесь происходит первое становление идентичности. Если в индивидуальной игре ребенок меняет свои роли, «играя» ими по отношению к себе самому, то в групповой игре он учится видеть и соотносить свои действия с идентичностью других.

Первый этап, индивидуальная игра, формирует идентичность ребенка как того, к кому относятся другие (как сына, внука, пациента и пр.). Эта идентичность формируется в отношении доброжелательного и знакомого окружения, тех, кому ребенок доверяет.

Второй этап, коллективная игра (к примеру, футбол), формирует совсем другой уровень свободы: здесь уровень ролей организован, ребенок должен сознавать все роли и соотносить их между собой. В каждый момент времени он соотносит свои действия с несколькими другими людьми, создавая, вместе со своими напарниками по игре, обобщенную идентичность Обобщенного Другого. Через эту идентификацию возникает понимание и восприятие общества как глобального Обобщенного Другого, чьи нормы и ценности, социальные роли значимы для личности.

Идентичность, конечно, не складывается исключительно из опыта социального взаимодействия. Наряду с тем управляемым образом Я, который состоит из множества социальных ожиданий, предъявляемых человеку, существует и «импульсивное Я» (Х. Абельс), индивидуальное начало, стремящееся уйти из-под социального контроля и обеспечивающее творческое и новое в социальной деятельности.

«Рефлексивное Я», определяемое ожиданиями общества (во многом совпадающее со «Сверх-Я» З. Фрейда), фактически равно групповой (общественной) идентичности индивида. Это совокупность знаний, который человек приобретает о себе в

процессе принятия роли другого; и это тот уровень контроля, который общество имеет над личностью внутри нее самой.

Новые уровни, «витки» социального опыта, усложняют структуру групповой идентичности, могут делать ее противоречивой: родители применяют к детям одни требования и ожидания, одноклассники, друзья, начальник на работе – иные, в каждом случае специфические. Если в детстве социальное взаимодействие строится на эмоциональной близости, то при столкновении с альтернативными моделями взаимоотношений ребенок переходит в мир социальных ролей и сопутствующих им ожиданий. Таким образом, групповая идентичность не является статичной, а предстает в постоянном изменении и развитии; для создания такой непротиворечивой идентичности необходима постоянная рефлексия, которая помогает различным сторонам этого общественного Я собраться в единый непротиворечивый образ собственной личности.

Важно понимать, что идентичность человека не может быть сугубо независимой: даже если она трактуется как «идентичность выбора», она возникает из взаимодействия индивида и общества, является частью широкой интерпретации реальности.

Возможность «выбора» связана с переходом от первого этапа социализации ко второму: от жизни ребенка в семье к его самостоятельному существованию. Ребенок воспринимает социальную реальность, существующую вокруг него, как безальтернативную. Впоследствии, при столкновении с различными альтернативами, взрослеющая личность понимает, что предлагаемые ему жизненные миры не требуют полного погружения, в них возможно участвовать только частично: По выражению социологов П. Бергера и Г. Лукмана, «волей-неволей ребенок живет в мире, определяемом его родителями, но он может с радостью покинуть мир арифметики, как только выйдет из класса» [24, с. 230]. Эти авторы предлагают избегать понятий типа *коллективная идентичность*, но в то же время указывают, что существуют национальные типы идентичностей, а также «социетальные» идентичности, накладываемые различными типами общественных ожиданий.

Таким образом, идентичность есть продукт диалектической связи человека и социума, взаимного ограничения общественного и биологического начал в человеке.

Для формирования непротиворечивой идентичности необходимо постоянное соотнесение самооценки и оценки другими. Так, по свидетельству социологов, для сохранения доверия к собственной самооценке «индивиду требуется не только имплицитное подтверждение этой идентичности, приносимое даже случайными ежедневными контактами, но эксплицитным и эмоционально заряженным подтверждением от значимых других» [24, с. 244]; даже молчание, в этом смысле, является средством поддержания реальности, в том числе социальной: в молчании мы утверждает тождественность и благость этого мира, «согласие с тем, что вещи таковы, каковы они есть» [2, с. 134].

В течение исторического развития общества идентичность из закономерного средства медиатизации между социумом и индивидом стала переходить в статус проблемного понятия, и связано это именно с вопросом «выбора» точки отсчета самоопределения. Так, П. Бергер, Б. Берген и Г. Келнер совершенно справедливо замечают в своей книге «Недовольство современностью» (1975) (см.: [98]), что идентичность человека сегодня открыта для любых внешних воздействий, не защищена от них; этот угол рассмотрения приводит некоторых западных исследователей к предложению «отказа от идентичности» в пользу тотальной свободы социального выбора самоопределения.

Однако личность, лишенная непоколебимых опор самоидентификации (даже связанных с выбором), на наш взгляд, теряет очень важные жизненные опоры, экзистенциальные «щиты», придающие жизни смысл и ценности. В частности, влияние глобализационных явлений (поликультурность, вестернизация и, как следствие, разрушение традиционных идентичностей) по времени значимо совпало с таким, в частности, явлением, как быстрый рост цифр статистики суицида, психических и поведенческих расстройств.

По данным статистики Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), XX в. показал динамику значительного увеличения данных явлений. Средний показатель распространенности

психических заболеваний с 1900 по 1993 г. возрос в 10 раз (с 30,4 до 303,7) (см.: [161, с. 98–99]); причем эта закономерность характерна как для экономически развитых, так и для развивающихся стран. При этом «социальная роль психических болезней еще никогда не достигала таких размеров, как за последние десятилетия XX века» [247, с. 33], и в 1990 г. из 10 важнейших причин инвалидности 5 были связаны с поведенческими и психическими расстройствами, среди которых шизофрения и алкоголизм.

Значимым показателем социального и духовного благополучия выступает число возможных самоубийств. Важно отметить, что сломы в истории России вызывали всплески суицидальной активности: в то время как в царской России уровень самоубийств (несомненно, не без влияния православно-христианского мировоззрения) был сравнительно низким (в 1876 г. Россия занимала последнее место среди стран Европы, с показателем 3 человека на 100 тыс. населения) (см.: [162]), то уже в 1926 г. он составлял 7,8 случая на 100 тыс. населения; всплески самоубийств отмечались также в 1937 и 1947 годах. Впоследствии, после «оттепели», рост суицидальной активности достиг показателя в размере 37,9 (1984), ее уровень резко упал во время перестройки и вновь стал расти начиная с 1988 г. (до 42,1 – в 1995 году). Нужно отметить, что затем этот показатель в России снижается, составляя сегодня 21,4 (2011); однако за последнее десятилетие в три раза выросло число самоубийств среди молодежи (данные приводятся по: [162; 176]).

Сегодня в качестве лидеров суицидальной статистики мира выступают страны, пережившие наиболее явные перемены в культурной и общественной жизни во второй половине XX в.: среди них страны Азии (Корея, Япония, Китай, Шри-Ланка), Восточной Европы (Словения), постсоветского пространства (Литва, Казахстан, Белоруссия, Латвия, Россия, Украина), а также традиционно проблемные страны финно-угорского региона (Венгрия). Все они входят в статистику очень высокого уровня самоубийств: свыше 20 человек на 100 тыс. населения. В то же время в ряде «неразвитых» стран с традиционной культурой и весьма небогатой экономикой статистика самоубийств стремится к нулю: это, в частности, Египет, Гаити, Ямайка.

Исследователи различных направлений связывают рост психических заболеваний, пограничных состояний и суицидов с социальными факторами. Так, феномен всплеска негативных тенденций, по мнению исследователя-психиатра, «не может быть объяснен генными трансформациями, так как столетие — слишком незначительный период для такого рода изменений» [247, с. 33]; даже медицинские исследования приводят к пониманию важности социального фактора при исследовании здоровья общества, в первую очередь — психического здоровья.

Во всем мире отмечается связь между проблемами социального статуса и суицидальной активностью. Так, наименьший процент самоубийств происходит среди состоящих в браке, в три раза больший — среди тех, кто потерял партнера. В группе риска, среди социально адекватных людей (то есть без учета риска для наркоманов, алкоголиков, лиц с психическими расстройствами), оказываются люди, резко меняющие социальный статус и испытывающие проблемы самоидентификации: демобилизованные офицеры, пенсионеры, молодые солдаты. Также к группам риска относятся лица нетрадиционной сексуальной ориентации (в 7 раз больше самоубийств, чем среди натуралов, в США), а также люди с неполным средним образованием (данные приводятся по: [176]).

Одним из наиболее тяжелых последствий изменений социальной, экономической, политической жизни в XX в. стало распространение депрессивных состояний. Так, по данным ВОЗ, депрессия вышла на первое место в мире среди причин неявки на работу и на второе — среди причин болезней, приводящих к потере трудоспособности; при этом причины возникновения депрессии в 97–98 % случаев связаны со стрессом, то есть сильным переживанием жизненных обстоятельств (см.: [там же]).

Таким образом, обзор исторической динамики состояния мирового психического здоровья говорит о том, что процессы социальной дезориентации, постепенного отхода от традиционных ценностей, развития психических заболеваний и утраты былых идентичностей (традиционных: религиозных, социально-групповых, национальных, даже гендерных) происходили параллельно. Очевидно, это свидетельствует об их сложной взаимосвязи.

В течение XX в. (в особенности) скорость развития общества достигла небывалых показателей. Исторические, политические, правовые перемены в жизни мирового сообщества изменили лицо мира и заставили людей пересмотреть собственную идентификацию, отказаться от многих привычных мировоззренческих или поведенческих «якорей», которые оказались ненужными.

В роли одного из первых таких «якорей» оказалась *религия*: и если ранее религии мира переживали эволюционное развитие, сменялись, взаимообогащаясь (как христианство вобрало в себя античную философию, еврейское монобожие и восточные учения о загробном воздаянии), то в XIX–XX вв., с распространением философии позитивизма, впервые свои позиции масштабно укрепил атеизм. Это означало начало разрушения одной из наиболее значимых в истории человечества идентичностей: религиозной. Необходимо отметить, что население Европы, как флагман новых перемен (отметим, что Америка до сих пор не отказалась от роли религиозности в социальной жизни), вскоре ощутило недостаток религиозной идентичности, но, в отсутствие новых привлекательных конфессиональных идей, это стремление привело к появлению новых типов идентичности. Поиск и отсутствие достаточно сильных религиозных идей привели в истории Европы (что повлияло и на мировую практику) к двум важнейшим последствиям – к развитию неомифологизма (без которого было бы невозможно формирование тоталитарных систем XX в.) и к становлению того, что в «серебряном веке» русской культуры называли новым религиозным сознанием, то есть мистицизма, вобравшего в себя самые различные духовные и спиритуалистические направления и движения.

Другим «якорем», связанным с первым, стала традиционная *модель семьи*. Несмотря на существование различных воспитательных систем и традиций, основанием воспитательной работы, социализации и самоидентификации, первичного обретения *self*, оставалась семья. Разрушение религиозных ограничений, переосмысление роли женщины, пересмотр понятия *социального пола* привели к постепенному «облегчению» роли семьи в социальном механизме. В то время как в традиционном обществе, а также и в советской идеологии семья считалась

ячейкой общества, пришедшее на смену традиции состояние «выбора» семейной идентичности привело к массовому отказу от типа многопоколенческой, крепкой семьи (во многом влиявшей на воспитание), а также к ослаблению и нарушению брачных связей. В современном мире весьма популярен снимающий с супругов ответственность гражданский брак, растет статистика матерей-одиночек, усложняются позиции взаимоотношений отцов и детей (которые в традиционном обществе более гармонично регулируются системой инициаций).

Еще один «якорь», зачастую отброшенный современным обществом, – *патриотическая направленность идеологии*, тесно взаимосвязанная с социальной политикой государства. Это традиционное основание гражданской (и отчасти национальной) социальной идентификации тесно взаимосвязано с идеей высшего (религиозного, общественного, гражданского) предназначения власти.

Таким образом, изменения в политической и социальной жизни вели к видоизменению традиционных идентичностей, что стало, по нашему мнению, одним из наиболее грозных вызовов глобализации. Сегодня в «глобализованном» мире «атлантической» цивилизации актуализированы ценности, являющиеся нередко по сути ценностями выбора, то есть не несущие определенной ценностной установки: к таким ценностям во многом относится и толерантность, и свобода выбора гендерной позиции. Ценности «открытого мира» работают на сохранность этого типа культуры, на еще большее распространение возможности выбора в любой точке жизненного мира. Одним из последствий идеологии выбора становится, в частности, постоянное расширение возможности того, что считалось в большинстве традиционных государств на протяжении истории человечества недопустимым или незаконным или допускалось только в качестве исключения: законные однополые браки, легализация проституции и различных видов наркотиков, эвтаназия. Очевидно, что эти постепенно легализируемые вещи являются шагами к достижению той самой свободы, которая имплицитно воспринимается в культуре скорее не как осознанная необходимость, а как гипотетическая вседозволенность.

Противостояние «евразийского» и «атлантического» начал может трактоваться в мифологическом ключе с позиций философской публицистики, популяризирующей идеи евразийства среди читающей публики. В контексте социальной философии «атлантическое» – это только обобщающее название для западного общества, которое делает упор на свободу выбора, утверждая, что именно она способна дать человеку возможность выжить в меняющемся мире.

Отчасти это утверждение точно: человек монокультуры, закрытой от влияния других культур, при столкновении с поликультурными веяниями глобализирующегося мира оказывается в состоянии глубокого культурного шока (в отличие от готовых к принятию других культур). Вместе с тем от культурного шока в традиционной культуре защищают собственные механизмы. Наиболее распространенным из этих механизмов является первичное неприятие, острашение, однако затем сменяющееся возможностью культурного диалога. При этом собственная культура остается приоритетной, ее ценности не подвергаются в большой мере проверке на прочность со стороны иной культуры. Таким образом, вопрос «выживания культуры» решается однозначно положительно. При приоритете идеологии свободы выбора также первичная социализация сопровождается формированием определенной идентичности, однако, в частности, присутствующие в воспитательной работе на самых ранних стадиях элементы воспитания толерантности могут препятствовать формированию твердых убеждений и ценностей, так как, повторимся, сама толерантность, в ее глобальном смысле, есть не содержательная ценность, а «ценность выбора», то есть права на выбор ценности.

Вместе с тем во всем мире, который после развала СССР и окончания «холодной войны» был охвачен грезой толерантности, падения границ и всеобщего взаимопроникновения культур, это настроение быстро пошло на убыль: на протяжении периода с 1990-х по 2010-е гг. США и страны ЕС ужесточали, в частности, эмиграционную политику; вспыхнуло явление локализации, и большой приток неассимилирующихся мигрантов привел к возрождению националистического движения. Таким образом, в некоторых аспектах страны либеральной идеологии свободы выбора приходят к вынужденному ограничению, в частности,



эмигрантского потока. Встречает сопротивление и легализация однополых браков, приводящая к последствиям весьма широкого масштаба: так, за последние полгода в Париже однополым был каждый седьмой заключенный брак (данные приводятся по: [19]). Можно говорить о том, что во всем мире сейчас сталкиваются две противоборствующие тенденции: стремление к «ценностям выбора» и «ценностям традиции».

Легко спрямить путь рассуждений о ценностях традиции, назвав любое противостояние новым ценностям ксенофобией. Однако мы уверены в том, что и результаты исследований по истории психиатрии, и динамика суицидальных настроений, и общее социальное состояние общества современности свидетельствуют, что политика «идентичности выбора», отказа от стабильных традиционных ценностей, от образа Великого Другого (как бы широко этот образ не считывался) губительна для социума, разрушительна для психики отдельных его представителей.

Традиционные ценности национальной, государственной, религиозной культуры являются не просто застывшими формами. В них, как и в этимологии концептов языка (например, словах *отец* и *мать*, от употребления которых в отдельных документах отказывается сегодня все больше стран мира), заложены сконцентрированные социально значимые смыслы, подытожены история и опыт наций, государств, конфессий. Более того, история данных ценностей, как и основанных на них нарративов (сюжетов, мифов), является основанием для самоидентификации народов, а также основанием для механизмов социально-культурного самосохранения.

В традиции евразийской ментальности такими ценностями стали, как мы указывали, ориентация на высокие духовные ценности, нестяжательство, коллективизм, идея братства народов, континентальное мышление (сочетание оседлости с кочевничеством), идея иерархичности государства и духа, «пограничный» патриотизм. В отношении межнационального взаимодействия евразийские государства и империи проводили политику многополярного включения без культурной унификации, объединения народов с сохранением и поддержкой их культурного своеобразия. Вот, в обобщенном виде, те ценности, которые ле-

жат в основе философии воспитания евразийской общности и в основе самоидентификации евразийца.

История их воплощения в воспитательных моделях различных народов многообразна: аксиология ментальности ярко выражается уже в фольклоре, который становится основой для воспитания детей самого раннего возраста. Идея иерархии и коллективизма воплощалась в традиционной семье, социальной общности (хутор, деревня, аул); примат высоких духовных (нематериальных) ценностей закладывался вместе с религиозным воспитанием. Эти ранние стадии формирования идентичности уже закладывали в человеке систему ценностей, с которой он соотносил свое поведение. Дальнейшее воспитание (школа, трудовой коллектив) продолжали поддерживать в человеке идентичность как индивидуальную, так и групповую: семьи, рода, племени, нации и государства. При этом закономерная при формировании идентичности ориентация на не-Я, на Другого приводила к столкновениям с личностями, входящими в те же системы социальных иерархий, придерживающимися тех же систем ценностей.

Кризисы идентичностей, характерные для любых изменений в социальном статусе личности, в традиционном социуме обслуживаются системой инициаций и ритуалов: индивид, попадающий в кризисное состояние, исходя из многовекового опыта социума, не оставался одиноким. Так, например, в армянских семьях невестка всегда пользовалась поддержкой свекрови и других родственниц, пока ее первенцу не исполнялось два года: считалось, что до этого времени молодую женщину нельзя было оставлять одну, – таким образом происходила коллективная терапия того все более распространяющегося явления, которое известно сегодня как послеродовая депрессия, и предотвращались его возможные негативные последствия для матери, ребенка и, следовательно, всего социума.

Проблема идентичности находит отражение в текстах культуры евразийского пространства. Для ранних периодов, текстов мифологического порядка, наиболее важна проблема идентификации внешних границ Я: отграничение человека от природы (мифы о космогонии и происхождении человека, мифы о трикстерах, оборотнях, превращениях), от божественного

начала, от животных. Для более позднего времени (Средние века, Ренессанс) актуальными становятся проблемы взаимоотношения человека и Бога, высших истин; идентичность человека определяется исходя из метафизики соотношением земного и небесного начал; и все же идентичность в это время еще коллективная, тексты не имеют автора (см. средневековые российские, белорусские памятники): человек понимает и судит себя через Мы, а не через Я. Становление в полной мере личностной идентичности для России, в частности, связано с периодом XVII – первая половина XVIII в., насколько это следует из текстов литературы (см.: [203, с. 11]). XIX в. открывает личностную психологическую идентификацию на территории стран Евразии: отныне герои литературы заняты выстраиванием отношения не столько с миром, сколько с другими личностями, и пытаются проникнуть в собственную сущность.

Вероятно, XIX в., отмеченный не только бурным прогрессом научно-технической революции, но и началом убыстряющейся тенденции роста психических заболеваний (меланхолия, депрессия, сплин, неврозы), стал периодом, когда впервые остро встал вопрос идентичности, когда личностная идентичность вышла из-под всеохватной власти коллективной традиционной идентичности: «...так как идентичность неустойчива, [человек] снова и снова начинает процесс распознавания самого себя» [там же]). Человек осознал себя не существующим (в рамках заданных страт), а становящимся, меняющимся. Это отсутствие стабильности, закономерное следствие меняющегося самосознания, стало началом кризиса личности. Однако даже самые глубокие аналитики, опускающиеся до самых причин и ярких проявлений нестабильной, диалогичной личности, – такие как Ф.М. Достоевский – в XIX в. видят и предлагают традиционные для евразийской общности ценности: *веру, самопожертвование, любовь к близким*. Недаром Родион Раскольников обретает спокойствие после покаяния: мятущаяся разделенная личность требует, для самосохранения, выполнения традиционного ритуала и обретения новой, но столь же традиционной идентичности – покаявшегося грешника, «блудного сына».

Литература XX в., правдиво отражая кризис личности, показывает и становление новых типов религиозной и государ-

ственной идентичности, отражающих неомифологизацию общества, утрачивающего религиозные основания.

Традиционные ценности находят отражение на всех уровнях проявления культуры. В частности, выразителем таких ценностей является *национальный костюм*. Для первой половины XX в. еще точным было определение, которое дала этнограф Т. Гаген-Торн: «костюм – это паспорт» (см.: [109, с. 73]). Так, во многих традиционных культурах женщина закрывала волосы (в русской традиционной культуре это было обязательно для замужних женщин), что подчеркивало не только стремление к аккуратности, но и старание спрятать женскую красоту от чужих глаз, говорило о целомудрии. В XVIII в., после Петровских реформ, в России принятие той или иной формы одежды (традиционной или европейской) было указанием на сословный статус.

Отражением и отчасти инструментом культурной идентификации является язык, не только как указатель на национально-культурную самобытность (так был пронесен сквозь века иврит), но и как носитель, подобно текстам культуры, имплицитно сформулированных ценностей: «Будучи инструментом культуры, язык формирует не только представления о реальном, окружающем человека мире, но и саму личность, которая, погружаясь в определенную культурную наследственность, через язык воспринимает традиции, обычаи, мораль, систему норм и ценностей своего народа, специфический культурный образ мира, осознавая постепенно и свое место в нем» (см.: [38, с. 42–43]). Язык является способом сохранения культуры во времени и пространстве; он эволюционирует вместе с обществом, но в то же время сохраняет (или не сохраняет, что является отдельным важным пластом истории) базовый лексический запас, восходящий ко времени основания данной национальной культуры.

Мы считаем возможным полагать, что постулирование ценностей евразийской идентичности противостоит опасному процессу, который внедряется в рамках идеологии «атлантизма», или глобализации: идеологи глобального мира, явно или имплицитно, с помощью расширения понятия *толерантности* полагают основания для снятия основополагающей идентификационной дихотомии *свой – чужой*, которая лежит в основании идентичности.

Важнейшим основанием для культурной самоидентификации является *позитивная* оценка человеком своей группы принадлежности (семьи, рода, нации, государства, конфессии). Утрата этих позитивных представлений ведет к кризису идентичности, как индивидуальной, так и групповой.

Таким образом, воспитание, имеющее целью становление евразийской идентичности, естественным образом ставит перед собой следующие взаимосвязанные задачи:

- воссоздание механизмов трансляции традиционных ценностей на всем протяжении воспитательного процесса, начиная с раннего детства;

- создание условий для создания или укрепления положительной оценки собственной групповой идентичности (семья – национальность – государство – наднациональное единство);

- всемерная поддержка понятия *духовной* (религиозной, философской, мировоззренческой) *идентичности*, акцент на вечных ценностях нематериального характера;

- сохранение, бережное изучение родного языка, а также языков соседних общностей и языков межнационального общения, которые способствуют лучшему познанию родного языка и культуры;

- выявление положительной модели национальной и наднациональной идентичности в национальных текстах культуры: фольклоре, литературе, театре, кинематографе.

### **5.3 Модель философии воспитания в духе евразийской общности**

Таким образом, мы считаем важным указать, что модель философии воспитания в духе евразийской общности исходит из обобщения мирового опыта в контексте непротиворечивого объединения идеалов, принципов и алгоритмов воспитательной работы Запада и Востока. Уже первые евразийцы определяли евразийство как срединный путь между западным патриотизмом имперской России и материалистическим коммунизмом

советского государства, между консервативным и революционным путем.

Евразийская модель философии воспитания не может стремиться к архаизации воспитательного процесса, к славянофильству, романтизации кочевничества или любой другой исторической особенности составляющих евразийское единство народов. Вместе с тем историческое прошлое, географическое, культурное и этнографическое своеобразие народов должно стать основой для создания на новом, современном уровне образа евразийской метакультуры как уникальной совокупности региональных культур.

Первым шагом к созданию евразийской модели философии воспитания является определение целей воспитания. Как указано выше, важнейшей целью воспитания мы видим формирование наднациональной евразийской идентичности, непротиворечиво объединяющей иерархически под собой национальные и более мелкие групповые идентичности.

Важно отметить, что поставленная цель формирования наднациональной идентичности (идентичность евразийца) может послужить и более низким в иерархии целям: становлению семейной идентичности (как неразрывно связанной с историей малой родины), идентичности жителя собственного населенного пункта, области (обозначено выше как «идентичность жителя малой родины»), идентичности национальной и государственной. Причем эти цели должны выстраиваться в ценностной иерархии аналитически (от большего к меньшему), а в воспитательном процессе – синтетически (от меньшего, близкого, знакомого к большему, далекому, непонятному).

Задачи воспитательного обеспечения становления национальной и наднациональной идентичности ставились и выполнялись и в дореволюционной, и в советской России (если говорить о российском образовании) соответственно идеологическому направлению существования страны.

Так, в учебниках народных школ, гимназий и училищ дореволюционной России с 1840-х гг., наряду с привычным выделением важности родного языка, истории и литературы, особое место отводили отечественной географии, которая рассматривалась в качестве способа познания Родины. И существовавший с

1850-х гг. предмет отечествоведения представлял собой общий курс географии Российской империи (в то время как отчизноведение или родиноведение знакомило учеников с особенностями малой родины). В рамках этого предмета особую роль занимала методология географического детерминизма, в котором характер и образ жизни народа связывались со средой и ландшафтом обитания, что давало естественные основания для понимания естественных различий в образе жизни различных народов и племен (см.: [127, с. 126–133]).

В учебниках по отечествоведению излагались основания своеобразия государственного устройства России с позиций географического детерминизма. Так, в учебнике Э. Лесграфа доказывалось, что Россия отличается от стран Европы по тому показателю, что у этой империи нет колоний и есть «окрайные земли», «чуждые государству-ядру»; также она отличается от великих держав разнообразием народностей (см.: [там же, с. 133]).

На уроках отчизно- (или родино-) ведения, решая проблему обучения, в первую очередь, непривычных к учебе и абстрактному познанию крестьянских детей, учителя-практики шли от знакомого к незнакомому, чтобы помочь малообразованным детям постепенно обрести не только узкогрупповую, но и государственную идентичность, «приблизить представление о государстве, бытие которого протекало в масштабах много больших, нежели возможно было вообразить жителю села или провинциального города, и иных, чем известная Россия» (цит. по: [там же]).

Так, опираясь на опыт немецких педагогов, первых обосновавших идеи отчизноведения, русские учителя начали прививать детям понятие *большой Родины* на основании *малой*; отчизноведение было введением к географии, истории и естествоведению. От образа родины-местности педагоги переходили к образу духовной родины как того, что «образует и в значительно степени придает форму индивидуальности ее обитателей» (слова педагога начала XX в. Г.И. Иванова цит. по: [там же, с. 137]), то есть детерминирует идентичность граждан. Важно отметить, что введение курсов отечествоведения и отчизноведения понималось на уровне государственной идеологии как одна из мер воспитательного обеспечения культурной поли-

тики, нацеленной на интеграцию рыхлого имперского объединения в единый государственный организм, на доминирование наднационального начала. Обобщим главные аспекты идентичности, входящие в иерархию идентичностей евразийской воспитательной модели (рисунок 5.1).



Рисунок 5.1 – Цель воспитания – формирование евразийской идентичности

Примечание – Составлено автором.

Крайне важным аспектом остается формирование *положительной* идентичности, для чего необходимо неформальное, глубокое, философски детерминированное изучение и изложение в доступной на различных уровнях образования форме ценностей евразийского сообщества (понимаемых и преподаваемых исходя из ценностей национальных, государственных).



Модель воспитания необходимо основывается на концепции, которая включает ориентацию на принципиальные ценности. Яркая особенность философии евразийской модели воспитания – педагогический и философский «идеализм»: опора на традиционные духовные ценности с акцентом на культурное взаимодействие, тщательный отбор данных ценностей исходя из национальной и культурной идентичности народов.

Ценности евразийской философии воспитания обладают глубокой взаимосвязью и иерархией, они основываются на обобщении ценностных миров Востока и Запада. Подобно тому как формирование уровней идентичности движется в воспитательном процессе от малого, узкого социального самоопределения, к большому, так же и формирование ценностного мира личности должно двигаться, концентрирами, с минимального уровня до наиболее масштабного.

Первый уровень, доступный ребенку, – «Я». Этот уровень настолько важен, что в подавляющем большинстве воспитательных систем современности он выносится на первый план, возглавляя иерархию целей и ценностей воспитательного процесса. В особенно это относится к западной модели воспитания, с ее первенством правовой системы, основанной на независимости личности. Восточные модели воспитания, отмеченные сильным влиянием коллективизма, однако в последнее столетие делают упор и на воспитании личности – самостоятельной, гармоничной, осмысляющей ценности коллектива и потому социально активной. Евразийская модель воспитания, с учетом важнейшего для евразийской ментальности образа-архетипа казака, с учетом концептов *вольности* и *кочевничества*, также не может не ставить целью формирование творческой и свободной личности, которая свободна в своем самовыражении; хотя со временем, обретая с течением социализации новые ориентиры, идеальным является понимание личностью свободы как осознанной необходимости, то есть свободы, которая наделена определенной долей ответственности.

Являясь важнейшей целью процесса воспитания, формирование творческой свободной личности, вместе с тем, стоит в основании (а не на вершине) аксиологической иерархии евразийской философии модели воспитания, подобно тому как

социум, состоящий из личностей, – семья, нация, государство – в совокупности представляет нечто большее, чем сумму отдельных людей. Нельзя обвинять предлагаемую модель в излишней коллективизации аксиологической системы: речь идет вовсе не о том, что как ценность государство или религиозный идеал куда выше человеческой личности, – подобные спрямления в ценностной системе были и остаются причиной множественных трагедий как в евразийской истории, так и в истории всего мира. Напротив, речь идет не об абстрактном иерархизировании, но о системе ценностей применительно именно к воспитательной модели и к воспитательному процессу: здесь восприятие и преподавание идет от меньшего к большему, причем на всех уровнях. Так, в понимании религиозного идеала мы движемся от детского образа «боженьки» через представление незримой мощной силы к понятию божественного, то есть восходим от личного уровня через социальный к духовному.

Важно заметить еще одно отличие. Постулирование личности и ее свободы в качестве высшей ценности в атлантической системе мировидения автаркично, самодостаточно. Это связано не только с политической, но и с религиозной историей европейского и американского Запада: победа протестантизма знаменовала собой личностный подход к Богу, отказ от коллективного «тела церкви», – и в то же время отказ от иерархии, церковной традиции, отчасти направляя к отказу от культурной традиции. Постулирование *себя* в качестве высшей ценности, в рамках гуманистического проекта атлантической цивилизации, связано не в последнюю очередь с социальным эволюционизмом; и в итоге, как правило, такое *себялюбие* приводит к превалированию полезных для *себя*, то есть корыстных, ценностей эпохи капитала.

Если же иметь в виду уже установленный для евразийской ментальности приоритет ценностей духовного порядка, нематериальных, то в такой иерархии личность хотя и будет всегда носителем и проводником высших ценностей, но не станет такой ценностью сама, не замкнется в самолюбании. Здесь нам видится значимая параллель атлантического типа культуры с современным авторским искусством: в то время как евразийская культура, в определенной мере, может быть сопоставлена с канонами

ническим искусством, в рамках которого авторство (и авторский взгляд) не столь важно, как те ценности/образцы, которые копируют и воссоздают творцы внеавторской литературы. Речь здесь, в глобальном смысле, идет о том же противопоставлении коллективного и личного, которым отмечено противостояние традиционной и модерной культуры. Мир меняется, с ним меняется и социальная реальность, и искусство, и воспитательные принципы; вместе с тем, в частности, русская литература XIX–XX вв. показывает примеры сохранения актуальности высоких и неизменных ценностей в меняющемся мире, так же как неизменными, несмотря на технологические совершенствования, остаются принципы существования народов, обеспечиваемые их географическим расположением (показателен здесь пример географии как доминанты отчизноведения в дореволюционной России).

Таким образом, мы переходим к следующему уровню ценностей евразийской цивилизации, представленному в воспитательной модели понятием *коллективизма*. Это понятие может иметь такие синонимы, как *соборность*, *общинность*; каждое из этих понятий, как и *коллективизм*, имеют массу добавочных культурных коннотаций (*соборность* – конфессиональные, *общинность* – этнографические, *коллективизм* – социалистические). Однако выражаемое ими, с различных сторон, понятие ненарушаемой и неразрушимой положительно оцениваемой общности людей принципиально важно в системе ценностей, воплощаемой в модели воспитания.

Во-первых, этот ценностный уровень естественным образом отражается в принципах организации воспитательного процесса: коллективное воспитание является одной из традиционных моделей педагогики, и оно являет свои сильные стороны в таких различных системах образования, как система Макаренко и английские частные колледжи, где царит суровая дисциплина и единый для всех порядок.

Во-вторых, коллективизм является важной частью менталитета большинства народов Евразии: это касается и оседлых жителей, которые были вынуждены, в отсутствие природных границ, совместно оборонять свои селения, и кочевников, которые не могли бы существовать вне социального режима орды. Необходимо осознавать, что коллективизм является историче-

ским отличием и исторической заслугой евразийской общности, тем способом совместного жития, который является не только этнографической особенностью, но и гарантом психологической устойчивости. Формирование положительной коллективной идентичности прямо взаимосвязано с многоуровневым осмыслением и положительной оценкой умения жить и взаимодействовать в коллективе. В этом контексте важно осознание отличия этой грани евразийской идентичности от атлантического образа целостной и независимой личности: в то время как американская, например, модель воспитания направлена на формирование лидера (отчасти наследуя в этом английской), евразийская модель имеет собственные преимущества, при условии последовательного воплощения ценности коллективизма, наряду с пониманием необходимости свободы для личности, в воспитательном процессе. Негативный аспект свойственного для евразийской личности сочетания коллективизма и индивидуализма (бунт), выражающийся в специфической тяге к анархии, в противоречивом стремлении к низвержению высшей власти как таковой, не является единственным выражением этого своеобразного соотношения личности и массы. В отличие от сугубо коллективистских восточных культур, культуры Евразии в XIX и XX вв. породили массу ярких творческих индивидуальностей, расцветивших мировую культуру не только новыми произведениями, но и новыми направлениями и течениями в искусстве, литературе, балете и т. д. Этот опыт свидетельствует о том, что евразийская ментальность способна порождать яркие индивидуальности, выражающие в своем творчестве и деятельности, как правило, коллективные ценности, осмысливающие и воплощающие народную аксиологию на более высоких уровнях (Пушкин, Достоевский).

В-третьих, коллективизм как ценность является понятием многоуровневым. В воспитательной модели он может быть представлен на уровнях семьи (традиционная большая семья, удерживающая крепкие связи между поколениями), учебной группы (детский сад, класс, кружок), социальной группы разного рода (коллектив сослуживцев), народа в целом. Каждый из уровней коллектива дает индивиду новые виды идентичности, новые социально-психологические «якоря», на которые он мо-

жет опереться в сложной ситуации. Не случайно признано, что коллективные действия, принимающие характер ритуалов (а такими ритуалами регулируется жизнь коллективов любого уровня), имеют глобальное психотерапевтическое значение.

Наконец, четвертый важнейший аспект коллективизма как ценности в рамках евразийской модели воспитания связан с мощным психологическим эффектом понятия *коллективности*, которое сопряжено с исторической антропологией. Человек евразийской идентичности не ощущает себя одиноким, стоящим перед непознаваемым и страшным миром. Хотя в моменты перемен социальной идентичности (различного рода инициации) каждый иницируемый принципиально одинок, стадии доминирующего и постлиминарного цикла связаны с включением индивида в социальную общность, что воспринимается в традиционном сознании как несомненное благо. «Быть человеку одному» – трагедия традиционного сознания, и такое восприятие в полной мере свойственно евразийскому мышлению. Тысячелетия коллективного бытия, со-жительства, со-бытия, апробировали модель коллектива как оптимального способа человеческого существования, а также внедрили ее в ментальность.

Более высокий уровень объединения обозначен нами в схеме ценностей евразийской модели воспитания как братство народов. Этот аксиологический уровень также может находить свое воплощение на самых ранних стадиях воспитания, в межнациональном общении детей. Вместе с тем он касается уже отличительных объединяющих свойств евразийства как явления надэтнического. При этом *братство народов* (термин, скомпрометированный советской практикой, остается, тем не менее, актуальным!) напрямую соотносится с аксиологией *коллективизма*: в то время как в коллективе объединяются индивидуальности, братство народов соединяет этнические «индивидуальности». Отметим принципиальное отличие концептов *братства народов* и *толерантности*: *братство* актуализирует концепты *семьи*, *кровного родства*, которое предполагает глубокую ответственность и эмоциональную привязанность; *толерантность* происходит от корня со значением *терпеть*, то есть актуализирует, так или иначе, значение нелюбовного сожительства, сосуществования без эмоциональной привязанности и ответственно-

сти. Братство народов невозможно без крепкой связи, исторического родства или близости; толерантность не предполагает участливого взаимодействия или полноценного диалога культур, поскольку *толерантность* как концепция рождена в рамках атлантической цивилизации, приемлющей в качестве архетипического такой путь межнационального общения, как колонизация. Важно отметить, что атлантическая цивилизация сформировала тот образ международного права, который сегодня позволяет на «законных» основаниях, с использованием концепции ответственности по защите, вмешиваться отдельным государствам от имени мирового сообщества в суверенитет других государств, как это происходило с Ливией, Сирией и другими странами. Не случайно Россия и Китай – страны различных культур, но не принадлежащие к Атлантическому блоку, – оказываются в Совете Безопасности союзниками на пути распространения этой тенденции в международном праве.

Думается, что именно концепция *братства народов*, насколько бы ни архаично звучала эта формулировка, может быть основанием для формулы мирного сосуществования разноликих евразийских народов и основанием для их единства перед лицом опасности нивелирования культурного своеобразия и распространения репрессивных тенденций в международном праве, трактуемых как расширение принципа верховенства права. Введение идеала *братства народов* как одной из высоких духовных ценностей является важнейшей задачей аксиологического поля евразийской воспитательной модели.

*Патриотизм* является ценностью, глубоко связанной со всеми предыдущими уровнями – со *свободой личности, коллективизмом и братством народов*. Одна и та же ментальность на разных уровнях проявляется, в идеале, как творческая личность, исполненная вольности, как неодинокий член различных социальных групп и как представитель народа, живущего в мире и братских отношениях с соседними этническими общностями.

В пределах Евразии практически нет стран мононациональных. Поэтому братство народов является необходимой ступенью к патриотизму: любовь к малой и большой Родине рождается во многом через любовь к населяющим ее людям и только затем формируется как чувство причастности к историко-

географическому, культурному, духовному образованию. Формирование патриотизма тесно связано с формированием положительной коллективной идентичности, проходит также все воспитательные стадии и может создаваться как синтетически (идя от любви к малой родине), так и аналитически (от образа федерации, огромной всеобъемлющей страны).

Говорить о патриотизме евразийского уровня мы не находим необходимым: патриотизм по отношению к собственному государству, вкупе с пониманием и воплощением в социальную реальность аксиологии народного братства, предоставляет достаточные основания для создания евразийской идентичности как наднационального понятия.

Наиболее высоким уровнем аксиологии модели евразийского воспитания, по нашему мнению, являются религиозные или духовные ценности. Вопросы духовной (религиозной) идентичности всегда оставались актуальными для воспитательного процесса. Так, вопросы христианской идентичности очень интересовали чешского педагога Я.А. Коменского, который выработал универалистскую концепцию *пансофии*, способную, по его мнению, на основе важнейшей христианской заповеди – любви к ближнему – объединить все народы. Таким образом педагог надеялся со временем объединить общечеловеческую идентичность с христианской (подобно тому как в русской истории и в языке произошло отождествление понятий *христианин* и *земледелец* в слове *крестьянин*) (см.: [205]). Современные евразийцы предлагают видеть в этой сфере «конструктивный солидарный диалог традиционных для России конфессий – православия, ислама, иудаизма, буддизма» [86, с. 12].

Вопрос о принципиальности религиозной составляющей в системе ценностей евразийской общности является важным, но не должен иметь однозначного поспешного решения. Несомненно, христианство, и в частности православие, является одной из мировых конфессий, отличающихся глобальным духовным содержанием, представляющим непрерывную линию развития наиболее человеколюбивой религии мира. Вместе с тем и опыт советского развития страны, и опыт соседних евразийских нехристианских стран подсказывают, что высшие духовные ценности не обязательно имеют христианскую форму: сходные

моральные принципы руководят и мусульманином, и атеистом, если для них нематериальные ценности превышают корысть.

Таким образом, мы не склонны поспешно решать вопрос объединяющей идеи, или ценности, Евразии, исходя из наиболее популярной идеи «Москва – Третий Рим» или христианского противостояния «бацилле глобализма». Несомненно, евразийская идентичность нуждается в объединяющей идее, включающей в себя хотя бы отчасти национальные идеи государств, присоединяющих себя к евразийскому проекту. Вместе с тем формирование этой объединяющей идеи должно идти постепенно, равномерно, вместе с выяснением подспудных идеологических течений, объединяющих сегодня народы постсоветского пространства.

Ближе других к этой идее, к этой ценности, которая должна была бы возглавить аксиологическую иерархию евразийства, на наш взгляд, лежит идея воссоздания могучего межгосударственного образования, империи, равной и превосходящей Северную Америку и Евросоюз, несущей собственную идеологию и играющей собственную роль в обеспечении существования поликультурного, неглобализированного мира. Эта империя была бы способна на равных вести диалог о сути демократии, о границах понятия прав человека, о сути и ценностях различных видов идентичности. Вместе с тем на данный момент такая идея, ценность политико-гражданского характера, пока не сформирована как высшая ценность евразийской иерархии, и ее формулировка и развитие не входят в задачи нашего исследования. Очевидно, что отсутствие этой идеи есть главная идеологическая лакуна, препятствующая построению идеи евразийского образования и претворению этой идеи в политическую реальность. Возможно, что внутренняя закономерность иерархии евразийских ценностей предполагает существование обобщающей идеи другого порядка («высшей истины»), однако в силу различия духовных и мировоззренческих традиций народов, объединяемых под понятием *евразийских*, формирования такой идеи представляется нам затруднительным.

Обобщим рассмотренную иерархию ценностей евразийской модели воспитания в схематическом изображении (см. рисунок 5.2).





Рисунок 5.2 – Аксиология евразийского воспитания

Примечание – Составлено автором.

Модель воспитания предполагает разбиение воспитательной работы на уровни соответственно возрасту и социальному статусу аудитории. Схема уровней воспитательной работы тесно взаимосвязана с системой идентичностей, которые формируются в рамках евразийской идентичности.

Первый уровень воспитания, первое погружение в культурный континуум происходит в рамках семейного воспитания. Здесь формирование идентичности происходит на уровне переживания модели традиционной семьи, в которой соблюдаются такие принципы, как обеспечение вольности личности в сочетании с авторитетом коллективного решения, в которой существу-

ет определенная иерархия, в том числе и связанная с авторитетом старших поколений.

Непопулярность в евразийском пространстве формы раннего отделения молодежи от родителей, как это происходит на Западе, связано в том числе и с глубоко заложенным пониманием семьи как большой общности, многопоколенческой, иерархического коллектива, опыт которого сохраняется и передается. Живая история, явленная в рассказах старших, становится первым и наиболее зовущим путем в историю родного края, страны. Недаром до сих пор образ матери-одиночки или взрослого сына, редко общающегося с родителями, носит отрицательные коннотации в социальной оценке. Традиционный уклад семьи достаточно прочен, укоренен не только в социальной практике (так, большинство жителей православной части Советского Союза достаточно безболезненно заменили венчание гражданской процедурой), но в большей степени в менталитете, в психологии народа. Семейная идентичность является на этом этапе наиболее важным типом идентичности, однако происходит, на первичном уровне, и более глобальная самоидентификация (как жителя города, селения, страны).

Второй уровень воспитательной работы приходится на дошкольные образовательные учреждения, целью деятельности которых, несмотря на тип учреждений, является преимущественно не образование (в его знаниевом понимании), а воспитание: формирование привычек, навыков, характеристика социально значимых ценностей, продолжающие процесс социализации, начатый в семье. Именно на уровне дошкольного учреждения формируется более отчетливое понимание собственной принадлежности – языковой, национальной, сельской или городской; ребенок получает представление об образе страны, в которой живет. Подчеркнем важность этого уровня: помимо того, что деятельность детских садов достаточно гибко может быть регулирована с позиций государственной образовательной политики, что делает их ценным инструментом государственного масштаба, дошкольный возраст является временем первичного формирования наиболее важных идентичностей; первые эмоциональные образы города/села, нации, страны оказывают влияние на весь дальнейший процесс становления разноуровневых

идентичностей. На этом этапе важны приемы, помогающие эмоционально идентифицировать себя, такие как национальные и местные праздники, мероприятия образовательно-краеведческого и страноведческого характера; весьма важна возможность диалога культур, позволяющая углубить представление ребенка не только о разнице народов, населяющих его край, но и о собственной культуре.

Третий и наиболее важный уровень относится к периоду обучения в средней школе. Поскольку, в отличие от дошкольного и высшего образования, среднее обучение является в большинстве стран Евразийского региона всеобщим, продуманная и выстроенная система воспитательной работы в средней школе (подобная той, которая она была организована в советской школе) может быть наиболее действенным уровнем воспитания. Школьный период охватывает годы, когда происходит всестороннее становление личности, и очень важно в этот момент продолжить формирование значимых типов идентичности: гражданской, этнической, идеологической. Наряду с внеклассной работой, наиболее плодотворно использование средств истории, географии, краеведения, организованных для достижения не только познавательных, но и воспитательных целей. Как правило, выходя из школы, будущий студент или специалист являет собой совокупность сформированных идентичностей, среди которых определенное место занимают и те виды идентичности, которые важны для формирования идентичности евразийца.

Однако школьный период не является последним; за ним следует высшее профессиональное образование или трудовая деятельность; тот и другой вид деятельности обладают воспитательным потенциалом и различными средствами воспитания. Именно в этот период завершается становление ценностных ориентиров личности, осознается уровень патриотической ориентации личности, возможность культурного диалога, определяется отношение личности к высшим духовным ценностям. Здесь воспитание тесно сплетается с идеологией, поскольку транслирование ценностей той или иной направленности в ноосферу взрослого населения уже не может быть в полной мере названо воспитанием: с окончанием образовательного учреждения обучающийся уже во многом является самостоятельной личностью,

со сформированными идеалами и представлениями; идеологическое воздействие на такую личность, при неумелой организации или противостоянии аксиологических систем, может вызывать противление и насмешки (примеры очевидны и в советском прошлом, и сегодня).

Обобщим сказанное в схеме уровней воспитательной работы в рамках модели евразийского воспитания (рисунок 3.3.).

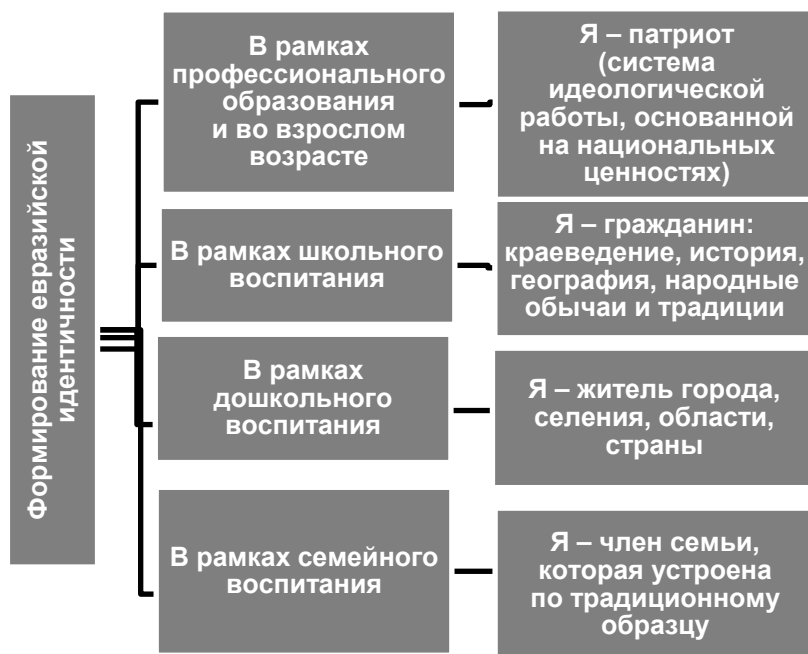


Рисунок 5.3 – Уровни воспитательной работы

Примечание – Составлено автором.

Таким образом, модель евразийского воспитания может быть представлена в пересечении трех измерений:

- последовательность формирования идентичностей;
- иерархия ценностей;
- уровневое строение воспитательной работы.

Ключевой частью модели, очевидно, являются ценности, которые обусловлены особенностями менталитета народов, входящих в евразийский ареал. Эта система ценностей находит соответствия во многих национальных моделях воспитания, но, вместе с тем, существуют и значимые отличия: так, творческая вольная личность евразийского идеала не совсем соответствует независимой личности английского менталитета; понятие *братства народов* во многом противостоит понятию *толерантности*. Ключевой ценностью, отражающейся как на системе идентичностей, так и на других элементах аксиологической иерархии, является *коллективизм* как принципиальное свойство евразийской модели воспитания.

Говоря о национальных моделях воспитания, мы рассматривали не только историю и организацию воспитательной работы, но и ставили себе задачу оценить достоинства и недостатки той или иной воспитательной системы. Рассмотрим с этой точки зрения и представленную модель евразийского воспитания.

Вероятно, одним из минусов представленной модели можно счесть ее откровенно традиционалистский характер. Опора на коллективизм, традиционную модель семьи, патриотизм в отношении малой и большой родины, на понятие *братства народов* может казаться архаичной и неадекватно отвечающей вызовам времени, и таким образом модель воспитания евразийского образца может быть заподозрена в восстановлении архаичных моделей досоветского или советского толка. Однако причиной восстановления в правах некоторых забытых или отвергнутых концептов является вовсе не их традиционность, а то, что данные концепты являются наиболее отвечающими ментальности евразийской общности.

Во второй главе нашей работы и отчасти в текущей главе мы останавливались на особенностях современного состояния социума, связанного с потерей привычных идентичностей. В связи с глобальной вестернизацией мира в процессе глобализации, а также общемировыми процессами изменения политического, социального, информационного состояния человека и мира, современный человек стоит перед угрозой утраты идентичности. И несмотря на то, что некоторые западные теоретики считают, что современный человек может и вовсе освободиться от «соци-

ального счита» идентичности, статистика душевных расстройств и суицидов, неуклонно растущих на протяжении XX и начала XXI в., диагностика тревожных состояний общества показывают, что утрата идентичности есть тяжелый удар по психологии человека, который тысячелетиями понимал себя через соотнесение с какой-то группой, с социальной общностью. Психология социализации такова, что естественно для человека «быть кем-то», идентифицироваться через обозначение группы (половой, национальной и пр.), а не быть неидентифицированным.

Поскольку кризис идентификации является, на наш взгляд, одной из тяжелейших и трудноизлечимых социальных болезней последнего времени, мы считаем необходимым создание такой системы самоидентификации, которая могла бы помочь народам евразийского ареала не утратить культурной самобытности в современном процессе далеко не бережного погружения в «плавильный котел» глобализации. Более того, обретение положительной идентичности необходимо как гарантия индивидуальной психологической стабильности и защищенности. Наднациональная идентичность как цель воспитательной работы отвечает историческому пути Евразии, которая объединялась под различными названиями в единое государственное образование, где не риторическое братство народов обеспечивало единство разноэтничной государственности, где культурные различия не нивелировались, а служили объектом исследования.

Вместе с тем предлагаемые ценности неоднозначно маркируют евразийскую модель воспитания как «закрытую» или архаичную. Современный мир не терпит замкнутых культур. Сформированная евразийская идентичность (через положительную национальную и другие виды идентичности) будет служить основанием для диалогического общения с другими типами цивилизаций: отсутствие такого общения стало одной из серьезных причин падения советского государства и разрушения советской идентичности.

Одним из минусов предлагаемой модели воспитания могут посчитать ее прагматичность (так как она основана на стабильных, не сиюминутных, «вечных» ценностях). Но современный мир также предполагает информационную открытость и активность личности: этот аспект (который, в частности, ниве-

лируется в идеологии и воспитании современного Китая) предусмотрен в иерархии предлагаемых ценностей, что позволяет личности не быть абсолютно чуждой прагматической и технологической цивилизации глобализации. В то время как евразийская модель воспитания предлагает собственную систему ценностей, очевидно, что молодежь и общество в целом не могут и не должны быть изолированы от ценностей атлантической цивилизации; но постулирование своей системы ценностей может позволить, впервые за долгие десятилетия, взглянуть на ценности Запада критически и аналитически, оценивая их системно с позиций традиционных ценностей евразийской ментальности.

Несомненно, евразийская модель воспитания основана на традиционалистской модели. Но также, по нашему мнению, ясно, что она предоставляет реальную возможность создания опоры для устойчивого противостояния вызовам времени, для осознания человеком собственной нерушимости – как части своего рода, страны и нации.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современное международное сообщество находится в активном поиске системного анализа воспитательных моделей подрастающего поколения.

Представленное авторское видение по исследованию и анализу существующих и исторически сложившихся моделей воспитания в разных странах не испытывает всей полноты заявленной темы исследования, оно только предлагает систематизированный взгляд.

В результате работы предложен авторский вариант проекта Евразийской модели воспитания, где ключевой частью, как видно, являются ценности, которые обусловлены особенностями менталитета народов, входящих в евразийский ареал. Эта система ценностей находит соответствия во многих национальных моделях воспитания, но вместе с тем существуют и значимые отличия.

Говоря о национальных моделях воспитания, мы рассматривали не только историю и организацию воспитательной работы, но и ставили себе задачу оценить достоинства и недостатки той или иной воспитательной системы.

Вероятно, одним из минусов представленной модели можно счесть ее откровенно традиционалистский характер. Опора на *коллективизм, традиционную модель семьи, патриотизм в отношении малой и большой родины*, на понятие *братства народов* может казаться архаичной и неадекватно отвечающей вызовам времени, и, таким образом, модель воспитания евразийского образца может быть заподозрена в восстановлении архаичных моделей досоветского или советского толка. Однако причиной восстановления в правах некоторых забытых или отвергнутых концептов является вовсе не их традиционность, а то, что данные концепты являются наиболее отвечающими ментальности евразийской общности.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

---

Поскольку кризис идентификации является, на наш взгляд, одной из тяжелейших и трудноизлечимых социальных болезней последнего времени, мы считаем необходимым создание такой системы самоидентификации, которая могла бы помочь народам евразийского ареала не утратить культурной самобытности в современном процессе далеко не бережного погружения в «плавильный котел» глобализации. Более того, обретение положительной идентичности необходимо как гарантия индивидуальной психологической стабильности и защищенности. *Наднациональная идентичность* как цель воспитательной работы отвечает историческому пути Евразии, которая объединялась под различными названиями в единое государственное образование, где не риторическое *братство народов* обеспечивало единство разнотнической государственности, где культурные различия не нивелировались, а служили объектом исследования.

Одним из минусов предлагаемой авторской модели воспитания могут посчитать ее *непрагматичность* (так как она основана на стабильных, не сиюминутных, «вечных» ценностях). Но современный мир также предполагает информационную открытость и активность личности: этот аспект (который, в частности, нивелируется в идеологии и воспитании современного Китая) предусмотрен в иерархии предлагаемых ценностей, что позволяет личности не быть абсолютно чуждой прагматической и технологической цивилизации глобализации. В то время как евразийская модель воспитания предлагает собственную систему ценностей, очевидно, что молодежь и общество в целом не могут и не должны быть изолированы от ценностей атлантической цивилизации; но постулирование своей системы ценностей позволит, впервые за долгие десятилетия, взглянуть на ценности Запада критически и аналитически, рассматривая их системно с позиций традиционных ценностей евразийской ментальности.

Несомненно, евразийская модель воспитания основана на традиционалистской модели. Но также, по нашему мнению, ясно, что она предлагает реальную возможность создания опоры для устойчивого противостояния вызовам времени, для осознания человеком собственной нерушимости – как части своего рода, страны и нации.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдикерова, Г. О. Особенности конструирования модели социализации личности / Г. О. Абдикерова // *CredoNew* : междунар. теорет. Журн. – 2014. – № 2 (78). – С. 86–94. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://credo-new.ru/archives/217>. – Загл. с экрана.
2. Абельс, Х. Интеракция, идентичность, презентация / Х. Абельс. – СПб. : Алетейя, 2000. – 268 с.
3. Абрамов, Я. Иоганн Генрих Песталоцци: его жизнь и педагогическая деятельность / Я. Абрамов. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: [http://books.google.ru/books?id=fcAshw8pCKgC&hl=ru&source=gbs\\_navlinks\\_s](http://books.google.ru/books?id=fcAshw8pCKgC&hl=ru&source=gbs_navlinks_s). – Загл. с экрана.
4. Аверинцев, С. Пайдейя. Из истории европейской культуры / С. Аверинцев. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: [http://polit.ru/article/2009/02/05/videon\\_aver/](http://polit.ru/article/2009/02/05/videon_aver/) (дата обращения: 26.12.2015). – Загл. с экрана.
5. Авершин, А. А. Философия образования: антропоцентрическая модель образовательно-воспитательного процесс / А. А. Авершин, Т. В. Яковенко, Р. П. Алехин. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://go.mail.ru/search>. – Загл. с экрана.
6. Александров, В. И. Подросток: что Франция – что Россия? / В. И. Александров, Е. И. Надеждина, И. М. Сергеев. – М. : Знание, 1996. – 192 с. – (Пед. фак. ; № 2).
7. Алексеев, Н. Н. Евразийство и марксизм / Н. Н. Алексеев // *Евразийский сборник* / под ред. Н. Н. Алексеева [и др.]. – Прага : издательство?, 1929. – С. 7–15. – ([Утверждение евразийцев]; кн. 6).
8. Алымова, Е. В. Лингвокультурологическая модель концепта «Образование» в национальном самосознании : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е. В. Алымова. – Саратов : [Б. и.], 2007. – 23 с.
9. Амонашвили, Ш. А. Единство цели : (В добрый путь, ребята!) : пособие для учителя / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1987. – 197 с.
10. Амонашвили, Ш. А. Размышление о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.

11. Анализ мировых тенденций развития научно-образовательной деятельности : аналит. обзор / Е. В. Васьурин [и др.]. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2006. – 219 с.
12. Анисимов, В. В. Методологические основы интеграции образования России и Белоруссии / В. В. Анисимов, О. Г. Грохольская // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 88–96.
13. Арндт, Х. Истоки тоталитаризма / Х. Арндт ; пер. с англ. Борисовой И. В. [и др.] ; послесл. Давыдова Ю. Н. ; под ред. Ковалевой М. С., Носова Д. М. – М. : ЦентрКом, 1996. – 326 с.
14. Аристотель. Этика : пер. с греч. / Аристотель. – СПб. : Тип. Т-ва «Обществ. польза», 1908. – LXIV, 207 с.
15. Астафьева, Е. М. Сингапур: система образования в контексте нациестроительства / Е. М. Астафьева // Юго-Восточная Азия: актуальные проблемы развития. – 2012. – № 18. – С. 194–207.
16. Багдасаров, Р. В. Запорожское рыцарство XV–XVIII веков / Р. В. Багдасаров // Общественные науки и современность. – 1996. – № 3. – С. 112–122.
17. Баева, Л. В. Развитие содержания дошкольного образования в Англии на современном этапе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Л. В. Баева. – М. : [Б. и.], 2009. – 21 с.
18. Байярд, Р. Т. Ваш беспокойный подросток : . практ. рук. для отчаявшихся родителей : пер. с англ. / Р. Т. Байярд, Дж. Байярд. – М. : Семья и школа, 1995. – 223 с. – (Шк. для родителей).
19. Баранов, А. Во Франции тысячи людей вышли на акции протеста против однополых браков / А. Баранов, Е. Полойко. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://www.tvc.ru/news/show/id/30314> (дата обращения: 16.02.2016). – Загл. с экрана.
20. Бауман, З. Индивидуализированное общество / З. Бауман ; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Логос, 2002. – 390 с.
21. Беликович, А. В. Арктика: земля и люди. Анализ национальной земельной политики северных федераций / А. В. Беликович. – Магдан : СВНЦ ДВО РАН, 1995. – 128 с.
22. Белый, В. Поставить в центр не знания, а ученика / В. Белый // Час пик. – М., 2009. – № 23 (425).
23. Беляев, Г. Ю. Модели воспитания: национальный контекст / Г. Ю. Беляев // Проблема современного образования. – М. : НПБ им. К. Д. Ушинского, 2013. – № 4. – 207 с. – С. 65–78.
24. Бергер, П. Социальное конструирование реальности : Трактат по социологии знания : пер. с англ. / П. Бергер, Г. Лукман. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.

25. Бессарабова, И. С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. С. Бессарабова. – Волгоград : [Б. и.], 2008. – 34 с.
26. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 413 с.
27. Бицилли, П. М. «Восток» и «Запад» в истории Старого Света / П. М. Бицилли // Россия между Европой и Азией : Евразийский сборник : антология / сост. Л. И. Новикова, И. Н. Сиземская. – М. : Наука, 1993. – 367 с. – (Рус. источники соврем. соц. философии).
28. Больнов, О. Философия экзистенциализма / О. Больнов. – М. : Мир философии, 2009. – 389 с.
29. Большой толковый словарь русского языка : справ. изд. / сост. С. А. Кузнецов ; Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
30. Бондаревская, Е. П. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студ. сред. и высш. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. П. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М. ; Ростов н/Д : Творч. центр «Учитель», 1999. – 560 с.
31. Бордовская, Н. В. Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2011. – 304 с.
32. Брачун, Т. А. Философский анализ трансформации этнических культур в эпоху модернизации и глобализации : на примере культуры чукотского этноса : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.13 / Т. А. Брачун. – Ростов н/Д : [Б. и.], 2011. – 67 с.
33. Брешковская, К. Ю. Анализ взглядов Л. Н. Толстого на психолого-педагогические условия эффективной организации обучения / К. Ю. Брешковская, М. А. Кувырталова // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2013. – № 3 (7). – С. 132–146.
34. Буева, Л. П. Человек, деятельность и общение / Л. П. Буева. – М. : Мысль, 1978. – 400 с.
35. Бутунина, Л. В. Педагогическая концепция В. П. Вахтерова : дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Бутунина. – Смоленск : [Б. и.], 2006. – 182 с.
36. Вахштайн, В. Равенство и качество: враги или союзники? : Система образования в Финляндии / В. Вахштайн // Экономика образования. – 2008. – № 2. – С. 259–263.
37. Вебер, М. Избранное. Образ общества : пер. с нем. / М. Вебер. – М. : Юрист, 1994. – 297 с.
38. Вендина, Т. И. Язык как форма реализации культурной идентичности / Т. И. Вендина // Культура сквозь призму идентично-

сти : сб. ст. / РАН ; отв. ред.: Л. А. Софронова, Н. М. Филатова. – М. : Изд-во «Индрик», 2006. – С. 42–58.

39. Верисоцкая, Е. В. Об особенностях развития национальных культур России и Японии в XVII–XIX вв.: религиозно-нравственные аспекты (постановка проблемы) / Е. В. Верисоцкая // Известия Восточного института. – 1997. – № 5. – С. 187–212.

40. Володин, Д. А. Ведущие педагогические концепции как основа современного развития школьного образования в Финляндии / Д. А. Володин // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2011. – Т. 17, № 3. – С. 252–255.

41. Володин, Д. А. Ведущие педагогические концепции как основа современного развития системы школьного образования в Финляндии / Д. А. Володин // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 2.

42. Володин, Д. А. Современное школьное образование в Финляндии: национальные реформы в Европейском контексте : автореф. ... канд. пед. наук / Д. А. Володин. – Тула : [Б. и.], 2009. – 21 с.

43. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собр. соч. В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. – М. : Наука, 1983. – 368 с. – С. 144–197.

44. Гавров, С. Н. Историческое изменение институтов семьи и брака : учеб. пособие / С. Н. Гавров. – М. : НИЦ МГУДТ, 2009. – 134 с.

45. Гавров, С. Н. Воспитание как антропологический феномен : учеб. пособие / С. Н. Гавров, Ю. В. Микляева, О. Г. Лопатина. – М. : Форум, 2011. – 240 с.

46. Гайденок, П. П. Культурно-исторический аспект эволюции науки / П. П. Гайденок // Методологические проблемы историко-научных исследований. – М. : Наука, 1982. – С. 58–74.

47. Галич, Ю. Н. Изменения в Основном законе об образовании Японии и морально-патриотическое воспитание в высшей школе / Ю. Н. Галич // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 11. – С. 16–21.

48. Гачев, Г. Д. Национальные образы мира. Евразия – космос кочевника, земледельца и горца / Г. Д. Гачев. – М. : Ин-т ДИ-ДИК, 1999. – 368 с.

49. Гегель, Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики / Г. В. Ф. Гегель ; пер. Б. Г. Столпнера, отв. ред. Е. П. Ситковский. – М. : Мысль, 1994. – 452 с. – С. 53–424. – (Филос. наследие ; т. 63).

50. Гегель, Г. В. Ф. Лекции по истории философии : в 3 кн. / Г. Гегель. – М. : Наука, 2006. – 1048 с. – (Сочинения ; т. 9–11 / Г. Гегель).

51. Гегель, Г. Философия права / Г. Гегель. – М. : Мир книги, 2007. – 464 с.
52. Гербарт, И. Ф. Избранные педагогические сочинения / И. Ф. Гербарт. – Т. 1. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. – 295 с. – (Б-ка учителя).
53. Гердер, И. Г. Идеи к философии истории человечества / И. Г. Гердер. – М. : Директ-Медиа, 2007. – 288 с.
54. Герцен, А. И. Prolegomena / А. И. Герцен // Сочинения / А. И. Герцен : в 2 т. – М. : Мысль, 1986. – Т. 2. – 654 с. – (Филос. наследие ; т. 96).
55. Гирько, А. А. Проблемы структурирования менталитета в общегуманитарных науках / А. А. Гирько. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: [http://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=1871](http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=1871). – Загл. с экрана.
56. Головань, С. А. Трансформация воспитания в пространстве современной информационной культуры : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13 / С. А. Головань. – Ростов н/Д : [Б. и.], 2008. – 24 с.
57. Гололобова, Т. А. Русская философия как педагогика (вторая половина XIX – начало XX в.) : учеб. пособие / Т. А. Гололобова, Б. В. Емельянова, Н. Д. Наумов. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 116 с.
58. Голуб, Е. В. Развитие этнической идентичности как фактор социализации подростков полиэтнического региона : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Голуб. – Оренбург : [Б. и.], 2011. – 24 с.
59. Гончаров, Н. К. Педагогическая система К. Д. Ушинского / Н. К. Гончаров. – М. : Педагогика, 1974. – 270 с.
60. Горбунов, Л. М. Практическая педагогика : учеб. пособие / Л. М. Горбунов. – Иркутск : Изд-во Вост.-Сиб. гос. акад. образования, 2012. – 249 с.
61. Грицанов, А. А. Евразийство / А. А. Грицанов // Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
62. Губарев, А. Российскому образованию – «казахское» гостеприимство / А. Губарев // Alma mater : вестн. высш. шк. – 2000. – № 7.
63. Губогло, М. Н. Идентификация идентичности : Этносоциологические очерки / М. Н. Губогло. – М. : Наука, 2003. – 764 с.
64. Гулыга, А. В. Философская антропология Вильгельма фон Гумбольдта / А. В. Гулыга // Вопросы философии. – 1985. – № 4.
65. Гумилев, Л. Н. Древняя Русь и Великая степь / Л. Н. Гумилев. – М. : Эксмо, 2006. – 508 с.

66. Гуревич, П. С. Культурология : учебник / П. С. Гуревич. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : КНОРУС, 2013. – 448 с.
67. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т. 2 : И – О / В. И. Даль. – М. : Тип. Лазар. Ин-та вост. яз., 1865. – 239 с.
68. Даниленко, В. П. Вильгельм фон Гумбольдт и неогумбольдтианство / В. П. Даниленко. – М. : Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 216 с.
69. Данилова, А. С. Особенности воспитания в школах Великобритании / А. С. Данилова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 9. – С. 39–41.
70. Данилссон, Э. В. Репрезентация образа человека в художественной культуре скандинавских стран второй половины XX века : автореф. ... канд. культурологии / Э. В. Данилссон. – СПб. : [Б. и.], 2010. – 21 с.
71. Декарт, Р. Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках, и другие философские работы : пер. с лат. / Р. Декарт. – М. : Акад. проект, 2011. – 335 с.
72. Декларация независимости США. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://ru.wikisource.org/wiki> (дата обращения: 07.07.2014). – Загл. с экрана.
73. Демина, Т. Н. Теоретические основы региональной концепции воспитания школьников в Республике Мордовия : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Н. Демина. – М. : [Б. и.], 1998. – 25 с.
74. Держицкая, Е. В. Развитие системы образования Сингапура : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Держицкая. – М. : [Б. и.], 2004. – 156 с.
75. Джемаль, Г. Д. Стена Зулькарнайна / Г. Д. Джемаль. – М. : Соц.-полит. мысль, 2010. – 372 с. – (Серия: РОССИЯ и ИСЛАМ, 7).
76. Джозеф, Д. Язык и национальная идентичность / Д. Джозеф // Логос. – М., 2005. – № 4 (49). – С. 4–32.
77. Джуринский, А. Н. Воспитание в России и за рубежом / А. Н. Джуринский. – М. : Просвещение, 2009. – 110 с.
78. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики / А. Н. Джуринский. – М. : Изд. гр. «ФОРУМ» : ИНФРА-М, 1998. – 189 с.
79. Джуринский, А. Н. История педагогики : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обуч. по пед. специальностям / А. Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
80. Джуринский, А. Сравнительная педагогика : учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / А. Джуринский. – М. : Академия, 1998. – 176 с.

81. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика : учеб. для магистрантов / А. Н. Джуринский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2013. – 440 с.
82. Димке, Д. «Памяти павших будьте достойны»: практики построения личности в утопических сообществах // Д. Димке // Социология власти. – 2014. – № 4.
83. Дугин, А. Философия войны / А. Дугин. – М. : Яуза : Эксмо, 2004. – 256 с.
84. Дьюи, Дж. Введение в философию воспитания / Дж. Дьюи. – М. : Раб. просвещения, 1921. – 63 с.
85. Евразийский мир: ценности, константы, самоорганизация / под ред. Ю. В. Попкова. – Новосибирск : Нонпарель, 2010. – 449 с.
86. Евразия превыше всего (манифест современного евразийского движения) / А. Дугин // Основы евразийства / ред. А. Дугин. – М. : Арктогея-Центр, 2002. – 800 с. – С. 5–15.
87. Ёсихито, К. Традиционная японская идентичность : (С древних времен до эпохи глобализации) : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.03 / К. Ёсихито. – М. : [Б. и.], 2004. – 21 с.
88. Етимологічний словник української мови : в 7 т. / АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні ; редкол. О. С. Мельничук (голов. ред.) [та ін.]. – Київ : Наук. думка, 1982. – Т. 1 : А – Г. – 632 с.
89. Жаде, З. А. Геополитическая идентичность России в условиях глобализации : автореф. дис. ... д-ра полит. наук / З. А. Жаде. – Краснодар : [Б. и.], 2007. – 48 с.
90. Жаде З. А. Векторы геополитической идентичности / З. А. Жаде. – Майкоп : ООО «Качество», 2007. – 335 с.
91. Жданова, Г. В. Историсофия евразийцев в современных публикациях / Г. В. Жданова // История мысли : Русская мыслительная традиция : [альманах]. – Вып. 2 / под ред. И. П. Смирнова. – М. : Вуз. кн., 2003. – 194 с. – С. 73–85.
92. Забродин, В. Ю. Социология : экзаменац. ответы для студентов вузов/ В. Ю. Забродин. – СПб. : Питер, 2009. – 160 с. – (Завтра экзамен).
93. Зайченко, Г. А. К вопросу о критике современного английского позитивизма / Г. А. Зайченко. – М., 1959. – 148 с.
94. Зайченко, Г. А. Философия Джона Локка / Г. А. Зайченко. – Харьков, 1971. – 235 с.
95. Закон Республики Беларусь от 29.10.1991 № 1201-XII «Об образовании». – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: [http://www.tammbly.narod.ru/belarus-zakon/zakon\\_1202-1991.htm](http://www.tammbly.narod.ru/belarus-zakon/zakon_1202-1991.htm) (дата образования: 07.07.2014). – Загл. с экрана.



96. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. – М. : Изд-во Свято-Владим. Братства, 1993. – 224 с.

97. Иванов, А. В. Пограничность / А. В. Иванов // Евразийский мир: ценности, константы, самоорганизация / под ред. Ю. В. Попкова. – Новосибирск : Нонпарель, 2010. – 449 с.

98. Инглхарт, Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества / Р. Инглхарт // Полис. – М., 1993. – № 2–6.

99. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева [и др.] ; под ред. З. И. Васильевой. – 3-е изд., стер – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 432 с. – (Высш. проф. образование).

100. История педагогики : учеб. для системы послевуз. проф. образования по специальности «История и философии науки» / под ред. чл.-кор. РАО М. В. Богуславского. – М. : Гардарики, 2007. – 238 с.

101. История педагогики и образования / под ред. А. И. Пискунова – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.

102. Йегер, В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) : в 2 т. – Т. 2 / пер. с нем. М. Н. Ботвинника. – М. : «Греко-лат. каб.» Ю. А. Шичалина, 1997. – 336 с.

103. Кант, И. Критика способности суждения / И. Кант. – М. : Искусство, 1994. – 367 с.

104. Кант, И. Лекции о философском учении о религии / И. Кант ; пер. с нем. Л. Э. Крыштоп. – М. : Канон+, 2016. – 384 с.

105. Кант, И. О педагогике // Трактаты и письма / И. Кант ; пер. с нем. Б. М. Бим-Бада. – М. : Наука, 2006. – С. 445–504. – (Серия «Памятники филос. мысли»).

106. Карабаева, К. Д. О стратегии развития евразийского государства на основе трудов мыслителей русского зарубежья: Н. С. Трубецкого, П. Н. Савицкого, П. П. Сувчинского, Л. П. Карсавина / К. Д. Карабаева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – № 11 (147) / нояб. – С. 183–189.

107. Караченцева, Т. С. Философия воспитания и воспитание философией. Этика и Мораль / Т. С. Караченцева. – М., 1990. – 23 с.

108. Кассирер, Э. Философия Просвещения / Э. Кассирер. – М. : Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2004. – 400 с.

109. Кирсанова, Р. М. Костюм как средство самоидентификации / Р. М. Кирсанова // Культура сквозь призму идентичности : сб. ст.

/ РАН ; отв. ред.: Л. А. Софронова, Н. М. Филатова. – М. : Изд-во «Ин-дрик», 2006. – С. 72–82.

110. Кларин, В. М. Я. А. Коменский: личность и общество / В. М. Кларин. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://podelise.ru/docs/index-25933099-1.html>. – Загл. с экрана.

111. Клепиков, В. З. Современный Китай: вопросы воспитания / В. З. Клепиков // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 92–98.

112. Ковалева, А. И. Аномия / А. И. Ковалева // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 4. – С. 155–156.

113. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность в зеркале междисциплинарной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб. : СПбГУПМ, 1999. – 242 с.

114. Колосовская, Е. В. Национально-культурная специфика языкового сознания русских и британцев на материале тематической группы «воспитание» : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Е. В. Колосовская. – М. : [Б. и.], 2004. – 26 с.

115. Кольберг, Л. Моральные стадии: текущая формулировка и ответ критикам / Л. Кольберг, Ч. Левин, А. Хюер. – Базель ; Нью-Йорк : Каргер, 1983.

116. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 2. Отдельные произведения / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – 576 с. – (Пед. б-ка).

117. Кон, И. С. К проблеме национального характера / И. С. Кон // История и психология / под ред. Б. Ф. Поршнева и Л. И. Анцыферовой. – М. : Наука, 1971. – С. 122–158.

118. Кондрашов, В. А. Евразийство / В. А. Кондрашов // Новейший философский словарь. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – С. 224–225.

119. Концепция воспитания в системе непрерывного образования Республики Казахстан : утв. приказом министра образования и науки от 16 нояб. 2009 г. № 521 и рек. организациям непрерывного образования Республики Казахстан. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://kzbydocs.com/docs/515/index-17970-1.html?page=2>. – Загл. с экрана.

120. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. – 2006. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://www.mon95.ru/deyatelnost/podmenyu-25/84-2013-12-29-17-55-32-2/2318-489>. – Загл. с экрана.

121. Корнетов, Г. Б. Педагогика : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов ; Ун-т Рос. акад. образования. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 183, [1] с.

122. Корчак, Я. Как любить ребенка / Я. Корчак. – М. : У-Фактория, 2005. – 352 с.
123. Кошарный, В. П. Евразийство / В. П. Кошарный // Русская философия : энциклопедия / под ред. М. А. Маслина. – М. : Алгоритм, 2007. – С. 165–166.
124. Крылов, Г. А. Этимологический словарь русского языка / Г. А. Крылов. – СПб. : Полиграфуслуги, 2005. – 432 с.
125. Левтонова, Ю. О. История Филиппин : крат. очерк / Ю. О. Левтонова. – М. : Гл. ред. вост. лит. изд-ва «Наука», 1979. – 295 с.
126. Левяш, И. Я. Гуманитарно-культурологическая модель образования для всех / И. Я. Левяш, С. В. Левяш. – СПб. : Эйдос, 2011. – 292 с.
127. Лескинен, М. В. «Отечество» и «Родина» в российских учебниках географии последней трети XIX в. Конструирование территориальной идентичности / М. В. Лескинен // Культура сквозь призму идентичности : сб. ст. / РАН ; отв. ред.: Л. А. Софронова, Н. М. Филатова. – М. : Изд-во «Индрик», 2006. – С. 126–137.
128. Леутина, Л. И. Белорусский опыт организации образования / Л. И. Леутина // Альманах современной науки и образования. – 2010. – № 4 (35). – С. 177–183.
129. Ли, Ю. Из третьего мира – в первый. История Сингапура (1965–2000) / Ю. Ли. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://books.google.ru> (дата обращения: 26.07.2015). – Загл. с экрана.
130. Лиферов, А. П. Россия и Казахстан на пути к воссозданию единого образовательного пространства / А. П. Лиферов // Педагогика. – 2004. – № 7. – С. 71–76.
131. Ло, Юн. Развитие педагогической мысли о воспитании детей в Китае : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Юн. Ло. – Казань : [Б. и.], 2005. – 161 с.
132. Локк, Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк // Сочинения : в 3 т. / Дж. Локк. – М. : Мысль, 1988. – Т. 3. – 688 с. – С. 407–614. – (Филос. наследие ; т. 103).
133. Луков, В. А. Парадигмы воспитания / В. А. Луков // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 3. – С. 139–151.
134. Майер, Б. О. Когнитивные аспекты современной философии отечественного образования : монография / Б. О. Майер ; отв. ред. Н. В. Наливайко ; Рос. акад. наук, Ин-т философии и права СО РАН, Новосиб. гос. пед. ун-т, Науч.-метод. совет философии образования. – Новосибирск : СО РАН, 2006. – 276 с. – (Прил. к журн. «Философия образования» ; т. 22).

135. Майстренко, В. И. Социально-философский анализ воспитания как культурного феномена : автореф. дис. ... канд. филос. наук / В. И. Майстренко. – Ростов н/Д : [Б. и.], 2009. – 24 с.
136. Макаренко, А. С. Избранные произведения : в 3 т. / А. С. Макаренко. – Киев : Рад. шк., 1985.
137. Макаров, И. В. Очерки истории Реформации в Финляндии (1520–1620 гг.) / И. В. Макаров. – СПб. : Реноме, 2007. – 560 с.
138. Манцевич, Т. В. Народные традиции воспитания в белорусской семье / Т. В. Манцевич. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://www.pws-conf.ru/nauchnaya/lss-2009/123-sotsiumlichnosti/6973-narodnyie-traditsii-vospi.html> (дата обращения: 17.05.2015). – Загл. с экрана.
139. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2008. – 374 с.
140. Маслоу, А. Теория человеческой мотивации / А. Маслоу // Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – С. 77–105.
141. Материалисты Древней Греции. Собрание текстов Гераклита, Демокрита, и Эпикура / общ. ред. и вступ. ст.: М. А. Дынник. – М. : Политиздат, 1955. – 239 с.
142. Микляева, А. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. / А. В. Микляева, П. В. Румянцева – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: [http://studopedia.ru/5\\_90260\\_miklyaeva-a-v-rumyantseva-p-v-sotsialnaya-identichnost-lichnosti-soderzhanie-struktura-mehanizmi-formirovaniya-glava.html](http://studopedia.ru/5_90260_miklyaeva-a-v-rumyantseva-p-v-sotsialnaya-identichnost-lichnosti-soderzhanie-struktura-mehanizmi-formirovaniya-glava.html). – Загл. с экрана.
143. Митрохин, Л. Н. Религия и мы / Л. Н. Митрохин // Квинтэссенция : филос. альманах / сост.: В. И. Мудрагей, В. И. Усанов. – М. : Политиздат, 1990. – 447 с.
144. Мор, Т. Утопия / Т. Мор. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: [http://lib.aldebaran.ru/author/mor\\_tomas/mor\\_tomas\\_utoriya/](http://lib.aldebaran.ru/author/mor_tomas/mor_tomas_utoriya/). – Загл. с экрана.
145. Морлей, Д. Руссо : пер. с англ. / Д. Морлей. – 2-е изд. – М. : Либроком, 2012. – 480 с. – (Серия «Из наследия филос. мысли: великие философы»).
146. Мубинова, З. Ф. Этнонациональное воспитание в постсоветских государствах: в поисках концептуальной модели / З. Ф. Мубинова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2010. – № 3. – С. 34–56.
147. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 200 с.

148. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.

149. Нагата Хироси. История философской мысли Японии : пер. с яп. / Нагата Хироси ; общ. ред. и вступ. ст. Ю. Б. Козловского. – М. : Прогресс, 1991. – 416 с.

150. Научная революция Нового времени. Ф. Бэкон о естественной философии. Индуктивный метод. Источники заблуждений. Критика «идолов». Ф. Бэкон о медицине. Эмпиризм Т. Гоббса и Д. Локка. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki>. – Загл. с экрана.

151. Национальная идентичность России и демографический кризис : материалы Всерос. науч. конф. (Москва, 20–21 окт. 2006 г.) : сб. докл. – М. : Науч. эксперт, 2007. – 988 с.

152. Национальная идея России : материалы Всерос. науч. конф., 12 нояб. 2010 г., Москва / Центр проблем. анализа и гос.-упр. проектирования ; [ред.-изд. гр.: С. С. Сулакшин (рук.) и др.]. – М. : Науч. эксперт, 2010. – 690 с.

153. Национальная идея России: «Моя страна должна быть, и должна быть всегда!», или О том, что должны делать власть и общество, чтобы это было так : в 6 т. / под общ. ред. С. С. Сулакшина. – М. : Науч. эксперт, 2012. – Т. 1. – 752 с.

154. Никифорова, П. Г. Национальная идентичность народа саха в условиях глобализации : автореф. дис. ... канд филос. наук : 09.00.11 / П. Г. Никифорова. – Якутск : [Б. и.], 2010. – 21 с.

155. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе : Парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.

156. О Национальной доктрине образования в Российской Федерации : постановление Правительства Рос. Федерации от 04.10.2000 № 751 : опубли. 11.10.2000. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>. – Загл. с экрана.

157. Орлова, В. В. Педагогическое обеспечение работы с молодежью : Педагогические модели в образовании : учеб.-метод. пособие : для специальности 040104 – «Организация работы с молодежью» / В. В. Орлова. – Томск : ТУСУР, 2007. – 50 с.

158. Особенности теории обучения Б. Ф. Скиннера. – М., 2009. – 218 с.

159. Панарин, А. С. Глобальное политическое прогнозирование в условиях стратегической нестабильности / А. С. Панарин. – Элек-

трон. текстовые дан. – М., 1999. – Режим доступа: <http://www.patriotica.ru/authors/panarin.html> (дата обращения: 26.05.2014). – Загл. с экрана.

160. Пастернак, Б. Доктор Живаго / Б. Пастернак // Новый Мир. – 1988. – № 1–4.

161. Петраков, Б. Д. Основные закономерности распространения психических болезней в современном мире и в Российской Федерации / Б. Д. Петраков // Материалы XII съезда психиатров России (Москва, 1–4 нояб. 1995 г.). – М. : МГУ, 1995. – 455 с.

162. Печальное лидерство России. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://demoscope.ru/weekly/2012/0523/tema01.php> (дата обращения: 26.10.2015). – Загл. с экрана.

163. Платон. Соч. : в 3 т. / Платон. – М., 1971. – Т. 2. – 275 с.

164. Плейт, Т. Беседы с Ли Куан Ю. Гражданин Сингапур, или Как создают нации / Т. Плейт. – М. : ЗАО «Олимп-Бизнес», 2012. – 232 с. – (Серия «Сколково»).

165. Попков, Ю. В. Введение / Ю. В. Попков // Евразийский мир: ценности, константы, самоорганизация / под ред. Ю. В. Попкова. Новосибирск : Нонпарель, 2010. – С. 5–12.

166. Попов, Ю. И. Психолого-педагогические идеи А.Г. Маслоу в современной теории и практике обучения и воспитания в США : автореф. ... канд. пед. наук / Ю. И. Попов. – Волгоград : [Б. и.], 2008. – 23 с.

167. Послание Президента Российской Федерации Д. А. Медведева Федеральному собранию Российской Федерации от 5 ноября 2008 г. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://gov.karelia.ru/Leader/Work/posl2008.html>. – Загл. с экрана.

168. Пралеска : программа дошкольного образования : пособие для педагогов и рук. кадров учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования, с рус. яз. обучения / Е. А. Панько [и др.]. – Минск : НИО : Аверсэв, 2007. – 320 с.

169. Пригожин, И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой : пер. с англ. / И. Пригожин, И. Стенгерс ; пер. с англ. Ю. А. Данилова ; общ. ред. и послесл. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.

170. Прикот, О. Г. Лекции по философии педагогики / О. Г. Прикот. – СПб. : TVPincorporated, 1998. – 163 с.

171. Прикот, О. Г. Методологические основания педагогической системологии : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 // О. Г. Прикот. – СПб. : [Б. и.], 1997. – 303 с.

172. Прикот, О. Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология / О. Г. Прикот. – СПб. : Изд. ТВП инк., 1995. – 260 с.

173. Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли / под ред. А. Ю. Гордина и Л. И. Новиковой. – М. : Педагогика, 1973. – 216 с.

174. Программа развития общего среднего образования в Республике Беларусь на 2007–2016 годы. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=C20700725&p2={NRPA}> (дата образования: 07.07.2014). – Загл. с экрана.

175. Проект «Народов много – страна одна» / М-во регион. развития Рос. Федерации. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://gia.ru/sport/20091215/198692255.html>. – Загл. с экрана.

176. Проект о жизни : [сайт]. – Режим доступа: <http://lossofsoul.com/DEATH/suicide/statistic.htm> (дата обращения: 26.10.2015). – Загл. с экрана.

177. Пронников, В. А. Японцы : этнопсихол. очерки / В. А. Пронников, И. Д. Ладанов. – 3-е изд, испр. и доп. – М. : ВиМ, 1996. – 440 с.

178. Пэрну, Л. Я воспитываю ребёнка : пер. с фр. / Л. Пэрну. – М. : Медицина, 1991. – 432 с.

179. Развитие образования в странах СНГ. – Вып. IV. – М. : ИТОП РАО, 2003. – 106 с.

180. Развитие общего образования в первой трети XX века: проблемы и решения. – М., 1994. – 356 с.

181. Ракава, Л. В. Традицыі сямейнага выхавання ў беларускай весцы / Л. В. Ракава. – Мінск : Ураджай, 2000. – 111 с.

182. Рассел, Б. Искусство мыслить / Б. Рассел ; общ. ред., сост. и предисл. О. А. Назаровой ; [пер. с англ. Козловой Е. Н. и др.]. – 2-е изд., испр. – М. : Идея-Пресс : Дом интеллект. кн., 1999. – 240 с.

183. Романенчук, К. В. Реформирование русскоязычных образовательных учреждений в системе образования Казахстана в 1991–2004 гг. : автореф. дис. ... канд. пед. наук / К. В. Романенчук. – СПб. : [Б. и.], 2006. – 20 с.

184. Российская идентичность на Северном Кавказе / З. Жаде, Е. Куква, С. Лягушева, А. Шадже ; под общ. ред. А. Ю. Шадже. – М. ; Майкоп : Соц.-гуманит. знания : Качество, 2010. – 248 с.

185. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. / Ж.-Ж. Руссо ; под ред. Г. Н. Джибладзе ; сост. А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 656 с. – (Пед. б-ка).

186. Савицкий, П. Задание евразийства / П. Савицкий // Евразийский сборник. – Кн. VI. – Прага, 1929.

187. Савицкий, П. Н. Географические и геополитические основы евразийства / П. Н. Савицкий // Классика геополитики, XX век :

[сб.] / сост. К. Королев. – М. : АСТ, 2003. – 733 с. – С. 142–146. – («Philosophy»).

188. Савицкий, П. Н. Евразийство / П. Н. Савицкий // Классика геополитики, XX век : [сб.] / сост. К. Королев. – М. : АСТ, 2003. – 733 с. – С. 98–102. – («Philosophy»).

189. Савицкий, П. Н. Континент Евразия / П. Н. Савицкий. – М. : Аграф, 1997. – 289 с.

190. Савицкий, П. Н. Степь и оседлость / П. Н. Савицкий // Классика геополитики, XX век : [сб.] / сост. К. Королев. – М. : АСТ, 2003. – 733 с. – С. 96–111. – («Philosophy»).

191. Салимова, К. Педагогика народов мира : История и современность / К. Салимова, Н. Додде. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 576 с.

192. Сапрыкин, Д. Л. Значение и смысл понятия «образование» (на примере немецкой философии конца XVIII – начала XIX вв.) / Д. Л. Сапрыкин // Вестник МГУ. Сер. 7, Философия. – 2008. – № 1. – С. 19–42.

193. Свиридов, А. Н. Психологические механизмы перманентного развития личности в период первичной социализации / А. Н. Свиридов // Ползуновский вестник. – 2006. – № 3. – С. 213–221.

194. Сеа, Л. «Логос варварства» и проблема латиноамериканской цивилизационной идентичности / Л. Сеа // Сравнительное изучение цивилизаций : Хрестоматия : учеб. пособие для студентов вузов / сост. Б. С. Ерасов. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 536 с. – С. 449–451.

195. Селевко, Т. К. Теория и практика образовательных технологий / Т. К. Селевко. – М. : НИИ шк. технологий, 2004. – 192 с.

196. Семенова, Ю. А. Гражданская идентичность личности в глобализирующемся мире: философско-антропологический аспект : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13 / Ю. А. Семенова. – Челябинск : [Б. и.], 2012. – 23 с.

197. Сеннет, Р. Коррозия характера / Р. Сеннет. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://nagon.net/books.php?q=R-Sennet>. – Загл. с экрана.

198. Сергеев, К. А. Понятие образования в феноменологии науки / К. А. Сергеев, Д. Н. Разеев // Образование и гражданское общество : (материалы круглого стола, 15 нояб. 2002 г.). / под ред. Ю. Н. Солонина. – СПб. : С.-Петербург. филос. о-во, 2002. – С. 78–84. – (Серия «Непрерыв. гуманит. образование (науч. исслед.)»; вып. 1).

199. Скрипник, А. П. Моральное зло в истории этики и культуры / А. П. Скрипник. – М. : Политиздат, 1992. – 351 с.

200. Слободчиков, В. И. Духовные проблемы человека в современном мире / В. И. Слободчиков // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 33–39.



201. Снапковская, С. В. Развитие образования и педагогической мысли на территории Беларуси в 60-е гг. XIX – начале XX века : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / С. В. Снапковская. – Н. Новгород : [Б. и.], 2012. – 46 с.
202. Современные концепции эстетического воспитания (теория и практика) / отв. ред. Н. И. Киященко. – М. : ИФ РАН, 1998. – 302 с.
203. Софронова, Л. А. О проблемах идентичности / Л.А. Софронова // Культура сквозь призму идентичности : сб. ст. / РАН ; отв. ред.: Л. А. Софронова, Н. М. Филатова. – М. : Изд-во «Ин-дрик», 2006. – 424 с. – С. 8–26.
204. Социальная идентификация личности – 2. – Кн. 2 / под ред. В. А. Ядова. – М. : Изд-во Ин-та социологии РАН, 1994. – 298 с.
205. Социальная педагогика : Курс лекций (введение в профессию «социальный педагог», основы социальной педагогики, основы социально-педагогической деятельности) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Г. Н. Штинова [и др.]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
206. Сурова, Е. Э. Трансформация европейской модели идентичности в процессе глобализации : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.13 / Е. Э. Сурова. – СПб. : [Б. и.], 2006. – 40 с.
207. Сянлин, Цуй. Новый подход к нравственному воспитанию / Цуй Сянлин. – Пекин, 1987. – 172 с.
208. Тайлакова, Е. А. Воспитание экологической культуры детей и молодежи в Финляндии и Швеции / Е. А. Тайлакова // Вестник Башкирского университета. – 2012. – Т. 17, № 3. – С. 1398–1402.
209. Тесленко, А. Н. Менталитет как социокультурный механизм преемственности ценностей (на примере социализации молодых казахстанцев) / А. Н. Тесленко, Д. В. Лепешев. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/mentalitet-kak-sotsiokulturnyy-mehanizm-preemstvennosti-tsennostey-na-primere-sotsializatsii-molodyh-kazahstantsev>. – Загл. с экрана.
210. Тесленко, А. Н. Ментальные архетипы в культурной социализации молодых казахстанцев / А. Н. Тесленко // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Социология. Политология. – Саратов, 2009. – Т. 9, № 1. – С. 123–134.
211. Тесля, А. А. Национализм: консервативная критика / А. А. Тесля // Гефтер. – 2014. – 13 янв. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://gefter.ru/archive/11050>. – Загл. с экрана.
212. Тойнби, А. Дж. Постижение истории : пер. с англ. / А. Дж. Тойнби. – М. : Прогресс, 1991. – 736 с.

213. Толстой, Л. Н. Воспитание и образование / Л. Н. Толстой // Собр. соч. : в 22 т. / Л. Н. Толстой. – М. : Худ. лит., 1983. – Т. 16. – 413 с. – С. 29–64.
214. Толстой, Л. Н. Круг чтения : Избранные, собранные и расположенные на каждый день Львом Толстым мысли многих писателей об истине, жизни и поведении / Л. Н. Толстой. – М. : Рипол Классик, 2004. – 104 с.
215. Трегуб, А. Е. Цивилизационная идентичность России в условиях глобализации (социально-философский анализ) : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / А. Е. Трегуб. – М. : [Б. и.], 2008. – 22 с.
216. Трубецкой, Н. С. К проблеме русского самопознания / Н. С. Трубецкой // История. Культура. Язык / Н. С. Трубецкой. – М. : Прогресс, 1995. – 799 с.
217. Трубецкой, Н. С. Взгляд на русскую историю не с Запада, а с Востока / Н. С. Трубецкой // Классика геополитики, XX век : [сб.] / сост. К. Королев. – М. : АСТ, 2003. – 733 с. – С. 142–226. – («Philosophy»).
218. Трубецкой, Н. С. Европа и человечество / Н. С. Трубецкой // Классика геополитики, XX век : [сб.] / сост. К. Королев. – М. : АСТ, 2003. – 733 с. – С. 32–105. – («Philosophy»).
219. Трубецкой Н. С. Мы и другие / Н. С. Трубецкой // Классика геополитики, XX век : [сб.] / сост. К. Королев. – М. : АСТ, 2003. – 733 с. – («Philosophy»).
220. Трубецкой, Н. С. Русская проблема / Н. С. Трубецкой // Классика геополитики, XX век : [сб.] / сост. К. Королев. – М. : АСТ, 2003. – 733 с. – («Philosophy»).
221. Трунгпа, Ч. Преодоление духовного материализма. Миф свободы и путь медитации. Шамбала : Священный путь воина : пер. с англ. / Ч. Трунгпа ; ред. пер. И. Старых. – Киев : София, 1993.
222. Тюгашев, Е. А. Ценности, которые создали Евразию / Е. А. Тюгашев // Евразийский мир: ценности, константы, самоорганизация / под ред. Ю. В. Попкова. – Новосибирск : Nonparel, 2010. – 449 с.
223. Федотов, Г. П. Судьба империй. Империй призрачных орлы... / Г. П. Федотов // Судьба и грехи России : избр. ст. по философии рус. истории и культуре : в 2 т. / Г. П. Федотов. – СПб. : София, 1992. – Т. 2. – 348 с. – С. 304–327.
224. Феномен воспитания в современной педагогике : монография / Т. А. Ромм [и др.]. – Новосибирск : НГПУ, 2011. – 220 с.
225. Философия образования. – Ростов н/Д : Феникс, 2011. – 256 с.

226. Фомичева, И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме / И. Г. Фомичева. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2004. – 242 с.
227. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. –
228. Французская система образования. – Электрон. текстовые дан. // in France.ru : о Франции по-русски : [сайт]. – Режим доступа: <http://www.infrance.ru/education/systeme/systeme.html>. – Загл. с экрана.
229. Фрейд, З. Основные психологические теории в психоанализе / З. Фрейд ; пер.: М. В. Вульф, А. А. Спектор. – М. : АСТ, 2006. – 400 с.
230. Фролова, Е. Г. К истории развития языковой ситуации в Республике Филиппины / Е. Г. Фролова // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 2 (21) : в 3 ч. – Ч. I, с. 150–154.
231. Фролова, Е. Г. Языковая политика Республики Филиппины / Е. Г. Фролова // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 8 (27) : в 2 ч. – Ч. I, с. 170–178.
232. Фромм, Э. «Иметь» или «быть» / Э. Фромм ; сост., авт. предисл. П. С. Гуревич : пер. с англ. Войскунской Н. [и др.]. – М. : АСТ, 2000.
233. Хайдеггер, М. Введение в метафизику = Einführung in die metaphysik / М. Хайдеггер ; пер. с нем. Н. О. Гучинской ; предисл. А. Г. Чернякова. – СПб. : Высш. религиоз.-филос. шк. Санкт-Петербурга, 1997. – 302 с.
234. Хайдеггер, М. Учение Платона об истине / М. Хайдеггер // Время и бытие : ст. и выступ. / сост., пер., вступ. ст., коммент. и указ. В. В. Биbihина. – М. : Республика, 1993. – 447 с. – С. 345–361.
235. Харьковская, Г. А. Природосообразность как теоретическая основа воспитания : (Исторический аспект) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. А. Харьковская. – Пятигорск : [Б. и.], 2003. – 186 с.
236. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 528 с.
237. Черных, П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка : 13 560 слов : в 2 т. / П. Я. Черных. – 3-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1999. – Т. 1 : А – Пантомима. – 624 с. ; Т. 2 : Панцирь – Ящур. – 560 с.
238. Чиколони, Л. С. Диалоги Лукиана и «Утопия» Мора в издании Джунти (1519) / Л. С. Чиколони // Средние века. – Вып. 50 / гл. ред. В. И. Рутенбург. – М. : Наука, 1987. – С. 237–252.
239. Чэчат, В. В. Педагогіка сямейнага выхавання (тэарэтыка-метадалагічны аспект) / В. В. Чэчат. – Мінск : Нац. ін-та дукацыі, 1995. – 195 с.

240. Шиллер, Ф. Письма об эстетическом воспитании человека / Ф. Шиллер // Собрание сочинений. Т. 6. Статьи по эстетике / Ф. Шиллер. – М. : Гос. изд-во худ. лит., 1957. – С. 251–358.
241. Школьный учебник истории и государственная политика / В. Э. Багдасарян [и др.]. – М. : Науч. эксперт, 2009. – 376 с.
242. Шпенглер, О. Закат Европы. В 2 т. Т. 2. Очерки морфологии мировой истории / О. Шпенглер ; пер. с нем. и примеч. И. И. Маханькова. – М. : Мысль, 1998. – 606 с., [1] с., 1 л. портр.
243. Шугаев, А. В. Формирование культурной идентичности как фактор консолидации глобализирующегося китайского общества (на примере телевидения) : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13 / А. В. Шугаев. – Чита : [Б. и.], 2011. – 23 с.
244. Щедровицкий, Г. П. Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий [и др.]. – М. : КАСТАЛЬ, 1993. – 416 с.
245. Этимологический словарь русского языка : в 2 т. / под ред. Н. М. Шанского ; МГУ им. М. В. Ломоносова, Филол. фак. – М. : МГУ. – Т. 1 ; вып. 3 : В. – 1968. – 285 с.
246. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд / под ред. О. Н. Трубачева. – М. : Наука. – Вып. 8. – 1981. – 254 с. ; Вып. 29. – 2002. – 254 с.
247. Юрьева, Л. Н. Динамика распространения психических и поведенческих расстройств в мире и Украине / Л. Н. Юрьева // Медицинские исследования. – 2001. – Т. 1, вып. 1. – С. 32–33.
248. Ядов, В. А. Социализация и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В. А. Ядов // Мир России. Социология. Этнология. – 1995. – № 3–4. – С. 158–181.
249. Ямбург, Е. А. Школа для всех : Адаптивная модель : Теоретические основы и практика реализации / Е. А. Ямбург. – М. : Новая шк., 1996. – 352 с.
250. Ямбург, Е. А. Школа для всех / Е. А. Ямбург // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 3. – С. 9–18.
251. Ясперс, К. Всемирная история философии. Введение / К. Ясперс ; пер. К. В. Лошевской. – СПб. : Наука, 2000. – 367 с.
252. Ясперс, К. Смысл и назначение истории : пер. с нем. / К. Ясперс. – 2-е изд. – М. : Республика, 1994. – 527 с.
253. Banks, J. A. Diversity and citizenship education : Global perspectives / J. A. Banks. – San Francisco : Jossey-Bass, 2004. – 395 p.
254. Beck, U. The Brave New World of Work / U. Beck. – Cambridge : Cambridge University Press., 2000.
255. Beech, H. Eurasian Invasion 11 Time / H. Beech. – Electron text data. – 2001. – Apr. 16. – Mode of access:

<http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,106427,00.html> (date of access: 22.11.2015). – Title from screen.

256. Bloomfield, S. The face of the future : Why Eurasians are changing the rules of attraction 11 *The Independent* / S. Bloomfield. – Electron text data. – 2006. – 15 Jan. – Mode of access: <http://www.independent.co.uk/news/science/the-face-of-the-future-why-eurasians-are-changing-the-rules-of-attraction-523076.html> (date of access: 22.11.2015). – Title from screen.

257. Braestrup, A. Oigarche / A. Braestrup. – Ugeskr. laeg., 1960.

258. Bühring, G. Charlotte Bühler oder Der Lebenslauf als psychologisches Problem / G. Bühring. – Lang ; Frankfurt am Main u. a., 2007. – (Beiträge zur Geschichte der Psychologie, 23).

259. Fine, R. Kant's theory of cosmopolitanism and Hegel's critique / R. Fine // *Philosophy & Social Criticism*. – 2012. – Vol. 29, No. 6. – P. 609–630.

260. Harwood, J. The IQ in history // *Social studies of science* / J. Harwood // Beverly Hills. – L., 1983. – Vol. 13, No. 3.

261. Goldstein, K. The Organism: A Holistic Approach to Biology Derived from Pathological Data in Man / K. Goldstein. – Zone Books, 1939/1995.

262. Goody, J. The Eurasian Miracle / J. Goody. – Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons, 2013. – 168 p.

263. Jensen, A. R. How much can we boost IQ and scholastic achievement? / A. R. Jensen // *Harvard Educational Review*. – 1969. – Vol. 39, No. 1. – P. 1–123.

264. Merriam-Webster Dictionary – Electron text data. – Mode of access: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/education>). – Title from screen.

265. MyUnivercity.ru = [Мой образовательный портал]. – Mode of access: <http://myunivercity.ru>. – Title from screen.

266. Niethammer, A. Kants Vorlesung über Pädagogik : Freiheit und Notwendigkeit in Erziehung und Entwicklung / A. Niethammer. – Frankfurt a.M. : Peter D. Lang Verlag, 1980. – 280 S.

267. Online etymology dictionary. – Electron text data. – Mode of access: <http://www.etymonline.com>. – Title from screen.

268. Rejzek, J. Český etymologický slovník / J. Rejzek. – Karlovy Vary : Leda, 2001. – 472 S.

269. Vinokurov, E. Eurasian Integration: Challenges of Transcontinental Regionalism / E. Vinokurov, A. Libman. – L. : Palgrave Macmillan, 2012. – 267 p.

Научное издание

**Лепешев Дмитрий Владимирович**

**СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ  
КАК ПРОЕКТ МОДЕЛИ ЕВРАЗИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

МОНОГРАФИЯ

Автономная некоммерческая организация содействия развитию  
современной отечественной науки

**Издательский дом «Научное обозрение»**

127051 г. Москва, пер. Сухаревский М., д. 9, стр. 1, офис 56а

Ст. метро «Трубная» или «Цветной бульвар»

Тел./факс: 8 (499) 638-47-04

E-mail: russian-science@mail.ru

Ответственная за выпуск *М.В. Васильева*  
Компьютерная верстка и корректура *О.С. Кашук*

Подписано в печать 29.06 2016 г. Формат 60×84/16.

Печать офсетная. Бумага офсетная.

Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 23,13. Уч.-изд. л. 21,52.

Тираж 500 экз. (1-й завод 1–100 экз.). Заказ №