

# МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ: НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ

MODELS OF UPBRINGING: NATIONAL CONTEXT

---

**Беляев Г.Ю.**

Старший научный сотрудник лаборатории теории воспитания ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, кандидат педагогических наук, член-корреспондент АПСН  
**E-mail: Gennady.belyaev2011@yandex.ru**

**Аннотация.** В статье рассмотрены модели воспитания, исторически сложившиеся в национальных социокультурных контекстах. Модель воспитания, взятая в контексте национальной культуры, помогает воспитанникам создавать и развивать личностные смыслы собственной жизнедеятельности, понимая при этом иные формы, цели и задачи воспитания. Педагогическая работа в рамках культурной модели воспитания призвана преодолевать временный кризис поликультурного воспитания – важнейшего направления современной педагогики.

**Ключевые слова:** направления воспитания, модель воспитания, культурная форма воспитания, педагогическое взаимодействие, воспитательные практики.

**Belyaev G.Yu.**

Senior research fellow at the Laboratory of Theory of Upbringing of the Institute of Theory and History of Education of the Russian Academy of Education, Candidate of science (Education), Corresponding member of APSN.  
**E-mail: Gennady.belyaev2011@yandex.ru**

**Annotation.** This article describes models of education within their historical national socio-cultural contexts. Any pedagogical interaction is implemented through specific media of cultural and socio-educational practice measuring normalizing formal contradiction between authoritarian, liberal and democratic education. Thus, a model of education, taken in the context of national culture, helps students create and develop not only their own personal views of the meaning of life, but also understand some other forms, aims and objectives of education. Any pedagogical work in cultural educational models is designed to overcome the temporary crises of multicultural education as the most important direction of modern pedagogics.

**Keywords:** upbringing trends, model of education, cultural form of education, pedagogical interaction, educational practices.

*Пренебрежение воспитанием есть гибель семей, государств и всего мира.  
Чем совершеннее воспитание, тем счастливее народы.  
Ян Амос Коменский*

Воспитание либеральное... Воспитание авторитарное... Воспитание демократическое... Воспитание тоталитарное... Чего-то важного в этом наборе теоретических схем явно не хватает. Суховато, скучновато, многое натянуто, многое затянуто, иногда и пере-дернуто. Что-то чаще всего опущено, чего-то не хватает. И это что-то, на наш взгляд – **национальный контекст и народный культурный колорит моделей воспитания.**

Культурные формы воспитания – национальная социокультурность, та живая, противоречивая и мощная составляющая воспитания, которая имеет под собой десятки и сотни лет практического житейского опыта семейной и традиционной социализации подрастающих поколений. Не будем забывать, что главное в воспитании как общественном явлении – это живая связующая связь времен. Это эстафета поколений, передающаяся на личностном уровне сына и дочери своих родителей, на уровне двух чувств, дивно близких нам, как замечательно точно сказал мудрый А.С. Пушкин, – «в них обретает сердце пищу – любовь к родному пепелищу, любовь к отеческим гробам». Нет этого – нет и народа, а в школе... как сказал другой замечательный поэт, Н.С. Гумилев, «как пчелы в улье опустелом, дурно пахнут мертвые слова...»

«Скажем, заведую сотнею школ, шумных, как ульи встревоженных пчел...», – писал еще один славный поэт С.Я. Маршак, благодаря которому шотландец Роберт Бернс стал нам практически родным поэтом.

И сразу же вспоминается при этих оптимистически-бодрых словах «боявая, кипучая буча» национальных народных свободных школ **Дании**. Жил и творил такой удивительный педагог – Николай Фредерик Северин Грундтвиг (1783–1872), «датский Ушинский» – идеолог реформированной христианской педагогики лютеранского направления, признанный мэтр теории и практики воспитания датской национальной народной школы. Вот одна из стержневых идей Грундтвига в сфере воспитания: перед тем, как знать и понимать других, человек должен знать и понимать себя, а, говоря «мы», подразумевать при этом себя самого.

Это идея самопознания. Нормативность этой модели воспитания очевидна: самостоятельные «я» обусловлены самодостаточным «мы», то есть общностью неслиянной, нетоталитарной, однако тем не менее единой. Как подчеркивают датские педагоги, свободные школы не для элиты – это народные школы. Они народные, но они свободные. То есть, с одной стороны, вроде бы диктат традиции и, соответственно, по схеме должна быть авторитарность воспитания... А вот нет ее, хотя строгость правил есть! Потому что, с другой стороны, как сообщила мне лично одна остроумная датская директриса – начальница одной из свободных школ: «Это раньше король думал, что знает лучше всех, что и как кому делать, а теперь мы это все лучше всякого короля нашего знаем».

Поясним. Датские педагоги говорят так: каждой индивидуальности важно знать о собственной уникальности, единичности, но при этом помнить об уникальности других и всегда чувствовать себя частью более общего целого, не обособляться от реальности,

не «загружаться в себя», поскольку гипертрофированный эгоизм одиночки непременно порождает один из наиболее осуждаемых грехов христианской морали – грех пресыщения и уныния.

Человек рассматривается как божественный эксперимент, а идея долженствования человека является ведущей. По категорическому императиву Грундтвига (1832) идея морального долга является водоразделом между «человеческим» и «обезьяньим» (лишь человек обладает чувством долга и социальной ответственности за самого себя и свои деяния, добрые или дурные) [9]. Ты, Воспитанник, и только ты, а не король, не начальник, не вождь, не партийный лидер, не дядюшка-спонсор и не герой шоу-бизнеса отвечает за твою личную жизнь и совершаемый тобой жизненный выбор. Идеология датской модели свободного воспитания – самостроительство. В одной из наиболее популярных «педагогических песен» Грундтвига (а он слагал неплохие стихи) рефреном идет мотив «день и деяние идут рука об руку, вера без деятельности мертва». При этом характер воспитания в Дании остается светским, хотя религия преподается отдельным предметом. Во-многом детско-взрослая общность учащихся и преподавателей создается благодаря неформальному педагогическому общению на уроках и особенно в рамках внеурочных воспитательных мероприятий, которые приоритетны.

Живая национальная культура в ее духовных и нравственных идеалах, в традициях, преданиях, установках ежедневного быта, в правилах этикета, в представлениях о прекрасном и безобразном, в нормах долга и личной чести и в границах прав и обязанностей – *alma mater*, питающая мать не только семейного, но и общественного, школьного воспитания. Датчане хотят видеть своих детей датчанами, а не турками. Как, впрочем, и живущие в современной Дании турки хотят растить своих детей турками, а вовсе не датчанами. Что не мешает и тем и другим соблюдать правила датского социального общежития, законы датского правопорядка и подчиняться законам датского государства. И национальная модель воспитания этой главной норме жизни соответствует и ей способствует.

Традиции организации школьного дела по Грундтвигу и Кольду (Christen Mikkelsen Kold, 1816–1870 – автору концептуальной модели *friskole*, свободной школы) воплощаются в системе так называемых *friskoler*, или свободных школ, принадлежащих к тому образовательному пространству, что в Дании именуется частными школами (*private independent schools*). С 6 до 13 лет дети обучаются в *friskoler* – это аналог *primary schools*, школ начального и среднего звена, практически все названные учебные заведения интернатного, закрытого типа. Следующая ступень обучения – 13-17 лет: *efterskoler*, то есть *secondary schools*, полные средние школы (по-нашему, 11-летки). Частные школы в Дании объединяют различные типы школ: альтернативные детские школы, *folkehojskoler* (средние школы), *tekniske friskoler* (аналоги техникумов), различные типы ремесленных школ и школ профессионального обучения [9; 10]. Все они относятся к «семейству» свободных независимых школ, а в основе их организационной модели воспитания лежат пять основных декларативных принципов.

Принцип идеологической свободы в датской свободной средней независимой школе (*folkehojefterskole*) защищает воспитание личности обучающегося в повседневной жизни.

Под «идеологией» подразумеваются идеи и взгляды религиозные, политические, этические, педагогические. Грундтвигианская модель воспитания исходит из положения о важности формирования свободосознания подростка через обучение и воспитание, *through schooling and upbringing*, в живой практике сопоставления различных мнений, взглядов, точек зрения. К примеру, Акт Свободной школы 1949 г. (Friskole Act) гарантирует в модели воспитания в рамках независимой школы право на отстаивание обучающимися социалистических взглядов точно так же и в той же мере, как и традиционно-монархических и правоконсервативных. Какой-либо частный религиозный взгляд на окружающий мир тоже может без всяких проблем стать основой воспитания в какой-либо из школ. Ведь, по Грундтвигу и Кольду, только так «человеческое поле божественного эксперимента» может обнаружить истину в ее практическом воплощении.

Согласно принципу педагогической свободы датским *friskoler* предоставлено право определять содержание воспитания в соответствии с направлением обучения в данной конкретной школе. Какие-либо инструктивно-методические письма на эту тему в практике организации обучения и воспитания отсутствуют, однако, если будут установлены какие-либо факты нарушения основного закона страны, лицензия у школы отзывается, и образовательная организация лишается прав на субсидирование со стороны государства или муниципальных органов.

В соответствии с принципом экономической свободы обучение в свободной школе платное, однако на доходы школ государство ограничений не накладывает, а администрации *friskoler* придерживаются курса на минимальную плату за обучение. При этом родительские советы активно участвуют в различных экономических инициативах этих образовательных организаций, реализуя таким образом приоритеты общины и общественного воспитания.

По словам директора одной из свободных народных школ (1999, запись интервью автора в г. Свенборг), «родителей можно считать лучшими друзьями средних школ» (*Parents should be regarded as the best friends of folkehojskoler*). Именно родители, а не государственные чиновники определяют социальное лицо модели воспитания в рамках этого типа школ. Принцип родительских прав был документально зафиксирован еще первым школьным Актом 1814 г., подтвержден актами 1855 и 1908 гг. Тот факт, что правительство регулярно обновляет систему выплаты грантов всем родителям за их право решать, как воспитать ребенка, независимо от экономической ситуации, показывает, насколько глубоко в национальной образовательной традиции Дании укоренены (anchored) права родителей, родительских общин, родительской общественности [9].

Это же приводит и к расслоению средних школ по их ресурсно-экономическому потенциалу, но удерживает равенство их прав. Принцип свободы обучающегося подразумевает необязательность школьного обучения. Таков парадокс датской национальной модели: обязательное образование, но необязательное школьное обучение (*compulsory education, not compulsory schooling*). Ответственность за это лежит на лицах, берущих на себя ответственность за воспитание детей. Обучающиеся имеют возможность выбирать между государственными и частными школами. Принцип свободы найма специалиста в ту школу, которая его устраивает, означает тем не менее, что ни государство, ни про-

фсоюзы, ни муниципальные органы не вправе указывать свободным школам на характер отбора кадров.

Итак, приоритеты данной модели воспитания таковы.

1. Воспитание семейное и родительское выше воспитания частного и государственного, поскольку им предшествует.
2. Воспитание на чувстве общности обучающихся и учителей, детско-взрослой общности воспитанников и воспитателей выводит детей в большой мир датского культурного сообщества и формирует чувства единой нации.
3. В воспитательном пространстве датской народной средней школы демократия для меньшинства паритетна с демократией для большинства, а меньшинство всегда защищено своими правами человека.
4. Воспитание эгалитарно – оно исходит из базового грундтвигианского принципа организации обучения: «равенство для двorcов и для хижин».
5. Воспитание нормативно, поскольку чтит национальную традицию и прививает уже самым-самым маленьким гражданам и гражданочкам эту самую любовь «к отеческим гробам».

Но, может быть, это одна Дания со своей народной школой такая уникальная? Проверим. Пойдем по миру дальше и перенесемся на другой конец света.

При анализе национальных моделей воспитания особого внимания заслуживает модель формирования «группового сознания», выступающего в качестве одной из главных черт личности «гражданина Японии и «японского национального характера». Современная **японская модель** «морального воспитания» эгалитарна и нормативна. Она обеспечивает тотальность системы среднего образования, то есть практический охват им всего населения страны, что гарантируют всеобщее обязательное школьное образование и массовая подготовка учителей. Японская педагогическая психология считает невозможным вырастить «гражданина Японии» вне принципов воспитания определенных и характерных именно для этой национальной модели воспитания личностных качеств. Японской средней школе присущ специфический эгалитаризм традиционной восточной воспитательной системы *shudan shugi*, то есть примат этики общинного духа над индивидуальными различиями, коллективизма над индивидуализмом [5]. «Моральное воспитание» осуществляется через образы повседневной жизни (lifestyle), с ее эпизодами и примерами поступков – именно той этики бытового поведения, которая принята в японском культурном обиходе. Предполагается, что учитель авторитетно управляет процессом общения детей в конкретных условиях повседневной жизни посредством своего участия и примера, – он «живет с детьми».

Школьное воспитание осуществляется посредством сложной сети церемоний, правил, поведенческих ритуалов. Авторитет *сэнсэя* – учителя традиционно велик. За школьным обедом ни одному из детей не делается никаких замечаний, как бы шумно они себя при этом ни вели, однако никто не смеет встать из-за стола, пока обедает учитель, а он делает это вместе со своими воспитанниками. Обязательно активное участие в национальных праздниках – уклонение осуждается и взрослыми, и самими детьми [3].

Навык жесткого самоконтроля здесь сочетается с поощрением принятия личных решений и развитием способности к активным волевым действиям. В японской средней

школе всегда почитается старший, группа обязательно выше индивидуальности, индивидуальность боится «потерять свое лицо» (знаменитое чисто восточное выражение!) – вплоть до ситуаций, когда ученику стыдно быть первым. Считается, – и в Японии это общепринято в качестве культурной нормы, – что если воспитанник (воспитанница) выделяется на фоне и за счет других, это травмирует его (ее) морально. Воспитание посредством совместного образа жизни учителей и учащихся направлено на то, чтобы вырастить «гражданина Японии». Культурно-поведенческая этика формы по существу равна смысловому содержанию профессиональной педагогической деятельности, но эта форма активна и способна постоянно учитывать влияние внешних факторов социума.

Результатом применения модели «морального воспитания» в средней школе должно стать принятие выпускниками этой школы черт личности «гражданина Японии» как собственных нравственных принципов и черт индивидуального характера. По словам японского эксперта по теории образовательных систем Хироаки Исигуро [5], японская идея равенства связана с идеей единообразия. Дифференциация по способностям, по мнению японских педагогов, может вызвать у воспитанника чувство неполноценности; индивид рассматривается как член особой группы, он обязан пользоваться своими правами, отстаивая заданные интересы группы. На практике это означает социальное оправдание системы *патернализма* [5; 6].

В японском обществе важна этика поощрения трудовых достижений на благо фирмы, формируется она именно в средней школе, в системе начального и среднего образования. Считается, что фирма – твой дом, фирма – твоя семья, ты ее член и делишь с ней все ее проблемы, корпоративные цели и ценности, как в моральном плане верности и лояльности, так и в материальном плане личного и семейного благосостояния, зависящего от благодеяний фирмы.

Учитель-сэнсэй в значительной мере безоговорочный авторитет, духовный наставник. В подобной модели воспитания средняя школа предстает как питомник (по-японски, так и будет: «*хойкушо*»!) воспитания готовности жить и работать в сугубо национальной модели по-японски модернизированного японского капитализма, выросшего в социально модернизированную архаику древнейшего стереотипа общины. Это характерный педагогический феномен традиционной эгалитарной иерархии, внешне парадоксального «эгалитарного неравенства».

Задача воспитания «гражданской морали» решается путем целенаправленного формирования всеми социальными институтами таких качеств личности, которые обеспечивают соблюдение индивидом социальных норм, заданных тысячелетней японской традицией первенства общины перед волеизъявлениями индивида. В японской педагогике составляющие этого общественного идеала (то есть дальнего прогноза возобновления моральной природы традиционного японского общества) называются «моральным характером».

Обладающий индивид считается «самостоятельным» именно в силу того, что следует принятым нормам социального поведения в полном соответствии с японским менталитетом и японской культурной логикой. Логика национальной культуры задает культурные стереотипы поведения личности и поиска собственного места в жизни. Этот тезис

вполне подтверждается другой – «инаковой» моделью воспитания, имеющей ярко выраженный национальный контекст.

История частных школ-пансионов **Великобритании** доказывает, что важным фактором воспитания личности, «закалки» воли и получения социально значимого воспитания и полноценного образования традиционно являются «спартанский» быт воспитанников, честь мундира, командный дух, поощрение индивидуальности и жесткая дисциплина. Наиболее известны своими воспитательными традициями такие частные школы и колледжи Соединенного Королевства, как Eton College (Лондон), Brighton College (Брайтон), Cambridge Tutors College (Лондон), Kent College (Кентербери), King's School Ely (Кембридж) и другие, числом не менее 50. Тут уже становится ясно, что все полочки разложенных критериев либеральности и авторитарности просто рушатся вдребезги!

Во-первых, все учреждения данного типа практикуют нормативную антиэгалитарную (то есть элитарную по сути) модель воспитания. Отметим, что привычные воззрения на консервативные модели социализации и воспитания сильно устарели: как ни странно покажется на первый взгляд, но именно консервативные модели воспитания и «патриархально-эгалитарных» традиций вписываются в реалии наиболее адекватных ответов на вызовы радикальной модернизации среднего, среднего профессионального и высшего образования.

Так, Итонский колледж находится в 30 км к западу от Лондона, на берегу Темзы, рядом с королевским Виндзорским замком. Колледж был основан в 1440 г. королём Генрихом VI. За время своего существования он «воспитал» 20 премьер-министров Великобритании. По-английски это учреждение называется Eton College, его полное название – The King's College of Our Lady of Eton beside Windsor, частная британская школа для мальчиков. Официальный статус школы – частная школа-пансион для мальчиков 13–18 лет.

Поскольку этот пансион являет собой пример обучения мальчиков, традиции воспитания в нем гораздо более аскетичны, чем в так называемых comprehensive schools – смешанных школах для девочек и мальчиков. Пансионерам не разрешается самовольно покидать территорию школы. Итон является полноценной школой-пансионом. В определенном смысле Царскосельский лицей стал его социокультурным образовательным и воспитательным аналогом в России.

Всего в Итоне на сегодняшний день обучается 1300 воспитанников, часть из них являются почётными королевскими стипендиатами, то есть учатся бесплатно. Каждый студент колледжа имеет свой ноутбук – это норма, а не исключение, – ведь модель обучения не эгалитарна, а именно элитарна! Несмотря на свою почти 600-летнюю историю, современный Итонский колледж соответствует стандартам XXI в., а факультеты физики, химии и биологии оснащены лучше многих европейских университетов.

Большинство частных школ Англии является пансионатами: дети живут в резиденции школы, в общежитии. Младшие воспитанники уже именуются students, но живут в комнатах, рассчитанных примерно на десять человек. Средние по возрасту школьники проживают в так называемых «дормиториях» (dormitories – спальнях), разделенных перегородками, – у каждого подростка имеется свой угол, где помещается кровать, стол для за-

нятий и небольшой шкафчик для одежды и обуви. Воспитанников – пансионеров старших классов расселяют в одно- и двухместные комнаты [11; 13].

Жизнь учеников расписана буквально по минутам; причем за соблюдением графика неукоснительно следят учителя и воспитатели. После уроков и перед выполнением домашних заданий дети обязательно занимаются спортом и искусством. Физической подготовке в школах-пансионах Англии уделяется не менее пристальное внимание, чем общеобразовательным предметам: каждый ребенок должен выбрать как минимум один вид спорта – в любой уважающей себя школе их не менее десяти (плавание, теннис, футбол, волейбол, регби, гольф, верховая езда, крикет).

В целях обеспечения полноценного морального воспитания (moral education) педагоги Соединенного Королевства считают важным гармоничное развитие личности ребенка, что невозможно, как полагают они, без увлечения одним из видов искусств. Поэтому во многих школах есть собственный театр, в обязательном порядке имеется оркестр и хор, есть свои джазовые коллективы и танцевальные студии [13].

Успешное, исключительно конкурентоспособное существование социокультурного института частных пансион-коледжей Соединенного Королевства (United Kingdom) лишней раз подтверждает культурно-стабилизирующую специфику воспитания как общественного явления. «Свобода» не является синонимом самостоятельности, а «зависимость» не тождественна «директивности» именно в условиях реально существующей практики нормативного воспитания, реализуемой ежедневно в ее различных национально-культурных моделях.

Прямолинейно-однозначное, так сказать лобовое, противопоставление авторитарного воспитания либеральному навязывалось в 1990-е гг. как универсальная схема схваченных закономерностей социализации. Однако опыт анализа национальных моделей воспитания показывает, что эта схема отражает педагогическую реальность неполно и некультуросообразно, культурно неаутентично!

Любая модель понимающего воспитания (например, модель корчаковского интерната или модель воспитания в Вальдорфской школе) интерпретирует реальность обязательно в неких заданных социокультурных контекстах, а если нужно, применяет и авторитарные средства и способы организации социализирующих воздействий. Так что от термина «формирование» отказываться нашему образованию было бы напрасно.

Ведь за каждой воспитательной практикой, за моделью воспитания стоят социокультурные практики и более того – социализирующие матрицы национальной культуры, а они нормативны по определению, хотя эта самая нормативность непрерывно эволюционирует, даже совершает перерывы постепенности, скачки в культурном понимании окружающей реальности. Так, например, на волне национально-республиканской идеи автономного существования национального турецкого государства (буржуазно-демократическая революция 1919–1923 гг. под руководством Мустафы Кемалья Ататюрка) национальная модель турецкой школы, а с ней и самосознание учителей и их воспитанников изменились радикально.

Сама герменевтика воспитания – это идеология, зависящая от типа историко-культурной ментальности. Чего только стоят декларации *Les ecoles nouvelles*, фран-

цузских новых школ, с соответствующими наборами воспитательных практик (источки идей теоретиков А. и О. Бассис находим и у корифея психологии Ж.-П. Пиаже, и у отца современной герменевтики философа Дильтея). Заметим, что и нормативность, и свобода воспитания могут быть как социальны, так и диссоциальны по социально-культурным и идеологическим векторам. Здесь есть некая «сермяжная правда», о которой в широких кругах принято умалчивать. Сегодня нормативные модели воспитания ориентированы на определенные социальные, профессионально-личностные эталоны будущего специалиста в определенной отрасли материального и духовного производства, военного дела, бизнеса, сферы обслуживания. Но как у моделей нормативного, так и у «чистых» моделей нормативно-понимающего воспитания есть свое настоящее и обязательно есть будущее. Проблема заключается в том, чтобы выяснить, по каким сценариям они будут развиваться и будут ли соответствовать изменяющемуся социуму, образованию в целом?

Например, в японской педагогике составляющие такого общественного сценария называются «моральным характером». Обладающий ими индивид считается «самостоятельным» именно в силу того, что следует принятым нормам социального поведения, именно благодаря воспитанному конформизму поступков в полном соответствии с японским менталитетом и японской культурной логикой.

Не достигший этого состояния воспитанник считается незрелым, несамостоятельным. На него нельзя полагаться в быту, за него рискованно выдавать замуж дочь. Если речь о воспитаннице, то ей не доверят вести семейное хозяйство. Нонконформист считается чем-то вроде несовершеннолетнего, «задержавшегося» в своем нормальном развитии. Выступая своеобразной формой «производственной семьи», фирма как община не доверит ему стоящие должности, общество будет косо смотреть на то, как он пытается сделать карьеру, ведя себя не по-японски, поступая вопреки мнениям ближайшего социального окружения [3; 5]. Формирование «группового сознания» выступает в качестве одной из главных особенностей личности «гражданина Японии», «японского национального характера». Воспитание посредством совместного проживания учителей и их воспитанников направлено на то, чтобы вырастить «гражданина Японии». Осуществляется оно императивно – посредством сложной сети церемониалов, правил, поведенческих ритуалов.

Аналогичным образом проявляются культурные формы воспитания в национальных культурах с иными традициями. Логика национальной культуры задает логику индивидуальной культуры поведения личности и способствует поиску собственного места в жизни. Вполне либеральная, не обязательно религиозная современная итальянская интеллигенция не одобрит выпадение собственных детей из русла национальной римо-католической культурной традиции воспитания, предполагающей такие обряды, как первая исповедь и первое причастие.

По наблюдениям современного культуролога М. Черновой (Италия, Associazione Culturale “Italia-Russia”), родители ребенка могут быть интеллигентными атеистами, но моральное воспитание ребенка принято доверять местному падре – такова традиция! В Израиле детей любят, даже обожают, так же, как в Италии. Но общепринятая культур-

ная форма общественного воспитания в Израиле соединяет свободу ребенка и большую любовь к нему со стороны семьи и общины с жесткостью предписаний, ограничений и требований к поведению члена общества в традиционной культуре быта, обусловленного иудаизмом (кошерная еда, праздники – песах, шеvuот и др.).

Модель морального воспитания в хедере, традиционной еврейской школе, как передает одна удачная метафора, – это просторная, свободная комната с весьма жесткими стенами национальной традиции<sup>1</sup> [13]. И здесь, как и повсюду в мире, мы также видим за формой воспитания культурный прообраз. Вот пример применения этой культурной формы, конкретная модель воспитания. Отдать ребенка в хедер всегда было особым семейным праздником и общинным ритуалом. После перехода в среднюю группу хедера основным предметом становилась Тора с комментариями лучших ребе. Сам процесс перехода обставлялся весьма торжественно. В доме выпускника накрывались столы, а мальчик, одетый в лучший свой субботний костюм и обязательно с золотыми часами, лично встречал взрослых гостей [13]. Добавим: это было для выпускника особой честью и культурным символом взросления, ведь отныне он был принят общиной не только как сын своих родителей, но и как сын общины, народа.

Таким образом, в пространстве мировой культуры довольно отчетливо выступают крупные культурно-региональные блоки – социокультурные матрицы социализации (sociocultural patterns), которые служат как бы культурно-историческим субстратом, «питающей почвой» любых форм воспитания. Они могут иметь поразительные внешние аналогии, основанные на формальном сходстве внутренне разнородных культурных феноменов. Парадоксальны логические параллели культурных форм, воспитательных традиций и моделей воспитания в островных культурах Англии и Японии. Эгалитарный индивидуализм общины – основа традиционного воспитания в обеих культурах, где «островной менталитет» исторически развивался конвергентно, то есть в формально схожих условиях и на основаниях консервации культурных признаков в традициях, культурных формах и моделях воспитания. Индивидуализм английских тори, как ни странно, тоже в своем роде эгалитарен. Их общее в том, что все они достаточно жестко ориентированы на эталонные культурные образцы и соответствующие кодексы поведения.

Эта культурная форма морального воспитания (moral education) составляет смысловое ядро гражданского воспитания, причем любые задачи воспитания субъектности личности рассматриваются в обязательном контексте моральных норм и правил, существующих в культуре данного общества.

В педагогических учебных заведениях многих стран подготовке преподавателей «морального воспитания» уделяется особое внимание (Великобритания, Дания, Израиль

---

<sup>1</sup> Единообразная традиционная культурная форма воспитания веками скрепляла всю мировую еврейскую культуру, невзирая на региональные различия сефардов, ашкенази, караимов и фалашей. «Меламед не должен бить ребёнка, как бьют врага своего, поучение не должно быть жестоким». Конечно же, провинившихся учеников жестко стыдили за леность и нерадение, зато на выходе, в ешивах, община имела отменных книжников, отличавшихся глубиной ума и здравого смысла.

и т.д.). В документах министерств образования и просвещения этих стран воспитание понимается как «образование с целью формирования характера», «формирование основ гражданской морали». Иными словами, в современной международной практике высшие смыслы воспитания человеческой духовности задаются в сугубо прагматических целях воспроизводства человеческих ресурсов, поддерживающих гражданский статус-кво, существующее положение вещей в сфере гражданского воспитания.

Все будущие учителя изучают два обязательных курса: мораль и методику ее преподавания. В школах Великобритании и США на специальные уроки морали и внеурочные мероприятия по программам морального и патриотического воспитания отводится столько же времени, сколько на основные дисциплины (ритуалы почитания национального флага США, экскурсии мемориального плана и т.п.).

Насыщенная культурными формами социализации, образовательная среда формирует, по А.А. Леонтьеву, стихийно-ориентировочную основу деятельности субъектов воспитания, стремящейся охватить как можно больше сторон и отношения в динамике изменений среды окружающего мира, областей и форм общественного сознания [4]. А воспитательное пространство? Воспитательное пространство – это педагогически освоенная часть образовательной среды [7], ее локальный, но очень многозначительный (полисемантический) фрагмент, состоящий из конкретных моделей воспитания. Являясь частью социокультурной среды, пространством особого – педагогического – взаимодействия и особого – педагогического – общения, воспитательное пространство помогает воспитанникам создавать и совершенствовать личностные смыслы собственной жизнедеятельности. Оно их моделирует.

По выражению А.А. Леонтьева, «овладение культурой предполагает знание некоторого набора или системы фактов о мире, владение некоторой системой ориентиров и умений, которые обязательны (в социально-психологическом смысле) для любого члена общества или социальной группы в сегодняшних условиях (мы в свое время обозначили этот «культурный минимум» термином культурный стереотип). Часть культурного стереотипа стабильна... другая часть находится в постоянном изменении» [4].

Вот здесь вступает в действие вторая часть правила культурного стереотипа в воспитании – его переменная составляющая находится в постоянном напряженном педагогическом поиске, в вечном движении и апробации новых форм и инновационных моделей воспитания. Так составляются новые группы педагогов, объединенные новым видом культурной деятельности. Так формируются новации как варианты нормы педагогической культурной традиции и буквально на глазах одного поколения педагогов создаются новые культурные формы воспитания: гендерное воспитание, воспитание национальных меньшинств в рамках поликультурного воспитания, воспитание в рамках моделей альтернативного образования (культурные модели школы-полигона, новые культурные практики «дешколизации» образования и т.д.).

Яркими примерами давно сложившихся и практикуемых сегодня нормативных моделей воспитания могут служить: Оксфордский и Кембриджский университеты, Итонский колледж Великобритании, Гарвардский университет (вообще кампусы в США как культурные модели воспитания в высшей школе), пилотные школы Новосибирского ака-

демгородка, средние и высшие школы и университеты Японии. В плане сходства все они культивируют *team spirit, командную модель солидаристского типа социального воспитания*.

Как мы уже отмечали выше (см. стр. 10), привычные воззрения на консервативные модели вузовской социализации и воспитания уже весьма устарели: парадоксально, но факт – именно консервативные модели авторитарного воспитания в средней и высшей школе и воспитательные пространства «патриархально-эгалитарных» традиций наиболее адекватно отвечают на современные вызовы радикальной модернизации высшего образования. Старинные колледжи и университеты сегодня делают семь шагов за горизонт нынешнего технологического уклада, формируя образы выпускника наиболее эффективной средней школы, типические модели профессионала XXI в. и его команды. Постмодерн идет рука об руку с ретро-архаизацией стилей формирования образов и моделей профессионала XXI в. Архаизация, подаваемая как супер-инновация подзабытого старого, – эта тенденция развития образования очень точно подмечена М.В. Богуславским (2011, 2012) [1].

К новым, нестандартным и нетрадиционным культурным формам воспитания следует, на наш взгляд, отнести культурные практики французских, а теперь уже и международных *les ecoles nouvelles* (новых школ), опыт применения модели вальдорфских школ по всему миру, опыт школ и учреждений, работающих в соответствии с традицией Корчака. Все они реализуют проектные модели не нормативного, а «понимающего», герменевтического воспитания, которое, однако, задает некие новые и не менее жесткие матрицы видоизмененной социокультурной нормы.

Завершить статью хотелось бы словами Л.Н. Гумилева – оригинального ученого и сына оригинального поэта, – который так сформулировал эту роль идеала – двигателя воспитания как общественного явления: «Идеал – далекий прогноз, желанная цель, формирующая психологическую доминанту не только на персональном, но и на популяционном уровне» [2].

Именно личностными смыслами, а не абстрактными значениями, по мнению крупнейшего психолингвиста А.А. Леонтьева, определяется воспитание человека [4]. Принцип смыслового отношения к миру является интегральным критерием, объединяющим все объективные значения предметной деятельности и отношения субъекта, постигающего окружающую его культуру. На уровне субъективного опыта идеал – это квинтэссенция личностных смыслов, приобретенных человеком в процессе воспитывающего обучения со стороны семьи, общины, школы, армии, церкви, библиотеки, Интернета и других социальных институтов. Иными словами, идеал творит форму воспитания, которая опирается на культуру как мировоззрение и как культурный стереотип.

### **Список литературы:**

1. Богуславский, М. В. Процесс развития отечественной педагогики XX века: проблема моделирования / М. В. Богуславский // Развитие педагогического знания в науке и образовании. Материалы XXVII сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования / под ред. М. В. Богуславского, Т. Б. Игнатъевой. – М.-Тверь: Научная книга. – С. 26–32.

2. *Гумилев, Л. Н.* Конец и вновь начало: популярные лекции по народоведению / Л. Н. Гумилев. – М.: Айрис-Пресс, 2011.
3. *Крылова, О.* Японская школа глазами московского учителя / О. Крылова // Лицейское и гимназическое образование. – 1999. – № 1. – С. 67–71.
4. *Леонтьев, А. А.* Педагогика здравого смысла / А. А. Леонтьев // «Школа 2000...» Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы / под науч. ред. А. А. Леонтьева. – Вып. 1. – М., 1998. – С. 9–23.
5. *Исигуро, Х.* О японском эгалитаризме // Культурные модели школ. – М.: ИПИ РАО, 1997. – (Новые ценности образования. Вып. 7). – С. 165–176.
6. Свободное образование: зарубежный опыт. – М.: ИПИ РАО, 2003 – (Новые ценности образования. Вып. 2(13)). – 20 с.
7. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности : сб. науч. трудов / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – М.: ИТИП РАО, 2009.
8. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М.: РОУ, 1995. – 272 с.
9. The Danish Friskole – a segment of the Grundtvigian-Kold school tradition. – Danish Friskole association. – Prices Haverej 11, Faaborg. – 1995.
10. Jan @ Helle Faurschou Hvid (1999) The Education of Teachers: For the Danish “Folkeskole” at colleges of education // Laererseminariemes Rektorforsamling. – Jelling Bogtrykkeri AS, 1999
11. Journal of Moral Education/Volume 35 Number 4 Dec. 2006: Editorial: Where is moral in citizenship education? by B.E. Gates. – J.M.E.: Wakes Colne, Colchester, UK. – 595 p. – P. 437–442.
12. Your Flint community schools (1990) / Flint community schools – Office of community relations. – Flint, Michigan 48502.
13. [http://www.globaldialog.ru/great\\_britain/secondary\\_education](http://www.globaldialog.ru/great_britain/secondary_education)
14. *Шульман, Н.* Джони Мнемоник / Нелли Шульман // Family Booknik [Электронный ресурс] : [сайт для родителей]. – Режим доступа: <http://family.booknik.ru/articles/evreyskie-traditsii/dzhonni-mnemonik>.

---

**Spisok literatury:**

1. *Boguslavskij, M. V.* Process razvitija otechestvennoj pedagogiki XX veka: problema modelirovanija / M. V. Boguslavskij // Razvitie pedagogicheskogo znanija v nauke i obrazovanii. Materialy XXVII sessii Nauchnogo Soveta po problemam istorii obrazovanija i pedagogicheskoi nauki Rossijskoj akademii obrazovanija / pod red. M. V. Boguslavskogo, T. B. Ignat'evoj. – M.-Tver': Nauchnaja kniga. – S. 26–32.
2. *Gumilev, L. N.* Konec i vnov' nachalo: populjarnye lekicii po narodovedeniju / L. N. Gumilev. – М.: Ajris-Press, 2011.
3. *Krylova, O.* Japonskaja shkola glazami moskovskogo uchitelja / O. Krylova // Licejskoe i gimnazicheskoe obrazovanie. – 1999. – № 1. – S. 67–71.

4. *Leont'ev, A. A. Pedagogika zdravogo smysla / A. A. Leont'ev // «Shkola 2000....» Konceptcija i programmy nepreryvnyh kursov dlja obshheobrazovatel'noj shkoly / pod nauch. red. A. A. Leont'eva. – Vyp. 1. – M., 1998. – S. 9-23.*
5. *Isiguro, H. O japonskom jegalitarizme // Kul'turnye modeli shkol. – M.: IPI RAO, 1997. – (Novye cennosti obrazovanija. Vyp. 7). – S. 165-176.*
6. *Svobodnoe obrazovanie: zarubezhnyj opyt. – M.: IPI RAO, 2003 – (Novye cennosti obrazovanija. Vyp. 2(13)). – 20 s.*
7. *Polisub#ektnost' vospitanija kak uslovie konstruirovaniya social'no-pedagogicheskoj real'nosti : sb. nauch. trudov / pod red. N. L. Selivanovoj, E. I. Sokolovoj. – M.: ITIP RAO, 2009.*
8. *Reformy obrazovanija v sovremennom mire: global'nye i regional'nye tendencii. – M.: ROU, 1995. – 272 s.*
9. *The Danish Friskole – a segment of the Grundtvigian-Kold school tradition. – Danish Friskole association. – Prices Haverej 11, Faaborg. – 1995.*
10. *Jan @ Helle Faurschou Hvid (1999) The Education of Teachers: For the Danish “Folkeskole” at colleges of education // Laererseminariemes Rektorforsamling. – Jelling Bogtrykkeri AS, 1999*
11. *Journal of Moral Education/Volume 35 Number 4 Dec. 2006: Editorial: Where is moral in citizenship education? by B.E. Gates. – J.M.E.: Wakes Colne, Colchester, UK. – 595 p. – P. 437-442.*
12. *Your Flint community schools (1990) / Flint community schools – Office of community relations. – Flint, Michigan 48502.*
13. [http://www.globaldialog.ru/great\\_britain/secondary\\_education](http://www.globaldialog.ru/great_britain/secondary_education)
14. *Shul'man, N. Dzhoni Mnemonik / Nelli Shul'man // Family Booknik [Jelektronnyj resurs] : [sajt dlja roditelej]. – Rezhim dostupa: <http://family.booknik.ru/articles/evreyskie-traditsii/dzhonni-mnemonik>*

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2013, № 4