

Научные дискуссии

С. Г. Новиков



ОБЫДЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ (исторический аспект)

УДК 37.017+37.015.2

ББК 74.00

В статье рассматривается влияние ментальности на массовые идеалы воспитания, формировавшиеся в российском обыденном педагогическом сознании.

Ключевые слова: обыденное педагогическое сознание, ментальность, массовый идеал воспитания, социоцентризм, антропоцентризм, дуализм.

S. G. Novikov

EVERYDAY PEDAGOGICAL CONSCIOUSNESS IN THE CONTEXT OF RUSSIAN MENTALITY (historical aspect)

The article deals with the influence of the mentality on mass ideals of Upbringing that formed in the Russian everyday pedagogical consciousness.

Key words: everyday pedagogical consciousness, mentality, mass ideal of Upbringing, sociocentrism, anthropocentrism, dualism.

Обыденное педагогическое сознание всякого общества — совокупность массовых представлений о том, *кого и каким образом* должно воспитывать — формируется в ходе его социокультурного развития. И поскольку последнее неповторимо, данные представления приобретают уникальные черты, отражающие характеристики

конкретной культурной программы (системы *надбиологических* регуляторов деятельности индивидов, сложившейся под влиянием социально-экономических, политических, природно-климатических факторов). Именно инаковостью культуры каждого социума объясняется тот факт, что «педагогические рецепты», сраба-

тывающие в одних социокультурных целостностях, оказываются неэффективными (а то и бесполезными) в других. Ведь заимствованный инокультурный педагогический опыт может входить в противоречие с ценностями и нравственными идеалами социума-реципиента, которые буквально впитываются с «молоком матери» каждой генерацией будущих воспитателей (родителями и профессиональными педагогами) и потому становятся препятствием для укоренения чужих культурных образцов. Поскольку эти «врожденные» ценности и идеалы точно так же принудительно влияют на социокультурный организм, как воздействует на биологический организм природная, генетически передаваемая программа, постольку они являют собой своего рода «культурный генотип», сложившийся в результате устойчивых и долговременных социальных взаимодействий.

Важно заметить, что «культурный генотип» оказывается не продуктом ситуативной реакции общественного и индивидуального сознания на окружающую реальность, но результатом отбора социумом удачных ответов на вопросы, ставившиеся перед ним внешней средой (природой и климатом, геополитическим положением и пр.). Разумеется, некоторые его участки «мутируют» в ходе кросс-культурных контактов, технологических изменений и пр., однако неизменным сохраняется тот сегмент «генотипа», который определяет характер взаимоотношений между индивидом и социальной целостностью. Этот наследуемый материал становится системой, на ко-

торую наращиваются другие элементы культурной наследственности [2. С. 72–74]. И потому составляющие указанную систему базовые ценности и идеалы, разделяемые представителями самых разных социальных групп, можно было бы именовать *ядром культуры*. Оно выступает гарантом сохранения социокультурной общности на протяжении столетий, ее выживаемости под грузом внешнего давления.

Данное ядро представлено на разных уровнях и в разных формах сознания индивида, включая его «педагогическую зону». Выделение последней, разумеется, возможно лишь на уровне абстракции, поскольку сознание каждого человека отличается синкретичностью и нерасчлененностью различных уровней и элементов. И все же среди норм поведения, ориентаций, установок и ценностей «рядового обывателя» выделяются те, которые касаются передачи опыта народа, приобщения юношей и девушек к культуре предков, т. е. элементы сознания, к которым применимо прилагательное «педагогические». В самом деле, всякий индивид, даже не участвуя в организованном образовательном процессе, имеет соображения, пусть самые общие, о том, каким должен быть «нормальный человек» и как «правильно» следует его выращивать. Они и составляют собой обывденный (нижний) уровень педагогического сознания.

Его продукты «материализуются» в виде общепринятых правил и методов инкультурации детей и молодежи, обнаруживаясь, в том числе, в виде

неосознанных реакций, импульсивных поведенческих актов, совершаемых индивидами в процессе неформализованного обучения и воспитания. Эти стереотипные взаимодействия являются плодом феномена, фиксируемого в науке понятием «ментальность». Поскольку оно приобрело большую многозначность, заметим, что мы термином «ментальность» будем обозначать *невербализованные* установки сознания, формирующие видение мира, которое вызревает под влиянием эмоций, обеспечивающих социальной группе выживание и безопасность в процессе социального взаимодействия. Эти установки проявляются в чувствованиях, мыслях людей, их повседневном поведении, предрасполагая человека действовать определенным образом, создавая «область возможного для него» [7].

Иными словами, ментальность — «это не то, *что* мы думаем, а то, *как* мы думаем» [8. С. 24]. Понятно, что она влияет на *всех* участников образовательного процесса как формально организованного, так и неформально протекающего в семье, контактных группах и т. д. В частности, когда педагог (или иной актор образования) оказывается в ситуации нравственного или педагогического выбора, именно ментальность помогает ему определиться с решением. Она же диктует педагогу метафоры, посредством которых переводятся теоретические схемы и постулаты на «понятный язык» образов. Ментальность формируется на протяжении длительного развития социокультурного организма и потому, как отмечал Ж. Ле Гофф, разно-

родна: «Возникшие вчера представления уживаются в ней с фрагментами древнего магического сознания. Ведь инерционность свойственна духу больше, чем материи...» [4].

Таким образом, ментальность, отображая социальную реальность, сама выступает фактором развертывания этой реальности во времени и пространстве, оказывается кодом воспроизводства социокультурной общности, включая ее идеалы воспитания, фокусирующие усилия воспитателей на приобретение воспитанниками качеств, признаваемых нравственно оправданными. Т. е. ментальность способствует продуцированию *проектов-матриц* [2. С. 70], хранящих и транслирующих культурный опыт общности (включая педагогический). И хотя данные проекты приобретают четкость и стройность на теоретическом уровне педагогического сознания, тем не менее, они не были бы возможны без участия в данном процессе индивидуального и коллективного *бессознательного*.

Строго говоря, процесс формирования ментальности автоматически «запускается» в самом раннем возрасте, когда психика ребенка «выделяет из ткани культурного пространства базовые нормы, устойчивые ценности, способы понимания и алгоритмы поведения, которые являются *универсальными* для данной культуры (курсив наш — С. Н.)» [8. С. 25]. Именно с инсталляцией ментальности индивид делается субъектом конкретной культуры, чье поведение укладывается в рамки допустимого и одобряемого ею.

О влиянии ментальности на российское обыденное педагогическое сознание можно судить посредством анализа текстов, созданных носителями отечественной культуры. При этом под «текстом» мы, вслед за А. М. Пятигорским, понимаем «способ, при помощи которого сознание объективирует себя в конечных, дискретных и отдельных целых величинах», «*не-что* порождаемое *внутри* в процессе его восприятия, чтения, понимания и интерпретации (выделено нами — С. Н.)» [6]. Иными словами, в тексте обнаруживается не только то, что контролируется автором, но и то, что *автоматически* отражает особенности его сознания.

Авторы текстов (а таковыми, с точки зрения М. М. Бахтина, являются не одни лишь письменные или вербальные знаковые комплексы, но и поведение) раскрывают, конечно, собственную индивидуальную ментальность. Однако поскольку сознание отдельного человека является продуктом *социальных* взаимодействий, постольку оно всегда выступает в значительной мере производным от *коллективных* представлений, выработавшихся в той социокультурной общности, к которой принадлежит индивид.

Можно утверждать, что на уровне обыденного педагогического сознания формируется своего рода «информационная матрица» — культурные образцы, соотнесенные обществом позитивными. Они фиксируются первоначально в виде неписаных правил и нравственных норм, педагогических максим и традиций и лишь потом, на

уровне теоретического педагогического сознания, «отливаются» в форме правовых актов, административных инструкций, программ воспитания.

Конечно, всякая матрица оставляет за отдельными воспитателями и образовательными учреждениями способность к изменениям, которая реализуется через их адаптацию к меняющейся социальной среде. Иначе говоря, педагогическое сообщество, экстраполируя прошлое в будущее, оценивая пробные, не разрушающие ядро культуры инновации, производит отбор и сознательно закрепляет полученные отдельными педагогами и образовательными структурами результаты. Однако возможности селективного отбора при этом отнюдь не беспредельны. Если педагог конструирует и созидает желаемую реальность, противоречащую культурному опыту индивидов, их ментальности, то он, наверняка, не сумеет гармонизировать взаимоотношения людей. Более того, его стремление привить воспитанникам мотивы поведения и нравственные нормы, отсутствующие в культурной программе данного социума, может увенчаться не просто неудачей, но иметь деструктивные последствия.

Влияние ментальности, представляющей ядро культуры в индивидуальном и коллективном педагогическом сознании, наиболее ярко проявляется в *массовых идеалах воспитания*. Ведь именно они фокусируют неформализованную, повседневную деятельность по воспроизводству «человека культурного» на формирование совершенно конкретного типа

личности. Или, если говорить более конкретно, на выращивание личности, решающей проблему соотношения индивидуальных и коллективных интересов в соответствии с одобряемым социумом стандартом. В одних случаях — личности, выносящей на вершину пирамиды ценностей интересы социальной целостности (общины, государства, коллектива, класса). В других — личности, ставящей во главу угла интересы отдельного человека. Соответственно ментальная установка, заключающаяся в том, что индивид «ценен лишь постольку, поскольку принадлежит обществу, служит ему» [2. С. 76], продуцирует *социоцентристский* идеал воспитания. А невербализованная установка сознания, признающая самоценность индивида и рассматривающая общество в качестве средства для его существования, предрасполагает к принятию и реализации *антропоцентристского* идеала воспитания.

Впрочем, *социоцентризм* и *антропоцентризм* — это идеальные конструкции, полюса, между которыми находится целый веер идеалов воспитания, в разной степени *социо-* или *антропоцентричных*. Кроме того, между полярностями, как показывает анализ исторического материала, лежит еще один идеал, являющий собой «нерасторжимое разведение» (К. М. Кантор) обеих крайностей. Назовем его *дуалистическим*. Именно данный тип идеала воспитания, аккумулирующий специфический социокультурный опыт, занял со временем лидирующие позиции в российском обыденном педагогическом сознании.

Он сформировался в России, прежде всего, под влиянием природно-климатического и геополитического факторов генезиса и становления отечественного социокультурного организма. В этом идеале синтезировались *социо-* и *антропоцентристские* ценности, отражая собой сосуществование в социальной практике русского человека, казалось бы, взаимоисключающих форм жизнедеятельности. С одной стороны, он веками не мог выжить в суровых природно-климатических условиях, не будучи частью «Мы» (большой семьи, общины), и испытывал потребность в государстве как защитнике от перманентной угрозы чужеземного нашествия. Но, с другой стороны, природная среда все же позволяла индивиду в России заниматься изолированно-индивидуальными формами жизнедеятельности, проявляя *личные* таланты и потенциалы. Поэтому русский человек на протяжении жизни одновременно получал и подтверждение своей малозначимости («горе одному, один не воин»), и доказательства собственной способности стать самостоятельным субъектом истории.

Однако *дуалистический* идеал воспитания не был исторически первым для массового педагогического сознания. Он пришел на смену изначально существовавшему в славянской социокультурной среде *социоцентристскому* идеалу. Ведь в доцивилизационную эпоху условием и средством выживания индивида оказывались локальные миры, *микросоциумы*. Воспитатель в этом обществе руководствовался присутствующим большинству опасением от-

пасть от коллектива, дающего жизнь, и стремился раствориться в целом. Некритически воспринимая культурный и педагогический опыт, он, соответственно, нацеливал ребенка на репродукцию традиций, на простое воспроизводство смыслов культуры и осуществлял монолог — доносил до воспитуемого единственно возможный набор ценностей.

Ментальность, а вслед за ней и обыденное педагогическое сознание, фиксировали в качестве высшего морального авторитета вече, что позволяет нам, вслед за А. С. Ахиезером, именовать идеал воспитания, существовавший и транслировавшийся тогда, вечевым. Он потенциально содержал в себе две ориентации — *авторитарную* (направленную на власть старейшины, батюшки и т. п.) и *соборную* (направленную на власть земли, глав семейств, собрания частей целого) [1. Т. II. С. 99—100]. Это обстоятельство позволило ему дифференцироваться в дальнейшем, породив в обыденном педагогическом сознании альтернативные варианты социоцентризма (в одном **главенствующее место в системе ценностей** заняли интересы общности, «собора», в другом — Державы, Империи) [См.: 5].

Соборный вариант социоцентризма особенно наглядно предстает в таком «слепке» древнерусской ментальности, как эпос. Напомним, что богатыри в нем становились Героями только тогда, когда они совершали подвиги не из удалства, а во имя Русской Земли (Мира миров, народа). И лишь с конца XV века, с восстановлением национальной не-

зависимости, в массовом педагогическом сознании соборная версия традиционного воспитательного идеала постепенно вытесняется авторитарным вариантом социоцентризма. Этот вариант, с его сакральной верой в первое лицо как гаранта интеграции общества, его безопасности и жизнеспособности, выступал регулятором жизни всего социума, начиная с его исходных «кирпичиков». Обыденное педагогическое сознание хранило и транслировало тот факт, что отец семейства, большак, был таким же хозяином своего микромира, каковым в масштабах государства выступал князь. **Характеризуя данный идеал** воспитания и методы его воплощения, В. О. Ключевский писал: «Все здесь было обдумано и испытано, выдержано, размерено и ограничено..., каждый поступок предусмотрен и подсказан, под каждое чувство и помышление подведена запретительная или поощрительная цитата из писания или отечественного предания, все эти шаги, помышления и чувства расписаны по церковному календарю, — и человек, живой человек с индивидуальной мыслью и волей, с свободным нравственным чувством, двигался по этому церковно-житейскому трафарету автоматическим манекеном...» [3. С. 86].

Таким образом, образовательная деятельность вплоть до конца XVII в. опиралась на социоцентристское мировидение, воспроизводившееся нерасчлененными актами понимания/переживания/оценки [8. С. 23], которые становились для индивидов основанием для реагирования на со-

циальную реальность, для вынесения моральных оценок. А последние неизменно решали моральный конфликт между интересами индивида и социума в пользу последнего.

Серьезные трансформации в ментальности, а значит, в обыденном педагогическом сознании и хранимых им массовых идеалах воспитания начались лишь в XVIII веке с реформами Петра I и Екатерины II, прорубившими не «окно», а целую дверь для культурной программы иного, антропоцентристского типа. Впрочем, сегмент носителей новой для России ментальности, ориентировавшихся на антропоцентристский воспитательный идеал, длительное время оставался все-таки незначительным, ограниченным преимущественно кругами дворянства (как наиболее вестернизированного сословия). Русские же крестьяне и работные люди жили, мыслили и воспитывали своих детей в рамках традиционной социоцентристской культуры. Ее материальной основой оставалась община, выступавшая гарантом выживания при неблагоприятных климатических или социальных условиях. Спасая миллионы крестьян от пауперизации, община воспроизводила личность, соответствующую идеалу воспитания социоцентристского типа. Для обыденного педагогического сознания была характерна убежденность, что ценности «автономного бытия не являются подлинными, ради этого не стоит жить» [8. С. 30].

Следовательно, на протяжении XVIII — начала XX вв. в Российской империи *существовали* два ментальных пространства, на которых

господствовали противоположные идеалы воспитания. Данное обстоятельство порождало желание ликвидировать раскол отечественного педагогического сознания и культуры, сплотить общество на базе *единого идеала*. Руководствуясь им, российские педагоги и философы в XIX — начале XX в. попытались синтезировать социоцентризм и антропоцентризм в рамках различных вариантов дуалистического воспитательного идеала. Эти гибридные, выражаясь терминологией А. С. Ахизера, идеалы сочетали традиционную соборность с западной либеральной идеей свободы. Именно такой соборно-либеральный идеал воспитания разрабатывали, по нашему мнению, К. Д. Ушинский, Н. А. Корф, В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин. Их интеллектуальные усилия вызывались необходимостью примирить в рамках одной идейно-нравственной системы различные социальные слои — народные массы и духовную элиту, представители которой, даже если они отрицали западные ценности, все равно пользовались языком западно-европейской науки.

Эту же традицию синтеза социоцентризма и антропоцентризма продолжали уже в Советской России большевистские теоретики воспитания первой трети XX века. Они, опираясь, с одной стороны, на ментальность своей референтной группы — социальных низов, живших в рамках традиционной социоцентристской культуры, — и на мировидение антропоцентристского марксизма, с другой, предложили свою версию дуализма. Данный идеал

воспитания был построен как на ценностях социоцентристского характера (товарищеская взаимопомощь, жертвенность, уравнительность и др.), так и на фундаментальных мотивах жизнедеятельности антропоцентристского типа (инициатива, новаторство, диалог и др.). Если угодно, данный идеал должен был «сшить» две половинки российского общества и воспитать такого субъекта модернизации, который был бы способен как к само-

отречению от свободы во имя надперсональных целей, так и к проявлению инициативности, открытости социальным, техническим и технологическим инновациям. Тем самым в обыденном педагогическом сознании пытались укоренить идеал, одновременно приемлемый и для традиционной ментальности, и для модернистского сознания (нацеленного на созидание в России индустриальной цивилизации).

Список литературы

1. Ахиезер, А. С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России): в 2 т. / А. С. Ахиезер. — Новосибирск: Сиб. хронограф, 1997—1998.
2. Кантор, К. М. Двойная спираль истории: Историософия проектизма. Т. 1. Общие проблемы / К. М. Кантор. — М.: Языки славянской культуры, 2002.
3. Ключевский, В. О. Два воспитания / В. О. Ключевский // Русская мысль: лит.-полит. издание. — 1893. — № 3. — С. 80—99.
4. Ле Гофф, Ж. Ментальности: двусмысленная история / Ж. Ле Гофф // История ментальностей и историческая антропология: Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. — М.: Рос. гос. гуманитарн. ун-т, 1996.
5. Новиков, С. Г. Отечественные идеалы воспитания в зеркале культурно-исторической генетики / С. Г. Новиков // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. Спецвыпуск к 90-летию проф. В. С. Ильина. — 2012. — № 4(68). — С. 30—33.
6. Пятигорский, А. М. Мифологические рассуждения: Лекции по феноменологии мифа / А. М. Пятигорский. — М.: Изд-во Языки русской культуры, 1996.
7. Раульф, У. Предисловие к сборнику «История ментальностей. К реконструкции духовных процессов» / У. Раульф // История ментальностей и историческая антропология: Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. — М.: Наука, 1996.
8. Яковенко, И. Г. Познание России: цивилизационный анализ / И. Г. Яковенко. — М.: РОССПЭН, 2012.