

УДК 371.4

# ЭВОЛЮЦИЯ ПРИНЦИПА НАРОДНОСТИ В ВОСПИТАНИИ: ОТ ОБЩИННО- КОЛЛЕКТИВИСТСКОЙ ТРАДИЦИИ – К НАСАЖДЕНИЮ ИНДИВИДУАЛИЗМА И СОЦИАЛЬНОЙ АНОМИИ

**ПАШКОВ Александр Григорьевич,**

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования и социальной педагогики  
Курский государственный университет

**АННОТАЦИЯ.** В статье анализируются истоки принципа народности как одной из ведущих идей педагогической концепции К.Д. Ушинского, прослеживается связь данного принципа с общинно-коллективистским духом крестьянского русского мира, обосновывается идея коллективизма как важнейшая ментальная характеристика традиционной культуры русского этноса.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** философия образования, история школы и педагогики, социальное воспитание, общинно-коллективистская мораль, этнопедагогика, принцип народности в воспитании.

**THE EVOLUTION OF THE PRINCIPLE OF NATIONALITY  
IN EDUCATION: FROM COMMUNAL COLLECTIVIST  
TRADITION TO IMPOSING INDIVIDUALISM AND SOCIAL ANOMIE**

**PASHKOV A.G.**

Dr. Pedagog. Sci., Prof, Head of Department of Educational Psychology and Social Pedagogy  
Kursk State University

**ABSTRACT.** The paper analyzes the origins of the principle of nationality as one of the leading ideas in K.D. Ushinsky's pedagogical concept, provides correlation of this principle with communal collectivist spirit of Russian peasant world, and substantiates the idea of collectivism as one of the most important mental characteristics of the traditional culture of the Russian ethnos.

**KEY WORDS:** philosophy of education, history of the school and pedagogy, social education, communal collectivist morality, ethno-pedagogy, the principle of nationality in education.

Одним из важнейших положений педагогической концепции К.Д. Ушинского является принцип народности в общественном воспитании. Эта идея стала результатом многолетней работы педагога по отысканию компонентов и факторов воспитания, сообщающих ему направленность на сохранение и приумножение «бескорыстной человечности» в человеке [1].

К.Д. Ушинский не оставил нам полной и завершённой педагогической характеристики идеи народности. В его наследии содержится более глубокий смысл. Педагогика Ушинского ориентирует нас на серьёзное и систематическое постижение уклада и устройства народной культуры, форм и механизмов её преемственности, охватываемых понятием «традиция», а также на выстраивание такого содержания образования и таких форм педагогического взаимодействия, которые обеспечивали бы устойчивое воспроизводство традиционных основ национальной культуры и их воплощение в «характере» школы.

Попробуем применить эти установки к отысканию и изучению педагогических традиций.

Понятия «традиция», «традиционный» указывают на такие реально существующие социально-

культурные явления – атрибуты жизнедеятельности индивидов и социальных групп, которые подвержены относительно медленным переменам и воспринимаются как данность. В качестве традиций могут выступать определённые формы поведения и взаимоотношений, передаваемые из поколения в поколение посредством обычаев, норм, привычек, стилей, обрядов и поддерживаемые устойчивыми верованиями, знаниями, идеями и убеждениями, способами мышления и чувствования, правилами, символами и другими, нередко латентными факторами. Важную роль в культурно-исторической преемственности поколений и в социальном воспитании молодёжи играют также традиции-воспоминания. В их основе – коллективная память о событиях прошлого, в лоне которых содержатся высокоморальные образцы поведения и отношений, коллективных переживаний, способствующие духовно-нравственному единению соотечественников [2; 3; 4].

Традиции представляют собой существенный элемент культуры общества, обеспечивающий целостность и устойчивость социума и одновременно являющийся механизмом сохранения национальной культуры и её межпоколенной трансляции. Кроме того, в социально-гуманитарных науках традиции рассмат-

риваются как способ самоидентификации социальных групп, усиления их сплочённости и солидарности; как средство укоренения человека в глубинных пластах отечественной культуры и тем самым – сохранения национального менталитета и самосознания [там же].

Приведенные характеристики указывают и на педагогические функции культурно-исторических, этнокультурных, эстетических, бытовых, трудовых и других традиций. Их образовательные возможности актуализируются в духовно-нравственном, патриотическом, художественно-эстетическом воспитании, в организации досуга детей и подростков. Тем самым образование включается в сохранение и воспроизводство традиций, что предполагает их творческое освоение, а не просто подражание старому.

Однако более важными и вместе с тем плохо изученными являются другие вопросы: что представляют собой педагогические традиции и какова область традиционного в педагогической культуре и образовании? Каковы образовательно-воспитательные функции педагогических традиций? Как традиционное сохраняется и творчески обновляется во взаимодействии с современным и новым?

В образовании немало привычного и почти не меняющегося на протяжении многих поколений учащихся и учащихся. Так, массовая школа остаётся общеобразовательной, в содержании общего образования по-прежнему доминирует интеллектуально-научный уклон, а образовательный процесс сохраняет предметно-дисциплинарную структуру и приверженность «накопительной» модели обучения. Мало меняются организационные основы школьной жизни, во многом неизблемыми остаются «школьные порядки», в т.ч. неформальные, «неуставные».

Однако привычное не тождественно традиционному, а понятие традиции применимо не ко всем элементам образовательной действительности, переходящим из поколения в поколение. Важно помнить, что традиции – это разновидность ценностей, отстаивание которых предполагает указание на их давнее происхождение. Поэтому статус педагогической традиции могут иметь те укоренённые в прошлом феномены, которые в педагогическом сообществе признаются достойными одобрения в силу того, что их воспитательно-образовательное значение оценивается положительно.

Традиция общинно-коллективистского воспитания укоренена в глубоком прошлом русского народа. Как доказывает Л.В. Милов, тяжкие условия труда и внутреннее ощущение грозной для общества опасности пауперизации создавали почву для развития у русского человека необыкновенного чувства доброты, коллективизма, готовности к помощи, вплоть до самопожертвования, сохраняли в менталитете объединяющую идею служения – ближнему, Богу, Отечеству [5, с. 538–552].

Сила общинно-коллективистской традиции подерживалась крестьянскими общинами и православными приходами, традиционной народной моралью и народной педагогией. Она же обуславливала важные атрибуты культуры детства, опирающиеся на социальные инстинкты детей – товарищество и солидарность среди своих, справедливость как ограничение своих притязаний в пользу прав других, а также стихийное стремление к самоорганизации и образованию самоуправляемых групп разной направленности.

Этот естественный фактор воспитания официальной педагогией, гимназическими администрациями, многими учителями-служаками долгое время рассматривался как нежелательный и даже вредный. Тем не менее существовали некоторые неформальные и антипедагогические правила и обычаи, доказывавшие неистребимость детского стихийного коллективизма – организация «тёмной» для доносчиков и подхалимов, солидарное третирование одиозных педагогов...

В период «общественной педагогики» (П.Ф. Каптерев), когда вопросы образования широко и свободно обсуждались на страницах общественной периодики (60-е – 70-е гг. XIX в.), общественная педагогическая мысль заметила многие пороки казённой школы. Среди последних – авторитарность и казарменная дисциплина, невнимание к таким социальным воспитательным средствам, как «корпоративный дух» класса, школы, «чувство общности», «внутренняя жизнь» детской массы и другие (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой). Во второй половине XIX – начале XX века в педагогических журналах регулярно публиковались материалы и серии статей, в которых рассматривался характер товарищеских отношений в детской среде, их значение и возможности в целенаправленном образовательном процессе (О. Шмидт, Г. Роков, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев). Публикации стимулировали обсуждение педагогами и родителями идей воспитания с опорой на класс, товарищеские кружки учащихся и другие объединения, что способствовало формированию позитивного общественного мнения о педагогических достоинствах факторов детской среды.

Важным этапом в формировании общинно-коллективистской традиции отечественной теории и практики воспитания стали социально-педагогические опыты по организации детской жизни на коллективистских началах. Наиболее содержательной и отрефлексированной явилась начавшаяся в 1905 году подвижническая деятельность С.Т. Шацкого (вместе с В.Н. Шацкой, А.У. Зеленко и др.) по организации детских сообществ в Щёлковской колонии, обществах «Сетлемент» и «Детский труд и отдых», колонии «Бодрая жизнь». Результатом «педагогической робинзонады» выступила привлекательная модель жизнедеятельности детского сообщества, наполненная трудом, самообслуживанием, игрой, театром и музыкой, спортом. «Бодрая жизнь» детей имела чёткое организационное оформление, подчинялась разумным правилам и строгому режиму. И всё – на основе самоуправления, в структуру которого входили общее собрание и «сходки», выборные органы.

Созданная С.Т. Шацким с коллегами модель детского коллектива творчески осваивалась и развивалась в массово создаваемых во время гражданской войны трудовых колониях и школах-коммунах, руководимых А.С. Макаренко, В.Н. Сорокой-Росинским, И.В. Иониным, С.М. Ривесом и Н.М. Шульманом, а также в опытно-показательных учреждениях Наркомпроса (С.Т. Шацкий, П.Н. Лепешинский и М.М. Пистрак, З.Н. Гинзбург и др.). Наряду с общими принципами, на которых строилась воспитательная работа с детскими коллективами, опыт каждого учреждения имел свою специфику. Она отражала не только своеобразие условий и особенности детского контингента, но и профессиональный почерк руководителей – талантливых педагогов. Поэтому воспитательный коллектив каждого из указанных учреждений имел собственное инди-

видуальное лицо, что хорошо показано в авторских трудах педагогов и в работах исследователей их творчества.

Массовая школа брала на вооружение идеи в области организации детских коллективов и воспитания посредством коллектива. Этот процесс стимулировался партийно-правительственными установками и законодательными актами, программно-методическими наработками опытно-показательных учреждений Наркомпроса по вопросам воспитания, широким спектром направлений, содержания и форм общественно-полезной работы школьных пионерских, позже – и комсомольских организаций, а также подготовкой учителей.

Таким образом, к концу 1920-х гг. в отечественную теорию и практику воспитания прочно входят идеи коллективного воспитания, утверждавшие, что:

– цели и интересы социальной общности должны доминировать над индивидуальными устремлениями;

– группа становится коллективом в совместной общественно значимой деятельности и по мере сплочения влияет на личность посредством общественного мнения, требований, отношений взаимной ответственности, руководства и подчинения;

– коллектив выступает эффективным средством дисциплинирования и исправления поведения его членов, воспитания ответственности и других социально типичных личностных качеств;

– коллектив обогащает личность общими интересами и убеждениями, опытом и переживаниями других.

С этого времени и на протяжении трёх поколений советских граждан общинно-коллективистское воспитание становится не просто элементом педагогики, педагогического мышления и жизнедеятельности всех типов учебных заведений, но большой педагогической традицией. Такой статус традиции, во-первых, был обусловлен её укоренённостью в истории и культуре и тем, что она отражала лучший педагогический опыт, сложившийся к тому времени. Во-вторых, эта традиция отвечала требованиям времени – содержала актуальные конкретно-исторические образцы поведения, мышления и чувств, а потому поддерживалась идеологией (и сама укрепляла её) и широко пропагандировалась. В-третьих, традиция общинно-коллективистского воспитания обладала большим гуманистическим потенциалом, т.к. интегрировала в себя главные гуманистические идеи – взаимопомощь и сотрудничество, солидарность и заботу о ближних. Поэтому она положительно воспринималась и оценивалась теоретиками и практиками воспитания, детьми и родителями и в целом общественным мнением.

Большая традиция, адаптируясь к конкретным условиям воспитательных организаций, порождала множество «малых», которыми и поддерживалась. В этих традициях, охватывающих локальные сообщества детей и педагогов, сохранялась коллективная память о прожитом и том ценном, что сложилось в опыте. Именно важная идея опыта давала название той или иной малой традиции. Её культивирование и поддержание выступали как актуализация коллективных представлений и переживаний, насыщавших традицию. Этому помогали символика и атрибутика, художественно-эстетические, военизированные и другие средства.

Так, в опыте А.С. Макаренко сложились и им же были талантливо описаны традиции, которые впоследствии вместе с распространением идей макаренковского опыта интегрировались в массовую практику коллективного воспитания: праздник урожая (труда); празднование дня рождения человека, имя которого носит учреждение; шефство старших над младшими; дежурство по учреждению (школе); торжественная встреча новеньких (первоклассников); последний звонок для выпускников; традиция непосредственных контактов руководителя учреждения с детьми; коллегиальное обсуждение важных вопросов жизни коллектива и т.д.

В жизнь воспитательных коллективов входили и многие другие традиции, авторство которых известно. Вспомним лишь некоторые: публичные демонстрации перед рабочими-шефами учебных успехов детей, названные «учётами» или «отчётами» (В.Н. Сорока-Росинский); участие педагогов во всех видах деятельности детского коллектива – от бытового труда до театральных представлений (З.Н. Гинзбург – заведующая МОПШ им. А.Н. Радищева); праздник «За честь школы» (Ф.Ф. Брюховецкий – директор 58-й железнодорожной школы г. Краснодара) [6, с. 58–69].

Некоторые малые традиции носили заметные черты авторитаризма и тем самым отражали исторические особенности и задавали характер суровой школы – «проработка» нарушителей коллективных норм на общешкольной линейке, наказание коллектива за провинности его членов и другие.

Традиция общинно-коллективистского воспитания сохранялась и воспроизводилась посредством её творческого освоения новыми поколениями педагогов и воспитанников.

В 1960-е гг. в связи с некоторыми идеологическими послаблениями внимание теоретиков и практиков стало обращаться на «неклассические» признаки коллектива как единства организации и психологической общности. Эта диалектика определяла амбивалентность и многоаспектность коллектива – его способность выступать как фактором усреднения и нивелировки личности ребёнка, так и средством развития индивидуальности и творческого потенциала человека (В.А. Сухомлинский, Т.Е. Конникова, Л.И. Новикова, И.П. Иванов, Ф.Я. Шапиро и др.).

В новаторской теории и практике воспитания постепенно утверждалась в качестве важной характеристики сплочённого коллектива его способность выступать субъектом индивидуального развития каждого ребёнка. Проявлению этой способности помогала направленность совместной деятельности и взаимоотношений в коллективе на развитие «чувствования человека» со стороны каждого члена коллектива, на воспитание готовности детей ограничивать свои желания и соизмерять их с желаниями других, на реализацию многообразия интересов членов коллектива, на развитие рефлексивных способностей воспитанников, их чувств чести и собственного достоинства, желания быть хорошими [7].

Творческое развитие гуманистических начал, сохраняющихся в традиции общинно-коллективистского воспитания, расширяло спектр малых коллективных традиций. Практикой школьного и внешкольного воспитания осваивались: ухаживание за садом Матери, разведка дел и друзей, орлятский круг, коммунарские

сборы. Правда, как и раньше, в этой области существовали механическое подражание и вульгарная стилизация. Так появлялись коллективные творческие дела без коллективного целеполагания и анализа, самоуправление без передачи учащимся определённой сферы коллективной ответственности и ресурсов для её освоения. Посредством таких «упрощений» традиция вырождалась в некие имитационные, малосодержательные в педагогическом отношении формы, что выхолащивало её общинно-коллективистскую сущность.

Эта тенденция усиливается после крушения большого социального государства, идеология которого основывалась на коллективизме. Под заклinationа о деидеологизации школы, воспитания и обучения, в образовательные учреждения начинают внедряться идеи и технологии индивидуально-личностного образования, объявленные «новой педагогической парадигмой». Модернистская «парадигма» выстраивала педагогический дискурс в русле идеологии неолитерализма, абсолютизирующей свойственный западному менталитету индивидуализм и тем самым направленной на разрушение солидаристской морали, социальных механизмов взаимной поддержки и помощи и других «антидемократических проявлений тоталитаризма». Усилиями новаторов-авангардистов, пользующихся административным ресурсом, индивидуалистическая педагогика «рука об руку» с массовой культурой – потребительской, гедонистически расслабленной и потому индивидуалистической по своей сути – удобряет почву для процветания эгоизма, гордыни и тщеславия, разделяет детей и насаждает в классах дух конкуренции и даже вражды по поводу оценок и признания учителей.

Наиболее заметно обучение противостоит детской коллективности и солидарности в так называемых «инновационных» школах, реализующих селективные модели дифференцированного и индивидуализированного обучения на базе ИКТ. Здесь личностное развитие обучающихся по мере продвижения от младших к старшим классам нередко соединяется с их освобождением от социально-нравственных ценностей и заполнением личностной структуры корыстно-индивидуалистическими ориентациями [8, с. 5].

Угасание общинно-коллективистской традиции имело неодинаковые темпы в сферах учебной и вне-

учебной деятельности, основного и дополнительного образования, а также в разных образовательных учреждениях. Здесь сказывались сила общественного мнения и убежденность педагогов и руководителей образовательных учреждений в значимости коллективного воспитания, а также определённая инерционность наработанного опыта и освоенных содержания и форм воспитательной деятельности.

Однако и там, где традиция сохранялась, её воспитательный потенциал заметно снижался. Это происходило в силу повсеместного свёртывания инфраструктуры коллективной жизнедеятельности – ученических производств, лагерей труда и отдыха, детско-подростковых клубов. Одновременно посредством множества нормативов, запретов и ограничений, в том числе СанПиНов, вводимых, конечно же, по соображениям безопасности жизни и сохранения здоровья детей, стерилизовалась деятельность база коллективного образования и коллективного воспитания. Безудержное администрирование весьма затрудняет, а по сути запрещает организацию самостоятельных, продуктивно-созидательных и общественно значимых коллективных творческих дел и социальных проектов, выходящих за границы классного кабинета и актового зала и отвечающих детской потребности в романтике и риске. Однако традиция общинно-коллективистского воспитания пока жива. Она сберегается во многих учреждениях дополнительного образования детей и подростков, в клубно-профильных объединениях детей и взрослых. Здесь творчески обновляется её содержание, рациональные и эмоциональные компоненты, формируются новые ритуалы, символы, правила. Благодаря этому в пространствах долгоживущих связей и отношений товарищества, солидарности, сотрудничества и взаимопомощи культивируются социальные, нравственные, интеллектуальные качества и способности воспитанников, мыслящих социальными категориями, способных к коллективной самоорганизации и самозащите. Но это тема отдельной публикации. В целом же большая отечественная педагогическая традиция переживает трудное время и очень нуждается в социальной защите, научной разработке и организационно-методической поддержке, популяризации и пропаганде – до той поры, когда общинно-коллективистская педагогика вновь будет призвана на реабилитационно-спасательную службу.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании / К.Д. Ушинский // Педагогические сочинения: 6 т. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 27–57.
2. Гуссерль Э. Собрание сочинений. Логические исследования / Э. Гуссерль. – М. : Гнозис, 2001. – Т. 3. – 584 с.
3. Лихачёв Д.С. Экология культуры / Д.С. Лихачёв // Избр. труды по русской и мировой культуре. – СПб. : Изд-во СПбГУП, 2006. – С. 332–341.
4. Плахов В.Д. Традиции и общество. Опыт философско-социологического исследования / В.Д. Плахов. – М. : Мысль, 1982. – 220 с.
5. Милов Л.В. Великорусский пахарь и особенности российского исторического процесса / Л.В. Милов. – М. : РОССПЭН, 1998. – 573 с.
6. Куракин А.Т. Коллектив и личность школьника / А.Т. Куракин, Х.И. Лийметс, Л.И. Новикова. – Таллин, 1981. – Вып. 1. – Ч. 1. – 80 с.
7. Сухомлинский В.А. Идти вперёд! / В.А. Сухомлинский // Народное образование. – 1989. – № 8. – С. 70–78.
8. Мухин М.И. Ценностные ориентации школьников на этапе становления новой школы / М.И. Мухин, Л.Я. Олиференко, Н.Е. Щуркова // Воспитание школьников. – 2012. – № 1. – С. 3–11.