

5. Лиферов А.П., Воронова О.Е. Новая российская ментальность как инновационный ресурс модернизации образования // Педагогика. 2007. №2.

6. Никаноров С.П. Социальные формы постижения бытия // Вопр. философии. 1994. №6.

Social and pedagogical aspects of patriotic education

There are analyzed the modern pedagogic research of patriotic education issues. On the basis of the modern comprehension of nature and the essence of patriotism phenomenon, there are substantiated the methodological issues of patriotic education.

Key words: *patriotism, patriotic education, social integrity, components of patriotism, Russian civil identity.*

С.Г. НОВИКОВ
(Волгоград)

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ИДЕАЛЫ ВОСПИТАНИЯ В ЗЕРКАЛЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ГЕНЕТИКИ

Рассматривается влияние «культурного генотипа» России на генезис и развитие отечественных идеалов воспитания. Обосновано, что в стране сформировались и ретранслировались три типа идеала: социоцентристского, антропоцентристского и дуалистического характера.

Ключевые слова: *идеал воспитания, культурный генотип, ядро культуры, антропоцентризм, социоцентризм, дуалистичность.*

Идеалы воспитания отражают в концентрированном виде наиболее общие представления о личности, качества которой полагаются образцовыми и нравственно оправданными. Конечно, эти идеалы можно выдумать, «сконструировав» за письменным столом. Однако укорениться в сознании масс таким чисто умозрительным построениям не удастся. Свой шанс стать «путеводной звездой» воспитания имеют лишь те идеалы, которые *вызревают* в ходе исторического развития общества. Секрет их жизнеспособности прост: они проду-

цируются культурой – искусственной, *надбиологической* программой жизнедеятельности человека. Являясь продуктом социальной памяти народа, кристаллизацией накопленных знаний о мире, данная программа воссоздает идеалы, апробированные многовековой практикой предков. Данное воспроизводство происходит потому, что культура по своей природе является инерционной силой, предназначенной сохранять индивидуальность сложившегося социума, обеспечивать его выживаемость под напором внешних воздействий. Идеалы воспитания, хранимые и ретранслируемые культурой, становятся, таким образом, гарантом исторического бытия социокультурного организма.

Конечно, идеалам воспитания той или иной этнокультурной общности угрожают образцы поведения и ценности инокультурного происхождения. И какая-то часть общества, поддавшись демонстрационному эффекту – примеру лидирующих в «мировом соревновании» цивилизаций, способна открыться для принятия «чужих» культурных продуктов. Однако в культуре общества-реципиента, даже при самых масштабных заимствованиях, неизменным остается то, что позволяет вычленивать его как системную единицу, целостность. Этой константой являются базисные ценности, разделяемые членами общества независимо от социального положения. Данные ценности, пройдя проверку опытом многих поколений, оказываются в непосредственном распоряжении каждой последующей генерации воспитателей, впитывающих их с молоком матери. Назовем указанные ценности вслед за К.М. Кантором *ядром культуры*. Это ядро репродуцирует прежде всего сложившиеся между обществом и его членами отношения, «отпечатывая» их в массовом сознании в виде идеалов воспитания. Иными словами, в образовательном пространстве действует своего рода «культурный генотип», который подобно биологическому генотипу сохраняется при всех социальных и политических катаклизмах, предрасполагая воспитателей к репродукции личностей с соответствующей данному «коду» ментальностью.

При всем своеобразии идеалов воспитания, передаваемых «культурным генотипом» различных социокультурных общностей, нетрудно обнаружить, что они образуют собой два полярных типа. Одни идеалы выносятся на вершину пирамиды ценностей конструируе-

мой личности интересы социальной целостности (общины, государства, коллектива, класса), другие – интересы отдельного человека. Первый из названных типов мы вполне могли бы назвать *социоцентристским*, а второй – *антропоцентристским*. И если социоцентристский идеал воспитания фиксирует то, что индивид «ценен лишь постольку, поскольку принадлежит обществу, служит ему» [3, с. 76], то антропоцентристский идеал, напротив, постулирует самоценность индивида, рассматривающего общество в качестве средства для своего существования.

Конечно, социоцентризм и антропоцентризм – это идеальные конструкты, полюсы, между которыми находится целый веер идеалов воспитания, в разной степени социо- или антропоцентричных. Однако наряду с ними существует еще один тип идеала, являющий собой «нерасторжимое разъединение» (К.М. Кантор) обеих крайностей. Назовем его *дуалистическим*. Именно такой идеал сформировался в России под влиянием природно-климатического и геополитического факторов генезиса и становления отечественного социокультурного организма. В этом идеале синтезировались социо- и антропоцентристские ценности, отражая собой сосуществование в социальной практике русского человека, казалось бы, взаимоисключающих форм жизнедеятельности. С одной стороны, наш соотечественник был не способен выжить в суровых природно-климатических условиях вне семьи, общины, без помощи и поддержки коллектива и испытывал потребность в государстве как защите от перманентной угрозы иноземного нашествия. С другой стороны, природные обстоятельства и условия труда позволяли индивиду в России заниматься изолированно-индивидуальными формами жизнедеятельности, проявлять личные таланты и потенции. В связи с этим русский человек на протяжении жизни получал и подтверждение того, что он лишь песчинка среди множества себе подобных, и доказательства собственной способности стать самостоятельным субъектом истории.

Именно указанная дуалистичность ядра российской культуры привела к тому, что отечественный историко-педагогический процесс приобрел вид соперничества и сотрудничества трех идеалов воспитания: социоцентристского, антропоцентристского и дуалистического (или *гибридного*, по терминологии А.С. Ахизера). Первый из названных идеалов оказал

ся исторически наиболее ранним. Ведь условием и средством выживания индивида изначально были локальные миры, микросоциумы. Воспитатель в этом обществе руководствовался присущим большинству опасением отпасть от коллектива, дающего жизнь, и стремился раствориться в целом. Некритически воспринимая культурный и педагогический опыт, он, соответственно, нацеливал ребенка на репродукцию традиций, на простое воспроизводство смыслов культуры и осуществлял монолог – доносил до воспитуемого единственно возможный набор ценностей. Все вышесказанное полностью относится к педагогической культуре допетровской Руси.

Исходную форму социоцентристского воспитательного идеала (доцивилизационной эпохи) мы будем вслед за А.С. Ахизером именовать *вечевой*. Ведь именно вече обладало высшим моральным авторитетом в глазах всех локальных миров, входивших в зону его влияния и хранивших идеал и ценности воспитания. Данный идеал потенциально содержал в себе две ориентации – авторитарную (направленную на власть старейшины, батюшки и т.п.) и соборную (направленную на власть земли, глав семейств, собрания частей целого) [1, т. II, с. 99 – 100]. Данное обстоятельство и определило его последующую дифференциацию, выделение альтернативных вариантов социоцентризма: соборного и авторитарного идеалов воспитания. Думается, первую из названных версий идеала можно было бы именовать также *общинной*, а вторую – *имперской*, поскольку главенствующее место в системах ценностей, сфокусированных в этих идеалах государственной эпохи (с IX в. н.э.), заняли интересы общины и империи.

Анализ культурно-исторического и культурно-антропологического материала позволяет нам утверждать, что на протяжении IX–XIV вв. в отечественной педагогической культуре преобладала соборная версия социоцентристского идеала воспитания, апеллировавшая к «коллективной воле». А уже с конца XV в., с восстановлением национальной независимости, в массовом педагогическом сознании на первый план вышел авторитарный вариант традиционного воспитательного идеала. Этот вариант, с его сакральной верой в первое лицо как гаранта интеграции общества, его безопасности и жизнеспособности, выступал регулятором жизни всего социума, начиная с его исходных «кирпичиков». Отец семейства, большак, был таким же хозяином своего микромира, каким в масштабах государства выступал

князь В.О. Ключевский, описывая «воспитательное пространство» большой семьи, отмечал: «Домовладыка считал в составе своей семьи, своего дома, не только свою жену и детей, но и домочадцев, т.е. живших в его доме младших родственников и слуг, с семействами тех и других. Это было его домашнее царство, за которое он нес законом установленную ответственность перед общиной: здесь он был не только муж и отец, он и прямо назывался государем» [4, с. 83]. Отношения между главой семьи и ее членами, между взрослыми и детьми определялись исключительно термином «власть», фиксируя силовое принуждение старшим («большим») младшего («меньшего»). Проще говоря, отец, понимая судьбоносность выполнения универсальных правил поведения в той или иной вариативной ситуации, буквально насаждал нравственные категории, транслируя авторитарный идеал личности [2, с. 171, 172 – 174]. Характеризуя данный идеал воспитания и методы его воплощения, В.О. Ключевский писал: «Все здесь было обдуманно и испытано, выдержано, размерено и ограничено <...>, каждый поступок предусмотрен и подсказан, под каждое чувство и помышление подведена запретительная или поощрительная цитата из писания или отечественного предания, все эти шаги, помышления и чувства расписаны по церковному календарю, – и человек, живой человек с индивидуальной мыслью и волей, с свободным нравственным чувством, двигался по этому церковно-житийскому трафарету автоматическим манежом...» [4, с. 86].

Конечно, «культурный генотип» России не блокировал вовсе возможности появления «культурно-педагогических побегов» иного, антропоцентристского характера. К этому предрасполагало и христианство как глубоко антропоцентристское учение, заботящееся о *каждом* человеке. И все же наша страна до конца XVII в. оставалась вполне традиционным социумом, чьи массовые идеалы воспитания имели социоцентристскую природу и культурно ориентировали своих носителей на простое копирование опыта предков.

Серьезные трансформации в российских идеалах воспитания начались лишь в XVIII в., с реформами Петра I и Екатерины II, прорубившими даже не «окно», а «дверь» для антропоцентристской культуры. Впрочем, сегмент отечественного социума, ориентировавшийся на антропоцентристский воспитательный идеал, длительное время оставался все-таки

небольшим, ограниченным преимущественно кругами дворянства (как наиболее вестернизированного сословия). Русское же крестьянство, а затем и работные люди жили, мыслили и воспитывали своих детей в рамках традиционной социоцентристской культуры. Ее материальной основой оставалась община, чьи перераспределительные механизмы обеспечивали хлеборобам хотя бы минимальные гарантии выживания. Спасая миллионы крестьян от пауперизации, община воспроизводила личность социоцентристского типа, соответствующие ей идеалы воспитания и воспитательные технологии.

Разновекторность воспитательных идеалов просвещенного дворянства и трудящихся приводила их к трагическому взаимонепониманию. Ставший фактом со времени реформ Петра I социокультурный раскол определил «стойкое отчуждение друг от друга» двух слоев общества, «один из которых связан с народной почвой, другой – с оторванным от почвы стремлением к новому» [1, т. I, с. 173]. Выражаясь словами Г.П. Федотова, «дворянство видело в народе дикаря, хотя бы и невинного, как дикарь Руссо; народ смотрел на господ как на полунемцев» [6, с. 128]. Следовательно, в одной стране сосуществовали два воспитательных пространства, на которых господствовали противоположные идеалы воспитания.

Руководствуясь желанием ликвидировать раскол отечественной педагогической культуры, сплотить общество на базе единого идеала, российские педагоги и философы в XIX – начале XX в. синтезировали социоцентризм и антропоцентризм в рамках различных вариантов дуалистического воспитательного идеала. Эти гибридные идеалы сочетали традиционную соборность с западной либеральной идеей свободы. Именно такой соборно-либеральный идеал воспитания разрабатывали, по нашему мнению, К.Д. Ушинский, Н.А. Корф, В.И. Водовозов, В.Я. Стоюнин. Их интеллектуальные усилия вызывались необходимостью примирить в рамках одной идейно-нравственной системы различные социальные слои – народные массы и духовную элиту, представители которой, даже если они отрицали западные ценности, все равно пользовались языком западноевропейской науки.

Эту же традицию синтеза социоцентризма и антропоцентризма продолжили большевистские теоретики воспитания в 1920 – 1930-е гг. Они предложили проектиру-

емому ими «новому человеку», с одной стороны, ценности социоцентристского характера (товарищеская взаимопомощь, жертвенность, уравнительность и др.), а с другой – фундаментальные мотивы жизнедеятельности антропоцентристского типа (инициатива, новаторство, диалог и др.). Отмеченный дуализм, впрочем, объяснялся не только стремлением «склеить» социокультурно расколотую Россию, но и потребностями форсированной модернизации страны. Иными словами, большевистские теоретики проектировали такого субъекта модернизации, который был бы способен как к самоотречению от свободы во имя надперсональных целей, так и к проявлению инициативности, открытости социальным, техническим и технологическим инновациям [5, с. 299 – 363].

На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы:

– массовые идеалы воспитания в России неизменно оказывались не продуктом спекулятивных построений теоретиков, а порождением сформировавшегося в обществе «культурного генотипа»;

– данный генотип сложился в природно-климатической и геополитической среде, обусловившей сочетание в социальной практике русских людей коллективно-совместных и изолированно-индивидуальных форм жизнедеятельности;

– такое сочетание господствующих форм деятельности привело к тому, что теоретики и практики воспитания разрабатывали в России идеалы воспитания трех типов: социоцентристского, антропоцентристского и гибридного, ставшего ярким выражением дуалистического характера ядра российской культуры.

Литература

1. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России) : в 2 т. Новосибирск : Сиб. хронограф, 1997 – 1998.
2. Домников С.Д. Мать-земля и царь-город. Россия как традиционное общество. М. : Алетей, 2002.
3. Кантор К.М. Двойная спираль истории: историософия проектизма. Т. 1. Общие проблемы. М. : Яз. слав. культуры, 2002.
4. Ключевский В.О. Два воспитания // Русская мысль. 1893. №3. С. 80 – 99.
5. Новиков С.Г. Воспитание рабочей молодежи в условиях форсированной модернизации России (1917–1930-е годы) / Волгоград : Перемена, 2005.

6. Федотов Г.П. Революция идет // Судьба и грехи России: избр. ст. по философии истории и культуры : в 2 т. СПб., 1991. Т. 1.

Domestic ideals of education in the mirror of cultural and historical genetics

There is considered the influence of “cultural genotype” of Russia on the genesis and development of the domestic ideals of education. There is substantiated that three types of ideals were formed and retranslated in the country: of the sociacentric, anthropocentric and dualistic nature.

Key words: *ideal of education, culture genotype, centre of culture, anthropocentrism, sociocentrism, duality.*

Л. И. СТОЛЯРЧУК
(Волгоград)

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются проблемы гендерного подхода в условиях непрерывного образования дошкольников, школьников, студентов и взрослых и перспективы развития педагогической теории и практики в ходе гендерной социализации.

Ключевые слова: *гендер, гендерный подход, непрерывное образование, гендерная социализация.*

В России в начале XXI в. происходят значительные изменения сложившегося в обществе и системе образования гендерного порядка, носившего вплоть до XX в. отчетливо выраженный маскулинный характер, поскольку мужчины доминировали в обществе, а женщины занимали подчиненное положение. По этой причине во многих языках мира «мужчина» – это «человек», «man», а женщина – лишь – «woman», «жинка» и т.п. Важной причиной гендерной иерархии являлось отсутствие возможности у женщин обрести полноценное, равное мужскому, образование. Они получили право на получение среднего и высшего образования только во второй половине XIX в. Это был важнейший шаг, позволивший женщинам влиять на собственную карьеру и судьбу. Все большее присутствие женщин в политических и общественных кругах, которое еще несколь-