
От редакции

В рубрике «Размышления о...» мы публикуем не исследовательские материалы, а рассуждения специалистов и общественных деятелей об образовании.

Лев Львович Любимов — доктор экономических наук, профессор, один из основателей (наряду с Ярославом Кузьминовым и Евгением Ясиным) Высшей школы экономики. Создавал филиалы (кампусы) ВШЭ в Нижнем Новгороде, Перми и Санкт-Петербурге, а также университетские округа на базе филиалов. С начала 1990-х годов занимается проектами по развитию школьного образования. Организует олимпиады для учителей школ, входящих в университетские округа. В 1992–1996 гг. — член Совета по гуманитарному образованию при Правительстве РФ, в 2011 г. выступил в поддержку проекта Федерального государственного образовательного стандарта старшей школы, утверждая, что его принятие будет способствовать духовно-нравственному воспитанию детей и развитию профильного образования. Сторонник ЕГЭ и любых других форм независимой оценки знаний. В 2006 г. назначен научным руководителем рабочей группы по созданию программ международного бакалавриата в Пермском крае.

Л. Л. Любимов

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2011 г.

РОССИЙСКАЯ ШКОЛА: ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ

Аннотация

С точки зрения автора, рост индивидуализма, глобализация, генерирующая массовый космополитизм, нарастание миграционных потоков привели к эрозии гражданственности, чувства национальной идентичности и патриотизма в десятках стран, но особенно в России. В статье обсуждаются предпосылки негражданственности российского населения, особенно молодежи, а также разрушения национальной общероссийской идентичности. Рассматриваются те аспекты воспитания и социализации, которые формируют у школьников гражданственность, национальную идентичность и патриотизм. Особый акцент сделан на деятельностном воспитании, на вовлечении школьника в «творение»



и бытие семьи, школы, локального сообщества, региона и Отечества. Подчеркивается особая роль государства и его институтов в «педагогике гражданственности», связь этой педагогики с базовыми и легитимно проектируемыми свойствами конкретного общества.

Ключевые слова: образование, воспитание, гражданственность, идентичность, личность, универсальные компетенции, социальные компетенции, ценностная система.

В последние десятилетия вопросы гражданственности и гражданского воспитания, формирования идентичности стали чрезвычайно актуальными во многих странах. В России они приобрели особую остроту, в том числе потому, что наряду с проблемой собственно гражданственности возникла почти синонимичная с ней проблема лояльности — властям, нации, государству, культуре, родине, историческому прошлому, даже близким, т.е. проблема патриотизма и любви к «родному пепелищу и к отеческим гробам». А лояльность религии была убита «товарищами» еще в XX в. заодно с пастырями, которых сменили назначенцы из членов КПСС и даже из «органов».

Массовая нелояльность возникла, по существу, одновременно с появлением «шестой Руси» — Российской Федерации. Прежде всего это была нелояльность именно к России, от которой в считанные месяцы «ушли в независимость» все союзные республики плюс захотели уйти еще и многие регионы собственно России. Но вообще-то, у интеллектуально-культурной элиты СССР лояльность кончилась еще раньше. Речь не о так называемых диссидентах, а, например, о миллионах евреев, которые уехали из нашей страны еще до 1991 г. Однажды один клерк из ЦК КПСС спросил меня, почему евреи уезжают от нас. Я ответил: «Потому что их отпускают». Он так и не понял подвоха: т.е. если отпустят, то поедут и русские, и чукчи, и узбеки. Так что тяга к исходу как очевидная форма нелояльности к «пятой Руси» (СССР) была сильна и тогда. Но после 1991 г. вдобавок произошла критически опасная «утечка мозгов» уже из Российской Федерации, а сегодня не менее трети молодежи подумывают об исходе.

1991 г. покончил с «советским воспитанием» в школе, которое достаточно эффективно осуществлялось через активную деятельность октябрятских, пионерских и комсомольских организаций. С этого времени воспитание в школе стало в лучшем случае имплицитным, и это дает основание говорить о том, что устранение в школе организованного события воспитания — одна из основных причин нынешней массовой нелояльности и негражданственности среди молодежи. Но повторение советского школьного опыта, являвшегося полновесной частью тоталитарного идеологического взнуздывания всех граждан, сегодня невозможно. Хотя бы потому,

1. Предпосылки негражданственности



что Конституция РФ устранила саму возможность существования государственной идеологии.

Но возможно ли при отсутствии государственной идеологии восстановление в школе воспитательного процесса, в первую очередь воспитания гражданственности? Да, возможно. Но прежде надо будет во многом разобраться, особенно в стереотипах по поводу воспитательных деятельности и их эффективности, а также выявить те из них, которые действительно могут быть успешными.

Не слишком бурная трудовая жизнь населения в советские времена (вспомним честную, хотя и зловещую шутку «Вы делаете вид, что платите нам, а мы делаем вид, что работаем») позволяла многим заниматься общественной жизнью, почти ничего не теряя. Более того, неявно считалось, что эти занятия поважнее других и ради них можно даже отложить рабочие обязанности. В рыночной экономике и при наличии свободы личности (не путать с демократией) частная жизнь почти устраняет общественную, поскольку именно от работы зависит реализация потребностей, да и сами потребности от примитивных давно поднялись едва ли не до уровня поощряемого гедонизма. Так происходит во всех рыночных экономиках. Россия не исключение. Повсеместно люди избегают сферы общественной деятельности, на что едва ли не первым обратил внимание А. Токвиль в трактате «Демократия в Америке» (1835–1840).

Западные философы и социологи первыми увидели опасность «чрезмерного» индивидуализма, возникшего в эпоху «общества изобилия» и знаниевой экономики. Между тем к этому over-индивидуализму добавились новые достижения в разделении труда — появление креативных отраслей «связей с общественностью» и публичных комментаторов, готовых практически задаром объяснить индивиду не только происходящее, но и то, как ему нужно себя в обществе вести, отчуждая его тем самым от самостоятельного анализа событий и собственных политических поступков. Тем самым они отняли у индивида его индивидуализм в плане «развития его сознания и совести» [Маркузе, 2007].

Понимание этого события стало решающим фактором в повороте западных деятелей образования к проблеме воспитания гражданственности (citizenship education) и лояльности, а также политических эмоций, без которых невозможно сформировать и удерживать лояльность [Goldfarb, 1991]. Обращение к школе как к едва ли не единственному пространству, в котором можно начать восстановление быстро растрачиваемых сегодня патриотизма и гражданственности, было абсолютно верным. Это же верно и для России.

У нас утрата гражданственности и лояльности после 1991 г. оказалась едва ли не абсолютной. Политическая активность на рубеже 1980-х и 1990-х годов сменилась в 1990-е индивидуалистской сосредоточенностью на выживании у одних и на нелегитимном обогащении — у других. Нулевые у обеих этих категорий



населения оказались десятилетием не менее индивидуалистского консьюмеризма, задержавшегося со своим осуществлением почти на сто лет и пытавшегося наверстать упущенное любой ценой. Но помимо утраты людьми гражданственности и патриотизма в условиях распада союзного государства и общества существенно обострилась и проблема идентичности, индивидуального отождествления с нацией, этносом, религией и классом, даже со статусом (а в очень развитых странах самоотождествление переживается еще и в контексте отношения к конформизму). При этом отождествления с нацией, этносом, религией, даже с партией стали конкурировать между собой, и в этой конкуренции проигравшей чаще всего становилась нация (российская).

Идентичность — не свойство, а отношение, которое возникает, формируется, закрепляется, переопределяется только в социальных взаимосвязях и взаимодействиях. Идентичность может атрибутироваться только индивидам, поскольку лишь они обладают (могут обладать!) качеством субъектности. Здесь важно указать на то, что понятие и бытийность личности в России отсутствовали всегда. (И в православном христианстве тоже и в особенности!) Тысячу лет Россия была бессубъектной страной. Поэтому сегодня проблема идентичности особенно трудна для нас. Сотни лет самоотождествление русских с православием, самодержавием и народностью закреплялось «сверху вниз» и не закрепилось даже частично (без православия) не только среди нерусских, «окраинных» народов, но даже и среди «внутренних» этносов, таких как татары или башкиры. Поэтому и после 1917 г., и после 1991 г. нерусские народы России, потеряв насильно «прикрепленные» им сначала указанную триаду, а затем советскую идентичность, обретали в основном идентичность со своими этносами и религиями. А среди русских старшие поколения переживают свою идентичность в контексте «советскости», средние и младшие — в контексте «российского», но одновременно утратив значительную часть потенциала гражданственности, патриотизма и лояльности.

С. Хантингтон, создавая свою концепцию исторических цивилизаций, выделил в том числе и православную «...с центром в России, отличную от западного христианства по причине своих византийских корней, двухсот (?? — Л.Л.) лет татарского ига, бюрократического деспотизма и ограниченного влияния на нее Возрождения, Реформации, Просвещения и других значительных событий, имевших место на Западе» [Хантингтон, 2003. С. 56]. Помимо «прокола» с 200-летним татарским игом (реально Русь терзали даже после взятия Казани и Астрахани, вплоть до XVIII в.) С. Хантингтон не отметил и то, что «христианство, пришедшее из Азии и вследствие его порчи ставшее подлинно азиатским, проповедовавшее немую покорность (!) и слепую веру (!)» [Фихте, 2009. С. 149] в России именно таким и осталось, в то время как в Северной Европе было радикально перезагружено Реформацией. Но и в Европе в целом христианство в конце концов принесло эллинскую культуру наук,



мысли и мифологии, а также римскую культуру государства, права и военной организации. России же христианство досталось даже не от Византии, а от посредника — Болгарии. Западная церковь (сначала католическая, потом и протестантская) читала на латыни греческие трагедии, римские комедии и сатиру, греческих и римских мудрецов-философов и ученых (математиков, механиков, историков, географов). Она была объединена латынью как *lingua franca* — универсальным языком всего европейского Средневековья и Нового времени, который обеспечивал постоянную коммуникацию и синергетику общеевропейского духовного и мыслительного пространства.

А Россия получила Библию в переводе на македонское упрощенное наречие и, не имея доступа к античной мудрости и эстетике, усвоила лишь строгости церковного обряда, а вместе с ними и огромную долю обрядоверия — а не веры — без мудрости и мысли. «В Древней Руси развился истинно религиозный инстинкт, а также бытовое исповедничество вместо утонченного богословия (теологии). Однако инстинкта недостаточно для развития культуры, и нам впоследствии пришлось долгим ученичеством у Запада... расплачиваться за нашу умственную отсталость» [Левицкий, 2008. С. 535]¹.

На Западе же Реформация, решив главную проблему — обеспечив интеллектуальную свободу, — быстро перезагрузила теологию в естественную философию и утонченные гуманитарные науки. Интеллектуально свободная личность была, во-первых, интеллектуальной (прошу прощения за тавтологию: она чрезвычайно важна для понимания того, где были «они» и где были и есть «мы»), а во-вторых, личностью. Личность без интеллектуальной свободы и, следовательно, без интеллектуального развития невозможна в принципе. Потеря нашей страной той поздней культуры, которая была создана в России в XIX в., и той культуры мысли и самой Мысли, которая была создана в Серебряном веке, оставила Россию с частичной, но и то зачастую искаженной памятью о ней, но без самой этой культуры. Мысль отправили на двух «философских пароходах» подальше от России, не «взошедших на палубу» расстреляли, смыслы великой литературы радикально исказили на свой «революционный» лад, создали свою литературу, которую не знает мир и не хочет читать наш собственный житель. Возникла если не пустота, то очень сильно разреженное духовное пространство. Россия как гуманитарная барокамера — довольно точная метафора, объясняющая ситуацию негражданственности,

¹ Справедливости ради нужно крепко подчеркнуть, что, получив доступ к античной культуре в XIX в., в эпоху массового создания классических гимназий и специальных учебных заведений (Царскосельский лицей, Пажеский корпус и др.), Россия буквально взорвалась зрелым цветом национальной культуры, поставив себя вровень с ведущими странами Европы. Исключение, однако, составила «стихия отвлеченной ищущей мысли» — философии: ее черед пришел лишь в конце XIX в., да и то в весьма своеобразной форме. Но и вспышка русской «ищущей мысли» была физически удушена «товарищами».



непатриотизма, нелояльности и глубокого дефицита главной из идентичностей: отождествления с нацией. Носители интеллектуальной свободы физически искоренялись «товарищами», остаткам генетически продвинутого гуманитарного сословия было уготовано катакомбное существование. В 1992 г. Россия вошла в состоянии гуманитарной опустошенности. Между тем реинкарнация воспитания в гуманитарном вакууме, в предельно атомизированном обществе, в людском бессубъектном половодье — вот честно сформулированная «задача», которую предстоит решать российской школе.

«Воспитание — целесообразное, произвольно направляемое взросление ребенка в социокультурном (духовно-практическом) пространстве человеческого общения» [Новая философская энциклопедия. Т. 1. С. 440]. Такое определение понятия «воспитание» вряд ли было бы принято основателями отечественной школы деятельности психологии, которая настаивает на том, что «воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды» [Выготский, 2005. С. 63]. Как раз такой подход полностью отвечает задачам данной статьи, поскольку только через участие, вовлеченность, активное взаимодействие с другими у учащегося могут возникнуть социальный опыт и компетенции поведения в обществе. Воспитание — процесс многоаспектный. Он включает духовное развитие, формирование личностных свойств, социализацию, освоение ценностей общества, норм поведения, культуры, облагораживание эмоций, становление гражданственности, эстетическое, физическое совершенствование и т.д. Разные стороны процесса воспитания отчасти пересекаются и взаимодействуют, отчасти существуют в той или иной степени автономно.

Социализация как элемент воспитания — это процесс и результат усвоения знания, а также актуализации знания об обществе и компетенций в актах ежедневного поведения, в ходе взаимодействий индивида с социумом. Даже из этого определения уже становится ясно, насколько процесс социализации ребенка в российской школе слаб. Учащийся не получает необходимых и адекватных знаний об обществе («обществознание» — предмет, который можно временно зазубрить, но получить из него знания, т.е. понятию и усвоенную информацию, невозможно) и не взаимодействует с социумом. Первое — результат глубочайшей недооценки школьных наук (предметов) об обществе государством, образовательными властями, образовательным сообществом, да и самим обществом, наконец. Общество, апатичное к пониманию политики, к политической жизни, к своему собственному месту в государстве, — это догражданское общество, исторически находящееся между локалистской (догосударственной) культурой и культурой первого осевого времени [Ясперс, 1994].

2. Что нужно для осмысления роли гражданственности?



Второе — результат организационного распада воспитательного процесса после 1991 г.

Воспитание гражданственности в ряде ведущих западных стран считается важнейшим кросспрограммным (кросспредметным) компонентом в учебном плане школы. Английское слово education включает в себе сразу два смысла: образование и воспитание. Поэтому воспитание (образование) гражданственности понимается и как формирование знания (понимаемая и усвоенная информация), т.е. собственно образование, и как формирование умений (прикладное образование), и как формирование отношений, которые вместе необходимы для понимания и усвоения школьником ответственности перед государством, группой или локальным сообществом, социумом, близкими и самим собой, с одной стороны, и вытекающих из этого прав — с другой.

Наделение знаниями означает передачу постигаемой и целенаправленно влияющей на поведение информации о понятиях «гражданин» и «гражданское общество». Эти знания включают многие концептуальные вещи. Например, тезис Платона о необходимости конструирования у молодежи гражданской памяти, особенно памяти о победах «государства граждан» над самим собой: в России это воссоздание княжеств после гибели Киевской Руси, неисчезновение из истории в эпоху Ордынской Руси, создание Московского царства, 1612 г., образование Российской империи, спасение Европы от французского нашествия в 1812–1815 гг., попытка построить «параллельный» мир (советская империя), спасение человечества от германского фашизма, возрождение Руси (РФ — «шестая Русь») после гибели СССР и поражения в холодной войне. Это и тезис Аристотеля о том, что, прежде чем стать хорошим человеком, надо стать гражданином [Аристотель, 1998. С. 500]. Гражданин — это человек, который действует, участвует в принятии политических решений, живет «внутри» общественной жизни, постоянно вовлечен в дела полиса, принимая на себя ответственность за их состояние и осуществление. Права в полисе по наследству не передавались, люди наделялись ими в качестве граждан. Форма же правления в полисе могла быть любой, от олигархии до демократии. Для Аристотеля высший тип человека — homo politicus, человек политического, государственного дела, политической деятельности. Гражданин полиса осознавал свою ответственность, он считал себя обязанным участвовать в создании законов и в подчинении (!) им. Гражданин полиса — это тот, у кого есть доля в управлении, но кто и сам управляет, законопослушен. Принцип равенства в обязанностях и правах распространялся только на граждан, так что обладание гражданством означало наличие особого статуса, избранность, признание человека как лучшего (аристос).

Уже в Риме гражданами считались все свободные, что размывало высшую деятельностную основу обладания статусом гражданина. Создание в Европе государств, реализовавшихся в форме



монархий, устранило на длительное время понятие и бытийность гражданина. Но поскольку общества в этих государствах развивались как многосубъектные — кроме монарха субъектами были феодалы, города, гильдии ремесленников, торговцев, — постоянное увеличение числа субъектов сопровождалось количественным расширением в таких обществах договорных (правовых) отношений, которые в конце концов создали конкурента монарху как регулятору отношений между государством и обществом. Этим конкурентом стало право. Его власть вернула к жизни бытийность гражданина, наделив его в XVIII в. свободой обладания собственностью и защитой этой собственности, в XIX в. — политическими, а в XX в. — социальными правами. Но при этом все эти права давались просто за факт бытия человека, ими не наделяли за деятельностное гражданство, не вознаграждали за дела, за ответственность.

С понятием гражданина тесно связано и другое, тоже пришедшее из греческого полиса понятие — «демократия». Из учебников по обществознанию наш школьник знает модель демократии, основанную на идее либерализма, т.е. модель рыночной демократии, но не знает иной модели — основанной на идее первоначальной демократии. Античная демократия — это внутренне присущая гражданам полиса форма социальной жизни на основе главной ценности: политического равенства, вытекающего из политического усилия гражданина и его политической ответственности (в том числе ценой жизни). Демократия в полисе — это способ жизни, в котором реализовывались, самоопределялись, развивались потенциал политического Я гражданина, его политическая самость, самосбытие. Это не политическая система, а политическое выражение, форма бытия ценностей самоопределения и равенства, основанные на моральных принципах, которые служат оцениванию политических институтов, культурных и поведенческих практик. Греческие мудрецы прекрасно осознавали, что демократия — это нравственный идеал, который в чистом виде нереализуем, ибо народ и сумма граждан — это не одно и то же. Другими словами, это был идеал, который мог быть абсолютно реализован только лучшими (аристос!), т.е. гражданами. В идеальной демократии общество должно быть хорошо и равно информировано, оно не нуждается в профессиональной экспертизе для участия в политической дискуссии и принятии решений.

Демократия второго осевого времени (К. Ясперс), возникшего как следствие Реформации, т.е. рыночная демократия, основана на идее индивидуальной свободы и на таком методе отбора политических лидеров, который сдерживает избыточную политическую власть. Рыночная модель демократии служит идее защиты индивидуальной свободы, частных интересов. Она ценностно нейтральна, но призвана соблюдать ряд условий: регулярные выборы, наличие соперничающих партий, независимые суды, представительская схема власти, свободные СМИ. Общество — сумма



социальных связей и взаимодействий, создаваемых индивидами на основе собственных интересов и потребностей. Не существует обязательства в обмен на статус гражданина принимать участие в политических решениях и нести за них ответственность. Поэтому быстро возникает раскол на политически активную элиту и пассивную массу. Ценностные фильтры политических самореализаций отсутствуют. Рыночная демократия — это идеалы элитарности, успеха, плюрализма, свободного выбора. Главное здесь не нравственный идеал (политического равенства), а способ отбора («способ выделения к власти», по выражению И. А. Ильина) среди конкурирующих элит. Лукавством было бы утверждать, что население западных стран знает, как участвовать в принятии политических решений, а вот элитам известно, как политически защитить свои интересы. Содержательно дихотомия демократий выглядит так: 1) участие в политической жизни как обязанность, как нравственный тотем гражданина; 2) обладание свободой как гарантией эффективных институтов, обеспечивающих индивиду удовлетворение его частных потребностей, т.е. свобода без ответственности.

Западные ученые, работающие над проблемами образования, различают страны, где сложилась и действует традиция активного (политического) гражданства, и страны, где этой культуры нет. Последним эти ученые рекомендуют постепенно создавать такую культуру посредством образовательной системы. В полной мере такую рекомендацию можно дать и России. Однако наивно было бы полагать, что эта культура возникнет в России из «изучения» курса обществознания. Во-первых, этот предмет является неусваиваемым: учебная информация не переходит в усвоенное и применяемое знание. Во-вторых, он появляется в учебном плане тогда, когда культуру активного гражданства формировать поздно, ибо уже возникла культура пассивного гражданства.

Активная культура создается на основе двух элементов: образования и активного участия, деятельности. Образование — это науки (школьные предметы) об обществе, но не «склеенные» в интегрированный курс из шести предметов, а размещенные в пространстве БУПов по отдельности в определенной логической связке как между собой, так и с отечественной историей и литературой. Предметы об обществе должны быть сфокусированы на России, ее проблемах и месте в мире, мировой истории, экономике и политике. Общая (абстрактная, предназначенная остаться с человеком на всю жизнь) часть содержания должна быть достаточно краткой, но каждый ее тезис должен быть раскрыт в эмпирике прикладной части. Сегодня же обществознание — это всего лишь один из (трех) «билетов» для прохода в вуз, но не элемент образования и воспитания личности, гражданственности и т.д.

Итак, чтобы стать гражданином, человеку нужны знания об обществе, о происходящих в нем политических процессах и альтернативных политических системах, процедурах, механизмах. Но на одной только этой основе гражданин не возникнет. Хотя даже



и без серьезных знаний об обществе он возникнет на другой основе — на основе собственной деятельности. Ключевое условие формирования гражданина — участие, партиципация, деятельностная включенность в общественную жизнь, в том числе в политическую (сначала через обсуждение). И эта деятельностная включенность может и должна формироваться в школе. Только через активное участие в жизни в ребенке будет прорасти свойство считать включенность в политическую и общественную жизнь добродетелью.

Аналитики российского гражданского общества выделяют в нем более двух десятков видов деятельности, исключая политическую [Гражданское общество в модернизирующейся России... С. 58]. В этом случае мы получаем не гражданское общество, а, скорее, совокупность сообществ по интересам. Корень греческого слова «гражданин» — *polités* — ясно указывает на основное свойство гражданина. Кстати, самоотождествление с государством, нацией — это политический акт сознания (точнее, со-знания себя С...).

Конечно, в начальной школе деятельности ребенка в основном происходят в контексте его интересов, но к ним уже нужно присоединять деятельности, задаваемые его обязанностями, ответственностью за ту или иную школьную политику (политики). При этом у каждой деятельности, в которую включился ребенок, должна быть некая концепция. Она венчает результаты его деятельности, т.е. сначала деятельность, потом ее осмысление и концепт, усвоение урока жизни. В этом случае у детей возникает понимание практического смысла концепции как механизма, способа медиации, уяснения связи между социальными, политическими, организационными, культурными феноменами. Такие концепции, будучи усвоенными, создают у ребенка культурную матрицу, рамочный порядок поведения, то, что иногда называют «пространством установленного сознания», различения верного и неверного, хорошего и плохого. Одновременно у него формируются представления об институтах и понимание институтов — правил игры. Ведь эти правила ребенок наблюдает повсеместно, но можно подвинуть его к более интенсивному и пристальному наблюдению, а также к подчинению этим правилам и участию в них, а затем уже дать ему их концепцию, что и закрепится в его культурной матрице.

У нас в массе нет ни понимания значимости, ни переживания политической свободы, без чего не возникнет гражданин. Политической свободы ведь почти и не было в нашей бессубъектной истории, она межпоколенчески никогда не закреплялась. А знание о ней если и есть, то предельно поверхностное — как о некоем праве. Но не о праве как деле, действии, акте свободного выбора, не о праве делать общественно и политически значимые вещи в произвольной, непринужденной форме. Именно в деятельности состоит фундаментальная ценность концепта политической свободы, а в праве произвольного действия — ее процедурная



ценность. Понятие «свобода» на универсальном языке мира, английском, имеет два обозначения: *freedom* и *liberty*. Эти слова не синонимы. *Freedom* — свобода выбора альтернатив; *liberty* — свобода от ограничений, что-то вроде русской «воли» или *being left alone*. Для россиянина это различие особенно важно.

Несбытие гражданина начинается в нашей школе с первых дней первого класса: ребенку не предоставляют свободы выбора, его не озадачивают ответственностью выбора — стихотворения, задачи, верного ответа, предмета чтения, мнения, послурочной деятельности и т.д., и т.п. Тем самым его не допускают к осуществлению его предназначения — сбыться, стать, состояться, исполниться. Выбирают за него, не формируя компетенции выбора, но провоцируя тем самым (особенно в активных детях) тяготение к свободе от ограничений, которое когда-нибудь «прорвется», но при несформированности или слабости приемлемой для общества культурной матрицы. Отсутствие у школьника компетенции выбора означает упрощение его культурной матрицы. Это путь к формированию привычки к простейшему из выборов — манихейству, инверсии, монологизму. Именно это и происходит в нашей массовой школе, а потом становится «достоянием» взрослого населения. Манихейство — одно из условий распространения фобий, особенно ксенофобии, нетерпимости к иному мнению, к иной культуре, расе, этносу.

Свобода уясненная, понятая должна обязательно пройти через переживание ее ограничения, удачно сформулированного когда-то Дж. Ст. Миллем: «Свобода одного человека заканчивается там, где начинается свобода другого человека». Массовое манихейство — условие массовой несвободы и нетерпимости. Однако и терпимость (толерантность) тоже должна формироваться на основе концепции, а не на основе конъюнктурной потребности в ней при определенных обстоятельствах, как это происходит у нас последние 10–15 лет. Терпимость — это степень, до которой мы готовы принять то, что не одобряем. Но это не вседозволенность. Терпимость основана на признании каждым из нас равноположенности и равноценности любого нашего ближнего. Этот принцип (по существу, десятая заповедь) является протоусловием гражданского общества. С этим протоусловием толерантность — это прежде всего сигнал о неодобрении. Но и заверение в том, что несогласие будет выражаться без давления на другого, без подавления чужого мнения, концепции. Воспитание гражданственности требует, чтобы нейтральность не поощрялась, ибо нейтральность — это иное выражение беспринципности, от которой один шаг до «нагнутости».

Переживание и проживание политической свободы не возникает в отсутствие или при дефиците у ребенка свободного и равноправного общения (с учителем в том числе, равно как учителя с директором или чиновником). Общение — это доступ к чужим (иным) культурам, мнениям, интересам, моделям поведения. Наша



массовая школа монологична, в ней нет диалога, нет пространства для общественного и иного (даже профессионального) дискурса. Будущему гражданину негде сбыться, он лишен слова, пространства ассоциативной жизни, объединенного (консолидирующего) и коммуницируемого опыта. Поэтому не возникает и рефлексии. Многие отечественные историософы, включая современных, отмечали массовую нерелексивность в России, особенно среди русских. Ее корни — в школе. Ассоциативная жизнь создает поток стимулов, возбуждающих рефлексию, расширяющих пространство духовных обменов, где выявляются области общих тревог и совпадающих интересов. В этом пространстве нет уроков, трансляций одного и того же параграфа из трех страниц «на всех», нет целеорганизуемого усилия. Это пространство речевой коммуникации, выступающей как социальный организатор и интегратор, но и как источник постоянно усложняемой культуры ребенка через схему «коммуникация — рефлексия — отбор информации — присвоение отобранной в свою культурную копилку». Причем это усложнение всегда индивидуализировано.

Воспитание в ребенке ощущения («зуда»), что решать без него нельзя, что нельзя допустить, чтобы его отчуждали от обсуждения цели и принятия решения, — путь к формированию гражданина. «Решение — рефлексия — решение» — таков «оборот» личносбытия маленького человечка и превращения его в гражданина. У нас много писали о том, что Россия взяла организацию образования из Германии. Вероятно, это так и было, как и во многих других отраслях. Но и в XIX, и в XX в. мы не включали в этот опыт воспитание личности. Между тем государственное общее образование в Германии возникло и развивалось именно как гражданская функция (*civic function*), которую идентифицировали как реализацию идеала национального государства. В немецкой школе целью образования было формирование гражданина, а не личности. В XX в. эта односторонность дорого обошлась Германии, но она же стала важнейшим условием ее объединения. (А для России разве это не так?) Немцев в конечном счете объединило государственное образование (*public education*). Однако после Второй мировой войны формирование личности в образовании в Германии шло уже полным ходом. У нас же из общего образования в последние 20 лет формирование гражданственности исчезло, а формирование личности не начиналось. Остался лишь предметный тренинг.

Цель гражданского воспитания (образования) — формирование человека, который может успешно управлять собой внутри политического сообщества (общества), определяемого Конституцией. Из этого уже следует, что оно не может быть универсальным, ибо всегда протекает внутри какого-то политического порядка и реализуется как бы «от имени» этого порядка. Этим гражданское воспитание отличается от воспитания личности. Быть в оппозиции к национальному политическому

3. Гражданское воспитание: цели и смыслы



сообществу, к его конституционному порядку оно не может. Ссылка на Конституцию необходима и уместна в связи с тем, что моральное и политическое многообразие общества не обеспечивает приемлемый для всех групп консенсус в данной проблеме. Из этого следует и особая роль государства и его институтов в «педагогике гражданственности». Концепция гражданского образования должна определяться через связь с базовыми и легитимно проектируемыми свойствами конкретного общества.

Попробуем составить примерный перечень этих свойств:

- приоритетная идентификация с Россией (не исключающая идентификацию со своим этносом, локальным сообществом, профессиональным сообществом, религией и др.);
- приоритетная идентификация с российской нацией как единой политической, исторической, культурной общностью;
- патриотизм как чувство к большой и малой родине;
- лояльность, т.е. способность понимать и принимать принципы данного общества и действовать в соответствии с их духом и буквой; законопослушание; сознательная и укорененная потребность в партиципации (деятельностном участии) в жизни общества и государства (в политике).

Эти свойства можно считать достаточно универсальными. Но для России все они имеют еще и статус проектируемых, ибо идентификация с СССР, с единой советской нацией исчезла (если не учитывать ностальгию), изменилось и пространство большой родины, меняется ядро принципов общества, меняется (должно меняться) отношение к законам и нормам, к своему месту и своему поведению в обществе.

Ввиду теснейшей связи между гражданским воспитанием и развитием личности следует обозначить и те свойства, которые необходимо формировать в связи с буквой и духом Конституции РФ, в которой содержатся прямые указания на развитие и укрепление демократии, гражданского общества, правового государства. К таким свойствам можно отнести:

- нравственную и социальную ответственность;
- вовлеченность в сферу политической информации с опорой на усвоение основ политического знания; активное участие в делах и политике школы и локального сообщества;
- уважение к правам человека;
- веру в общечеловеческие ценности;
- духовное, нравственное, социальное и культурное развитие;
- признание культурного разнообразия как особой ценности;
- диалогизм;
- признание ценности независимых оценок и мониторингов.

Гражданственность не воспитывается риторикой. Попытки устных трансляций кейсов по этой проблеме в лучшем случае будут восприняты как информация, но ее усвоения (превращения в знание) не произойдет. Однако это не означает, что такая информация вообще не может быть усвоена на уроках. Если она



приходит к ученику через кросспредметные коммуникации, надпредметно и на всех предметных уроках, то она воспринимается не как навязываемый предметный тренинг, а как общая ценностная ориентация, ценностное напоминание. Конечно, для этого учитель должен самостоятельно сформировать у себя особую компетенцию по включению элементов духовного, нравственного, социального и культурного воздействия на детей в свое предметное пространство. Освоение предметных программ, которые основаны на ценностном содержании, будет успешным, если их презентация осуществляется в форме развивающегося дискурса, привлекающего ребенка к открытому выражению собственного социокультурного и духовного опыта. Дискурсы — способ деятельностного усвоения знания, его применения, а также способ приращения духовной и социальной культуры. Частный диалог учителя с ребенком на взятую из реальной жизни тему — это способ индивидуального обучения когнитивным навыкам, развития мышления, формирования критического восприятия и независимого прочтения предметного материала.

Предметный тренинг без постоянного переключения соло учителя на преобладающий в урочном времени дискурс, на ученические диалоги, на мотивирование сближения социального опыта класса, на саморефлексию — это натаскивание, а не обучение (*learning*). В дискурсах выплавляется почти весь набор искомым нами свойств личности и гражданина. Мощное воздействие на ценностное формирование оказывает совместное прочтение пьес в классе с распределением ролей и с последующим обсуждением того, насколько точно чтецы смогли передать смыслы текста. Это не только развивает и закрепляет важнейшую из компетенций — смыслопостижение, но и образует у ребенка эмпатический слух через переживание судеб персонажей текстов. Но при этом очень важны качество языка, качество взаимодействия и качество режиссуры у учителя.

Новые ФГОС дают школе значительные права по формированию содержания предметных программ и программ, создаваемых сверх БУПов. Тем самым педагогическому персоналу предоставлена уникальная возможность превратить трансляционную школу в деятельностную. Дополнение программных разделов темами, связывающими реальные события с социальной содержательно-учебной жизнью школы и с ее этосом может стать ключевым инструментом такой трансформации. Такие дополнения — серьезный шанс для учителя на программно-содержательное творчество, на обращение через Интернет к многообразному опыту национальных и зарубежных образовательных учреждений. Создание этих дополнений в контексте целевой установки на диалоги, дискурсы и собственную деятельность ребенка со временем способно радикально изменить парадигму трансформации предметных программ и БУПов.



Таким образом, качество диалога и дискурса — ключевое звено в обучении (learning) в целях воспитания гражданственности. Именно диалогизация обучения и дискурс образуют пространство и время формирования разделяемых ценностей, прав человека, справедливости. Только фасилитирующая диалогизированная педагогика может открыть путь к деятельностной школе и к достижению ее главной цели — воспитанию и образованию личности и гражданина. К успеху в развитии личности знаниевого демократического общества ведет лишь педагогика участия, партиципации. Она основана на взаимовключенных, коммуницирующих и равноположенных отношениях «учитель — ученик» и «ученик — ученик». Ученик должен не благодетельствоваться правом на свое мнение, на презентацию своего опыта, а изначально обладать им. Но наряду с этим у него нужно сформировать почти сакральное отношение к долгу (кантовский категорический императив), к ответственности. Усвоенные знания и предметные тренинги должны результативировать в гражданских акциях и взаимодействиях. Включение ребенка в эти акции и взаимодействия должно опираться на тот образовательный и социальный опыт ребенка, который делает эти взаимодействия успешными. Педагогика скачков неуместна.

Уже с первых классов школьника нужно знакомить с понятием ценностей (ценностных установок и ориентаций), а в последующие годы — с их ролью в судьбе народов и цивилизаций. Наряду с этим важна презентация его включенности в исполнение (соблюдение) усвоенных ценностей, формирование в нем саморефлексии, оценивания своего поведения, устойчивой установки на Идеал и на способность сдерживать или даже устранять воздействие инстинктов. Необходимо ознакомить школьника с понятиями «стратегия школы», «этнос школы», школьное «заявление о ценностях». Не «школа должна ему», а он «живет в этом доме и должен содержать его в рамке красоты, добра и служения истине». Таким образом будет продолжено формирование любви «к месту» вслед за любовью к родительскому дому. Именно так формируется чувство к «родному пепелищу» — патриотизм. Школьник должен быть постоянно в курсе тех проблем, которые стоят перед локальным сообществом. Участие в их решении — более сложный и более ответственный этап восхождения социализации в ребенке, возвышения его социальной культуры. Все это, вместе взятое, создает в ребенке деятельностную готовность к осуществлению главного предназначения гражданина — к участию в принятии решений, их исполнении и разделенной ответственности за них. Воспитывая гражданина школы, мы воспитываем гражданина России. Следует максимально избегать атмосферы контроля, ограничиваясь наблюдением и фасилитацией. Но если происходит серьезное нарушение, отклонение в поведении, его лучше всего было бы остановить в форме диалога и обсуждения, что предотвратит повторения.

Подготовить новые поколения к их ответственности как граждан — это традиционно главная задача школы. Государственные



системы образования создавались именно с этой целью. Изучение детьми базовых фактов об институтах и процедурах политической жизни, «списков и рейтингов» добродетелей, лояльности, освоение в собственной практике, личном опыте техник гражданственности должно происходить не только (и даже не столько) в классе, сколько «через» (посредством) школьную образовательную систему. Формирование гражданственности является приоритетом, планируемым не индуктивно — от предметных тем к общей задаче, — а дедуктивно, т.е. приоритетом не предметной проблематики, а проблематики всей школьной основной образовательной программы.

Выведение гражданского воспитания и образования в высший школьный приоритет — императив нынешнего времени. Наше время — это открытые границы, открытые общества, открытые экономики, прозрачная сопоставимость материальных и иных человеческих соблазнов. Это мир без границ, в том числе мир без «рамочных основ» для человека, который никогда не перестанет быть вместилищем как добрых, так и злых начал. В мире без границ сложились и действуют лишь некоторые правила существования и сосуществования государств, их упорядоченных связей и взаимодействий, разрешения конфликтов. В нем пока не создан всемирный кодекс поведения «человека мира без границ», зато явно действует принцип *homo sui juris* (человек своего права). То, чем обладают этот мир и населяющее его человечество, — продукт национально-государственных усилий, усилий граждан государств, идентифицировавших себя столетиями и идентифицирующих себя сегодня как граждане этих государств и в качестве таковых создающих материальные и духовные продукты бытия по правилам и нормам своих государств.

Мир без границ не «монотеистичен». «Человек мира» — это субъект (не объект), который интуитивно переживается государствами как опасность, как нечто чужеродное. Поэтому сегодня в мире без границ, в котором в том числе как раз по причине отсутствия границ возникли огромные миграционные потоки и националистические контртенденции, несопоставимости, разрывы между национальными возможностями (материальными ограничениями) и «мирбезграницными» (т.е. наилучшими) стандартами потребностей, — в этом мире возникла острейшая проблема и гражданственности, и идентичности, и лояльности. Особенно насущной она стала для стран христианской цивилизации, где массовая политическая апатия (особенно среди молодежи) увлеченных консьюмеризмом коренных народов пока не породила никакой адекватной рефлексии (и политики), кроме идей толерантности, политкорректности и мультикультурализма. А в это время многомиллионные миграционные потоки проносят трансгранично свою «коренную» гражданственность, свою идентичность и свою лояльность. *Melting pot*, «плавильный котел», в котором иммигрант превращался в гражданина, не действует уже и в США, а в Европе



он остыл много десятилетий назад. И Северная Америка, и Европа получают избыточное население из слаборазвитых регионов, и это население готово менять лишь паспорта и способ потребления, но не идентичность, не лояльность, не культуру бытия. То же самое происходит и в России.

Отсюда и появление многочисленных статей, книг, других интеллектуальных продуктов о качестве граждан на Западе, в том числе буквально взрыв исследований и публикаций на эту тему в сфере образования. Ведь с нарастанием миграционных потоков у идентификации с нацией появились мощные конкуренты — идентификация с этносом, религией, культурой, даже расой (!). Носители этих конкурирующих идентичностей, меняя паспорта (гражданство), не собираются расставаться со своей культурой, с онтологией повседневности, включая трудовое усилие. Старый принцип демократий, согласно которому социальное единство в демократическом обществе опирается не на разделяемую всеми идентичность, а на консолидированную приверженность принципам политической и социальной справедливости и порядка [Rawls, 1980] и тем самым поддерживается и гражданское согласие, оказался под сомнением. Именно поэтому в последнее 30-летие в образовании произошел поворот к воспитанию гражданственности как важнейшего обруча, интегратора национального единства. Единства разделяемых политических принципов уже давно недостаточно. Ведь эти принципы полностью разделяют как франкоговорящие, так и англоговорящие канадцы, но такая консолидация не помогает сохранить единство канадцев. И так не только в Канаде, но и во многих других странах, в России в частности.

Для сохранения единства в этих странах нужно еще глубокое чувство общности, принадлежности к «общему сообществу», разделяемое желание жить вместе — в общей стране, с общей историей, с общим языком, с общими институтами, с общей «супракультурой», общими достижениями и бедами. В английском языке появилось даже заимствованное у Дж. Ст. Милля специальное понятие для обозначения граждан такой общности — fellow citizens. Из этого, кстати, следует приоритетная важность соответствующих предметов: истории, языка и предметов об обществе, применительно к России — истории России, русского языка и «россиецентричных» наук об обществе («Россия в мире», т.е. в его истории, экономике, политике, культуре). Это будет работать на поддержание «транснациональной» («трансэтнической») российской идентичности. Но должны поощряться и региональные компоненты этих предметов (кроме наук об обществе). Тогда будет формироваться двойная идентичность — транснациональная (трансэтническая) и национальная (этническая).

«Связка» наук об обществе, с одной стороны, и создание и деятельностное удержание пространства школьной демократии, школьных социальных взаимодействий в связи со стратегией



школы, вклада класса в эту стратегию, индивидуального вклада школьника и его ответственности — с другой — будут работать на формирование разделяемых политических принципов, на развитие школьного гражданского общества. Существенный вклад в решение этих задач способно внести кросспредметное деятельностное обучение.

Отдельно надо сказать об обучении истории. Платон считал, что молодежь нужно учить исключительно позитивной истории, «сказкам», а всю правду о ней оставлять для взрослых. Увы, сегодня мы живем в пространстве континуума (а не в дискретном) и в открытом информационном пространстве, в котором нельзя скрыть прошлое. Тем не менее героические, добродетельные страницы истории должны быть акцентированы, чтобы был создан пантеон общих героев и образцовых граждан, поскольку примеры гражданского поведения серьезно влияют на легитимность центральных (общих) институтов. Историческая информация должна пробуждать гордость и привязанность. В XIX в. образцом такого учебника была «Российская история» Н. Г. Устрялова.

Однако XX в. дал нам убедительные примеры того, что и покаяние возвышает, что добродетели подвига и праведной жизни лишь усиливаются добродетелями осуждения содеянного зла и раскаяния. Пряча преступления режима, т.е. элиты, мы пишем историю элиты, а не нации, не народа в целом. Победа в Великой Отечественной — подвиг народа, присвоенный элитой и до сих пор ею до конца не возвращенный. В Германии поступок первого послевоенного канцлера К. Аденауэра, вставшего на колени перед Стеной Плача в Иерусалиме, а затем аналогичный поступок другого канцлера, В. Брандта, в одном из страшнейших концлагерей поддержал весь немецкий народ. Тем самым он не просто дистанцировался от гитлеровского режима, но и покаялся. Мы же никак не можем принять факт преступности обоих режимов — гитлеровского и сталинского — из-за того, что сталинский режим присвоил себе победу и мы до сих пор с этим соглашаемся. Режим Сталина — неслыханное преступление против собственного народа, геноцид собственного народа, распространенный затем на многие страны Европы, Азии (и не только) и приведший к огромному числу жертв. Да, в НСДАП состояли около 8 млн членов, но в сталинской ВКП (б) их тоже было немало, а еще больше (многократно) было в НКВД, особенно в сексотях. Не потому ли этих десятков миллионов мешают сегодня десталинизации? То, что десталинизация до сих пор не осуществлена, сегодня, уже в XXI в., создает России немало проблем и напряжений в международных отношениях, особенно с близкими соседями. История — это не трансляция или сокрытие фактов, а воспитание добродетелей и тем самым идентичности. Для гражданского обучения требуется история, насыщенная нравственными поступками и моральными оценками.



За последние 20 лет стало совершенно очевидно, что дефицит или даже отсутствие социально-деятельностной и политико-деятельностной среды в школе и семье неизбежно приводит к формированию следующих друг за другом молодых поколений, в которых все более явно проявляются негражданственность, нелояльность и непатриотизм. Результат отсутствия социально-деятельностной и политико-деятельностной среды мы видим в том, что дети идентифицируют себя не с государством, не с нацией, а с DotNets, с беспринципным политическим консьюмеризмом («Наши», «Не наши»), с протестными движениями, фанатскими группировками, байкерским движением и т.д. У молодежи постепенно самоорганизуются собственные отчужденные от государства, политики, общества, семьи и школы стратегии «независимого менеджмента» идентичности. Формируется бытие с искаженным социальным контекстом. Получив паспорт, молодые люди игнорируют систему политических выборов, сокращая «статистический» электорат до реальных 20–30%, а это уже имитация демократии, это массовая неконвенциональная гражданственность.

Вместе с тем такое поведение является следствием не только дефицита или отсутствия школьной социально-деятельностной и политико-деятельностной среды, но и дефицита государственных усилий по воспитанию гражданственности. Среди специалистов по философии образования есть (см., например, [Green, 1997]) видение реальной гражданственности как поддерживаемой государством конструкции из трех частей. Первая — это *civic citizenship*, гражданская гражданственность, т.е. обеспечение государством свободы личности, слова, права собственности, права на справедливый суд и т.д. Несоблюдение этих прав означает ограничение деятельностной гражданственности, ведущее к непартиципации и протесту. Вторая составляющая — политическая гражданственность, т.е. осуществимость права на политическое участие во власти. Третья — социальная гражданственность, т.е. равный доступ к здравоохранению, образованию, социальной поддержке и др. В принципе все это, скорее, не гражданственности, а обеспечиваемые государством формы доступа к пространству проявления гражданственности и реализации гражданских прав.

События в России свидетельствуют о том, что гражданское общество может быть жертвой государственного сдерживания гражданственности, т.е. политики, препятствующей проявлению индивидом качеств гражданского поведения. Сдерживание актуализации гражданственности, даже не являясь целью государственной политики, а будучи всего лишь досадной практикой отдельных лиц, может и будет влиять и на формирование свойств гражданственности в школе. Если перекрывается доступ к актуализации, то семья и школа лишаются соответствующих мотивов либо эти мотивы серьезно ослабляются. В этой ловушке двух разнонаправленных событий мы сегодня и находимся.



Попробуем подвести итоги. То, что дела с гражданственностью сегодня плохи почти повсеместно в странах христианской цивилизации, — это едва ли не центральный вызов для этих стран. Особенно опасен этот вызов для России. Россия нынешняя — то, что осталось от СССР. Но и то, что осталось, вряд ли можно назвать уже совсем устоявшимся. В одной из своих статей политолог Н. Злобин грустно, но точно отметил, что сегодня «Россия объединяет территории, а не людей, живущих на них». Обручем этого территориального единства является государство, т.е. сила, а не «со-гражданство», не общность культуры или ценностной системы. В обществе российском нет слитности, нет стопроцентного отождествления с этим обществом как российским у многих этносов. Даже русская его часть через 20 лет после 1991 г. вновь распалась на классы «по-марксистски» (эксплуаторский и эксплуатируемый), а не на сословия, где ведущим кросс-сословным звеном должен был бы стать средний класс. И хотя население в целом сегодня уже не оппонирует политическим принципам Конституции России (т.е. существует некий безмолвный консенсус в отношении этих принципов), оно и не участвует в их соблюдении, ибо во многом либо отчуждено от них (от демократии, например), либо не созрело (гражданское общество).

В основе нашего догражданского состояния лежит локалистская культура, т.е. догосударственная культура (и догражданская), доминировавшая в нашем крестьянстве до 1917 г., затем загнанная в латентную форму при советах, но уже атрибутированная обществу в целом. Ведь в течение полутора десятков лет после 1917 г. шесть ведущих сословий были уничтожены или обескровлены (дворянство, разночинцы, свободные крестьяне-собственники, буржуазия и ремесленники, казачество, духовенство), а крестьянство заселило и города, выделив из себя рабочий класс (новый), урбанизировалось, оккупировав власть. Утопическая и репрессивная идеология «нарисовала» культуру квазиобщности новой нации (советский народ). Но когда в 1991 г. в этой мгле включили свет, оказалось, что локализм сохранился целехоньким и лишь быстро смыл с себя кумачовые цвета ленинских утопий. На свет вылезла массовая архаичная культура. Возникла Российская Федерация — страна, которой не было ни в 1917 г., ни даже в начале XIX в. Вопрос о гражданстве, гражданственности, идентичности (с новым государством), патриотизме (не локальном, а общероссийском) встал как новый, возникший как бы с нуля. Вопрос с гражданством решить было несложно — выдачей новых паспортов, что, впрочем, заняло немало лет. Но гражданственность, идентичность и патриотизм нуждались в реинкарнации, а это процесс духовно и одновременно политически болезненный, неконсенсусный, с ностальгией по имперскому прошлому. И это зановорождение началось тогда, когда образовательная система вообще исключила воспитание из своей миссии.

4. Заключение



Сегодня в новых школьных стандартах воспитание поставлено на первое место. Но важно подчеркнуть, что широкая публика, включая образовательное сообщество, не заметила этого при принятии стандартов начальной и средней ступени (она и самих этих стандартов-то не заметила), а при появлении проекта стандарта старшей ступени реакция массы оказалась скандальной.

Одно из важнейших достижений этого проекта — положение о духовно-нравственном воспитании, патриотизме, формировании идентичности, ценностных установок — оказалось под огнем критики, особенно со стороны солженицынской «образованщины» (постсоветской интеллигенции). Это говорит о глубине культурной архаизации российского общества в гремучей смеси с советской классово-ненавистнической бездуховностью у старших поколений. Судьбу этих положений во многом решила твердая позиция ряда депутатов Госдумы от «Единой России», в первую очередь И. А. Яровой, а затем всей ее фракции.

Поэтому сегодня восстановление бытийности и смыслов гражданственности — это задача многоаспектная. Все вместе — и гражданственность, и идентичность, и ценностную систему, и Культуру, и патриотизм — нужно одновременно и восстанавливать, и строить, и закреплять. Наиболее успешно это можно сделать одновременно в двух пространствах: школьном и семейном. А если бы еще и максимально совместить их «вокруг» ребенка, эффект был бы весьма значительным. О том, что будет мешать этому успеху, уже говорилось. Но отдельно нужно сказать о восстановлении и перезагрузке ценностной системы, ибо в российском обществе ценностный раскол, унаследованный от досоветских времен, не исчез, а скорее усилился, особенно в неприятии идей либерально-демократических, составляющих, между прочим, основу Конституции РФ. В связи с этим уместно закончить данную статью кратким перечислением основных элементов национальных ценностей, которые должны стать основой формирования ценностной матрицы наших школьников.

Основные элементы национальных ценностей:

а) ценности, основанные на российском исторически отобранном опыте и являющиеся универсальными в нашей цивилизационной и национальной культуре (десять заповедей, патриотизм, державность, государственничество, воинская доблесть, социальная солидарность как Правда — абсолютное добро, межконфессиональная и межнациональная гармония, способность к самопожертвованию, милосердие);

б) ценности, слабо или даже едва укорененные, но особенно важные для нашего духовно-нравственного обновления (уважение личности, бережное отношение к жизни, порядочность, трудолюбие, способность к покаянию, правопослушание, социальная рефлексивность, диалогичность с другими взглядами);

в) ценности, основанные на институциональной организации государства, общества и экономики (отношение к правам



и свободам, «моя собственность», «твоя собственность», демократия, гражданское общество, рынок, конкуренция);

г) ценности в самом себе (я — единственный в своем роде, «отдельно созданный», по П. Б. Струве, не тождественный другим, осознающий смысл своей жизни, понимающий значение и самоуважения, и самодисциплины, самоограничения, ответственно применяющий свои способности, возможности и права, способный отвечать за себя, свои поступки и деятельность, стремящийся к знаниям, здравому смыслу и взаимопониманию);

д) ценности в ближнем (в другом индивиде): ближний тоже, как и я, «отдельно созданный», ценный для меня, как и я сам, в том числе любой человек иного пола, другой расы, конфессии, другого этноса;

е) ценности общества, особенно важные для меня (правовое государство, права и свободы человека, диалогичность с другими культурами, всеобщие усилия и действия во имя всеобщего блага, признание обществом особой ценности семьи как источника любви и поддержки всех ее членов, как основы общества, в котором люди проявляют заботу о других);

ж) ценности окружающей природной среды (понимание природы как источника жизни и богатства, источника вдохновения и прекрасного, понимание нашей обязанности сохранять и улучшать природную среду).

Возможно, данный перечень не является исчерпывающим. Но он достаточен, чтобы служить ценностной рамкой для искомого всеми гражданами России базового ценностного консенсуса, т.е. ядром обновляемой духовно-нравственной культуры. Он дает устойчивую ориентацию для всех акторов, действующих в общем образовании или взаимодействующих с ним. Здесь перечислено то главное, что формирует нравственного человека, о котором может мечтать любое общество.

Вместе с тем эпоха знаниевого общества и знаниевой экономики уже фактически сформировали свои требования к «знаниевому человеку». Они обращены не к элите молодых поколений, они обращены ко всем молодым людям. Формирование такого человека через воплощение этих требований, по существу, означает формирование иного народа с иной культурой, с иными свойствами, среди которых многие приобретают характер ценностных ориентаций. К таким свойствам-ориентациям следует отнести:

- рефлексию, адаптивность к вызовам;
- умение учиться самостоятельно, навык саморазвития;
- бесстрашие к ответственности и бремени задач;
- умение держать слово;
- доверие, умение общаться, работать в сетях и командах, быть ассоциативным человеком;
- чувство долга;
- гетерогенность интересов, мобильность, готовность к сменам ролей;
- умение выбирать.



По существу, это — всеобщие социальные компетенции, становящиеся обязательными для каждого «знаниевого человека». Но именно их всеобщность делает их ценностными, культурными ориентациями. Ведь культура и ценности носят всеобщий характер.

Итак, воспитание гражданственности — это функция от усвоения знания об обществе (в формах ли предметного или литературного знания); от деятельности, партиципации, прорастающей в умения, опыт, компетенции; от формирования и развития личности, осознающей свое предназначение — осуществиться, стать, сбыться; от усвоения ценностных установок и ориентаций. Удержание «качества гражданина» зависит и от политики государства, на которую рефлексировывает гражданин. Оскудение гражданственности — сигнал о закате политической системы (а возможно, и государственности), ибо человек «необщественный», «негосударственный» по определению враг общества, источник аномии. Это «неисторический» человек. Мы идем по краешку. Пора брать себя в руки.

Литература

1. Аристотель. Политика. Минск: Литература, 1998.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: АСТ, 2005.
3. Гражданское общество в модернизирующейся России: аналитический доклад Центра исследований гражданского общества и некоммерческого сектора НИУ ВШЭ по итогам реализации проекта «Индекс гражданского общества — CIVICUS». М.: НИУ ВШЭ, 2011. <http://www.hse.ru/data/2011/10/24/1268873714/CIVICUS%20Russia%20RUS.pdf>
4. Левицкий С. А. Очерки по истории русской философии. М.: Астрель, 2008.
5. Маркузе Г. Одномерный человек. Исследования идеологии индустриального общества. М.: АСТ, 2007.
6. Новая философская энциклопедия. М.: Мысль, 2010.
7. Фихте И. Г. Речи к немецкой нации. СПб.: Наука, 2009.
8. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. М.: АСТ, 2003.
9. Ясперс К. Истоки истории и ее цель. М.: Республика, 1994.
10. Goldfarb J. (1991) *The cynical society: The culture of politics and the politics of culture in American life*. Chicago University Press.
11. Green A. (1997) *Education, globalization and the nation state*. L.: Macmillan.
12. Rawls J. (1980) *Kantian constructivism in moral theory* // *Journal of Philosophy*. Vol. 77. No. 9. P. 515–572.