

## ВОСПИТАНИЕ – НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ?



**Олег Егоров,**

*заместитель директора лицея, член-корреспондент  
Международной академии наук педагогического образования,  
доктор филологических наук*

Педагогическое сообщество два десятилетия переживает глубокий кризис, вызванный отсутствием общепонятной и приемлемой научной теории. Практически выведенным из поля научного исследования оказалось воспитание. В начале 1990-х государство демонстративно отвернулось от этой проблемы, полностью переложив её на семью. Какой урон был причинён государству и обществу этой непродуманной акцией, до сих пор никто не подсчитал, да и нет соизмеримых с масштабами катастрофы критериев оценки. Вопрос в другом: как могло педагогическое сообщество, включая академическую науку, так легко поддаться искушению и принять идею «образования без воспитания»?

- кризис индивидуализма • идея образования без воспитания
- культура коллективная, соборная

Сложность задачи, однако, определяется не только (и не столько) забвением проблемы воспитания и противоречивыми общественными

процессами. Непреодолимым препятствием служит отсутствие воспитательной теории, опирающейся на доктринальные

основы государственного устройства. Воспитательная система всегда строилась на тех посылках, которые задавала сущностная основа государства, его тип. Поэтому строить научную теорию воспитания можно только тогда, когда государственная власть и педагогическое сообщество едины в понимании того, какой тип жизнеустройства они собираются совместно созидать.

### Соотношение индивидуализма и коллективизма

Неявно такая постановка проблемы присутствует в высказываниях учёных и некоторых исследованиях последних лет. Примером тому может служить статья Б.Л. Вульфсона «Нравственные императивы и задачи воспитания»<sup>1</sup>. Пожалуй, это первая работа, в которой проблеме воспитания придаётся фундаментальный характер, а само воспитание встраивается (или, по крайней мере, предпринимается попытка встроить его) в систему жизнеустройства общества. Несмотря на ряд спорных идей, работа содержит важное методологическое положение, определяющее, на наш взгляд, дальнейший вектор исследований в этой области: «Одна из коренных и наиболее сложных проблем воспитания — соотношение индивидуализма и коллективизма. Противостояние этих социально-психологических категорий и принципов организации жизни общества длится веками»<sup>2</sup>.

Обратимся к главной идее статьи, в которой отразились основные противоречия в выборе теории воспитания. Б.Л. Вульфсон (а вместе с ним немало учёных — философов, социологов, психологов) считает, что индивидуализм и коллективизм, составляющие нравственное ядро воспитательной системы, должны находиться в разумном соотношении, так, чтобы личная свобода человека не могла пострадать от далеко идущих притязаний «нео-

граниченного коллективизма» (дело — «в правильной расстановке акцентов»). Опасность в выборе средств воспитания Б.Л. Вульфсон видит в преобладании одной из двух моральных установок.

Такая позиция выглядит, по меньшей мере, странной, если учесть, что Б.Л. Вульфсон утверждает (на наш взгляд, совершенно правильно), что и индивидуализм, и коллективизм являются принципами организации общества и что «полной гармонии в отношениях общества и личности не было нигде, никогда и вряд ли она может быть достигнута в предвидимом будущем».

Строя свою концепцию на анализе западного и российского (советского) обществ, Б.Л. Вульфсон приходит к совершенно неадекватным ходом его рассуждений выводам. По его мнению, противоречия между двумя конфликтующими сторонами (коллективизмом и индивидуализмом) «не должны выходить за цивилизационные рамки». Вся сложность в том, кто и как определит их!

Мало того, для автора статьи положительным представляется только опыт Запада, который выработал гуманистическую систему воспитания. Отечественный опыт — сплошь отрицательный («В течение многих веков в России подавлялись малейшие проявления свободы»). Не случайно и цитирует Б.Л. Вульфсон исключительно западных педагогов и мыслителей (можно подумать, что гуманистическая школа стала строиться у нас только усилиями Е.А. Ямбурга, В.А. Караковского и Ш.А. Амонашвили!). Но эти положения не выводятся им из «организации жизни общества», а гипостазированы, приобретают значение самостоятельных сущностей.

На словах ратуя за гармонические отношения между индивидуализмом и коллективизмом, автор подбором текстов, негативной оценкой отечественного исторического опыта, самим пафосом статьи

<sup>1</sup> Вульфсон Б.Л. Нравственные императивы и задачи воспитания // Педагогика. 2006. № 10.

<sup>2</sup> Там же. С. 4.

и её итоговым выводом склоняется к индивидуализму.

В нашу задачу не входит полемика с автором или критика его позиции. Это его сознательный выбор. Рассуждения Б.Л. Вульфсона важны тем, что в них содержится отголосок одной из конкурирующих концепций воспитания, которая господствовала в духовной атмосфере нашего общества в течение последних двадцати лет и которая до сих пор не изжита. В её основе лежит западнистская (термин А. Зиновьева) идея атомизированного индивида, порождённая Реформацией. Печальный опыт двух последних десятилетий показал, что либеральные идеи, в том числе педагогические, оказали разрушительное воздействие на традиционно важнейшую часть отечественной системы образования — воспитание. И создавать новую теорию воспитания невозможно, не ответив на вопрос: какое общество мы строим — солидарное или конкурентное? Всякие рассуждения о воспитании, обходящие или замалчивающие этот вопрос, будут скучнейшей схоластикой, которая не выведет теорию за порочный круг дихотомии «индивидуализм — коллективизм».

История российской школы 1990-х годов свидетельствует: государство в лице его высших управляющих отраслевых органов оставило воспитание, но им занялись «инициативные» руководители на местах. Воспитательная работа таких «сеятелей» проводилась в полном соответствии с ценностями либеральной демократии. Какой посев был уготован российской школьной ниве, рассказывает очевидец: «Кто не помнит скандала по поводу грязного, непристойного учебного пособия, изданного в Самаре для школьников под названием «Основы жизненного самоопределения»? <...> Доминирующими чертами характера молодого человека, согласно этому учебнику, должны стать агрессивность к родителям и учителям, разнузданная гиперсексуальность, доносительство на сверстников, знание голливудских «секс-богинь» и их киноидолов, жажда наживы... Одним из главных его составителей <был> начальник Управления образования Самарской области, профессор <...> Школы, родители, общественность буквально взорвались тогда гневом, засыпая телеграммами и письмами протеста как Управление образо-

вания, так и губернатора <...> Учебник впахивали в школьные программы с неукротимым нахрапом, подавляли протесты <...>»<sup>3</sup>.

Это в провинциальной Самаре. А вот какие воспитательные идеи рождаются под крышей крупнейшего столичного вуза: «Запомните: никто никому ничего не должен. А как же дети? Разве родители не должны заботиться о детях? Разве дети, когда они вырастут, не должны заботиться о родителях? Нет, не должны. Это наше желание — иметь детей <...> Представьте себе: отец лежит в больнице, а сын говорит: «Ах, чёрт возьми, я должен навестить отца в больнице, а у меня билеты в театр!» Это ужасно. Сын может захотеть (а может и не захотеть. — О.Е.) — это ему приятно: повидаться с отцом. Поэтому он и едет. Нельзя любить в долг... на эту тему можно говорить очень долго. Надеюсь, что мысль понятна»<sup>4</sup>. Эти откровения напечатаны в многотиражном педагогическом издании, предназначенном для администрации школ, и преподносятся в качестве чуть ли не современного воспитательного катехизиса («Правила успеха»)!

Мало того, автор этих «прогрессистских» идей аттестуется как «европейски знающий и мыслящий человек, который вполне может заменить собой какой-нибудь научно-исследовательский институт»<sup>5</sup>. Чем же эти идеи отличаются от их самарского варианта?

Ясно, что либерализм в педагогике (и его главная идейная составляющая — индивидуализм) далеко не изжит в научно-педагогическом сообществе. Он даже не мимикрирует, как в статье Б.Л. Вульфсона, а чувствует себя хозяином положения. Именно

<sup>3</sup> Чебалин Е. Индюк трёхпудовый // Завтра. 2007. № 37.

<sup>4</sup> Шахиджанян В.В. Правила успеха / Завуч. 2007. №5. С. 33.

<sup>5</sup> Там же. С. 29.

поэтому необходимо рассмотреть основополагающие идеи воспитания сквозь призму отечественного исторического опыта и уже с его учётом строить теорию. Всякий, даже частичный разрыв с нравственными основами прошлого лишь надолго затянет болезнь нашей системы образования и всего общества.

### Проблема выбора

Тема смены системы воспитания стала предметом большой полемики в эпоху «перестройки». Педагогическому сообществу, да и обществу в целом, была предложена модель, которая основывалась на двух фундаментальных принципах — гуманизации (в её западнистской интерпретации) и лично ориентированном подходе. Эти принципы в своих основах неизменны и по сей день в педагогическом обиходе. Помимо констатирующе-утвердительно значеня эти понятия содержали в себе большой отрицательный заряд. Они не только противопоставлялись традиционному для российской педагогики и всего жизнеустройства коллективизму, но и служили его прямым отрицанием.

За двадцать лет эти понятия настолько укоренились в сознании значительной части педагогов, что превратились в «идолов», по терминологии Ф. Бэкона. Малейший намёк на научную полемику по поводу применимости к российским условиям этих либеральных теорий мгновенно вызывает бурю возмущения и град обвинений в «тоталитаризме» и «консерватизме».

Опыт двух десятилетий свидетельствует, что исходная либеральная модель воспитания оказалась непригодной для российской школы. Она вступила в непримиримый конфликт не только с ментальностью образовательной среды и большей части общества, но и с вездущими идеями самой западной науки. Симптоматичен факт, что педагоги и психологи, взявшие на себя ответственность за разработку новой воспи-

тательной концепции, попросту игнорировали зарубежные исследования, в которых содержалась научная критика их исходных постулатов.

### Основа образовательной доктрины российской либеральной педагогики

Это идея личности, которую учитель якобы должен сформировать в своём подопечном в рамках средней школы: «Система гуманистического воспитания и образования, — пишет Б.Л. Вульфсон, — имеет главной целью сформировать свободную человеческую личность»<sup>6</sup>. Для этого и требуется лично ориентированный подход. Однако этот постулат противоречит выводам возрастной педагогической психологии. Мало того, западная школа пережила в 1930-е годы ту же болезнь — увлечение личностным воспитанием, от чего её своевременно, но безуспешно предостерегал К.-Г. Юнг: «Высокий идеал личности, — писал он в работе «О становлении личности», — не стоило бы применять к детям. Ведь то, что понимается под «личностью» вообще <...> есть идеал взрослого <...> Никто не в состоянии воспитать личность, если он сам не является личностью. И не ребёнок, а только лишь взрослый может достичь этого уровня развития <...> Личность развивается в течение всей жизни человека <...> Личность как совершенное осуществление целостности нашего существа — недостижимый идеал»<sup>7</sup>.

Вторая основополагающая идея либеральной доктрины воспитания — идея гуманизма и общечеловеческих ценностей. Она также противопоставляется коллективизму как традиционной ценности российского общества. В работах педагогов

<sup>6</sup> Вульфсон Б.Л. Нравственные императивы и задачи воспитания // Педагогика, 2006. № 10. С. 8.

<sup>7</sup> Юнг К.Г. О становлении личности / Юнг К.Г. Структура психики и процесс индивидуации. М., 1966. С. 208, 210.

этой ориентации коллективизм соотносится с охлократией, деспотизмом, тоталитаризмом и другими формами «насилия» над личностью. Напротив, идея личности выводится из свободы, независимости и признаётся наивысшей ценностью.

Если и признавать эту идею общественной ценностью, то только применительно к западному обществу, да и то с оговоркой, что сами мыслители Запада считают её отнюдь не гуманной: «Идолатрия самодовлеющего человеческого индивидуума, — пишет А. Тойнби, — приводит к репрессированию Сострадания и Любви к страждущему — этих естественных для Человека как общественного животного черт»<sup>8</sup>.

Крупнейшие мыслители Запада никогда не считали свои ценности (включая «самодовлеющего индивида», или свободную личность) общечеловеческими. Напротив, в многочисленных исследованиях, предпринятых уже во второй половине 1990-х, они отметили неизменность основных жизненных установок двух разных типов общества — солидарного и конкурентного. Вот что по этому поводу пишет видный философ либерализма Дж. Грей: «В матрицах рыночных институтов заключены особые для каждого общества культурные традиции, без поддержки со стороны которых система законов, очерчивающих границы этих институтов (в их число входит и школа. — О.Е.), была бы фикцией. Такие культурные традиции чрезвычайно разнообразны: в англосаксонских культурах они преимущественно индивидуалистические, в Азии — коллективистские <...> Идея какой-то особой универсальной связи между успешно функционирующими рыночными институтами и индивидуалистической культурной традицией является историческим мифом, элементом фольклора, созданного неоконсерваторами, прежде всего американскими <...>»<sup>9</sup>. Из логики исследования Грея следует, что ценности не могут быть общечеловеческими, они — продукт конкретной цивилизации, её культуры. Общечеловеческими являются лишь биологические инстинкты.

### Культура коллективная, соборная

Коллективизм, традиционно свойственный русской культуре, возрос на её исторической почве и не может быть «демонтирован» или «заменён» на свою противоположность без нанесения смертельного удара всему телу национальной культуры, частью которой является школа. Этот вопрос неоднократно поднимался крупнейшими представителями русской философии. Так, Н. Бердяев писал в книге «Самопознание»: «У нас совсем не было индивидуализма, характерного для европейской истории и европейского гуманизма <...> Коллективизм есть в русском народничестве <...> в русских религиозных и социальных течениях, в типе русского христианства. Хомяков и славянофилы, Вл. Соловьёв, Достоевский, народные социалисты, религиозно-общественные течения XX века, Н. Фёдоров, В. Розанов, В. Иванов, А. Белый, П. Флоренский — все против индивидуалистической культуры, все ищут культуры коллективной, органической, «соборной» <...>»<sup>10</sup>.

Что касается школы, то зарубежные исследователи ещё в 1970-е годы выявили преимущество коллективизма как её нравственной основы над западной моделью школы. Американский психолог У. Бронфенбреннер в своих сравнительных исследованиях подчёркивал, что уклад советской школы был ориентирован на развитие способности к сотрудничеству, а не конкуренции. Он пишет: «Ответы учеников сравнивались с ответами сотен их сверстников из детских домов Швейцарии, страны, где ещё со времён Иоганна Песталоцци была разработана теория и практика группового воспитания, но отсутствовал и даже отрицался коллективный метод (выделено мной. — О.Е.). Эксперимент требовал следующего: каждый ученик должен

<sup>8</sup> *Toynbee A.J. An Historian's Approach to Religion. L., 1956.*

<sup>9</sup> *Грей Дж. Поминки по Просвещению. М., 2003. С. 113–114.*

<sup>10</sup> *Бердяев Н. Самопознание. М., 1991.*

ответить, как бы он поступил, узнав, что его одноклассник или друг совершил недостойный поступок. Была предложена 21 ситуация с разнообразными видами плохого поведения <...> В каждой ситуации ребёнку разрешали выбрать один вариант из предложенных ему действий: 1) пожаловаться взрослым; 2) рассказать об этом другим детям, чтобы они помогли ему воздействовать на товарища; 3) самому поговорить с другом и объяснить ему недостойность поведения; 4) ничего не предпринимать, считая, что это его не касается <...> Результаты исследований показали следующее: в большинстве своём (75%) советские дети ответили, что сами бы поговорили с нарушителем дисциплины. Только третья часть швейцарских детей выбрала этот вариант, 39% предпочли пожаловаться взрослым, к ним присоединились 11% русских учеников. 12% русских детей и 6% швейцарских детей решили, что надо обратиться за помощью к сверстникам. Последний вариант: «ничего не предпринимать, так как это меня не касается» — предложили 29% швейцарских и всего 1% русских детей»<sup>11</sup>.

По сравнению с 1970-ми годами ситуация в современной России в этом отношении мало изменилась. Это подтверждают исследования зарубежных социологов, проведённые во второй половине 1990-х годов в странах Восточной и Западной Европы. Р. Инглехарт составил культурную карту под углом зрения либеральных «ценностей самовыражения»: «Значимость ценностей «самовыражения», — говорится в выводах исследования, — во второй половине 1990-х годов минимальна для стран православной культуры, выше для католической Европы и самая высокая — для стран протестантской Европы (Западная Германия, Дания, Норвегия, Нидерланды, Швеция) и англоговорящих стран (Великобритания, Канада, США)»<sup>12</sup>. Эти выводы начисто

<sup>11</sup> Бронфенбреннер У. Два мира детства. Дети в США и СССР. М., 1976.

<sup>12</sup> Inglehart R, Baker W.E. Modernization, cultural change, and persistence of traditional values / «American sociological review». 2000, vol.65, №2. P. 166.

развеивают «фольклорный» миф об общечеловеческих ценностях.

### Ценности национальной культуры отражает художественная литература

Показательны с точки зрения проблематики настоящей статьи два произведения, которые описывают поведение детей в рамках культурных стереотипов поведения. Это знаковые для каждой из двух культур и по-своему даже легендарные книги — «Тимур и его команда» Аркадия Гайдара и «Повелитель мух» Уильяма Голдинга.

В обеих книгах изображается «стандартная» ситуация: группа детей оказывается в условиях, требующих самоорганизации. Дети, принадлежащие к разным типам общества — солидарному и конкурентному, действуют противоположным образом, демонстрируя разные модели поведения. Одни (у Гайдара) образуют коллектив равных, где единоначалие — необходимая и эффективная форма управления. Другие (у Голдинга) оказываются втянутыми в самую страшную из возможных форм тирании — рабство.

Закономерны и культурные традиции, положенные обоими произведениями. В России книга Гайдара породила широкомасштабное детское движение. Голдинг сам вынес приговор воспитательной системе своей страны: «Детство — страшная пора».

Под влиянием либеральных идей воспитания со второй половины 1980-х годов литературное наследие и — шире — педагогические идеи Гайдара были преданы анафеме (на Украине его книги, вместе с трудами его безызвестного внука, публично сжигались в школьных дворах). Однако опыт 1990-х внёс кардинальные изменения в отношении к несправедливо поруганным ценностям коллективизма. В настоящее время педагогическое сообщество переживает возрождение интереса

к духовному наследию Гайдара. В 2007 году был объявлен Всероссийский конкурс на тему «Гайдар. Время. Мы» (информацию о нём опубликовала «Учительская газета»). Его целью станет «выявление и распространение новых форм Тимуровского движения».

### **Коллективизм – традиционная ценность нашей педагогики**

Иммунитет против индивидуалистической свободы в российской системе образования оказался сильнее, чем можно было предполагать в начале реформ. Всё больше представителей научной общественности склоняются к мысли о приоритетном значении коллективизма как традиционной ценности отечественной культуры и педагогики. «В странах, где в традициях культуры присутствует коллективизм, — пишет историк В. Коломийцев, — либерализм неприемлем. Он по самой своей сути равнозначен разрушению общественной системы, основанной на иной системе ценностей <...> Навязанная русскому народу либеральная модель не срабатывает в силу того, что её ценности — индивидуализм, эгоизм — плохо усваиваются нацией, основные установки которой — коллективизм, солидарность, социальная справедливость, общее благо — во многом ей прямо противоположны»<sup>13</sup>.

Коллективизм в его российском цивилизационном варианте никогда не противопоставлялся (в отличие от его западной модели) личности. Именно русская культура — и педагогика как её важная составная часть — выработала модель «соборной личности». Только сплочённый коллектив единомышленников мог породить таких личностей, которыми по праву гордится отечественная культура XX столетия. «Коллектив, сплочённый творческой деятельностью, проходит те же этапы развития, что и отдельная личность — от увлечённости к достижениям, от самореализации к интеграции с единомышленниками, стремлению к общественной пользе и лидерству. Но в коллективе этот процесс идёт ещё более динамично, чем на индивидуальном

<sup>13</sup> Коломийцев В. Панорама политических идеологий // История. Приложение к «Первому сентября». 2008. № 2. С. 36.

## ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ

уровне, так как катализируется объединением детей и взрослых. <...> При этом творчество начинает работать по законам коллективной деятельности на любом уровне, будь то школа, город или целый регион»<sup>14</sup>.

### **Роль государства в создании теории воспитания**

Для создания новой теории воспитания, основанной на принципах коллективизма и солидарности, созрели все необходимые предпосылки. В реализации этого проекта-идеи велика роль государства. Если на государственном уровне педагогическому сообществу будет предложено работать в этом направлении, такая теория будет создана очень быстро. На местах педагоги в своей массе поддержат эту идею. Работа в рамках системы коллективизма хотя и ослабла за годы «реформ», но не прекращалась.

Традиционному российскому коллективизму был нанесён сильный удар, но не смертельный. Школа, как один из главных носителей коллективного воспитания, выстояла. Это подтверждает жизнестойкость уз солидарности в нашем обществе. Поэтому вызывают оптимизм слова А.С. Макаренко, сказанные им в письме к М. Горькому 16 июня 1926 года: «Потонуть в здоровом человеческом коллективе, дисциплинированном, культурном и идущем вперёд <...> с размахом и страстью. Такой коллектив в России создать можно, во всяком случае, из детей». **НО**

<sup>14</sup> Евтушенко С.В. На пути к воспитывающему обществу // Вестник образования. 2007. № 20. С. 52.