

Д. В. Петров

К ПРОБЛЕМЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ПРАВОСЛАВНАЯ ТРАДИЦИЯ ВОСПИТАНИЯ»

В статье сделана попытка определить содержание понятия православной традиции воспитания, являющейся частью церковной традиции. Обращаясь к опыту из различных областей исследования, автор рассматривает данное понятие в рамках традициологических теоретико-методологических подходов: структурного, структурно-функционального, субъектного, объектного, семиотического. Показано, что в своей аутентичности понятие «православная традиция воспитания» включает весьма широкое, соотношенное с единым смыслом творческое поле социокультурного бытия, в котором, наряду с педагогической традицией, функционирует опосредованное воспитание, оформленное в виде полной традиции — единой семиотической модели с ее составными частями. Автором обозначена особая важность семиотического подхода в православной педагогике. Утверждается, что преобладающие в современности символические формы культуры ввиду десакрализации не только носят деструктурирующий и подчас неосознаваемый характер, но и представляют собой семиотический хаос из-за отсутствия полной традиции — единой семиотической модели.

Ключевые слова: традиция, наследие, теоретико-методологический подход, православная традиция воспитания, педагогическая традиция, полная традиция, культура, традиционализм, символ, единая семиотическая модель, традиционное общество, секуляризация.

Введение

К настоящему времени концептуально оформилась область идей вокруг феномена традиции, благодаря чему стало возможно преодолеть крайности традиционализма и веберовского рационализма. В то же время, в сфере православной педагогики наблюдается традиционализм, обуславливающий упрощение и обеднение смыслов утраченной традиции воспитания. По меткому выражению М. В. Захарченко, «церковная традиция реконструируется в «наследие», которым субъект наследования волен распоряжаться произвольно»¹. Аналогичным образом справедливо говорить и в отношении православной традиции воспитания, являющейся частью церковной традиции. По нашему мнению, данный традиционализм кроется в игнорировании содержания понятия православной традиции воспитания. В статье делается попытка определить содержание данного понятия.

Логично приступить к данной задаче, обращаясь к опыту определения понятия из различных областей исследования. Указывается, что данное понятие относится к числу интерпретативных и инструментальных. Согласимся с В. М. Каировым: «Основная задача определения понятия традиции не столько в том, чтобы дать еще одну дефиницию, сколько остановиться на возможных подходах к интерпретации их сущности...»². В связи с этим он выделяет структурный, социально-феноменологический, функциональный и семиотический подходы. В. В. Аверьянов предлагает

Дмитрий Владимирович Петров — аспирант Санкт-Петербургской духовной академии (petrovvm2@yandex.ru).

¹ Захарченко М. В. Культура и образование в перспективе традиции. СПб., 2007. С. 110.

² Каиров В. М. Традиции и исторический процесс. М., 1994. С. 12.

рассматривать традицию в ее отдельных аспектах (традиция как порядок, процесс и полная система существования той или иной общности)³, Е. Шацкий — с точки зрения передаваемого содержания (объектный), функции передачи (функциональный) и отношения данного поколения к передаваемому содержанию (субъектный подход)⁴. Принимая во внимание данный опыт, попытаемся не столько в самом понятии, сколько через это понятие и в рамках теоретико-методологических подходов рассмотреть понятие православной традиции воспитания.

Структурный подход

В традициологии придерживаются сложившейся концепции, согласно которой в вертикальном срезе любой традиции выделяют устойчивое ядро и изменчивую периферию. В зависимости от той или иной области научного рассмотрения, ядро содержит смыслы, ценности, идеалы, нормы, идеи, то предельное, что определяет аутентичность традиции, упорядочивает и питает периферию, поддерживает прямую связь с изначальным смыслом. Изменчивая периферия с ее творческими элементами составляет социокультурный контекст традиции, в рамках которого обеспечивается подвижность и выявляется ее историчность. Сама динамика периферии традиции определяется творческим началом, но механизм ее оформления происходит стихийно по закону исторической преемственности и, как это аксиоматично принимается, представляет собой диалектический процесс эволюционного превращения (-ин) новаций в традиции.

Существенную ясность в рамках данного подхода привносят два несводимых друг к другу понимания традиции, предложенные В. В. Аверьяновым⁵. В первом понимании традиция есть не просто устойчивое, неизменное ядро, но духовная субстанция, область, связанная с Божественным бытием. Здесь мы можем усмотреть тесную аналогию с Преданием в Катехизисе свт. Филарета Московского: «Истинное и святое Предание — не только видимая и словесная передача учений, правил, постановлений, обрядов, но также и невидимое и действительное сообщение благодати и освящения»⁶. Очевидно и то, что Церковь не обновляет содержание Предания, но хранит. Следовательно, в рамках только такого понимания и в рамках нашей задачи здесь для нас исчезает проблемное поле.

Совсем иначе обстоит дело в контексте второго понимания, где традиция функционирует по закону исторической преемственности и на уровне периферии социокультурного бытия. Собственно, такое понимание показывает всю сложность проблематики, связанной с функциональной, объектной и субъектной сторонами традиции. При этом, что важно, принимая религиозную модель культуры, вряд ли можно сомневаться в существовании неразрывной связи ядра традиции — православной религиозной Традиции — с периферией. Тогда логично указать на то, что понятие «православная традиция воспитания» включает не столько приграничную область ядра и периферии, как это часто понимается, когда пытаются отождествить с религиозным воспитанием, а охватывает всю периферию социокультурного бытия. Аналогично этому является мысль Н. С. Трубецкого: «Вера входила в быт, быт — в веру, оба сливались воедино, в целостную систему «бытового исповедничества»⁷. Не стоит доказывать, что утраченная русская культура в широком понимании — явление педагогическое и предстает в своих составных частях как опосредованное воспитание через целостный культурный «текст» полной традиции. От нее стоит отличить — непосредственную — педагогическую традицию как целенаправленную систему культурной деятельности. В таких двух аспектах рассмотрим православную традицию воспитания в рамках следующего подхода.

³ Аверьянов В. В. Традиция и динамический консерватизм. М., 2012. С. 49.

⁴ Шацкий Е. Утопия и традиция. М., 1990. С. 284.

⁵ Аверьянов В. В. Традиция и динамический...С. 529–539.

⁶ Цит. по: Флоровский Г. В. Пути русского богословия. М., 2009. С. 230.

⁷ Аверьянов В. В. Традиция и динамический...С. 260.

Структурно-функциональный подход

В рамках данного подхода мы попытаемся выявить реальное положение существующей традиции на основе сравнения с тем, какими функциями она обладала в традиционном обществе. Полноценно свои функции любая традиция выполняет в условиях стабильности, когда ее сущностное свойство — обновление — происходит за счет эволюционных (-ин) новаций. Очевидно, внутри любой традиции имеются неизбежные объективные отклонения, которые, однако, не подавляют ее функции. И даже «будучи составлена из ложных или искаженных представлений о мире и о собственной культуре, традиция может вполне удовлетворительно выполнять свою интровертную функцию»⁸, которая заключается в воспроизведении и хранении отобранного, структурно-организованного опыта. В. М. Каиров, называя такой опыт «сгустком», подразумевает под ним не столько результат какого-то механического «отжимания» и «утряски» готовых форм, сколько итог более сложного процесса субъектно-объектного взаимодействия⁹. В этом отношении традиция выше и мудрее человеческого разума. Это позволяет ей выполнять роль критерия, выявлять адекватность принятых разумом мер, а также представлять своего рода парадигму, модель, позволяющую понимать и действовать в окружающей реальности. Важной представляется для нас функция нравственно-воспитательной силы, когда включенность ребенка в традицию обеспечивает усвоение практики нравственных поступков раньше, чем он начинает понимать само понимание категории нравственности. «В такой системе воспитания моральная сентенция лишается претензионности»¹⁰.

Утраченная функциональность традиции выявляется вне самой традиции. Для большинства ученых разрушение полной традиции, в которой осуществляется опыт опосредованного воспитания, эквивалентно исчезновению традиционного общества. Однако с их же точки зрения это не равноценно самому исчезновению традиционности — полагается, что секуляризация общества и десакрализация культуры приводят к разрыву традиций от своего первоначального ядра, к дальнейшему их расчленению и взаимному конфликту, оттеснению на средний и низший уровни социокультурного бытия, появлению новых форм трансмиссии. Как следствие отметим, прежде всего, проблему адаптации личности в таком многомерном и фрагментарном пространстве. Многочисленные традиции с разнообразным смысловым наполнением, ввиду разрыва с едиными для всех ядерными смыслами, не задают личности четких ориентиров и моделей поведения. В такой ситуации, по мысли З. Баумана, происходит «еще большее расширение „внутреннего пространства“ индивида, обустройством которого он должен заниматься самостоятельно, без опоры на какие-либо инстанции»¹¹. Подобная проблема обостряется вследствие уменьшения временной длительности традиций, что свойственно в целом для модернизирующегося общества.

В целом потеря функциональности полной традиции связана с историческими событиями начала XX в. Однако не стоит недооценивать эти события в подрыве и разрушении непосредственной — педагогической традиции, в которой изначально преобладали отрешенные приемы воспитания. Согласимся с Гадамером, считавшим, что «в революционные эпохи, при всех видимых превращениях, сохраняется гораздо больше старого, чем полагают обыкновенно, и это старое господствует, объединяясь с новым в новое единство»¹². Исследования показывают факт сохранения на бессознательном уровне целой системы поведенческих традиционных стереотипов

⁸ Бернштейн Б. М. Традиция и социокультурные структуры // Советская этнография. 1981. № 2. С. 108.

⁹ Каиров В. М. Традиции и исторический... С. 19–20.

¹⁰ Суханов И. В. Обычай, традиции и преемственность поколений. М., 1976. С. 14.

¹¹ Цит. по: Матеевская А. В. Процесс индивидуализации и мифологическое мышление в эпоху современности. 2007. С. 39.

¹² Гадамер Г.-Г. Истина и метод. М., 1988. С. 335.

в общении родителей с детьми времен атеизма¹³. Тем не менее, нужно признать, что эта система является продуктом лишь механизма наследования, но не положительного, процесс которого отрефлексирован и соотнесен со смыслами ядра. Поэтому, будучи лишь формой, оторванной от ядра традиции, такие стереотипы, представляя собой остаточное явление, могут либо постепенно исчезать, либо мутировать под воздействием идеологии как содержимого нового ядра. Попытки же восстановить эти утраченные стереотипы через тексты книг неоднозначны по своим результатам. Тексты позволяют лишь выхватывать момент традиции, смысл которого (если конечно его уловить) нужно перенести в совершенно иные контексты. Вообще, считается, что нормальная традиция существует благодаря устной, личностной преемственности. В этом отношении, как заметил не один М. Блок, текст «имеет возможность «законсервировать» традицию до такой степени, что спустя столетие ... утратится понимание ее смыслов»¹⁴.

Субъектный подход

Традиция в субъектном понимании раскрывает отношение субъекта воспитания к наследию и к тому, кто передает это наследие. По Э. Фромму субъект обладает базовыми психологическими потребностями (в уверенности, системе ориентации, привязанностях, ценностях)¹⁵. Равно так же, что субъект имеет психологическую необходимость в идеале и авторитете, которые эти потребности удовлетворяет. Очевидно, в указанной исторической ситуации, когда в целом нарушена трансляция педагогических стереотипов с их нормами, ценностями, смыслами, возникает проблема «отцов и детей». Эта проблема раскрывает свой характер не только в силу затухания и мутации наследия, сколько в потере авторитета старшего поколения, которое это наследие воплощает в своих образах и педагогических стереотипах. Свойственная для молодых склонность принимать, нежели отвергать идеал взрослых, сменяется протестом и разочарованием. Сама же попытка регенерации традиции через возвращение к религиозному ядру не сразу и не всегда приводит к желаемому результату в силу несоответствия идеала и реальности. Проблема усугубляется еще и тем, что вне традиционного общества возникает возможность выбора, в результате чего ценность традиции и сам авторитет взрослых подрывается. Так, Д. И. Фельдштейн подчеркивает, что «в мире актуальной, быстро меняющейся, общедоступной информации взрослые перестали быть авторитетными проводниками детей по лабиринту знаний. По мере того, как СМИ размывают границы между ними, любопытство сменяется цинизмом или самонадеянной заносчивостью. Дети начинают ориентироваться не на авторитет взрослых, а на информацию, поступающую вроде бы из «ниоткуда»¹⁶.

Объектный подход

Ребенок не может жить в хаосе — он, как пишет прот. В. Зеньковский, «во всем настойчиво и упорно ищет смысл»¹⁷. Стоит констатировать, что по сравнению с традиционным обществом современное положение с «предоставлением» смыслов чрезвычайно ухудшилось, т. к. «секуляризация превращает любые смыслы культуры в «конструкт» и «артефакт»¹⁸. Как указывают многие исследователи, отличительной чертой традиционного общества является символотворчество. Именно символ

¹³ Чередникова М. П. «Голос детства из дальней дали». М., 2002. С. 60.

¹⁴ Цит. по: Байбурин А. К. Статус реконструкции в фольклорно-этнографических исследованиях. Томск, 2004. С. 28.

¹⁵ Матецкая А. В. Процесс индивидуализации... С. 44.

¹⁶ Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. СПб., 2011. С. 21.

¹⁷ Зеньковский В. В. Психология детства. М., 1996. С. 319.

¹⁸ Матецкая А. В. Процесс индивидуализации... С. 60.

получает ту смысловую нагрузку, которую не удалось вложить в логико-понятийный аппарат культуры. Встроенность в символы экзистенциально насыщенных и взаимопроникающих смыслов, ценностей, норм и знаний, с одной стороны, а с другой — присущее детству символическое сознание, раскрывают незаслуженно забытый педагогический потенциал символа. В своих работах М. К. Мамардашвили не раз подчеркивал, что «чему-то принципиально научить невозможно, остается лишь только навеять, подтолкнуть человека самому „впасть“ в определенную идею, родиться в ней. Символ по своей философской природе относится к подобному роду вещей-явлений, требующих живого в них участия»¹⁹. Отсутствие такой претензии как бы удваивает значение символа.

Представляется важным, что культурный код, как содержание традиции, фиксируется, передается и хранится в символической форме. Такое признанное утверждение дает нам основание рассматривать традицию в объектном понимании. Очевидно, что после эпохи детрадиционализации, разрушительного атеизма и современной привычки логического мышления признание роли символического сознания ослабло. Однако тот же опыт атеизма показывает особое значение символа (правда, с иным — идеологическим смыслом), выраженного в детально разработанной системе советского ритуала воспитания гражданина. В современности же преобладающие символические формы культуры ввиду десакрализации не только носят деструктурирующий и подчас неосознаваемый характер, но и представляют собой семиотический хаос из-за отсутствия полной традиции — единой семиотической модели.

Семиотический подход

Есть достаточные основания признавать наличие составных частей такой единой семиотической модели, каковой являются община и патриархальная семья в русском традиционном крестьянстве. Несмотря на частные отклонения, нельзя отрицать тот факт, что в целом русское традиционное крестьянство глубоко определялось православием, а сама символизация социокультурного бытия органично вкладывала религиозные и духовно-нравственные смыслы и тем самым являлась подспорьем для педагогической традиции. Именование, одежда, стереотипы общения, выражения иерархичности, степень свободы, топология бытового пространства, виды деятельности, фольклор, наряду с утилитарной функцией являясь элементами единой семиотической модели, обладали реальной символической нагрузкой. Как правило, в центре такой модели присутствовала «двухчленная структура жизненного цикла»²⁰, где символически обозначались растущие и зрелые. Категория растущих наделялась семантикой подчиненности и неполноценности, категория зрелых — семантикой авторитета и идеала. Такая символическая дистанция, наряду с присущей детству экзистенциальной захваченностью быть взрослым, не столько являла регулятивную функцию, сколько создавала зону развития личности. В ситуации секуляризации, когда символически взаимообусловленные образы детства и взрослости теряют свою значимость ввиду их смысловой трансформации, наступает кризис воспитания: «Вне образа взрослости нет авторитета взрослого — опоры его власти; власть становится формальной, ни на чем не основанной, и вырождается в агрессию. Таким образом, взрослые теряют все средства воздействия на детей»²¹. В свою очередь, новые смыслы детоцентризма, образы героев информационного пространства вызывают инфантилизацию молодого поколения и проблему духовно-нравственной и социокультурной идентификации.

¹⁹ Пудов А. Г. Феноменология и онтология символов в контексте модернизации этнокультур // Вестник СФФУ. 2011. № 2. С. 95.

²⁰ Бернштам Т. А. Молодежь в обрядовой жизни русской общины XIX — нач. XX вв. Л., 1988.

²¹ Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992, № 3, 4. С. 10.

Заключение

В рамках примененных подходов понятие «православная традиция воспитания» в своей аутентичности включает более широкое, соотнесенное с единым смыслом творческое поле социокультурного бытия, в котором, наряду с педагогической традицией, функционирует опосредованное воспитание, оформленное в виде полной традиции — единой семиотической модели с ее составными частями. К настоящему времени утрата функциональности в силу исторических причин сузила содержание данного понятия до самой подорванной педагогической традиции и лишило необходимый потенциал полной традиции, смыслы символов которой трансформируются традиционализмом и современной десакрализованной культурой.

Источники и литература

1. *Аверьянов В. В.* Традиция и динамический консерватизм. — М. : Ин-т динамич. консерватизма. ООО Центр. издат. дом, 2012. — 695 с.
2. *Байбурин А. К.* Статус реконструкции в фольклорно-этнографических исследованиях / Традиционное сознание: проблемы реконструкции / Отв. ред. О. М. Рындина. — Томск : НТЛ, 2004. — С. 11–20.
3. *Бернштам Т. А.* Молодежь в обрядовой жизни русской общины XIX – начала XX вв. — Л. : Наука, 1988. — 274 с.
4. *Бернштейн Б. М.* Традиция и социокультурные структуры // Советская этнография. — 1981. — № 2. — С. 107–109.
5. *Гадамер Г.-Г.* Истина и метод : Основы филос. герменевтики / Пер. с нем. Х.-Г. Гадамера. — М. : Прогресс, 1988. — 699 с.
6. *Захарченко М. В.* Культура и образование в перспективе традиции. Традиция как предмет теоретического осмысления. — СПб. : СПбАППО, 2007. — 163 с.
7. *Зеньковский В. В.* Психология детства. — М. : Школа Пресс, 1996. — 333 с.
8. *Каиров В. М.* Традиции и исторический процесс. — М. : Луч, 1994. — 188 с.
9. *Матецкая А. В.* Процесс индивидуализации и мифологическое мышление в эпоху современности. — Ростов н/Д : ЮФУ, 2007. — 163 с.
10. *Пудов А. Г.* Феноменология и онтология символов в контексте модернизации этнокультуры // Вестник СВФУ. — 2011. — № 2. — С. 93–98.
11. *Суханов И. В.* Обычай, традиции и преемственность поколений / И. В. Суханов. — М. : Политиздат, 1976. — 216 с.
12. *Чередникова М. П.* «Голос детства из дальней дали...» (Игра, магия, миф в детской культуре). — М. : Лабиринт-Пресс, 2002. — 224 с.
13. *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. — СПб. : СПбГУП, 2011. — 25 с.
14. *Флоровский Г. В.* Пути русского богословия. — М. : Институт русской цивилизации, 2009. — 848 с.
15. *Шацкий Е.* Утопия и традиция: пер. с польск. / Под общ. ред. В. А. Чаликовой. — М. : Прогресс, 1990. — 454 с.
16. *Эльконин Б. Д.* Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. — 1992. — № 3, 4. — С. 7–15.

Dmitry Petrov. Towards the Problem of the Content of the Term “Orthodox Pedagogical Tradition”.

In this article, the author makes an attempt to determine the content of the concept of the Orthodox pedagogical tradition, which is part of the church's tradition. Turning to experience from various areas of research, the author considers this concept within the framework of traditional theoretical and methodological approaches: structural, structural-functional, subjective, objective, and semiotic. It is shown that in its authenticity the concept of the “Orthodox pedagogical tradition” includes a very wide creative field of sociocultural existence, correlated with a single meaning, in which, along with the pedagogical tradition, indirect education is formed, in the form of a complete tradition – a single semiotic model with its constituent parts. Presently, the loss of functionality because of historical circumstances has reduced the content of this concept to a narrowly defined pedagogical tradition and deprived the necessary potential of a complete tradition whose meanings are transformed by traditionalism and modern desacralized culture. The author emphasizes the special importance of the semiotic approach in Orthodox pedagogy. It is argued that the symbolic forms of culture prevailing in the modern world due to desacralization are not only destructive and sometimes unconscious, but also represent semiotic chaos due to the lack of a complete tradition – a single semiotic model.

Keywords: tradition, heritage, theoretical methodological approach, Orthodox pedagogical tradition, pedagogical tradition, complete tradition, culture, traditionalism, symbol, single semiotic model, traditional society, secularization.

Dmitry Vladimirovich Petrov – Graduate Student at St. Petersburg Theological Academy (petrov2@yandex.ru).