

Научные дискуссии

С. Г. Новиков



СОВЕТСКИЙ ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА: ПРИРОДА И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ИСТОКИ

В статье рассматривается сущность большевистского воспитательного проекта 1920–1930-х гг. Автор полагает, что проект обладал лишь марксистской оболочкой и имел гибридный характер (синтез антропоцентризма и социоцентризма).

Ключевые слова: воспитание, парадигмальный воспитательный проект, массовое педагогическое сознание, антропоцентризм, социоцентризм, гибридный идеал, ценности.

S. G. Novikov

SOVIET PARADIGMATIC PROJECT OF UPBRINGING OF THE FIRST THIRD OF THE XX CENTURY: THE NATURE AND SOCIOCULTURAL SOURCES

The article deals with the essence of the Bolshevik project of Upbringing in 1920–1930-s. The author believes that this project had Marxist shell and hybrid nature (synthesis of anthropocentrism and sociocentrism).

Keywords: Upbringing, paradigmatic project of Upbringing, pedagogical mass consciousness, anthropocentrism, sociocentrism, hybrid ideal, values.

Анализ всемирной истории показывает, что в периоды глобальных социокультурных трансформаций осуществляются попытки реализовать не только социально-экономические и политические, но и воспитательные проекты. Рискнем утверждать, что

наличие подобных стремлений у субъектов перемен является скорее правилом исторического развития, нежели исключением из него. Действительно, всякая социальная бифуркация неизменно вызывала к жизни планы воспитания личности, обладающей

оптимальными качествами для материализации намечаемых преобразований. Выход на историческую арену христианства, становление культуры Возрождения, появление на свет идей Реформации сопровождалось формулированием соответствующего воспитательного проекта. История повторилась в первой трети XX века, когда российская социальная революция предложила миру *свой* вариант педагогического проектирования.

Все вышеназванные историко-педагогические феномены мы станем обозначать термином «*парадигмальный воспитательный проект*». Уточним содержание предлагаемого понятия. Как известно, слово «проект» достаточно многозначно. В нашей статье термины «проект» и «проектирование» будут использоваться для маркировки соответственно интеллектуального продукта и процесса создания такового. А под «воспитательным проектом» станем понимать сконструированную систему элементов, включающую в себя цели воспитания, его содержание, технологии целенаправленной инкультурации — систему, нацеленную на реализацию соответствующего целеполаганию результата.

Какие же из воспитательных проектов мы предлагаем именовать «парадигмальными»? Понятно, что для ответа на этот вопрос надо определиться с содержанием понятия «парадигма». Не секрет, что оно приобрело популярность после выхода в свет книги Т. Куна, изобразившего развитие науки как соперничество «научных парадигм». Ее автор констатировал, что длительные периоды развития

«нормальной науки» время от времени перемежаются взрывами научных революций, опрокидывающих устоявшиеся, общепринятые теории и объяснительные модели — парадигмы. Раскрывая содержание последнего понятия, В. В. Краевский писал: «... парадигма — модель *научной* деятельности как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, *ценностных критериев*» (курсив наш — С. Н.) [4. С. 214]. Как видим, видный педагог не считал возможным применение данного термина к *образовательной* деятельности.

Иного мнения придерживаются такие крупные специалисты, как Е. В. Бондаревская, И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов, В. В. Сериков и другие, которые активно оперируют понятием «*педагогическая парадигма*». И хотя ученые-педагоги предложили различные его определения, тем не менее, они сошлись в главном — в том, что под педагогической парадигмой надлежит понимать образец, с помощью которого реализуются исследовательские и практические задачи в области педагогики и образования.

Наиболее убедительной, с нашей точки зрения, выглядит логика, представленная Г. Б. Корнетовым. Ученый исходит из того, что в образовании складываются обобщенные мысленные образы, заменяющие и отображающие структуру и функции конкретного типологически воспроизводимого способа осуществления образовательного процесса (*модели*). Их устойчивые, повторяющиеся, смыслообразующие характеристики, определяющие сущностные особенности схем теоре-

тической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании независимо от степени и форм рефлексии, и называются *педагогическими парадигмами образования* [3].

Если мы согласимся с подходом, сформулированным Г. Б. Корнетовым, то тогда должны определить парадигму воспитания как концептуальное осмысление *одной из* подсистем образовательной деятельности. Если угодно, парадигма воспитания — это своего рода «чертеж», по которому из поколения в поколение воспроизводится модель воспитания. Но, будучи феноменом общественного сознания, парадигма воспитания приобретает статус объективности, становясь для носителей педагогического сознания *заранее заданным* способом деятельности по организации процесса освоения индивидом культуры собственного социума. Каждое новое поколение воспитателей приступает к осуществлению своей деятельности, уже имея определенный набор исторически сложившихся парадигм воспитания. Всякая парадигма включает в себя идеал и принципы воспитания, отличается свойственным ей пониманием его целей и задач, ранжированием педагогических ценностей, набором допустимых методов воспитания.

Воспитательная парадигма определяет *повседневное* протекание воспитательного процесса, ритуализируя, если угодно, действия педагога. Специально оговоримся, что под ритуалом мы понимаем отнюдь не формальную процедуру, которая не имеет смысла для совершающего

ее индивида. Нам близко понимание данного понятия, сложившееся в культурантропологии, а именно: *социально санкционированные действия, носящие символический характер и осуществляемые с целью повлиять на действительность*. Они возникают (в том числе, в воспитании) из общественной необходимости и существуют по причине своей целесообразности. Выражаясь образно, ритуалы — это упорядоченные и «окаменевшие» социальные формы. Нередко они не кодифицированы и не стандартизированы, и совсем не обязательно становятся предметом рефлексии педагога. Но при этом ритуалы выполняют важную функцию сохранения стабильных воспитательных взаимодействий.

Вследствие чего возникает постоянное воспроизводство той или иной парадигмы воспитания? Ее репродукция определяется тем обстоятельством, что воспитание, являясь целенаправленным процессом, обеспечивающим освоение подрастающими поколениями социокультурного опыта предков, хранит, отражает и ретранслирует не всякие ценности и идеалы, а лишь те, которые разделяются основной массой членов общества независимо от их социальной принадлежности. Назовем данную систему ценностей, нравственных норм и идеалов, вслед за К. М. Кантором, *ядром культуры*. Это ядро можно уподобить биологическому генотипу, поскольку базовые ценности и идеалы отличаются высокой устойчивостью, неподвластностью внешним воздействиям и сохраняются в неизменном виде, несмотря на трансформации социаль-

ного строя, радикальные обновления идеологических лозунгов, смену элит и т. д. Как невозможно посредством медикаментозного лечения изменить наследственные задатки живого организма, так и с культурной наследственностью нельзя справиться с помощью простого применения педагогических технологий. Важнейшим свойством данного ядра является адаптация и ассимиляция заимствованных им элементов культуры, в силу чего остаются лишь *внешние* признаки последних [2. С. 75–81].

Как следствие, в воспитании образуется своего рода «информационная матрица», являющаяся концентрированным выражением культурного и педагогического опыта людей, их социальной памяти. В этой матрице фиксируются в форме обычаев и традиций, правовых актов и нравственных норм, педагогических максим и инструкций те культурные образцы, которые получили одобрение общества и прошли многовековую проверку социальной практикой. Они-то и «программируют» поведение воспитательных систем. Как только образовательно-воспитательные структуры сталкиваются с какой-либо проблемой, у них срабатывает нечто вроде «безусловного рефлекса», предполагающего определенную линию поведения в аналогичных ситуациях.

В тех случаях, когда исторически сложившаяся и ставшая предметом рефлексии парадигма воспитания ложится в основу воспитательного проекта, мы имеем дело с «*парадигмальным* проектом». Этим термином мы предлагаем маркировать сознательную

попытку организаторов и проектировщиков воспитания добиться внутреннего самоизменения человека в соответствии с целеполаганием, зафиксированным в конкретной парадигме.

Ряд парадигмальных воспитательных проектов, реализовывавшихся в прошлом, получили у ученых однозначную положительную оценку. Их заслужили, в частности, уже упоминавшийся христианский проект первых веков нашей эры и возрожденческий проект, конституировавшиеся вокруг идеи свободной личности. Но подобное единодушие в науке сразу заканчивается, когда речь заходит об оценке природы большевистского воспитательного проекта. Сущность как целого (социального мегапроекта), так и его части («воспитательного обеспечения» большевистской стратегии) определяется в весьма широком диапазоне. Характерно, что при этом и критики, и апологеты воспитательного проекта большевиков обычно не сомневаются в его марксистском характере. И данный тезис, ставший уже общим местом, вызывает у нас категорическое возражение.

Рассмотрим прежде всего целевой компонент марксистского проекта формирования личности. Напомним, что для К. Маркса и Ф. Энгельса *конечной* целью исторического развития были отнюдь не ликвидация социальных антагонизмов, преодоление всех форм отчуждения, ликвидация государства. Эта «отрицательная программа» являлась для них лишь средством достижения реальной свободы каждого индивида. Да и капитализм они осуждали по моральным сообра-

жениям как социум, в котором человек воспроизводится не просто «в качестве товара ... человека с определением товара», но и «сообразно этому определению, как существо и духовно и физически обесчеловеченное» [7. Т. 42. С. 101]. Маркс и Энгельс осуждали «старый мир» за то, что индивид в нем под гнетом отчужденных сил «чувствует себя не счастливым, а несчастным, не развивает свободно свою физическую и духовную энергию, а изнуряет свою физическую природу и разрушает свои духовные силы» [7. Т. 42. С. 91]. Их идеалом было общество, обеспечивающее «развитие человеческих сил, которое является самоцелью». Его-то они и называли «истинным царством свободы» [7. Т. 25. Ч. 2. С. 386–387].

Руководствуясь данным социальным идеалом, Маркс и Энгельс определяли в качестве цели воспитания *свободного индивида*, обнаруживающего в полной мере свои задатки, духовно возвышающегося над собственной природой. Таким образом, учение Маркса ставило в центр мирового процесса отдельного человека, рассматривая его свободное развитие как *высшую ценность*. Этот *антропоцентристский* характер идеала воспитания не был принят ведущими вождями большевизма 1920–1930-х годов. В качестве цели воспитания авторы воспитательного проекта — М. Н. Лядов, Е. А. Преображенский, И. В. Сталин, Л. Д. Троцкий, Е. М. Ярославский и другие — объявили формирование личности, способной к самоотречению от свободы во имя надперсональных интересов

и готовой по первому приказу власти броситься в борьбу за их претворение. Индивид рассматривался лидерами партии и государства как *вспомогательное средство* достижения надличностных целей. Отмеченный идеал имел глубочайшие корни, уходившие в догосударственные времена, в мир славянских локусов, строивших свою жизнь по принципу неразличения целого и части, сообщества и личности. Общины, напомним, выносили все проблемы на вече, решение которого должно было быть «единым, единственным, как бы воплощением голоса, монолога одного человека», но вместе с тем и оказаться «воплощением голоса каждого члена мира, члена организации, его целей и опыта» [1. Т. I. С. 87]. Вече не признавало ни прав меньшинства, ни права личности на особое мнение. Монологичность принимаемых решений придавала им авторитарный смысл, а участие в обсуждении глав семейств, дворов породило идею коллективизма. Исходный вечевой идеал, следовательно, был амбивалентным, включающим в себя два полюса: авторитарный и соборный. Они-то и стали в эпоху государственности двумя самостоятельными вариантами *социоцентристской* этики.

Первый — соборный — представлял государство некой большой общиной, в которой все вопросы решают собранием глав локальных миров.

Второй — авторитарный — экстраполировал на государя власть старейшины, большака. В обоих случаях позиция целого — государства или общины — воспринималась в качестве единственно возможной точки зрения,

что доказывало их внутреннее родство. Этот нравственный идеал и лег в основу как традиционного воспитательного идеала, так и осмыслившей его парадигмы воспитания.

Многовековое господство в массовом педагогическом сознании социоцентристски ориентированной парадигмы воспитания было, разумеется, неслучайным. Доминирование социоцентризма обуславливалось влиянием на российский социоисторический организм геополитического, природно-климатического и геокультурного факторов. Указанные константы культурно-исторического развития страны как раз и вынесли на вершину пирамиды ценностей россиян интересы *социума* (общины, коллектива, государства). С этим обстоятельством не могли не считаться ни правители самодержавной России, ни лидеры советской страны. А поскольку большевики выступали от имени социальных низов, постольку они были просто обречены рассматривать в качестве собственной референтной группы исключительно носителей массового педагогического сознания.

Ориентация на ценности российских тружеников напрямую определила содержание воспитательного идеала — центрального звена воспитательной парадигмы постреволюционной эпохи. Теоретическое педагогическое сознание, испытывая на себе давление массового педагогического сознания, «приспосабливалось» под смыслы, знакомые и приемлемые для большинства народа. Потому именно представления о должном, сложившиеся в русской традиционной культуре, стали

для большевистских проектировщиков основополагающими. И это была даже не рецепция традиционализма, но воспроизводство теоретиками психологически близких установок и оценок. Ведь многие авторы воспитательного проекта и его пропагандисты были выходцами из социальных низов и разделяли их вековые манихейские представления. Воспринимая «безличностный коллективизм» (в соответствии с традиционным автохтонным идеалом) как абсолютное добро, они однозначно оценивали «индивидуализм» как абсолютное зло и были жестко ориентированы против того, что Н. А. Бердяев назвал «срединной культурой».

Влияние традиционного социоцентристского идеала на авторов парадигмального воспитательного проекта первой трети XX в. особенно ярко проявилось при определении ими нравственных качеств юного строителя гармоничного общества. Как своего рода категорический императив борца за «новую жизнь» ими выделялись *жертвенность* и *бескорыстие*. Именно их требовали от молодежи все большевистские авторы от троцкистов до сталинистов. Думается, смысл призывов лидеров партии-государства при некоторой редакции вполне могли бы разделить и высокопоставленные деятели воспитания самодержавной России. Они, подобно большевикам, оценивали как высшие именно надличностные, государственные цели. Революционная же риторика авторов 20–30-х годов XX века не должна вводить нас в заблуждение. За пафосной, леворадикальной фразеологией скрывались не принципиально

новые этические требования и ценностная ориентация, а *миротречная* установка российской ментальности. Действительно, готовность пролить кровь и пожертвовать жизнью во имя торжества *должного*, Правды всегда признавалась важнейшим качеством нравственного русского человека. Страдание, величайшее напряжение сил, бесконечная верность идеалу воспринимались как естественная плата за его достижение [См.: 9].

Реализовывавшийся в 1920—1930-е годы парадигмальный воспитательный проект, разумеется, предполагал освоение личностью не одних только социоцентристских ценностей. Большевистская интеллектуальная элита не отвергала полностью ценностей противоположного типа — антропоцентристских, конституирующихся вокруг идеи самоценности человеческой личности. Ведь в таком случае стала бы просто невозможной политика индустриальной модернизации, нуждавшаяся в активных, открытых новшествам индивидах. В воспитательный идеал были включены ряд фундаментальных мотивов человеческой деятельности, характерных для антропоцентристской культуры: экономическая эффективность, развитие, технологическая и социальная инновация. Освоение перечисленных ценностей должно было нравственно обеспечить рывок страны в индустриальное общество.

Ряд большевистских вождей явно стремился усилить антропоцентристский сегмент воспитательного идеала, сориентировать воспитательную парадигму на его воспроизводство. К

примеру, А. В. Луначарский, напоминал: «Центр жизни мы видим в самом человеке, в его свободе, в его счастье» [5. С. 483]. Рисуя облик «нового мира», он спрашивал у современников: «Разве социализм предполагает потерять все тонкое, выразительное, индивидуальное?». Отвечая на собственный вопрос, Луначарский объяснял: «Мы считаем, что коммунистический строй есть гармоничное сочетание людей ... с самыми разнообразными способностями, которые ... соединяются вместе в известную гармонию. <...> И потому все стороны индивидуальной жизни должны быть освещены и согреты и глубоко поняты, ибо на здоровом теле и звучной, тонкой, внимательной и отзывчивой индивидуальности строится все это величественное здание» [6. С. 46—47]. Однако мысль наркома просвещения о двухсоставном характере того идеала, который должен реализовывать воспитательный проект («коллективизм» и «индивидуализм»), не получила поддержки у большинства руководителей государственно-общественной системы образования. Коллективизм в их трудах превратился из средства формирования свободной личности в самоцель.

Таким образом, большевистские теоретики воспитания пытались сочетать в воспитательном идеале два, казалось бы, взаимоисключающих элемента. С одной стороны, в нем присутствовала убежденность в доминировании интересов нерасчлененного «Мы» — общины, коллектива, государства — над интересами индивида, а с другой, — идея о необходимости

проявления социальным субъектом личной инициативы. Идеал, спроектированный теоретиками большевизма, приобрел гибридный, по выражению А. С. Ахиезера, характер. Это приводило к тому, что заимствованные из западноевропейской культуры ценности (свобода, инициатива, новшество и др.) могли приобретать новое, неожиданное содержание. Так, свобода интерпретировалась как произвол, диалог начинал восприниматься не как необходимое условие консенсуса, а как средство доведение до субъекта уже найденной «истины» и т. д.

Гибридность воспитательного идеала определила и гибридный характер воспитательной парадигмы. Иными словами, большевистские теоретики попытались соединить обе исторически сложившиеся в России парадигмы воспитания — социоцентристскую и антропоцентристскую. Сама по себе указанная попытка не была уникальной для отечественного педагогического сообщества. Устранить раскол российской педагогической культуры, произошедший по принципу взаимоотношений «индивид — социальная целостность», на антропоцентристскую (преимущественно элитарную, рожденную теоретическим сознанием) и социоцентристскую (разделяемую обыденным сознанием), стремились еще в XIX в. К. Д. Ушинский, Н. А. Корф, В. Я. Стоюнин [См. подробно: 8. С. 149–156]. Однако большевики стали первыми, кто развернул гибридную парадигму воспитания в воспитательный проект общегосударственного масштаба.

Подытожим сказанное.

Первое. Советский парадигмальный воспитательный проект лишь формально (на уровне «ритуальных заклинаний» «попов марксистского прихода») опирался на доктрину К. Маркса и Ф. Энгельса. На деле же под марксистской одеждой скрывалось традиционное социоцентристское содержание. Разработчики проекта, как и большевики в целом, попали в «зависимость от могучей массовой силы общинного крестьянства» [1. Т. 1. С. 363]. Это проявилось и в общем характере целевой компоненты парадигмального воспитательного проекта (формирование личности, растворяющей свои интересы в интересах социального целого), и в его этическом базисе (гибрид социоцентризма с антропоцентризмом при преобладании первого).

Второе. Дополнив традиционный автохтонный социоцентризм элементами заимствованного на Западе антропоцентризма, большевики соединили в рамках осуществления единого воспитательного проекта (гибридного по характеру своего идеала) обе половинки российского педагогического сообщества. Отмеченный синтез в значительной степени помог парадигмальному воспитательному проекту получить поддержку в широких слоях населения и, тем самым, обеспечил формирование субъекта того экономического и технологического рывка, который совершила наша страна в 1930-е годы. Ну а то, что сами разработчики парадигмального воспитательного проекта оценивали его как сугубо марксистский, нас не должно смущать совершенно. В конце концов,

сам основоположник марксизма говорил: «Этикетка системы взглядов отличается от этикетки других товаров,

между прочим, тем, что она обманывает не только покупателя, но часто и продавца» [7. Т. 24. С. 405].

Примечания

1. Ахиезер А. С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России): В 2 т. Новосибирск : Сиб. хронограф, 1997.

2. Кантор К. М. Двойная спираль истории: Историософия проектизма. Т. 1. Общие проблемы. М. : Языки славянской культуры, 2002.

3. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учеб. пособие [для вузов по пед. спец.]. М. : УРАО, 2001.

4. Краевский В. В. Образование и воспитание в контексте педагогической науки // Мир психологии. 2001. № 4. С. 209–216.

5. Луначарский А. В. Собрание сочинений. Т. 7. М., 1967.

6. Луначарский А. В. Чему служит театр. М., 1925.

7. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. М. : Политиздат, 1981.

8. Новиков С. Г. Воспитание рабочей молодежи в условиях форсированной модернизации России (1917–1930-е годы) : монография. Волгоград : Перемена, 2005. 615 с.

9. Яковенко И. Г. Эсхатологическая компонента российской ментальности (связи, обусловленности, логика актуализации) // Общественные науки и современность. — 2000 — № 3. — С. 87–95.