

В.О.Бернацкий<sup>1</sup>, Д.В.Лепешев<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Омская гуманитарная академия, Россия;

<sup>2</sup>Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова, Кокшетау  
(E-mail: d\_Lepeshev@mail.ru)

## Основы социально-философской парадигмы воспитания

Авторы статьи рассматривают наиболее влиятельные парадигмы воспитания, которые были постулированы в истории педагогической мысли и философии образования. Последовательно выделяются содержание, цель, слабые и сильные стороны педагогических парадигм. Выводы авторов касаются возможности и культурной сообразности применения парадигм на евразийском пространстве.

*Ключевые слова:* воспитательно-образовательная среда, воспитание, воспитательная парадигма, образование, евразийство, идеализм, прагматизм, реализм, коллективизм, антропоцентризм, гуманизм.

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 выдвигает четыре основные парадигмы воспитания:

- парадигма авторитарного воспитания;
- парадигма природосообразного воспитания;
- парадигма воспитания в коллективе сверстников;
- парадигма индивидуального выживания в обществе риска [1; 141].

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, учитывающее 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 для массы, индивидуалистическое — ценности отдельной частной личности и т.д.

Выделенные нами парадигмы не носят характер 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. Сосуществование 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 параграфа. Выход к проблематике евразийского воспитания в конце статьи 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.

### *Философское понимание идеализма в воспитании*

Идеализм в воспитании — это содержательная характеристика, в первую очередь, традиционно-го 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 образу 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), т.е. 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, действительно, 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.Г.Песталоцци, И.Гербарта, Ф.Фребеля, В.Дильтея. Характерны слова И.Г.Песталоцци, показывающие основные характеристики идеалистической парадигмы: «Желание противодействовать нравственному упадку моего отечества было присуще каждому истинно благородному гражданину и исходило из сердца, полного любви к родине»[2]. 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»[3; 29].

Таким образом, содержанием воспитания в идеалистической парадигме становится духовность человечества, понимаемая на ранних стадиях истории 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 бессильным 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 разрезать человеческую жизнь на разные половины, принадлежащие разным натурам»[4; 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)»[5; 12].

#### *Философское понимание реализма в воспитании*

Рождение технократической культуры и переосмысление социальных законов, стремительное изменение облика мира и человека в Новое время привели к переосмыслению верховенства 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, «припоминая», 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»[6; 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. Это 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 выхолащивание 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.

#### *Философское понимание прагматизма в воспитании*

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 настоящее социальное благополучие. Закономерным признаком человека, стремящегося к успешности,

являются 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.

Д.Дьюи называл свой метод прагматической парадигмы воспитания 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 Д.Дьюи: «Узнать, на что ты способен, и обеспечить себе возможность реализовать свои способности — в этом ключ к счастью» [7; 45]. 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, 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 да и западной цивилизации 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 идолы 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 оборачиваются 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.

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

В поисках нового идеала, на смену устаревающей в рамках западного мышления образу Великому Другому, теории 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 согласно 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 Э.Кей, Г.Шаррельман, Ф.Гансберг, Л.Гурлитт, К.Н.Вентцель, Л.Н.Толстой, М.Монтессори, С.Френе, Я.Корчак, В.А.Сухомлинский и многие другие [8; 67]. 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» [9; 123].

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 [10; 123]. 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 античной и ренессансной традиции выдвигая образ 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 незыблемых 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 окультуренных безусловных рефлексах животных» [5; 4].

#### *Философское понимание социетарного в воспитании*

В то время как одним из приоритетов развития воспитательной теории на Западе стала опора на индивидуума, существует и обратная тенденция — воспитание с опорой на коллектив. 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 тысячами воспроизводило традиционно кастовое общество, в котором социальная мобильность была не только мало возможна, но и нежелательна. Разновидностями социетарного воспитания были и цеховое, и классовое. Это было приоритетом в любом обществе, где коллективные ценности признавались в качестве ведущих. Социетарная парадигма тысячами 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» [11; 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.

А.М.Новиков критически заметил: «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» [12; 8].

В советской педагогике понятие коллектива как воспитательной силы было наиболее глубоко раскрыто в публикациях и педагогической практике А.С.Макаренко. Он 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 с различных сторон развивали также Л.И.Новикова и Н.Л.Селиванова, А.В.Мудрик и В.П.Каракровский, 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 наследия.

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, следовательно, агрессивный и беспомощный в рамках любого другого социального окружения. Таким образом, социетарное воспитание, с одной стороны, способствует установлению четкой идентичности, способствующей психологической стабильности, с другой — может недостаточно готовить человека к изменчивой социальной действительности.

*Вывод. К специфике социально-философских взглядов на воспитание у народов Евразии*

Рассмотренные парадигмы воспитания, как традиционные, так и сравнительно новые, предлагающие различные ведущие ценности и различные цели, необходимо 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 научной работе [13; 6]. 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» [14; 4]. Это означает, что современная социальная философия постсоветского пространства необходимо должна взять на себя миссию создать научно обоснованную концепцию воспитания, nasledующую 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, говорящих на разных языках, исповедующих различные религии, имеющих свои обычаи, антропологию, привычки, различные жизненные стратегии: «Смешанная идентичность довольно болезненно переживается на индивидуально-психологическом уровне. Следствием этого является стремление евразийских сообществ к консолидации» [15; 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, хотя бы 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, может 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 единому 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» [15; 134].

Важнейшим ориентиром евразийской традиции в целом является ориентация не столько на разумное, рассудочное, аналитическое отношение к миру, сколько на синтетическое, эмоциональное, «по наитию». Не случайно в европейских языках не сохранилось понятие, наследующее греческой пайдеей: 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 сызмальства 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, понятие коллектива и общины не потеряло 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 смылосодержательные лексические стереотипы» [16; 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.

#### Список литературы

- 1 Луков В.А. Парадигмы воспитания // Знание. Понимание. Умение. — М., 2005. — № 3. — С. 139–151.
- 2 Абрамов Я. Иоганн Генрих Песталоцци. Его жизнь и педагогическая деятельность. — [ЭР]. 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)
- 3 Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. — М.: Просвещение, 1940. — Т. 1. — 292 с.
- 4 Гололобова Т.А., Емельянова Б.В., Наумов Н.Д. Русская философия как педагогика (вторая половина XIX — начало XX в.). — Екатеринбург: ЕГУ, 1999. — 116 с.
- 5 Майстренко В.И. Социально-философский анализ воспитания как культурного феномена: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. — Ростов н/Д., 2009. — 23 с.
- 6 Бордовская Н.В. Педагогика. — СПб.: Питер, 2011. — 299 с.
- 7 Шейн Г. Джон Дьюи // Перспективы. — М., 1986. — № 4. — С. 34.
- 8 Гагаев А.А., Гагаев П.А. Русские философско-педагогические учения XVIII–XX веков: Культурно-исторический аспект. — М.: Дом книги, 2002. — 189 с.
- 9 Ушинский К.Д. Собрание сочинений. — М.: Просвещение, 1974. — 321 с.
- 10 Гавров С.Н., Микляева Ю.В., Лопатина О.Г. Воспитание как антропологический феномен. Учеб. пособие. — М.: Форум, 2011. — 240 с.
- 11 Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли. — М.: Педагогика, 1973. — 123 с.
- 12 Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития. — М.: Эгвес, 2000. — 156 с.
- 13 Демина Т.Н. Теоретические основы региональной концепции воспитания школьников в Республике Мордовия: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1998. — 23 с.
- 14 Майер Б.О. Когнитивные аспекты современной философии отечественного образования: Монография. — Новосибирск: СО РАН, 2006. — 276 с.
- 15 Евразийский мир: ценности, константы, самоорганизация / Под ред. Ю.В.Попкова. — Новосибирск: Нонпарель, 2010. — 449 с.
- 16 Ромм Т.А., Аникеева Н.П., Винникова Г.В., Киселева Е.В., Пивченко В.П. Феномен воспитания в современной педагогике. — Новосибирск: НГПУ, 2011. — 221 с.

В.О.Бернацкий, Д.В.Лепешев

#### Әлеуметтік-философиялық тәрбие беру парадигмаларының негіздері

Мақалада білім философиясы мен педагогикалық ой тарихындағы негізгі пікірленген тәрбие беру парадигмаларының негіздері қарастырылды. Педагогикалық парадигмалардың мазмұны, мақсаты, күшті және әлсіз жақтары тізбектей айқындалды. Авторлардың қорытындылары еуразиялық кеңістіктегі парадигмаларды қолдану мәдени сәйкестілігі мен мүмкіндігіне қатысты.

V.O.Bernatskiy, D.V.Lepeshev

#### Basic social and philosophic educational paradigms

The authors of the article consider the most important educational paradigms, which were postulated in the history of pedagogical idea and education philosophy. Contain, aim, advantages and disadvantages of pedagogical paradigms are distinguished gradually. The author's conclusions concern the possibility and cultural congruity of paradigm using on European expanse.



References

- 1 Lukov V.A. *Knowledge. Understanding. Ability*, Moscow, 2005, № 3, p. 139–151.
- 2 Abramov Ya. *Iogann Genrih Pestalocci. His life and teaching activities*, [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)
- 3 Gerbart I.F. *Selected pedagogical works*, Moscow: Prosveshchenie, 1940, 1, 292 p.
- 4 Gololobova T.A., Emel'zhanova B.V., Naumov N.D. *Russian philosophy as a pedagogy (second half of XIX – early XX century)*, Ekaterinburg: EGU, 1999, 116 p.
- 5 Maiystrenko V.I. *Socio-philosophical analysis of education as a cultural phenomenon: Author. dis. ... cand. philosophy sciences*, Rostov-on-Don, 2009, 23 p.
- 6 Bordovskaya N.V. *Pedagogika*, Saint Petersburg: Peter, 2011, 299 p.
- 7 Sheiyn G. *Prospects*, Moscow, 1986, № 4, p. 34.
- 8 Gagayev A.A., Gagaev P.A. *Russian philosophical and pedagogical doctrines XVIII-XX centuries: cultural and historical aspect*, Moscow: Dom knigi, 2002, 189 p.
- 9 Ushinskiy K.D. *Collected works*, Moscow: Prosveshchenie, 1974. 321 p.
- 10 Gavrov S.N., Miklyayeva Yu.V., Lopatina O.G. *Vospitanie kak antropologicheskij fenomen*. Manual, Moscow: Forum, 2011, 240 p.
- 11 *Problems of children's collective in the Russian and Soviet pedagogical thought*, Moscow: Pedagogika, 1973, 123 p.
- 12 Novikov A.M. *Russian education in a new era. Paradoxes of heritage, development vectors*, Moscow: Jegves, 2000, 156 p.
- 13 Demina T.N. *Theoretical bases of the regional concept of education of school students in the Republic of Mordovia* Avtoref. dis. ... cand. ped. Nauk, Moscow, 1998, 23 p.
- 14 Majer B.O. *Cognitive aspects of modern philosophy of domestic education: monograph*, Novosibirsk: SO RAN, 2006, 276 p.
- 15 *Euroasian world: values, constants, self-organization*, under edit. Yu. V. Popkov, Novosibirsk: Nonparel', 2010, 449 p.
- 16 Romm T.A., Anikeeva N.P., Vinnikova G.V., Kiseleva Ye.V., Pivchenko V.P. *Education phenomenon in modern pedagogics*, Novosibirsk: NGPU, 2011, 221 p.