

новшеств как отклонений. Но во всякой культуре существует некое динамическое соотношение традиционности, благодаря которой поддерживается стабильность, и инноваций или заимствований, через которые общество изменяется»¹. Все бы в этом утверждении было прекрасно, если бы не сведение инновации к заимствованиям! Как будто «всякая культура» (термин Б. С. Ерасова), если это действительно есть культура, не в состоянии *самостоятельно* осуществлять свою модернизацию, обновление без заимствований! Как будто есть культуры «первого сорта», миссия которых нести культурам «второго сорта» просвещение и обновление, а последним – слепо принимать и благодарить представителей «передовых» культур! Такая идеология чем-то напоминает идеологию колонизаторов и конкистадоров эпохи средневековья. Но вся проблема в том, что такая постановка вопроса о развитии культуры и социокультурной интеграции содержится не в импортированных к нам сочинениях зарубежных идеологов социокультурной экспансии, а в одном из наиболее авторитетных отечественных учебников по культурологии!

Преодоление подмены понятий и уничижительного отношения к ценностям своей, корневой культуры является для любого социума-этноса *генеральным* условием формирования эффективной системы социальной ответственности личности, укрепления своего собственного «культурного ядра». Обскурантизм же является ненаучным приемом, в результате применения которого наступает время *«собирать камни»*; как гласит народная мудрость, «что имеем – не храним, потерявши – плачем». И эта мудрость – тоже культурная ценность, имеющая вполне праксиологическое значение и назначение для формирования и развития социальной ответственности личности, которой следует при осуществлении своего выбора, своей ценностной ориентации (самоидентификации) *«семь раз отмерить, и только один раз отрезать»*.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ

Перунова Н.В., Филатов В.И.

Известно, что воспитание является необходимым фактором постоянного воспроизводства культуры. Однако перед нами встает ряд вопросов: как соотносится воспитание, представленное конкретными

¹ Ерасов Б.С. Социальная культурология. М., 1996. С.295.

воспитательными системами, с реальной культурой, в рамках которой действуют данные воспитательные системы; каков внутренний механизм взаимодействия воспитательной системы и культуры.

Для решения этих вопросов мы предлагаем рассмотреть систему «культура – воспитательная система – человек», где воспитательная система выступает посредником между человеком и культурой. В этом случае культура предстает перед нами как своеобразная «память народа». Человек же предстает как носитель неизвестного, неучтенного, как некий фактор *x*. Тогда воспитательная система, сформированная под прямым воздействием культуры, и обращенная на человека, должна с ним договариваться.

По мнению авторов коллективного труда «Гуманистические воспитательные системы», в частности В. А. Караковского, *понятие воспитательная система* в отечественной науке появилось недавно¹. Поэтому сказать, что оно имеет широкое распространение нельзя. Помимо термина воспитательная система существуют другие понятия, обозначающие схожие явления, это – система воспитания, воспитание, воспитательный этос. Кроме того, в педагогике до сих пор нет единого мнения о том, что есть воспитание и образование, чем они отличаются и что между ними общего. Одни считают, что воспитание – шире, чем образование, поскольку охватывает не только сферу образовательного процесса, но и всю жизнь человека. Другие – что воспитание является частью обучения, рассматривая роль воспитательного воздействия на ход процесса обучения.

Мы рассматриваем воспитание согласно первой точке зрения, согласно которой воспитание является основой, *базой* образования. Относительно терминов «*воспитательная система*» и «*система воспитания*» мы придерживаемся первого, по следующим причинам.

Понятие система воспитания, как правило, употребляется в трудах по истории педагогики, в которых описываются ранее существовавшие педагогические опыты, некогда получившие общественное признание. Поэтому *система воспитания* – это «совокупность педагогических идей», имеющая иерархическое строение, когда из первичной, главной идеи вытекают вторичные, производные от нее². Соответственно, педагогический опыт рассматривается как реализация воспитателем этих идей. Так, система воспитания К. Д. Ушинского

¹ Гуманистические воспитательные системы. М., 1998. С.3.

² Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С.10.

базируется на главной идее – идее народности в воспитании, как органического единства воспитания с жизнью народа. С нею связана вторая его основная идея – значение родного языка для процесса образования нации¹. Другие идеи Ушинского такие как: идея единства умственного и физического труда, личность учителя как решающее звено в развивающей системе обучения и т.д. являются средствами развития и реализации его фундаментальной идеи.

Термин «*воспитательная система*» не нацелен на отражение конкретных педагогических школ. Он скорее есть попытка осознания самой сущности воспитания, рассмотрение последнего как процесса деятельности, в контексте культурной и социальной среды. Поэтому, если рассматривается система воспитания, то описывается опыт конкретных педагогов, например, система воспитания Ж. Руссо, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко и других. Если исследователь оперирует термином «*воспитательная система*», то он выделяет тенденции, стратегии, направления педагогического процесса, проводит параллели с философскими течениями. Эти направления не обладают конкретными временными рамками, так как к одному из них могут относиться педагогические школы разных времен. Так, И. Н. Степанова выделяет следующие стратегии образования и воспитания.

Это стратегия природосообразного образования и воспитания, стратегия социального воспитания и образования, стратегия воспитания и образования как психического развития индивидов, духовного воспитания и образования, плюралистического воспитания и образования и стратегия целостного воспитания и образования². Например, к стратегии природосообразного образования и воспитания она относит педагогические школы Ж. Руссо, Монтесори, Л. Н. Толстого, Дж. Дьюи, последователей Фрейда – С. Ластмена, Э. Эриксона, Д. Уотсона, и других, которые возникли в разное историческое время³.

Соответственно, критерием разграничения понятий «*воспитательная система*» и «*система воспитания*» является их принадлежность к разным областям знания. Термин «*система воспитания*» направляет нас, как правило, к сфере педагогики, истории педагогики. Термин «*воспитательная система*» – к сфере прикладной философии

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. С.346.

² Степанова И.Н. Философско-антропологические основы стратегий образования и воспитания. Курган, 2003.

³ Там же. С.171-191.

(Гессен С. И.), прикладной этики (Согомонов Ю. В., Бакштановский В. И.). Также, используя понятие воспитание, воспитательный этос данные авторы, по сути, описывают понятие «воспитательная система», если они рассуждают о воспитании вообще, исходя из сущностного понимания воспитания, причин, условий его появления и задач, которые перед ним стоят. Рассмотрим эти определения.

У В. А. Караковского мы встречаем следующую формулировку воспитательной системы: «*Воспитательная система* сегодня рассматривается как комплекс взаимосвязанных блоков: цели, выраженные в исходной концепции (т.е. совокупность идей, для реализации которых она создается); деятельность, обеспечивающая ее реализацию; субъект деятельности, ее организующий и в ней участвующий; рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъекта в некую общность; среда системы, освоенная субъектом, и управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы»¹.

Развивая содержание данного определения, мы получаем, что *воспитание есть система, состоящая из концентрически расположенных, взаимосвязанных между собой подсистем*. В центре находится ядро системы – совокупность педагогических идей, в свою очередь организованных вокруг главной мировоззренческой идеи. Далее идет подсистема субъект – субъектных отношений, как практическая реализация совокупности идей: характеристика, особенности субъектов, стратегия, модель их поведения, взаимодействия. В свою очередь, воспитательная система взаимодействует с системами культуры и общества. Культура и общество оказывают влияние на воспитание, формируя его мировоззренческое ядро. Но и воспитание оказывает воздействие на культуру. Мы предполагаем, что, пропустив через свою систему культурные содержания, воспитание выдает несколько иной результат, отличный от них. Это обусловлено природой юного человека, который, в своем сопротивлении внешнему принуждению, изменяет исходное содержание.

В работах В. И. Бакштановского и Ю. В. Согомонова мы встречаем понятие «*воспитательный этос*», которое с нашей точки зрения является весьма продуктивным. Оно обозначает собственно мировоззренческое ядро воспитательной системы, под влиянием которого она и формируется. «Идеалы и ценности, нормы и максимы, представления о нравственно должном, желательном и допустимом в сфере вос-

¹ Гуманистические воспитательные системы. С.3.

питания, а также сопутствующие санкции, – пишут они, – образуют обширный воспитательный этос общества»¹. Рассматривая идею, лежащую в основе исторически изменчивого этоса, авторы делают акцент на *нравственно должном*, выполняющем регулятивные и санкционирующие функции поведения, как воспитателя, так и воспитанника, а также самой воспитательной деятельности. *Воспитание* В. И. Бакштановский и Ю. В. Согомонов понимают как «деятельность по усвоению и развитию культурных форм поведения, без которых не могут существовать социальные организмы с присущими им способами накопления и воспроизводства опыта от поколения к поколению»².

Таким образом, авторы рассматривают воспитание как деятельность, формирующуюся под воздействием мировоззренческого ядра (воспитательного этоса). Такое понимание воспитания соотносимо с понятием «воспитательной системы».

Описанные выше понятия, в сущности, сходны, что позволяет говорить, с одной стороны, об их близости к термину воспитательная система, а с другой стороны, о степени разработанности и необходимости его в современной науке и философии. Но и первые, и вторые авторы не уделяют достаточного внимания причинам, условиям, самому механизму изменения воспитательной системы, ее ядра, хотя и подчеркивают ее вариативность. Существует еще одно понимание воспитательной системы, которое, как нам представляется, более глубоко подходит к пониманию ее сущности. Это – труд И. Н. Степановой «Философско-антропологические основы стратегий образования и воспитания». Автор также рассматривает воспитание на трех уровнях.

Первый уровень, в нашей трактовке, есть *мировоззренческий уровень*. По И. Н. Степановой, этот уровень определяет характер воздействия на воспитуемого. Его целью является *формирование воспитуемого в соответствии с историческим идеалом человека*, лежащим в основе воспитательной системы. Мысль о воспитательной системе как носительнице идеала человека является одной из главных идей И. Н. Степановой. Согласно ее концепции, в разные исторические эпохи доминировал свой исторический идеал человека, который, с одной стороны, нашел отражение в господствовавших тогда фило-

¹ Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Прикладная этика: опыт университетского словаря. Тюмень, С.211.

² Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Прикладная этика. С.206.

софских учениях, а, с другой стороны, стал основой воспитательной системы. Рассматривая исторические системы воспитания и соответствующие им философские учения, автор проводит параллель с многомерной сущностью человека, составными частями которой являются тело – социальность – душа – дух. Она считает, что акцент на одной из его частей определяет сущность, как учения, так и воспитания. «На основе учений о сущности человека формируется идеал человека как наиболее общее представление о тех качествах, которыми должен обладать совершенный человек и которые определяют характер его поведения»¹. Автор выделяет 5 типов учений о сущности человека – соматический эссенциализм, социологический эссенциализм, психический эссенциализм, спиритуалистический (теистический и нетеистический) эссенциализм, анти эссенциализм философии постмодернизма, интегративный эссенциализм.

Второй уровень, по нашей трактовке, есть *уровень субъект-субъектных отношений*, внутри воспитательной системы. Этот уровень определяет деятельность «общественного производства в воспитательном производстве человека», имеющую субъект-субъектный характер в процессе двойного опредмечивания-распредмечивания. «Воспитатель опредмечивает свои сущностные силы в воспитуемых и распредмечивает сущностные силы воспитуемых, выявляя их знания, мировоззрение, чувства»². То же самое – для воспитуемых. И. Н. Степанова выделяет следующие ступени воздействия на человека: формирование человека в качестве биосоциального существа, носителя и субъекта материального труда (тело человека), как носителя и субъекта общественных отношений (социальность человека), как носителя и субъекта психики (душа человека), как носителя и субъекта духовности (самоактуализация, свободный выбор ценностей, поступков, духовное творчество)³.

Если И. Н. Степанова, прежде всего, подчеркивает *общественный характер воспитания*, то есть видит в воспитателе носителя общественной идеологии, будь то отдельный человек, или социальная группа, или сам социум, то В. И. Бакштановский, Ю. В. Согомонов в большей степени развивают мысль о *субъективности воспитателя*,

¹ Степанова И.Н. Философско-антропологические основы стратегий образования и воспитания. С.168.

² Степанова И.Н. Философско-антропологические основы стратегий образования и воспитания. С.282.

³ Степанова И.Н. Указ. соч. С.278.

которая видится им во взаимном влиянии и преобразовании учителя и ученика. Но, если воспитуемый понимается ими как тот, в кого учитель вкладывает свои силы и знания, изменяя его, то изменение учителя авторы видят больше в этическом плане. Как-то, что воспитатель сознает право ученика на свою позицию, и он проявляет готовность эту позицию принять и суметь договориться с учеником, следствием чего является личностное изменение и рост учителя. С другой стороны, авторы именно в общении воспитателя и воспитуемого видят возможность возникновения нового, что нас интересует в связи с заявленной проблемой. Новое возникает благодаря открытости воспитательной системы, наличию, в том числе и неформальных отношений учителя и ученика, когда помимо известных норм и правил возникают новые ценности и новое знание, решающие насущные проблемы. «Воспитательная теория должна характеризоваться «открытостью», проницаемостью для сравнительно свободного «вхождения» в нее новых эмпирических данных, для последующей ассимиляции этих данных с целью их упорядочения и организации»¹.

Мысли Степановой, Бакштановского, Согомонова созвучны высказываниям представителей русской философии, – В. В. Зеньковскому, И. А. Ильину и другим, а значит, имеют глубокую национальную традицию. В. В. Зеньковский писал, что *главной задачей воспитания является формирование мировоззрения*, соответствующего «социально-политическим основам общества и уровню мировых знаний»². В этих словах В.В. Зеньковский, подчеркивая общественный характер воспитания (эту мысль мы видим и у Степановой), вскрывает его суть. Она видится ему не столько в передаче общепринятых обществом знаний, норм, в соответствии с которыми формируется адекватный индивид, способный воспроизвести в будущем культуру своего народа. Она заключается в передаче ценностей и знаний, образующих ядро культуры, ее мировоззрение. Именно такого рода знание обеспечивает внутреннюю стабильность и постоянность, как общества, так и его культуры и, соответственно, настоящую преемственность поколений. Но работа с ядром культуры требует особого подхода (и здесь мы видим мысль Бакштановского и Согомонова). Воспитание не должно быть насильственным или формальным, утвер-

¹ Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Этика и этос воспитания: социодинамика контекстов. Тюмень, 2002. С.17.

² Сиземская И.Н. Новикова Л.И. Идеи воспитания в русской философии 19 – начала 20 веков. М., 2004. С.69.

ждает В. В. Зеньковский и И. А. Ильин, потому что в ходе воспитания *мировоззрение должно «сопереживать»*. Ведь воспитание – прежде всего диалог учителя с учеником, как развитие их способности вчувствоваться друг в друга, и через это взаимодействие находить контакт с ядром своей культуры, с миром, без которого отдельная культура не мыслима. Ильин писал, что «основная задача воспитания – не нравоучение, не образование интеллекта, не в загрузении памяти полезными средствами, а в *пробуждении сердца – в чувствовании мира*»¹. Поэтому итогом такого воспитания, как единства мировоззренческой и педагогических идей и практического их применения на уровне субъект-субъектных отношений, должна стать личность, имеющая гражданские позиции, способная жить полноценной личной и социальной жизнью. В этом смысле позиции Степановой, Бакштановского, Согомонова взаимодополняют друг друга.

Третий уровень есть *уровень взаимодействия воспитательной системы с культурой и обществом*. Воспитательная система включает накопленный социокультурный опыт в области воспитания (нормы, ценности, знания, технологии), а также «социально-преобразующую деятельность, направленную на воспроизводство общественных отношений путем формирования определенных социальных типов личности»². То есть, воспитательная система отражает культурный и социальный опыт своего времени, ориентируется на него. В то же время она сама является либо воспроизведением этого опыта, либо активным творцом нового опыта.

Если выше названное по своей сути находится в согласии с другими концепциями, то следующие моменты отличают И. Н. Степанову от ее коллег. Если описанные три уровня характеризуют воспитательную систему с точки зрения ее внутреннего и внешнего строения, то следующие положения описывают *ход изменения воспитуемого в процессе воспитания*. Мы считаем, что он изоморфен структуре воспитания, но разворачивается в обратном порядке.

Итогом воспитания, если обобщить мысли И. Н. Степановой, является формирование индивида как *субъекта культуры*, носителя культурного опыта своего народа, вписанного в общекультурные знания человечества. Как *субъекта общественных отношений*, носителя моральных правил и норм, принятых в данном обществе, носителя

¹ Сиземская И.Н. Новикова Л.И. Указ. соч. С.190.

² Степанова И.Н. Философско-антропологические основы стратегий образования и воспитания. С.291.

наличествующей идеологии, сознающего социальную стратификацию и свою принадлежность к определенным слоям общества. Как *личности*, в результате перехода от воспитания к самовоспитанию, которое понимается автором как «создание личной системы ценностей», освоение механизмов свободы выбора и ценностной идентификации, на основе полученных субъектом культурных и социальных знаний¹.

Мы предполагаем, что *формирование индивида во всех трех его составляющих происходит одновременно на трех уровнях воспитательной системы*. Формирование индивида как субъекта культуры происходит на мировоззренческом уровне. Являясь воспитуемым, человек принимает те ценности, идеалы, нормы, которые заложены в соответствующей системе воспитания и которые есть в то же время принадлежность соответствующей культуры. Формирование человека как субъекта общественных отношений происходит на уровне субъект-субъектных отношений. Человек, будучи членом общества, воспроизводит те субъект-субъектные отношения, которые он освоил в процессе воспитания. Формирование воспитуемого как личности есть последняя стадия процесса воспитания, и она соответствует, по нашему мнению, третьему уровню воспитательной системы – уровню ее отношений с культурой и обществом. Этот третий уровень находится на пересечении собственно воспитательной системы и системы культуры и общества, где происходит их взаимодействие. Так как и воспитательную систему, как мы убедились, и культуру определяет мировоззренческое ядро, то следует предположить, что взаимодействие происходит именно на его уровне, как его отражение и взаимозменение. Этот процесс осуществляется через личность, одновременно являющуюся продуктом воспитания, соответственно, несущей его мировоззренческое ядро. Но и одновременно уже автономной по отношению к нему, поскольку она наделяется статусом самостоятельности. Именно личность способна либо воспроизводить культуру, через призму воспитательной системы, либо изменять ее, получив исходный импульс в самой воспитательной системе, в ходе освоения ее ядра, соответственно, отражающего ядро культуры. Изложенное можно выразить в следующей таблице.

Уровни воспитательной системы: Формирование человека как:

1. <i>мировоззренческий</i> (идея системы, транслирующая идею	1. <i>субъекта культуры</i> (носитель культурных ценностей,
---	---

¹ Степанова И.Н. Философско-антропологические основы стратегий образования и воспитания. С.291-293.

культуры)	идеалов)
2. <i>субъект-субъектных отношений</i> (практическое применение идеи системы)	2. <i>субъекта общественных отношений</i> (носитель деятельностных моделей, норм, законов поведения)
3. <i>взаимодействия воспитательной системы с культурой и обществом</i> (результатом взаимодействия является генерация нового знания)	3. <i>Субъекта творчества</i> (автономна от системы, является творцом нового знания).

Данная таблица нуждается в преобразовании, поэтому, взяв ее за основу, мы сконструируем модель, описывающую любую систему, которая поможет нам в будущем устранить недостатки первой таблицы.

Модель генерации нового знания.

-
1. *Идея системы* (воспитания, исторической культуры, данного общества).
 2. *Субъект – субъектные отношения внутри системы* (как практическое выражение и воплощение собственной идеи системы и основной идеи, которую она транслирует).
 3. *Выход из системы и взаимодействие с другими системами на уровне идеи.*
 4. *Национальная идея* (идея культуры, как точка сбора процесса взаимодействия систем).

Если брать за точку отсчета конкретную систему, то ее центром является идея, которая необходимо выражается в практическом применении в рамках данной системы. Но любая система находится во взаимодействии с другими, результат которого отражается на ее внутреннем содержании. Поэтому содержание, выработанное внутри системы, неизбежно выходит за ее рамки и сталкивается с содержанием других систем. Все системы культуры соединены национальной идеей, она является условием внутреннего единства культуры. С одной стороны, ее содержание транслируется системами, с другой, содержание систем проявляет, дополняет национальную идею. Субъект

— субъектные отношения здесь являются пространством формирования нового знания, поскольку они перерабатывают не только общекультурное знание, но и знание ее частных систем, а также привносят фактор неизвестности, то есть то, чего нет в наличии, и что образуется только в ситуации диалога.

Подведем предварительные итоги. Воспитание есть системное воздействие на все уровни человека, вне зависимости от приоритетов воспитательной стратегии, поскольку человек есть целостность его составляющих и, воздействуя на одну из них, мы неизменно влияем и на другие. Воспитание есть система взаимодействия субъектов воспитательного процесса, в котором происходит обоюдное опредмечивание — распредмечивание сущностных сил и знаний. Воспитание как система представляет собой единство философского, теоретического и практического знания, накопленного в ходе его становления. Воспитание подводит субъекта к тому идеальному образу человека, который заложен в его системе соответствующим философским учением и к реализации которого оно стремится. Но, обладая определенной открытостью, воспитательная система допускает иные прочтения идеала, заложенного в его основе, и на этом основании оставляет за человеком право не до конца следовать ему и формировать свой идеальный образ. И, наконец, воспитание включено в систему взаимодействия культуры и общества, одновременно являясь их неотъемлемой частью, воспроизводя их ценности и знания, и одновременно аккумулируя в себе накапливающиеся между ними противоречия, тем самым, участвуя в их будущем изменении.

Воспитательная система, как интегративное единство элементов, формируется под воздействием культуры, в которой она находится. Она непременно передает те содержания, знания, которые заложены в данной культуре. Вопрос в том, каков характер этих знаний, свойственна ему историчность (отражение существенных черт исторической эпохи) или оно внеисторично (отражение существенных черт народа и его культуры в целом). По этому вопросу нет единого мнения. И. Н. Степанова, отмечая, что систему воспитания определяет современный ей философский идеал человека, подчеркивает *исторический характер этого знания*. Перечисленные ею антропологические учения и изоморфные им воспитательные стратегии укладываются в определенную линию. Все они есть попытка приближения к идеальному учению и воспитательной стратегии, в ходе исторических проб и ошибок. По мнению исследователя, таковой является стратегия об-

разования и воспитания целостного человека, построенная на основе интегративного эссенциализма 20 века. Несмотря на то, что это учение существовало и в античности (античные анатомисты), и в эпоху Возрождения (Я. Беме, Т. Парацельс), именно в течение 20 века оно было наиболее полно разработано и нашло применение в воспитании (В.С. Шубинский)¹.

В. И. Бакштановский и Ю. В. Согомонов, наоборот, считают это *знание внеисторичным*, поскольку понятие «воспитательный этос» обладает неизменными, идеальными чертами. «Этика воспитания исповедует кредо человеческого призвания и нравственного совершенства, которое предполагает подвижничество воспитателя, сознание им ответственности за свою судьбу и судьбу воспитанника, требует придерживаться духа служения Делу воспитателя»². По мнению исследователей, этика воспитания занимает в воспитательном этосе главенствующее положение, она есть «идеально должное», к реализации которого стремится само воспитание, опираясь в то же время на «реально должное», которое и определяет историческую вариативность этоса. «Реально должное» есть отражение в воспитательном этосе культурного идеала, который никогда не может быть реализован полностью. «...всякий культурный идеал лишен монолитности», он есть ядро плюс «множество сателлитных идеалов культурной периферии»³.

Таким образом, две группы авторов *обосновывают диалектический характер культурного знания, заложенного в воспитательную систему*, но каждый по-своему. Для Степановой диалектика исторического и внеисторического решается в эволюции философской и педагогической мысли. Для Бакштановского и Согомонова – в постоянном присутствии внеисторического как эталона, образца реальной исторической деятельности. Тем не менее, исследователи подводят нас к мысли о том, что существует *культурная константа, определяющая как саму культуру, так и ее воспитательную систему*, но которая зависит от ее исторического воплощения. Мы определяем культурную константу как национальную идею.

Понимание национальной идеи, развиваемое в данной статье, не является общепринятым в отечественной науке, но вместе с тем опи-

¹ Степанова И.Н. Философско-антропологические основы стратегий образования и воспитания. С.146-148, 278.

² Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Этика и этос воспитания: социодинамика контекстов. С.42.

³ Там же. С.44.

рается на ее традиции. В. Н. Сагатовский определяет национальную идею как совокупность ценностей, прообраз и кристаллизацию духовной атмосферы, которая есть дух нации¹. «Русская идея... как система ценностей, опирающаяся на определенное знание и существующая в контексте определенной духовной атмосферы»². Здесь мы не можем полностью согласиться с автором, так как считаем, что ценности есть результат осознания народом самого себя и той духовной атмосферы, в которой он сформировался. Поэтому не ценности определяют сущность народа, а нечто другое определяет и его, и его ценности. Мы считаем, что таковой является национальная идея. Но не «русская идея» В. Н. Сагатовского, как до сих пор не завершённый процесс рефлексии не только народа, но и всей философской мысли, а русская идея как основа духовного опыта. Такое понимание национальной идеи, по нашему мнению, имеет глубокую традицию в отечественной философии и науке.

Л. Н. Гумилев выделяет особую *доминанту*, которая определяет целостность этноса. Мы считаем, что понятие доминанты близко к понятию национальной идеи. «...Доминантой мы называем то явление или комплекс явлений (религиозный, идеологический, военный, бытовой и т.п.), который определяет переход исходного для процесса этногенеза этнокультурного многообразия в целеустремленное единообразие»³. Согласно высказыванию, доминанта есть то, что объединяет множество, делая его единым. Именно так, по Гумилеву, возникает новый этнос – из хаотичного объединения пассионариев, движимых в своих поступках – подвигах некой непонятной им внутренней силой. Условием длительного исторического существования этой группы людей может быть только одно – генерация идеи, которая объединит их, и которая объяснит им смысл их существования, обоснует их внутреннюю схожесть и вместе с тем их отличие от окружающих, но главным образом, – даст им то знание, которого еще не было в мире, определит их историческую ценность и особость и, соответственно, силу. От качества, содержания идеи будет зависеть историческая судьба этноса, его потенциал к развитию. Это есть, по нашему мнению, описание сути национальной идеи, которое мы находим у Л. Н. Гумилева. Но сам образный язык этого описания под-

¹ Сагатовский В.Н. Русская идея: продолжим ли прерванный путь? СПб., 1994. С.45.

² Там же.

³ Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. М., 1993. С.146.

тверждает нам, что идея не может быть до конца осознанной, переведенной на язык рассудка, что она умозрительна.

Возникнув, идея кристаллизуется в духовном опыте носителей этноса, закрепляя свои достижения в сфере культуры. Поэтому мы можем сказать, что *возникновение, становление и развитие культуры есть история опредмечивания национальной идеи*, как попыток ее проявления, осознания многими поколениями. По Л. Н. Гумилеву, культура выступает хранителем этой идеи, будучи созданием людей, она кристаллизует их духовный опыт, накопленный в процессе этногенеза. Но культура, будучи условием и пространством обращения к идее, не есть сама идея, культура не является источником творческой энергии, она есть результат деяний человека. «Культура существует, но не живет, ибо без введения в нее творческой энергии людей она может либо сохраняться, либо разрушаться»¹. В этом – противоречивость культуры, ее «двуликость»: она сохраняет результаты творчества этноса, но сама по себе не есть творчество. Она предоставляет богатый материал для самореализации коллективной личности народа, но само творчество всегда происходит за гранью культурного. Если культурное есть известное, сбывшееся, то любой акт творчества обращает творца в пространство неизвестного, того, чего еще не было, что есть только в потенциале, как идея. Поэтому мы считаем, что культурное творчество есть процесс обращения к национальной идее, которая сама по себе не выразима. Чем глубже идея, тем богаче и разнообразнее культура народа.

Вместе с тем, культура – не только пространство, условие творчества как обращения к национальной идее. Она есть условие сохранения народа, поскольку не только собирает и запоминает его достижения, но и формирует человека, делает его представителем этого народа, воспитывая его на основе культурных знаний. Делая из природного существа – человека социального, культурного, она следует определенному образцу, закрепленному в ее памяти. В этом проявляется характер принуждения культуры над человеком. Что дало повод Л.Н. Гумилеву написать следующее: «...эта «нежить» влияет на сознание своих создателей, лепит из него причудливые формы и затем штампует их до тех пор, пока потомки не перестают ее воспринимать»². Но разрушение культуры, ее памятников есть действия антисистемные, разрушительные для данного этноса, народа. «Каким-то

¹ Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. С.168.

² Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. С.168.

шестым чувством люди угадывали: культура тягостна, но жить без нее нельзя»¹.

Мы думаем, что Л. Н. Гумилев описывает здесь процесс отчуждения явлений культуры от национальной идеи, как их прообраза. Следуя диалектике Гегеля, можем продолжить мысль ученого – развитие может осуществляться только через преодоление противоречий, то есть развитие этноса может быть только через преодоление отчуждения, которое естественным образом накапливается в ходе его исторического пути.

Таким образом, следуя концепции Л. Н. Гумилева, мы определяем *национальную идею* как то, что сформировал народ в процессе своего возникновения, и как то, что в историческом движении само стало определять народ. Сущность национальной идеи в таком ее понимании – в ее особой завершенной энергичности, которая является источником жизненной силы. Но ее завершенная, оформленная энергичность по своей природе идеальна и потому доступна только умозрительному созерцанию. Еще один источник знания о ней – культура, как опредмечивание национальной идеи многими поколениями. Но у этого опыта есть недостаток – по мере удаления культурных явлений от идеи растет их отчуждение от нее. По Гумилеву, этот процесс неизбежно ведет к гибели этноса, потому что культурные явления, создаваемые в отчуждении от своего прообраза, распредмечиваются в людях, которые, соответственно, сами удаляются от нее, а значит, теряют связь с источником жизненной энергии. Но у народа всегда есть возможность обрести второе рождение. Что может дать этносу «второе дыхание»?

Идею преодоления, как пути культуры, развивает С. И. Гессен. Преодоление не отчуждения, а принуждения, которое автор рассматривает как необходимость в развитии культуры и человека. Человек и коллективная личность народа стремятся к свободе, но путь к ней лежит через постепенное преодоление принуждения, которое естественно по своей природе. «Человек рождается рабом окружающей его действительности, и освобождение от власти бытия есть только задание жизни и... образования»². Поэтому *свобода и принуждение не противостоят друг другу, а взаимно проникают друг в друга*. Их противостояние и в то же время взаимопроникновение определяют путь культуры, человека к решению сверхзадачи. Сверхзадача названа

¹ Там же.

² Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С.61.

Гессеном так потому, что она в принципе не решаема, но стремление к ней наполняет смыслом и одухотворяет жизнь. Поскольку сверхзадачу нельзя определить, она постигается интуитивно, мы можем ее обнаружить, только обратившись к «народным преданиям», отразившим ее. Поскольку она не есть данное, то, что определимо и постигаемо рассудком, то это позволяет ей быть источником движения нации, которая также не есть нечто готовое. «Нация никогда не закончена, но всегда творится»¹. Также как и «культура едина и внутренне согласна», но при этом она не есть «мертвая схема, а живой ...механизм»². «Как личность отдельного человека, так и коллективная личность народа представляет собой не данную вещь, готовую «душу» или «народный дух» с неизменными и присущими им извечно качествами, но процесс, кроющийся в себе лишь единство творческого направления и живущий устремлением к сверхличному началу. Они перестают быть самими собой, утрачивают свое «Я»... если, оторвавшись от сверхличного и сверхнационального начала, допускают иссякнуть в себе оживляющему их творческому порыву»³.

Таким образом, *если концепция Л. Н. Гумилева определяет национальную идею как особую завершенную энергичность, то концепция С. И. Гессена определяет ее как умопостигаемую по своей природе, но сформулированную на высшем ценностном уровне задачу.* Сама формулировка «сверхзадача» означает, что она не дана в готовом виде, а присутствует как направление движения во всех подсистемах культуры.

Есть ли общее в этих трех концепциях национальной идеи? С. И. Гессен и Л. Н. Гумилев являются представителями двух крупных направлений мысли в отечественной философии и науке, первый представляет взгляды русской философии, второй – ноосферное мировоззрение. При разной направленности – идеализм первого и материализм второго, они отражают, по нашему мнению, две точки зрения на один предмет. Недаром В. Н. Сагатовский объединил эти два подхода в один, в объяснении русской идеи⁴. По сути, рассуждая о жизненной энергии этноса, Л. Н. Гумилев описывает его архетипические содержания, в целом создающие «тело» народа. С другой стороны, С. И. Гессен, обосновывая «сверхзадачу», описывает ценностное ядро

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. С.335.

² Там же. С.330.

³ Там же. С.78.

⁴ Сагатовский В.Н. Русская идея: продолжим ли прерванный путь? С.163.

культуры. Мы полагаем, что ценностное ядро по отношению к архетипическим содержаниям выступает в функции «духа» по отношению к «телу», некая энергийная сущность необходимо должна обладать духовным началом, руководящим ею. Если первая представляет собой источник биологической энергии, то второе есть духовность, без которой невозможно осмысленное, осознанное существование живого существа. Эти два начала не исключают, а дополняют друг друга, наделяя этнос «телом» и «духом». Они невыразимы, умозраительны, являются импульсом возникновения и развития культуры, как единого, целостного организма. Это дает нам основание предположить, что *национальная идея возникает как результат взаимодействия двух противоположных полюсов – энергийности и духовности, взаимодополняющих друг друга и создающих неповторимое и особенное образование – народ*. Энергийность и духовность обладают общими (для всего человечества) и особенными (для данного народа) чертами. Общее есть само их наличие в структуре национальной идеи. Особенное создает неповторимый путь народа в культурно-историческом процессе. Энергийность народа как особенное, по Л. Н. Гумилеву, определяется географическим положением (ландшафтом), культурно-исторической ситуацией как внутри народа, так и у его соседей, пассионарностью, которую Лев Николаевич определяет как жизненную энергию этноса. Духовность народа рождается в его стремлении к общечеловеческим ценностям, как сверхзадаче человечества, решаемой им на уровне многообразия и множества культур. Стремление к общечеловеческим ценностям есть диалог с божественным, неизвестным. В процессе диалога рождаются неповторимые духовные ценности данного народа, как высшая точка его духовности и как особенное прочтение духовности абсолютной.

Выше мы кратко обосновали наше понимание национальной идеи (оно нуждается в дальнейшей разработке, которую мы продолжим в дальнейшем). Помимо вопроса о сути национальной идеи и условиях ее возникновения, в связи с заявленной темой статьи нас интересует еще один вопрос – *взаимоотношение народа, в его историческом бытии, и национальной идеи*. Мы рассматриваем его как *приближение или удаление, отчуждение народа по отношению к ядру культуры в ходе исторического процесса*, когда ценностные содержания либо актуализируются, либо нигилируются. По словам С. Л. Франка, ценности могут как актуализироваться, развиваться, так и нигилироваться в конкретную историческую эпоху, в последнем случае

они продолжают присутствовать, хоть и со знаком «минус». «Нигилизм», писал С. Л. Франк, как «неверие в духовные начала и силы, в духовную первооснову общественной и частной жизни есть рядом и одновременно с глубокой, нетронуто-цельной религиозной верой, коренное, исконное свойство русского человека»¹. Русский нигилизм, писал он далее, есть «вера в неверие, религия отрицания, поиск абсолютного, хотя Абсолют равен нулю»².

Отчуждение от ценностного ядра может возникать по нескольким причинам, одну из них излагает Г. П. Выжлецов. Оно происходит в процессе вхождения духовных ценностей в бытие культуры, общественной жизни, и их последующего овеществления, снижения в процессе воплощения в нижние уровни иерархии, такие как нормы, правила, экономические, политические, социальные ценности. Эти ценности регулируют ту общественную, социально-экономическую и т.д. жизнь, которой живет народ. С одной стороны, они несут в себе зерно духовных ценностей, с другой – соотнобразуются с условиями конкретной исторической ситуации, в результате чего усиливается степень отчуждения от первоначальных духовных ценностей. Поэтому отдельному субъекту необходимо отделять истинные ценности от их исторического прочтения, в этом состоит его вклад в развитие культуры, и в этом – его путь в обретении целостности. «Духовные ценности идеала, представления нравственности, искусства, религии пробиваются к индивиду через социальные нормы, правила и значимости морали, права, политики и экономики, а сам он через их освоение пробивается к духовным ценностям идеала, становясь личностью»³. На этом пути овладения духовными ценностями человек проходит по краю пропасти отчуждения, «в который может сорваться на любой из «четверти пути» в рамках социума: экономики, политики, морали»⁴. *Процесс вхождения духовных ценностей в материальное бытие культуры и общества и вновь обретение ими самих себя через духовный подъем человека, от его низшего бытия к высшему, сопоставим с нашим тезисом о соотношении национальной идеи культуры и его исторического воплощения.* Мы понимаем это так. Ядро культуры посылает импульс ее движению (эти периоды в истории культуры можно назвать как ее возрождение, обновление), но в своем воплощении

¹ Федоров Н.Ф. Сочинения. М., 1982. С.133.

² Там же. С.185.

³ Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. СПб., 1996. С.80.

⁴ Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. С.81.

постепенно затухает (периоды относительной гармонизации культуры, ее относительно спокойного бытия, а затем спада творческой и духовной активности ее носителей). Затем народ вновь обращается, нуждаясь в обновлении, к искомому ценностному ядру своей культуры, порождая новые варианты его материального воплощения. Эти варианты мы называем историческим вариантом культуры. Он не только доминирует, но и является общеобязательным для всех, через нормы и правила. Какое-то время все с этим согласны, наступает период относительной гармонизации, но потом противоречия нарастают быстрее, чем культура успевает выработать новый вариант.

Таким образом, основанием культуры выступает национальная идея. Она выражает некую умозраительно постигаемую энергичность и духовность, как основу целостности народа и его связи с миром и Божественным. История культуры есть история воплощения, выражения и осознания ее национальной идеи. Произведения, созданные ее носителями на высоком уровне духовного сосредоточения, экстраполируются во вне, становясь фактом культуры и влияя на формы общественного сознания. Но, чем глубже проникают эти явления в общественное бытие, тем больше нарастает степень отчуждения их самих от своей духовной природы. С другой стороны, народ может быть захвачен содержаниями инородных культур, потеряв связь с национальной идеей. В обоих случаях происходит конфликт между фактическим состоянием культуры и ее ядром. Параллельно этому в нескольких сферах культурной и общественной жизни возникают, актуализуются несколько пространств, в которых происходит процесс обновления, установления нового контакта с ценностным ядром культуры. Одним из таких пространств является воспитательная система.

Будучи результатом интуитивной настроенности на определяющие этнос содержания, национальная идея постоянно нуждается в обновлении своего прочтения. Национальная идея является системообразующей по отношению к культуре, воспитанию, социуму. Образуясь подобно концентрическим окружностям вокруг идеи, они всецело зависят от ее исторического прочтения. Но оно не всегда может соответствовать искомому, гармоничному соотношению взаимодействия двух полюсов (энергичности и духовности).

С одной стороны, оно может подпадать под большее воздействие одного из них, тогда формируются, например, идеалистические или натуралистические учения о человеке и, соответственно, стратегии воспитания.

Идея целостности русской философии, как гармоничного соотношения в человеке его составляющих: тела – духа – души – социальности, занимает здесь особое место, также как *интегративная стратегия воспитания*, опирающаяся на нее. Поскольку «целостность» есть выражение уравновешенности двух полюсов и наиболее полного проявления национальной идеи. Интегративная стратегия воспитания видится как воздействие на все уровни человека, а не как развитие какой-либо доминирующей составляющей.

С другой стороны, историческое прочтение национальной идеи может попасть под влияние чужеродных культур, под их ценностно-архетипические содержания, что может носить разрушительный характер для данного народа, поскольку эти содержания не соответствуют его природе и отвлекают его от собственного энергетического источника. Такие периоды, по нашему мнению, соответствуют культурному кризису.

Что же является фактором обновленного прочтения идеи и как это отражается на системах культуры, воспитания и социума? Мы считаем, что таким фактором выступает *личность*. По следующим основаниям. Мы исходим из тезиса, что культурное творчество возможно только извне культурного пространства, поскольку сама культура есть уже нечто созданное, ставшее. *Личность одновременно и часть культуры, ее продукт, но также и творец ее, носитель самостоятельной, независимой позиции*. Культура, воспитание, социум подготавливают человека к тому, чтобы стать личностью, но стать ей он может только сам. По мнению В. И. Бакштановского и Ю. В. Согомонова, формирование личности возможно в процессе самосовершенствования, когда она выходит за пределы существующей культуры с тем, чтобы привнести в нее новое содержание. «Самосовершенствование является более высокой ступенью развития человека, чем воспитание и самовоспитание. Воспитание есть особая форма социализации, а именно – контролируемая, осознаваемая социализация; оно целенаправленно... вводит человека в наличный мир общественных отношений, делает из природного человека конкретную историческую личность. Самовоспитание есть духовно-нравственная деятельность, оно поднимает человека до всеисторических, всечеловеческих высот...»¹. «Самовоспитание выводит, трансцендирует индивида за

¹ Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Этика и этос воспитания: социодинамика контекстов. С.23.

собственные границы»¹. Поэтому только личности под силу выйти из границ охватывающего ее бытия и вступить в контакт с национальной идеей, в результате дав ее новое прочтение, а именно так необходимое обновление культуры.

Но *также как личность является фактором обновления, она есть и фактор связи описываемых нами систем*. И сами системы находятся в определенной взаимосвязи. Если культура выступает фактором сохранения культурного знания, то социум это знание обращает в нормы, законы общественного устройства. Тогда воспитательная система есть пространство перевода культурного знания в знание социальное и основным носителем этого перевода выступает человек. Если воспитуемый при этом способен стать личностью, то он выводит культурное и, соответственно, социальное знание на новый уровень, обеспечивая тем самым контакт систем с национальной идеей. Это положение обосновывает наше утверждение о том, что *воспитательная система есть фактор развития культуры*. Во-первых, в ней культурное знание переплавляется в знание социальное. Во-вторых, генерируется новое культурное знание, поскольку воспитание, как субъект-субъектное взаимодействие, одновременно ориентируется на наличествующее знание и в то же время на человека, который, как свободное существо, испытывает определенное напряжение и чувствует необходимость изменения имеющегося культурного знания под свое понимание его. Если такой человек, как мы уже говорили, становится личностью, то ему это удастся. Тогда можно утверждать, что в воспитательной системе начинается и проигрывается новое культурное и социальное знание, которое затем, выйдя за пределы воспитания, обращается на саму культуру и социум, формируя их новый облик. Как, например, это произошло с системой воспитания А. С. Макаренко. Только здесь имеется одно «но»: находится ли описываемая нами личность в контакте с национальной идеей, выполняет ли она сверхзадачу своей культуры, или она созерцает что-то иное.

Итог наших рассуждений: национальная идея раскрывается через субъект-субъектные отношения (в отношениях личность – национальная идея; личность – личность; личность – культура; личность – воспитание; личность – социум). Сфера субъект-субъектных отношений является пространством формирования нового знания, обновленного прочтения культурного ядра. Эта сфера оказывает влияние на

¹ Там же.

ядро систем культуры, воспитания и социума. В то же время последние, кристаллизуя культурное знание, подготавливая личность, образуют связь с национальной идеей, влияя на ее прочтение. Особое место в этом процессе занимает воспитательная система. Являясь результатом воздействия культуры и социума, она образует их модель, которую проигрывает воспитанник перед тем, как стать носителем культуры и полноценным членом общества. Также, подготавливая личность, воспитательная система соотносится через нее с национальной идеей, тем самым, внося в проигрываемую модель новые содержания, которые впоследствии становятся реальностью. Так происходит процесс изменения культуры, с точки зрения воспитания.

Воспитательная система по отношению к общенациональной идее, по словам С. И. Гессена, есть решение сверхзадачи, на которую нацелена и культура. Воспитательная система распредмечивает культурное знание, которое в свою очередь является результатом распредмечивания общенациональной идеи. Воспитательная система выступает своего рода амортизатором противоречий и в то же время именно в ней накапливаются возможности поиска нового пути культуры. Она, с одной стороны, должна соответствовать требованиям культуры, а с другой, должна учитывать интересы воспитуемого, то есть человека. Тем самым она необходимо формирует новую модель отношений национальная идея – культурная историческая эпоха – человек. Воспитательная система транслирует наличествующее культурное знание, понимаемое нами как принятую обществом трактовку, выражение ценностного ядра. Но, с другой стороны, ей необходимо договариваться с человеком, на которого она воздействует, поскольку ценности и культурное знание нельзя навязать, заставить насильно принять. Отсюда в воспитательной системе диалектически сочетаются стремление культуры доминировать и противоположный этому процесс сопротивления, как самого человека, так и национальной идеи, через этого человека. Воспитательная система, до момента своего изменения, более традиционна, чем фактическое состояние культуры. Она сохраняет предшествующее состояние культуры, в то время как последняя на этот момент может измениться. Если у взрослых наблюдается отчуждение от своих ценностей, они ориентируются на содержания инородных культур, то дети, будучи воспитаны на родном языке, сказках, литературе, остаются ближе к родной культуре. Поэтому именно в кризисные периоды усиливается роль воспитательных систем в актуализации ценностных содержаний, в формиро-

вании новых путей движения культуры, как формирующих в своих недрах новое знание, новые общественные отношения.

МУЖЧИНА И ЖЕНЩИНА: ДУХОВНЫЙ АСПЕКТ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

Остапенко Н.Н., Юмаева С.Р.

Тема статьи формулирует вечную и, по сути, важнейшую проблему, получившую в новейшей философии название «гендерной». Авторы далеки от притязаний на всеобъемлющее ее рассмотрение, цель нашей статьи выявить мировоззренческую связь философских позиций некоторых представителей русской религиозной философии с современными гендерными исследованиями.

Неоспоримое достижение постсоветского развития духовной культуры России заключается в открывшейся возможности приобщения к чистому источнику русского любомудрия. На смену скудного одномыслия в рамках официальной философии, строгого табу на «классово чуждые философствования» пришла свобода доступа к ранее запретным трудам отечественных мыслителей. И вот уже, оглядываясь на недавнее прошлое, современный исследователь с трудом понимает, как можно было анализировать духовные основы взаимоотношения полов, нравственные основы любви, супружества без обращения к наследию русской религиозной философии.

Можно констатировать, что историческая справедливость восторжествовала. Обретение философского наследия позволяет восстановить утраченную духовную традицию, связь времен. Отнюдь не все из дошедшего до нас духовного богатства русской религиозной философии, изучено, осмысленно, актуализировано. Мы находимся только в начале этого большого пути. Но уже сейчас очевидно, что идеи русских религиозных мыслителей не потеряли своей актуальности. Проблемное поле русской религиозной философии приобретает сегодня особую плодотворную силу, способную помочь в формировании стержня национального самосознания, в поиске ответов на многие проблемы духовного возрождения современной России.

В чем же усматривается духовный потенциал русской религиозной философии для современных гендерных исследований? Прежде всего, это ее *этическая* ориентированность, обозначенная известным