

ISSN 2075-3500

Министерство образования и науки Российской Федерации
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Институт психологии, педагогики и социальной работы
РГУ имени С.А. Есенина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2011

№ 1 (17)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*),
доктор педагогических наук, профессор;
Л.А. Байкова (*заместитель главного редактора*),
доктор педагогических наук, профессор;
И.М. Шеина, кандидат филологических наук, профессор, ректор РГУ имени
С.А. Есенина; А.П. Лиферов, доктор педагогических наук, профессор, дейст-
вительный член РАО, президент РГУ имени С.А. Есенина; Ю.И. Лосев, док-
тор исторических наук, профессор; В.А. Беляева, доктор педагогических наук,
профессор; М.В. Богуславский, доктор педагогических наук, профессор, член-
корреспондент РАО; Л.К. Гребенкина, доктор педагогических наук, профес-
сор; Е.Н. Горохова, кандидат психологических наук, доцент; М.А. Лукацкий,
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; А.В. Ре-
принцев, доктор педагогических наук, профессор; Д.В. Сочивко, доктор пси-
хологических наук, профессор; А.Н. Сухов, доктор психологических наук,
профессор; Н.А. Фомина, доктор психологических наук, профессор

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору
за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций
и охране культурного наследия

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77—26634 от 29 декабря 2006 г.

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (4912) 25-89-54, 45-20-36

© Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина», 2011
© «Психолого-педагогический поиск», 2011

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	5
-----------------------------	---

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Белозерцев Е.П. Судьба российского образования сквозь призму социальной политики государства (послесловие к монографии О.Н. Смолина)	6
---	---

Тощенко Ж.Т. Духовная жизнь современной России: потери и обретения	34
--	----

Ильинская И.П. Ценностно-целевые ориентиры формирования эстетической культуры младших школьников в контексте развития современной философии образования	39
---	----

Пархоменко Н.А. Русская народная культура как социально-педагогический феномен: попытка осмысления	51
---	----

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Даренский В.Ю. Структура «глубинного общения»	68
--	----

Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности	79
--	----

МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Корнетов Г.Б. Прогностическая функция истории педагогики	90
---	----

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ. ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Богуславский М.В. Гуманно-личностная педагогика Ш.А. Амонашвили (К 80-летию со дня рождения)	106
--	-----

ОТКРЫТАЯ ТРИБУНА

Долженко О.В. Стратегия и тактика развития университета в условиях радикальных перемен в жизни человечества	119
--	-----

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новиков А.Л., Новикова И.А. Использование системы зачетных единиц (ECTS) в российской высшей школе: опыт, проблемы и перспективы 130

Грунина С.О. Концептуальные подходы к моделированию воспитательной системы вуза 137

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Волошина Л.Н., Демидович О.В. О проблемах создания здоровьесориентированной системы профессиональной подготовки будущих педагогов 146

Брагина А.Д. Формирование поликультурных ценностных ориентаций у будущих переводчиков 152

НАШИ АВТОРЫ 160

TABLE OF CONTENTS 162

Информация для авторов 167

К ЧИТАТЕЛЮ

**«И не иди во стан безвредных,
Когда полезным можешь быть!»**

Н.А. Некрасов

В 2011 году редакция журнала предлагает авторам развернуть дискуссию по широкому спектру проблем современного образования, где особое место отводится перспективам трансформации вузов. Нуждается в межнаучном анализе сама уникальная социокультурная ситуация начала XXI века, аналогию которой мы не найдем в предыдущей истории человечества. Живая мысль, заинтересованная позиция в конструктивном диалоге позволят правильно оценить угрозы сокращения и измельчания научных школ из-за смены поколений ученых и отсутствия достаточно четких перспектив развития психолого-педагогического знания.

Важно уметь прогнозировать последствия проводимых образовательных реформ и недостаточно продуманных инноваций. Уже заметен отрицательный результат реализации идеи «эффективного менеджмента», при неумелом использовании которой разрушаются традиции классического университета и самоуправления вузов. Как правильно расставить акценты? Как определить статус профессора — это признанный лидер научной школы или «менеджер по продаже образовательных услуг»? Кто мы для нынешних студентов — «преподы»? А напишет ли в будущем кто-нибудь из них: «Учитель! Перед именем твоим позволь смиренно преклонить колени!»?..

С открытой трибуны журнала О.В. Долженко остро ставит вопросы об антропологической катастрофе, о возможности первой в истории образовательной революции, о сущностном и процессуальном наполнении понятия «образованность человека», о переходе к социокультурному и инновационному образованию. «Стандарт» высшему образованию, по его мнению, задают не указанные выше типы вузов, а люди: образование должно быть для человека, живущего в определенном регионе и являющегося носителем своей национальной культуры.

Итогам прошедшего Года учителя посвящена статья Е.П. Белозерцева с анализом вышедшей в 2010 году монографии О.Н. Смолина «Образование. Политика. Закон. Федеральное законодательство как фактор образовательной политики в современной России», в которой автор, депутат Государственной Думы, представляет анализ современной образовательной политики РФ и её законодательного обеспечения, разработанную на основе комплексной картины эволюции отечественного политического процесса. Адекватна ли сложившаяся модель российского образования современной исторической ситуации конца XX — начала XXI века, способна ли существующая система образования обеспечить необходимые предпосылки для опережающего социально-экономического и духовного развития страны — еще один блок дискуссионных вопросов.

В рубрике «Страницы истории. Памятные даты» мы отдаем должное выдающемуся деятелю советского и российского образования Шалве Александровичу Амонашвили, отмечающему свой 80-летний юбилей. Талантливый педагог и психолог, оригинальный философ образования и педагогический мыслитель, незаурядный писатель и яркий публицист, он на протяжении всей своей многолетней деятельности старался поддерживать честь и достоинство педагога, отстаивать и продвигать идеи гуманной педагогики. Для него «ребенок ... самое удивительное Чудо из всех чудес, дарящее педагогу, воспитателю возможность превратиться в Волшебника» (М.В. Богуславский).

А.А. Романов



Философия образования

Е.П. Белозерцев

СУДЬБА РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА (Послесловие к монографии О.Н. СМОЛИНА)

Анализируется монография О.Н. Смолина «Образование. Политика. Закон. Федеральное законодательство как фактор образовательной политики в современной России»¹, вышедшая в свет в конце Года учителя (2010), в которой осуществлена успешная попытка на основе комплексной картины эволюции отечественного политического процесса представить теоретическую модель образовательной политики и ее законодательного обеспечения. Хронологические рамки исследования в основном охватывают постсоветскую историю России от начала работы Верховного Совета РСФСР в 1990 году до окончания срока полномочий Государственной Думы четвертого созыва в декабре 2007 года.

отечественное образование, ведущая роль, контрреформа, образовательная политика, опережающее развитие, постсоветская Россия, стратегия модернизации, 1990-е годы, начало XXI века, философия образования.

...у той части образовательного сообщества, которая не утратила способности к гражданскому действию, нет иного выхода, кроме как напомнить самим себе и своему народу старый лозунг европейских «шестидесятников»: будь реалистом — требуй невозможного! Или девиз герценовского «Колокола»: зову живых!

О.Н. Смолин

Текст монографии О.Н. Смолина «Образование. Политика. Закон. Федеральное законодательство как фактор образовательной политики в современной России» состоит из 6 разделов, 19 глав и приложения.

В первом разделе «Философские основания стратегии модернизации России: роль образования и науки» автор рассматривает российскую образовательную и научно-инновационную политику в философско-экономическом измерении; радикальное преобразование российского общества как контекст трансформаций образования и науки (политико-философский аспект); предваряя итоги,

¹ Смолин О.Н. Образование. Политика. Закон. Федеральное законодательство как фактор образовательной политики в современной России. М. : Культурная революция, 2010. 968 с.

представляет образовательную политику в контексте развития человеческого потенциала.

Во втором разделе «Образовательная политика в постсоветской России: этапы и стратегия власти» автор рассказывает об основных этапах развития постсоветской России и об эволюции образовательной политики; о правительственной стратегии образовательной политики и попытке ее реализации в 1990-х годах; о правительственных проектах образовательной реформы на рубеже веков.

В третьем разделе «Законодательные основания и правовые аспекты федеральной образовательной политики 1990-х годов и начала XXI века» представлены федеральное законодательство как фактор образовательной политики первого постсоветского десятилетия (логика, типология и пределы влияния), система и основные направления российского образовательного законодательства, его замысел и попытка реализации.

Четвертый раздел «Контрреформа отечественного образования: право и политика» посвящен старту и первым шагам контрреформы образовательного законодательства, концептуальным построениям правительства; федеральной образовательной политике, «левому повороту», завершению контрреформы в 2006—2007 годах.

Пятый раздел «Модернизация образования: российские и международные альтернативы» раскрывает парламентское измерение образовательной политики — реальные позиции фракций и депутатских групп в Госдуме второго—четвертого созывов; российские образовательные реформы в международном контексте; альтернативные проекты модернизации отечественного образования.

В шестом разделе «Образовательная политика: перспективы и прогнозы» автор размышляет о политике в российском образовании 2009—2011 годов как о политике кризиса или кризисе политики; о России-2020 (инновационная экономика при элитарном образовании?); о России-2030 (национальная доктрина образования и «национальная идея»).

Анализируя зарубежные, преимущественно западные, а также отечественные философские концепции образования, О.Н. Смолин приходит к выводу о том, что «новая российская социально-политическая и социокультурная реальность конца 1980—1990-х годов потребовала решения многих общетеоретических, социально-научных и практических задач в области образования и образовательной политики. Исследователям пришлось, по существу, "переоткрывать" целый комплекс образовательных проблем, включая антропософские, социально-философские, политико-философские и др. Поэтому вполне закономерно, что сами понятия "философия образования" и "образовательная политика", как и соответствующая отрасль знаний, вошли в отечественную науку лишь в 1990-е годы и вызвали к жизни большую литературу»¹.

Необходимость комплексного изучения образовательной политики как научной дисциплины обуславливается тремя причинами:

— во-первых, футурологи постиндустриалистского направления утверждают, что одним из главнейших отличий постиндустриальной цивилизации от индустриальной будет преобладание в составе населения дипломированных специалистов и ученых, а значит, именно образование позволит России выйти на пе-

¹ Смолин О.Н. Образование...

редовые позиции в социальном развитии, что потребует разработки соответствующей национальной стратегии и законодательства;

— во-вторых, общепризнанна исключительная важность инновационного образования, целью которого является воспитание человека, способного в условиях очередной бифуркации осуществить правильный выбор и следовать ему;

— в-третьих, Россия находится в состоянии выбора: «либо ускоренная, но органическая модернизация (что не тождественно вестернизации), либо переход в разряд стран «третьего мира» с шансами остаться среди них навсегда. В числе ограниченных ресурсов, которыми располагает Россия в настоящее время, — еще сохранившийся, хотя и основательно разрушенный, научно-образовательный потенциал»¹.

Исходя из этого, О.Н. Смолин так определяет главную цель своего исследования: на основе комплексной картины эволюции отечественного политического процесса представить (хотя бы на уровне основных характеристик) теоретическую модель образовательной политики и её законодательного обеспечения. Данная модель должна быть адекватной российской исторической ситуации конца XX — начала XXI века и способной обеспечить при ведущей роли образования необходимые предпосылки для опережающего развития страны.

Об авторе монографии

Олег Николаевич Смолин — доктор философии, профессор кафедры истории, социологии, политологии Омского государственного педагогического университета, член-корреспондент Российской академии образования, действительный член Академии гуманитарных наук, Международной педагогической академии, Академии педагогических и социальных наук. Он один из ветеранов отечественного парламента: член Совета Федераций первого созыва (того, который избирался непосредственно населением), депутат Государственной Думы от второго до пятого (ныне действующего) созывов.

Активная деятельность О.Н. Смолина в совершенствовании законодательства Российской Федерации отмечена почетным знаком уполномоченного по правам человека в РФ «За защиту прав человека».

Он возглавляет общественное движение «Образование — для всех». Название заимствовано из известного лозунга ООН и ЮНЕСКО, содержание которого переосмыслено в антисегрегационном духе. Движение добивается не просто расширения доступа к образованию, а равных образовательных возможностей для граждан России, независимо от уровня доходов, места проживания, состояния здоровья, политических убеждений, религиозных взглядов.

За время работы в парламенте Олег Николаевич стал одним из главных разработчиков действовавших в России до 2004 года законов в сфере образования и большинства законопроектов, прошедших различные стадии парламентской процедуры. Он стал автором или соавтором вступивших в силу 17 федеральных законов, примерно 90 законопроектов и многих тысяч поправок к законодательным инициативам Президента, правительства, иных субъектов права законодательной инициативы.

«Смолин — несомненно, один из самых подготовленных и профессиональных законодателей из тех, с которыми мне довелось встречаться. Его логика,

¹ Смолин О.Н. Образование...

эрудиция и память исключительны. С учетом особенно сложных обстоятельств его работы — результаты заслуживают глубочайшего уважения.

Олег Николаевич при этом — человек общительный, я бы сказал — компанейский. С ним приятно не только работать, но и отдыхать. Когда он берет в руки гитару, можно быть уверенным в том, что вечер пройдет тепло и душевно.

При этом он очень деловой, дисциплинированный человек. На его слово всегда можно положиться. А дело, за которое он берется, будет сделано хорошо и к сроку». Так рассказывает об авторе монографии уполномоченный по правам человека в РФ, доктор исторических наук, профессор Владимир Лукин¹.

Кому адресована монография

В аннотации более чем скромно написано: книга может представить интерес для педагогов и родителей, аспирантов и студентов, профсоюзных и общественных активистов, для всех, интересующихся судьбами отечественного образования. На последней странице монографии автор обращается к той части образовательного общества, которая не утратила способности к гражданскому действию.

По прочтении монографии считаем необходимым дополнить и уточнить: монография адресована образованным гражданам России, среди которых родители и педагоги, студенты и аспиранты, политики и законодатели, научные сотрудники и просто неравнодушные люди, озабоченные судьбой своего Отечества.

Автор адресует свой текст современнику, способному действовать и доверенный ему текст интерпретировать. Он приглашает читателя к совместным усилиям, а в качестве деяния — к понимающему прочтению. «Понимание невозможно без соотнесения изучаемого текста с другими текстами, то есть без перенесения в новые, задаваемые особенностями современной культуры, контексты. А текст приобретает новые смыслы, вступая во взаимодействие с новым культурным опытом; новые интерпретации реализуют способность текста генерировать новые смыслы и, следовательно, обогащают его»².

О.Н. Смолин хочет верить, что его текст будет способен жить, т.е. порождать новые, неучтенные автором образы и смыслы. Он ждет читателя, которому данная монография, включенная в новые, оказавшиеся для него плодотворными контексты, позволит породить новые значения и тем самым обогащать благодарного автора новыми знаниями.

Одним из первых читателей монографии и первым интерпретатором текста стал доктор исторических наук, профессор В. Лукин, который отмечает следующие ее особенности:

Это первая в своем роде попытка фундаментального исследования образовательной политики и образовательного законодательства в постсоветский период. Автор стремится дать серьезные обобщения и оценки новейшей ситуации в стране; предлагает новый смысл образовательной политики при переходе к «обществу знаний», ее основные направления и периодизацию; формулирует новую социофилософскую парадигму, в основе которой находится социально-образовательный детерминизм.

¹ Смолин О.Н. Образование...

² Коротких В.И. О порядке чтения, который поможет научиться сохранять вкус и отыскивать удовольствие в книгах // Человек и культурно-образовательная среда : сб. науч. работ. Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2005. С. 43—59.

Образовательная политика и образовательное законодательство рассматриваются как производные от трех основных факторов: характера общественно-политического процесса; глубокого экономического кризиса 1990 годов, после которого страна так и не восстановилась; соотношения демократических и авторитарных тенденций в политическом процессе, которое, по мнению автора, явно изменилась в пользу последних.

Наконец, данная монография — результат стремления соединить научную объективность с вполне определенной идейной направленностью, что позволит последовательно отстаивать демократическое (социальное) направление в образовательной политике.

Монография О.Н. Смолина — это место встречи автора и читателя, автора и интерпретатора, автора и соавтора. Текст книги есть текст педагогический, поскольку заставляет читателя активно на себя реагировать. Педагогическая установка, пронизывающая весь текст, предстает перед читателем как стремление к реализации человеческой личности в условиях констатируемого социального кризиса.

Современный читатель непременно найдет в монографии свою тему, может быть, и не одну. Олег Николаевич заставляет и вдохновляет читателя рассматривать образы и смыслы педагогической профессии, профессионально-педагогической жизнедеятельности как производные от времени, в котором мы живем, от места нашего развития, наследия, которое нам досталось. Делать это весьма занимательно потому, что мы погружаемся в текст монографии как в первоисточник, имея в виду личность автора, обладающего редким даром — внутренним духовным зрением.

О времени

В начале размышлений необходимо признаться в собственных ощущениях, сформировавшихся на стыке XX—XXI веков: новейшая история государства российского развивается так, что попытки размышлять и выстраивать надлежащую перспективу превращаются в проблему довольно неопределенную, даже туманную, и потому явно превышающую способности понимания любого человека.

Исповедальное признание наших ограниченных возможностей представляется мне весьма существенным, так как проблемы образования больше всех других подвержены субъективизму, вкусовщине и потому особенно соблазнительны для произнесения пышных и пустых речей. Вот почему к образованию следует подходить с глубочайшим смирением, осторожностью и высочайшей ответственностью. Но при этом я убежден: сегодня мы нуждаемся в настоящем диалоге, конструктивной дискуссии, нам нужно стать современными.

Современный — это человек, сознающий непосредственное настоящее. «Скорее, это тот человек, который стоит на вершине или на краю мира: перед ним — бездна будущего, над ним — небеса, а под ним — все человечество со своей исчезающей во мгле веков историей. Современный человек, или, повторим еще раз, человек непосредственного настоящего, встречается редко, ибо он должен быть в высочайшей степени сознающим. Так как полностью принадлежать настоящему означает полностью сознавать свое существование как человека, то для этого требуется самое интенсивное и экстенсивное сознание, с минимумом бессознательности. Нужно ясно понять, что простой факт жизни в настоящем не делает человека современным, ибо в таком случае всякий живой на данный момент человек

имел бы основания называться таковым. Однако только тот является современным, кто полностью осознает настоящее»¹. Для тех, кто связал профессиональную жизнь с образованием, кто стремится полностью осознать настоящее, важно понять образование в контексте и контекст современного образования.

Автор как современный человек хочет понять наше время, которое характеризуется рядом составляющих или последствий глобального конфликта современности. В России как части мира разворачивается внутренний конфликт не по классовому или этническому принципу, а, вбирая в себя глобальный конфликт Запада и Востока, проявляется наиболее рельефно. Именно на территории России сталкиваются планетарные силы. В последние годы глобальный конфликт явно разрастается: к горизонтально выраженному Запад—Восток добавляется вертикаль Север—Юг. Вот и получается, что современная Россия находится в центре креста.

Фундаментальный труд О.Н. Смолина помогает читателю стать современным. «В современной России, с одной стороны, удалось сохранить значительный интеллектуальный потенциал и богатые традиции наиболее передовых и успешных образовательных технологий и отношений. Более того, именно и прежде всего образование как область формирования наиболее важного и эффективного фактора развития постиндустриального общества — специалиста-новатора — должно получить приоритет среди стратегических проблем российского социума. С другой стороны, именно в России 1990-х годов сложились максимально неблагоприятные для развития образования условия — как объективные, так и субъективные, как социально-экономические, так и политико-идеологические, влияние которых ощущается до настоящего времени. Это лишь один из многочисленных парадоксов российской образовательной политики»², — так характеризует наше время автор монографии.

Автор называет двоякого рода последствия введения новой системы оплаты труда в сфере образования: весьма значительный (применительно к руководителям вузов — кратный) рост уровня зарплаты и соответственно их зависимости от органов управления образованием; радикальное усиление зависимости уровня оплаты труда конкретного педагога от личной воли руководителя образовательного учреждения. «С точки зрения менеджмента, — по мнению Смолина, — самоуправленческие начала свертываются, а бюрократизация нарастает. Соответственно, с политической точки зрения, новая система продолжает построение «вертикальной власти» — на сей раз в образовании, а также его встраивание в общую логику. Президент де-факто назначает губернаторов; они, за редким исключением, определяют, кто станет главой местного самоуправления, соответствующего уровня органов управления образованием, назначают большинство руководителей образовательных учреждений; наконец, последние, в том числе с помощью ОСОТ, все более подчиняют себе педагогических работников. Поскольку же абсолютное большинство руководителей либо стали членами правящей партии, либо находятся под ее воздействием, система образования превращается, как выражались прежде, в «приводной ремень» соответствующей политики, причем, в отличие от советской эпохи, не социально-эгалитарной, но элитарно-классовой»³.

¹ Юнг К.Г. Духовная проблема современного человека // Юнг К.Г. Сознание и бессознательное. СПб. ; М., 1997. С. 475.

² Смолин О.Н. Образование...

³ Там же.

По этому поводу высказывается и известный директор Центра образования № 825 г. Москвы, народный учитель СССР, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук В.А. Караковский: «В образовании дела плохи. И причина здесь очевидна: безмерная власть чиновничества и бюрократии. Эта власть гораздо сильнее всех государственных структур и профессиональных управленцев. Она сформировала в стране и государстве определенный стиль жизни, деятельности и отношений. Его черты давно известны: преступное равнодушие к человеку, к личности, культ формальных показателей, «бумаг» всех видов. Такой стиль губителен для любой профессии, но особенно страшен он для школы. Для нее он смертельно опасен: ведь в школе все строится именно на отношении к человеку, ребенку. Административный произвол ослабляет все основные педагогические процессы, передавая инициативу экономике, политике, рыночным отношениям, примитивному потребительству. Педагогика уходит от образования»¹.

По существу В.А. Караковский говорит о том, что происходит в профессионально-педагогической жизнедеятельности. А что думают по этому поводу другие известные в стране авторы?

Профессор, главный редактор издательства «Педагогический поиск» В.М. Лизинский публикует статью под названием: «Инновации как способ издевательства над школой, учителем и здравым смыслом (памфлет)».

«Инновация — это нечто строго отчетное, с инвентарным номером, нужное кому хотите, кроме школы, мало понятное и имеющее прямое отношение к педагогическому склерозу: отчитаться и забыть... Инновации в гуманитарной сфере — это все то, что может возникнуть и развиваться вне административного давления как проявление творческого свободного разума сразу после того, как в образовательной среде будут созданы маломальские условия для автономного существования и развития школы в интересах детей, родителей, общества и производства.

Насильственный зуд и новации, в приказном порядке спускаемые сверху при авторитарном способе функционирования школы, будь то невозможные сегодня при нынешней нагрузке учителей личностно ориентированное обучение, внедрение информационных технологий, которые не помогают и не заменяют душевно-духовной деятельности учителя и потому ориентированы на ЕГЭ, блудословие на тему перехода от пресловутых ЗУНов к ОУУНам и затем к компетентностному подходу (при шаловливом умалчивании, что учитель как работал, так и работает, просто во все свои отчетные бумаги вставляет любое модное слово, чтобы получить хоть какое-то финансовое вспомоществование, которое не поможет вести жизнь интеллигентную, но даст возможность хотя бы вегетативно выживать) и многое другое, — всё это скорее мешает, чем помогает, и уж точно приводит к здоровому педагогическому цинизму и, к сожалению, к усталости и снижению качественных характеристик школы и её педагогов. Слава Богу, наигравшись в песочнице искусственных построений, очередную излишнюю педагогическую деталь (инновацию) либо закапывают, либо выбрасывают вон»².

В. Непомнящий, доктор филологических наук, руководитель Пушкинского отдела ИМЛИ РАН, выступая на конференции «Пушкин как мировоззренческое

¹ Караковский В.А. Давно пора! // Народное образование. 2008. № 8. С. 100.

² Лизинский В.М. Инновации как способ издевательства над школой, учителем и здравым смыслом (памфлет) // Управление современной школой. Завуч. 2009. № 6. С. 75—78.

явление национальной традиции» 19 мая 2009 года, заявил: «У нас в России произошла и происходит ментальная катастрофа. И она не сама происходит, она делается, она организуется... У Козьмы Пруtkова есть один из моих любимых афоризмов: "Многие вещи нам непонятны не потому, что наши понятия слабы, но потому, что сии вещи не входят в круг наших понятий". Вот это самое лучшее, что можно подумать о тех, кто затеял такую реформу, поскольку культура, литература, гуманитарные науки — все это не входит в круг их понятий, без этого, по их мнению, можно обойтись. И дело здесь не в каком-нибудь министерском "кувшинном рыле", это непонимание идет сверху. Ведь эта реформа состоит из трех составляющих: ЕГЭ трижды проклятое, Болонская система, в которой сокращен курс фундаментального, основательного образования в пользу образования узко-специального, и третье, самое страшное: выведение литературы из категории базовых предметов...

Я написал недавно письмо нынешнему президенту Медведеву и нашел способ, чтобы оно было передано из рук в руки. Я там писал, что вот эта реформа образования — хуже любого нашествия, хуже любого экономического кризиса или катаклизма и что если это будет продолжаться хотя бы десять—двадцать лет, мы превратим Россию в толпу тупо-грамотных потребителей, невежественных, но очень лихих прагматиков и талантливых бандитов, потому что русский народ очень талантлив во всем. А единственная область, в которой останется свобода, это свобода зла, свобода бандитизма в частности. Мы стремительно движемся к национальной катастрофе. Надо спасти Россию от реформы образования»¹.

Уважаемые авторы ведут разговор о кризисе образования, что является и причиной и следствием примитивизма духовной жизни современного российского общества. «Исчезает серьезное отношение к жизни. Возникает ситуация, которая давно получила наименование "пир во время чумы". Феномен "серьеза", "серьезности" как-то не замечался и не анализировался общественной мыслью, а между тем он является интегративным показателем нравственного и духовного здоровья общества. Уже широкая представленность в человеческом лексиконе термина "игра" говорит о формах вытеснения "серьеза" из обихода повседневной и социально-значимой жизни. В реформируемом российском обществе играют все. Вырабатываются правила игры в политик, превалируют зрелищные игры на экране и игры в сексуальной сфере жизни человека. Игры, игры и ещё раз игры. Их калейдоскоп не оставляет места и свободной ниши для "старомодной" серьезности. В свете игрового отношения к жизни, даже чеховская душечка начинает выглядеть неприлично серьезно»². К таким выводам приходит доктор философии, вузовский воспитатель Аида Николаевна Шими́на.

Слово «гламур» как новояз еще только формируется и трансформируется, но уже внедряется в систему образования, что позволило действительному члену РАО, профессору, доктору педагогических наук М.М. Поташнику опубликовать статью с названием «Педагогический гламур как способ ухода от реальных проблем». Автор представляет толкование слова «гламур»: «Гламур — это образ, стиль мышления и, соответственно, жизни, действий человека (в нашем случае — школьного педагога, управленца), отраженный в речи, текстах, вещах, одежде, поведении, поступках, принимаемых решениях, характеризующей стремление

¹ Непомнящий В. Преступление национального масштаба // Москва. 2009. № 9. С. 140—142.

² Шими́на А.Н. Философские основы образования. Воронеж, 1999. С. 111.

скрыть за внешней, эффектной формой убогую, примитивную суть, содержание чего-либо, независимо от того, осознает это человек (т.е. маскирует суть намеренно) или не осознает»¹. Автор обнаруживает гламур в управлении образованием, в обучении, в организации воспитательной работы и формулирует следующий вывод: «Гламур выгоден тем педагогам и управленцам, которые не хотят или не могут (или и то и другое) достичь серьезных, хороших результатов в образовании учащихся и эту свою беспомощность маскируют гламуром»².

Добавлю от себя: в образовании на различных уровнях усиливается рассогласование между различными типами образовательных учреждений, внутри образовательных учреждений, между «образованцами» и образованными, между интеллигентами и «лохами», между сторонниками и противниками Болонского процесса и т.д. и т.п. В результате нарушаются целостность и непрерывность. Например, в ходе дискуссии о Болонском процессе совершенно не говорят об общем образовании, как будто у нас и не было вековых традиций связи школы и вуза. Повреждение, нарушение профессиональной целостности, разорванность культуры и образования, лоскутность и того, и другого создают чувство тревоги, напряженности, растерянности. Как будто специально создается такое настроение в системе образования и в обществе в целом. Мы приближаемся к моменту истины и не хотим признаться в чем-то очень важном...

А ведь еще в начале строительства новой России анализ существующей образовательной практики и педагогической теории позволил Б.Т. Лихачеву, академику РАО, доктору педагогических наук, профессору, обнаружить ряд догм, шаблонов, императивов, гипнотизирующих, пленяющих сознание практиков и теоретиков, сдерживающих прогресс самой науки, искажающих воспитательную деятельность³.

Академик РАО доктор педагогических наук профессор А.М. Новиков выделил шесть парадоксов нашего образования: «спасибо государству», «школа готовит к жизни», «учитель — центральная фигура в школе», «урок — основная форма учебно-воспитательного процесса», «школоцентризм», «показуха». В названиях вроде бы нет ничего странного, предосудительного. Но почитайте комментарии академика, и вы лучше поймете направление общественного сознания, сформировавшееся к 2000 году⁴.

В 2009 году доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления Г.Б. Корнетов на страницах уважаемого журнала признается в том, что «организация школьного образования оказывается делом совсем непростым и не вполне ясным. Его сложность, прежде всего, проявляется в целом комплексе противоречий, одни из которых являются «вечными», другие возникли уже в далеком прошлом, третьи обозначились сравнительно недавно»⁵.

В 2010 году О.Н. Смолин представляет нашу современность как отечественную реальность — реальность особого рода, которую можно описать с помо-

¹ Поташник М.М. Педагогический гламур как способ ухода от реальных проблем // Народное образование. 2008. № 8. С. 93—94.

² Там же.

³ Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. М., 1992. С. 40—41.

⁴ Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития. М., 2000.

⁵ Корнетов Г. Образование: чему и во имя чего учить // Народное образование. 2009. № 9. С. 18—24.

щью парадоксов. В специальном параграфе «Парадоксы федеральной образовательной и научно-инновационной политики в постсоветской России» автор называет семь парадоксов отечественной образовательной и научно-инновационной политики:

— утверждение экономического детерминизма в качестве основы отечественной государственной политики посредством критики ... «экономического детерминизма»;

— коллективный квазиэдипов комплекс в управленческих структурах;

— попытка вхождения в цивилизацию по попятной траектории;

— преумножение критикуемых ошибок прошлого;

— инверсия политических противоположностей — синдром «казарменного» либерализма и «либерального» социализма;

— сочетание юридического фетишизма с юридическим нигилизмом;

— консерватизм как фактор цивилизации.

Осмысливая данные парадоксы, автор монографии формулирует следующий тезис: «помимо исходного высокого уровня в советский период, помимо специфической мотивации и исключительного чувства ответственности ученых и педагогических работников, сформированного, в частности, полутрадиционной авторитарной советской общественной системой, именно инерционность, консерватизм данных социальных институтов, обеспечивая сохранение духовного потенциала нации, оставляет России шансы на модернизацию в будущем. Напротив, радикальная революционная ломка образовательных и научных институтов привела бы к безнадежному отставанию от наиболее передовых стран. Видимо, отечественная образовательная и научно-инновационная политика — это тот редкий случай, когда справедливой оказывается формула Франца Йозефа Штрауса: "Быть консерватором — значит маршировать во главе прогресса!"»¹.

В своей монографии автор предстает в качестве летописца современной России: в образовательном контексте описывает политиков и законодателей, факты из жизни государства, общества, парламента; документально фиксирует нравы некоторых граждан; осуществляет жизнеописание целого периода — начального периода становления новой России. У меня сложилось ощущение, что меня (читателя) с помощью содержания и характера монографии, интонации текста автор «пускает по следу» исторических страниц и сравнений.

В свое время С.С. Уваров обратился к императору Николаю I со своего рода меморандумом, где заявил о своей «живейшей потребности открыть сердце» монарху, «повергнуть к Его стопам исповедание веры», изложил принципы, которыми он намеревается руководствоваться в своей деятельности, получив из рук императора мандат на реализацию собственных замыслов. «Профессиональный карьерист и опытный администратор, он был, однако, одушевлен исключительно амбициозным проектом постепенного изменения через институты народного просвещения умонастроений большинства подданных империи и, в сущности, собирался таким образом формировать будущее России. "Или Министерство народного просвещения не представляет собой ничего, или оно составляет душу административного корпуса", — обращается он к Николаю I, явно не опасаясь смутить своего адресата отчетливыми выраженными претензиями на идейное лидерство

¹ Смолин О.Н. Образование...

во всем правительственном аппарате. И надо сказать, что нужный результат был Уваровым достигнут — основные положения его письма получили одобрение императора»¹. Соображения, высказанные в письме государю, идеология «православие — самодержавие — народность» приобрели статус официальной государственной доктрины. Кажется, это единственный пример в истории, культуре и образовании Отечества, когда министр народного просвещения становится идеологом государственной политики. Воистину Министерство народного просвещения становилось душой административного корпуса!

Другой показательный урок отечественной истории и истории отечественного образования. Март 1881 года. Взрывом бомбы у Михайловского дворца закончена светлая эпоха Александра II. Начинается новая. Какой она будет? Идет смена правительства. На место министра просвещения многие прочат барона А.П. Николаи. Умерен, ровен в общении со всеми, исключительно воспитан («старый лицеист начала сороковых»), честен, был товарищем министра, прекрасно знает дело. Лучшей кандидатуры не найти. Обер-прокурор Священного синода К.П. Победоносцев рекомендует государю барона. Готовятся документы к представлению. И в это время государь Александр III получает записку.

«Причинами, по которым и по совести и в полном сознании громадного долга своего, — пишет барон Николаи, — не считаю себя способным исполнить обязанности министра просвещения с должным успехом считаю следующие.

Позволю себе думать, что всякое новое царствование, особенно в такое время быстрого движения умов, которое мы переживаем, должно при новых назначениях на высшие государственные должности избирать деятелей в среде людей достаточно ещё молодых, чтобы они могли бы быть представителями настоящего и будущего, но не давно прошедшего. Принадлежа по времени своего воспитания и начала своей общественной деятельности к первой половине царствования императора Николая I, я по своему образу мыслей, по своим взглядам и убеждениям принадлежу к эпохе, давно прошедшей, к школе, совершенно иной... Переделать себя на седьмом десятке жизни я не могу, и поэтому в таком щекотливом деле, как народное образование, должен по необходимости, должен быть в разладе с современными потребностями. Люди моего времени могут быть ещё советниками ... они представляют собой консервативный элемент традиции, но деятелями новыми они быть не способны»².

Примечательное послание просвещенного патриота России к нам, сегодня живущим! Гражданин России отказывается от предложения занять пост министра, зная, что не справится, имея при этом ясную, убедительно аргументированную позицию, которую трудно не понять и еще труднее не принять! Сегодня в это трудно поверить. Но какая радость — такое в истории бывало.

Современную историю России *написал* министр образования Э. Днепроv, который в самом начале своего министерства признавался в том, что не знает, что такое школа. Он участвовал в подготовке приказа № 1 президента Б.Н. Ельцина, который остался указом, на берегу Женевского озера. Он обещал мировому сообществу изменить менталитет российских граждан, а в Москве убеждал тех же

¹ Зорин А. Идеология «православия — самодержавия — народности»: опыт реконструкции (Цит. по: Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен : курс лекций. СПб. : Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. С. 643).

² Цирульников А. Из тайных архивов русской школы. М. : Педагогика-Пресс, 1992.

граждан в «деполитизации образования». Чем не детективный сюжет? Позже наступила другая мода: министр В. Филиппов подписывает Болонскую конвенцию и вскоре уходит с поста; Н. Булаев «протаскивает», «продавливает» ряд законодательных инициатив, откровенно вредных для отечественного образования, и уходит с должности заместителя министра образования и науки в расцвете сил на пенсию.

О сегодняшнем министре образования много написано и многое сказано. Еще один знаменательный факт современной истории.

В 1993 году был создан Всемирный русский собор (ВРС) с участием различных общественных организаций. Собор был призван стать местом встречи людей самых разных политических убеждений, объединенных заботой о будущем русского народа и желанием послужить ему, возвысившись над политическими расхождениями. Собор открыт для всех, кому дороги Россия и наш народ.

ВРС является общностью русских людей, действующих по благословению и под руководством Русской православной церкви. Собор проводится один раз в год по самым животрепещущим вопросам для России и русского народа. В перерывах между Соборами проводятся соборные встречи, слушания, конференции, на которых обсуждаются актуальные российские проблемы.

Глава Собора — Святейший Патриарх Московский и всея Руси. В Президиум и Совет Собора входят известные российские общественные деятели, писатели, политики, деятели культуры, представители русского зарубежья. Отделения Собора созданы во многих областях и республиках России — Волгограде, Калининграде, Смоленске, Республике Коми, Сарове-Дивееве, Арзамасе, Архангельске, Рязани и т.д.

В декабре того же 1993 года проходила соборная встреча «Русская школа». Ее приветствовал Святейший Патриарх, в ней приняли участие многие ученые, писатели, педагоги, богословы и священнослужители, учителя и преподаватели из Москвы, Санкт-Петербурга, Риги, Ельца, Рязани, Владимира, других городов и областей России.

Проблема образования всегда находилась в центре внимания Собора. Так, в мае 1994 года проходила соборная встреча «Защита русского языка». 1—3 февраля 1995 года второй ВРС «Через духовное обновление к национальному возрождению» обсуждал актуальные проблемы России в пяти тематических секциях, одна из которых называлась «Национальное образование воспитание». На третьем Соборе «Россия и русские на пороге XXI века» представители образования участвовали в тематических секциях: «Вера», «Государственность», «Самоуправление», «Культура». В нем начинают участвовать представители Русской зарубежной православной церкви.

На соборных встречах обсуждались многие проблемы образования: русская идея и национальная культура (24 февраля 1994 года); духовно-историческая и православная тема в современной художественной литературе (5—6 февраля 1998 года); актуальные проблемы современной русистики (31 января—2 февраля 2003 года); православие и русская литература — вузовский и школьный аспекты (22—24 мая 2003 года).

IX Всемирный русский народный собор на тему «Единство и сплоченность людей — залог победы над фашизмом и терроризмом» состоялся в Москве 1—9 мая 2005 года. Заседания тематических секций проходили по следующим направ-

лениям: «Духовно-нравственные основы победы на фашизмом, терроризмом, расизмом, сепаратизмом», «Историческая правда Победы», «Молодежь и наследие Великой Победы», «Церковь. Армия. Народ», «Сегодняшние угрозы миру и безопасности». Участники заинтересованно обсуждали проблемы исторического образования, говорили об отражении событий Великой Отечественной войны на страницах учебников, о том, как улучшить преподавание истории в школе и в вузе.

25—26 мая 2010 года в храме Христа Спасителя XIV Всемирный русский народный собор обсуждал важнейшую для современной России тему «Национальное образование. Формирование целостной личности и ответственного общества». Министр образования и науки РФ А.А. Фурсенко демонстративно покинул пленарное заседание после того, как «озвучил» приветствие Президента. Тогда автору этих строк и другим участникам Собора было непонятно, почему так ведет себя министр и как это понимать. Теперь, по прочтении монографии О.Н. Смолина, благодаря ряду передач ТВ, мне стало ясно: министр *чурается* образовательного сообщества, он отчуждается от него, как и от главного человека системы образования — учителя. Различные высказывания министра сводятся к тому, что федеральное правительство не имеет к учителю никакого отношения. У Смолина читаю: «Вот лишь некоторые из откровений министра. 21 октября 2008 года в интервью журналу «Итоги» А.А. Фурсенко сказал: «У нас идет борьба с ЕГЭ — все только и говорят, что дети перестанут самостоятельно и творчески мыслить. Но никогда не говорится о том, что в некотором смысле ЕГЭ — это тест на умение давать правильный ответ на четко поставленный вопрос. Как в жизни, здесь надо применить все знания для верного однозначного ответа. Скажу жестко, но рабочий на конвейере не должен рассуждать, он должен делать то, чему его научили для получения конкретного результата. К сожалению, в нашей жизни, в экономике «конвейеров» больше, чем исключительно творческой работы. Ты вправе выбирать себе работу, но, выбрав, делай то, что от тебя требуется. А мы все продолжаем рассуждать...»

Образовательная политика в постсоветской России запомнилась многочисленными шумными инициативами «сверху», главная из которых — «Программа модернизации российского образования до 2010 года». Региональные руководители решили на Госсовете предложить программу модернизации. Автор монографии рассказывает о том, как правительство *«секвестровало»* эту попытку, называет основные этапы образовательной политики, основные факторы дестабилизации образования; приводит примеры проявления неравенства прав граждан в сфере образования, для чего употребляет термины «образовательный апартеид», «социальный апартеид в образовании», «образовательная сегрегация» и выделяет виды искусственного разделения образовательной системы, формирующего неравенство образовательных возможностей граждан; подробно описывает попытки радикальной трансформации отечественной ментальности через преподавание истории и литературы.

«Идеологи радикальных реформ в сфере духовной культуры призывали преподавателей отечественной литературы в учебных заведениях всех уровней отказаться от изучения наиболее сильной ее стороны — идейно-нравственного содержания, акцентируя внимание исключительно на изучении художественных особенностей и формировании эстетического вкуса обучающихся. Разумеется, это лишь усиливало ставшее обычным в молодежной среде пренебрежение к моральным ценностям».

В конце концов результаты превзошли все ожидания и испугали даже некоторых журналистов наиболее радикальных средств массовой информации. Так, оценивая моральный уровень группы студентов из Высшей школы экономики, А. Минкин для статьи в «Московском комсомольце» (№ 268 за 30 ноября 2001 г.) избрал заголовок: «Молодые людоеды». Вот несколько штрихов из этой публикации, где молодой человек по имени Антон провозглашает собственные взгляды:

«...люди по своей сущности не равны. У одних высокие интеллектуальные способности, у других низкие. Почему человек, который имеет высокие интеллектуальные способности, должен получать столько же, сколько человек, который имеет низкие интеллектуальные способности?»

Я имею в виду интеллектуала с точки зрения бизнеса. Мне не интересен человек, который занимается наукой ради науки. Мне интересен человек, который занимается наукой, чтобы получить большие деньги. Вот этот человек заслуживает внимания. Да, я согласен, может быть, с точки зрения общества, это достаточно жестоко...»

... «Общество! Есть стадо баранов, и у этого стада есть вожак. Куда вожак пошел, туда и общество.

Жизнь общества и политику общества определяют те люди, которые имеют большой запас прочности. Что такое запас прочности? Это деньги.

Чем не крутой сюжет?

В VI разделе монографии «Образовательная политика: перспективы и прогнозы» автор убедительно показывает конечный результат многочисленных «странных» событий последних лет. А далее следует детективное описание осуществления четырех направлений деятельности по предотвращению кризиса в образовательной политике: 1) работа в Парламенте; 2) воздействие на исполнительную власть, включая Президента и Правительство РФ; 3) обращение в судебные органы; 4) формирование общественного мнения через СМИ и публичные акции, судебные иски. А каковы результаты этой большой работы? Читаем на странице 808 монографии: то, «что в наши дни руководство образованием подменяется политической *директивой*, — жаль! Ведь образование функционирует и развивается по собственным законам...»

Основа управления, реформирования, модернизации есть производная от истории и культуры нашего народа, опыта образовательных учреждений, научно-педагогических школ.

Мы часто видим, как делят между собой детей «звезды» и бизнесмены, родители, имеющие разное гражданство. Это происходит и в коридорах власти. Избивают ректоров высших учебных заведений, мужчина избивает учительницу в культурной столице России Санкт-Петербурге, а также в городе, отличающемся добрыми академическими традициями, — Новосибирске. Откровенное преступление!

Уволенный с поста мэра города чиновник назначается деканом одного из столичных вузов. Чему он может научить?

Под влиянием всего происходящего во власти и в повседневной жизни рождается новый жанр философско-педагогической литературы. Раньше детектив воспринимался как жанр литературного творчества, раскрывающий запутанную тайну, обычно связанную с преступлением. Теперь ложь, тайна, дезинформация —

непременные составляющие гуманитарной среды, политики, законодательства. Гуманитарный текст раскрывает запутанную в коридорах власти тайну, участие в которой приводит к деяниям во вред отечественному образованию; показывает, как находятся исполнители воли вышестоящего. К ним добровольно присоединяются ученые-послушники, готовые разрабатывать любые темы, любые программы. А все вместе они сознательно отказываются от ценностей отечественной истории, культуры, образования, предают тех, кто их учил, воспитывал, вдохновлял, благословлял.

Месторазвитие

В последние годы стали широко использоваться такие термины, как «районоведение», «районология», «районография», «регионоведение», «регионология», «регионолистика», «региональная география», «регионика», «региональное образование», как иллюстрация периода бурной рефлексии и «размывания» традиционного понятийного аппарата гуманитарного знания.

По мнению авторов учебника «Регионоведение», этот термин семантически наиболее точно ориентирует мысль на отражаемое им понятие (по аналогии с такими терминами, как «обществоведение», «востоковедение», «литературоведение» и пр.)¹.

Регионоведение — широко востребованная временем область научного знания и практики, имеющая своей целью изучение специфики социально-экономического, политического, культурного, образовательного, этноконфессионального, природного, экологического развития относительно целостных территорий, пространств, именуемых регионами. В определении регионоведения наличествует категория «образования».

Соединение воедино географических, исторических, культурных и прочих начал привело к появлению в гуманитарном знании фундаментального понятия «месторазвитие» — понятия более емкого по сравнению с географической средой, поскольку вбирает в себя исторические и культурные характеристики конкретного региона и наиболее полно отражает процесс пространственно-временного взаимодействия между социумом и вмещающим его ландшафтом.

Сторонники концепции месторазвития признают множественность форм человеческой истории и жизни, выделяют наряду с географическим самобытное и ни к чему иному не сводимое духовное начало жизни, живое чувство духовных принципов жизни. В контексте месторазвития возможно постижение целостного мира.

Напомню об одной из тенденций образования — стремлении к целостности. Суть его в том, чтобы изучить среду, полюбить ее, подчинить ее элементы служению образованию людей, живущих в этой среде. Подчинить — сильно сказано. Многое в процессе взаимодействия среды и образования происходит стихийно, независимо от сознания и профессиональных действий.

В современной жизни несмотря на его сложность и противоречивость образование не только функционирует, но и развивается благодаря региональным образовательным системам. Региональное образование есть результат если не гармонии, то, во всяком случае, осознанно организованного взаимодействия среды и образования,

¹ Гладкий Ю.Н., Чистобаев А.И. Регионоведение : учеб. М., 2000.

когда особенности среды опосредованно и прямо влияют на состояние жизни каждого человека, всего населения, а образование и образованные граждане оказывают воздействие на среду, являясь ее продуктом и субъектом культуры.

Следует иметь в виду, что социально-педагогическая система может рассматриваться как внутренняя среда образования, а все, что к ней не относится — в качестве ее внешнего окружения.

Взаимоотношения между образованием и средой — тема весьма актуальная, динамичная, скрытая под повседневностью и, казалось бы, естественностью, многоаспектная, непрерывная, всегда деликатная и при этом малоизученная.

В результате предлагаемых (часто навязываемых) нам вариантов дальнейшего развития меняются, по нашему разумению, смысл и назначение регионального компонента учебных планов.

Одной из важнейших цивилизационных перемен в современной России, безусловно, является взятый на рубеже XX—XXI веков курс на изменение отечественного образования с перспективой постепенного вхождения России в общеевропейское образовательное пространство. Задачи этой модернизации заставляют по-новому посмотреть на уже привычное разграничение федерального и регионального компонентов государственного образовательного стандарта. Прежняя логика такого разграничения сводилась, в общем, к признанию невозможности абсолютной содержательной унификации в деятельности образовательных учреждений всех ступеней, и последним разрешалось в рамках регионального компонента включать в содержание образования то, что на местах по каким-либо причинам казалось важным. Получалось, что региональный компонент потому и называется региональным, что определяется местными условиями, даже если предметы, дисциплины и курсы, его наполняющие, по своему значению выходят далеко за пределы конкретного региона.

Однако процедура вступления России в так называемый Болонский процесс, сопряженная с необходимостью привести структуру и содержание нашего образования в соответствие с западными стандартами, вполне определенно смещает акценты в трактовке задач федерального и регионального компонентов. Оба эти компонента в совокупности должны обеспечить нашу интеграцию в общеевропейское образовательное пространство. Но в наполнении регионального компонента, по-видимому, еще возможны решения, позволяющие поддерживать национальные ценности и традиции. В федеральном компоненте для них просто не остается места. В такой ситуации соблюсти свои национальные интересы возможно, лишь твердо установив, что содержание образования должно быть неизменным, что оно не может корректироваться ни при каких условиях, поскольку непосредственно обеспечивает эти интересы.

Региональный компонент теперь следует рассматривать не как дань национальному своеобразию тех или иных субъектов Федерации или отражение местных специфик, а как форму обеспечения общенациональных интересов на уровне содержания образования. Здесь вроде бы нет противопоставления «федеральных» и «общенациональных» интересов: речь ведь идет о едином, общем для всех образовательном стандарте; просто одна его часть рассчитана на эффект коммуникации с Западом, а другая — на сохранение собственных традиций.

«Региональность» в содержании образования, таким образом, должна свидетельствовать о том, что внутренне присуще всем (любым) регионам или субъ-

ектам РФ как членам изначально, исторически единой культурно-образовательной среды. Отсюда наши попытки найти это «внутреннее общее» через анализ таких понятий, как «историко-культурное наследие» и «культурно-образовательная среда». Жизненная необходимость такого «поиска» стала очевидной уже тогда, когда Болонский процесс был не реальностью, как сегодня, а перспективой. Например, все споры и дебаты по ходу принятия Национальной доктрины образования в РФ так и не повлияли на формулировку, согласно которой система образования призвана обеспечить «историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России».

Что же здесь неправильно? Да то, что благодаря запятым создается впечатление, будто все перечисленное — хотя и близкие, но, тем не менее, самостоятельные задачи. Действительно, «историческую преемственность поколений» вполне можно обеспечить и без «национальной культуры», например, через пресловутую американизацию («вестернизацию»), а для сохранения культуры совсем не обязательно воспитание «бережного отношения к историческому и культурному наследию», достаточно всего лишь организовать надежную музейную (а еще лучше — хранилищную) консервацию избранной атрибутики национальной культуры.

На наш взгляд, все эти задачи следует рассматривать как подчиненные главной задаче — воспитанию гражданина России, по отношению к которой обращение к национальной культуре в рамках регионального комитета выступает единственно возможным средством.

Понимание культуры в данном контексте, конечно, должно быть историческим, даже историософским, сознающим ее инструментальность по отношению к понятию духовности. Только при этом условии региональный компонент может, отвечая требованиям времени, выступать своеобразной гарантией жизненности образования в смысле соответствия содержания последнего тому, что доступно непосредственному человеческому опыту. Такую гарантию может дать лишь присутствие в содержании регионального компонента, который неотъемлем от местной жизни и в котором эта жизнь выражена наиболее рельефно, т.е. некий «дух места», проявленный в людях, здесь рожденных, живших и живущих.

С точки зрения разрешения накопившихся противоречий в отечественном образовании, в российской педагогике мы связываем определенные надежды с понятием «культурно-образовательная среда» (КОС). Данная категория близка нам и любима. Она позволяет анализировать, воспринимать реальные процессы, происходящие в жизни, в определенной среде, в конкретном городе. Мы хотим понимать, что с нами происходит, хотим быть современными и сохранять национальное лицо государства, культуры и образования; хотим развивать, совершенствовать наши достоинства и наши традиции в образовании вообще и в высшем образовании в частности.

Понятие «культурно-образовательная среда» мы пытаемся использовать в качестве «инструмента» изучения региональных особенностей образовательной практики, истории и современности, размышляя над вопросом о соотношении в культурно-образовательном опыте типичности и самобытности, ответ на который можно найти только посредством историко-педагогической реконструкции.

Культурно-образовательная среда — это носитель богатой, разнообразной, отчасти противоречивой информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции,

веру индивида, а значит, и обеспечивающей возможность его выхода на живое знание. В таком понимании среда предстает в виде некоей лаборатории духовного, социального и профессионального опыта человека, а алгоритм ее изучения синхронизирован с процессом формирования личности.

Использование понятия «педагогический потенциал культурно-образовательной среды» позволяет расширить границы интересов педагогики, включив в них окружающую действительность в качестве источника, движущей силы развития и педагогического средства. Педагогический потенциал культурно-образовательной среды правомерно рассматривать при выделении единой функциональной системы «человек — составляющие среды». Основным системообразующим принципом здесь выступает средовая жизнедеятельность, структуроформирующей связью является отношение человека к его культурному окружению. В результате возникает взаимосвязь и между составляющими культурно-образовательной среды, степень которой зависит от меры личностного осмысления и включения в активизированную ценностную сферу культуры. Педагогический потенциал может быть увеличен как за счет возрастания ресурсов среды, так и путем изменений в их структуре и взаимодействия между элементами среды.

КОС развивается, формируется, изъясняется. Под влиянием таких факторов, как здравый смысл, национальный характер, климатические условия, КОС постепенно и постоянно изменяется за счет отказа, отмирания. Это одно направление формирования КОС. Другое направление заключается в том, что, стремясь к совершенству, КОС в своих недрах рождает то, чего ей недостает. Но даже в случае заимствования все это становится достоянием всего народа.

Эвристический потенциал культурно-образовательной среды в полной мере еще не оценен, хотя разработка проблем, связанных с этой категорией, ведется весьма плодотворно. Результаты теоретических и методических работ показывают, что она позволяет не только достаточно точно проследить динамику образовательных тенденций на всем пространстве России, но и выявить их неразрывную связь со спецификой и возможностями образовательных процессов на региональном уровне, в малых городах страны, каждый из которых культурно и исторически неповторим.

Категория «культурно-образовательная среда» оптимально сочетает в себе универсальные и уникальные характеристики образования. Ее можно использовать для адекватного описания и общей культурно-образовательной ситуации, и исторически удаленных объектов научно-педагогического интереса. Подобный исследовательский интерес объясняется принципиальной необходимостью диалога с прошлым, когда исторический опыт понимается не как пакет готовых ответов на все случаи жизни, а как повод для размышления. Среда — не цель. Она — средство.

За категорией «культурно-образовательная среда» видится путь, который проходит каждый. Это путь не по знакомой дорожке, он — в неизвестное, часто от знания к незнанию. А любой путь в неизвестное предполагает творчество как условие усмотрения нового и небывалого, приключившегося только с тобой, и удержания этого усмотренного в собственном сознании, с тем чтобы сразу или потом выразить в слове, запечатлеть, пересказать другим. Но, как нам теперь известно, обретение и переживание новых смыслов — суть следствия взаимодействия человека со средой, которая определяет характер пути и его конечные резуль-

таты. Результаты — разные; характер и содержание пути (траектория развития) — разные; состояния людей — разные.

Учитывая мнения независимых экспертов, высказанные во всевозможных публикациях, необходимо отметить, что появление феномена культурно-образовательной среды было одним из ответов на вызовы времени, которые предоставила педагогика, постигающая методологию неопределенности. КОС принадлежит к явлениям, сопрягающим упорядоченность и возможность с приоритетом культурного диалога развивающегося субъекта. При этом каждый субъект (ребенок и родитель, учитель и школьник, преподаватель и студент, профессор и аспирант) имеет право на свой выбор в средовой знаковости. Концептуальность разработки КОС дает возможность педагогике осуществлять поиск баланса культурного и цивилизационного, тем самым обнаруживая иной уровень получения педагогического знания. Не случайно при обсуждении содержания понятия «КОС» появился ряд нетипичных для классической педагогики терминов, требующих своего осмысления: миссия, судьба, уникальность, пространство, дополненность и другие. Актуальность изучения обусловлена динамикой сопряжения культурных смыслов и возможностей педагогического сообщества в их раскрытии через упорядоченную систему. Само извлечение культурного смысла имеет лично значимый характер для исследователя, практика-педагога, и он возвращается в среду обогащенным, иным.

Таким образом, понятие «культурно-образовательная среда» вступает в межпарадигмальный диалог, происходящий в сфере гуманитарного знания. При этом КОС, имея философско-педагогическое содержание, может являться в определенном контексте мифом, если ее составляющие рассматриваются отдельно, частично, секуляризованно; реальностью, когда понятие рассматривается целостно, совместно, соборно; традицией, если это наше живое наследие как высшая духовная ценность; инновацией, если творчество сопряжено с историей, культурой и образом жизни народа, поддерживая, пестуя и обогащая его ценности.

Именно так предстает перед читателем Россия — как глобальная культурно-образовательная среда, находящаяся между Западом и Востоком, Севером и Югом.

Наследие

«Наследие — явление духовной жизни, быта, уклада, унаследованное, воспринятое от прежних поколений, от предшественников»¹. «Без меня народ не полный», — говорит один из героев замечательного русского писателя Андрея Платонова. Особенность человеческого восприятия, когда кажется, что собственное существование неотъемлемо от жизни других людей, фактически слитно с ними. Но то же самое можно сказать и о восприятии исторического прошлого, полнота которого обеспечивается не столько схематизмом нашего знания фактов, цифр и дат, сколько живой памятью о том, что действительно дорого.

В своих размышлениях по прочтении монографии О.Н. Смолина я руководствуюсь абсолютистским подходом, ибо для нас сегодняшних и для нас завтрашних образование есть абсолютная ценность. Отношение к образованию является важнейшим критерием государственности. По отношению к образованию

¹ Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. М. : Рус. яз., 1989. С. 391.

можно и должно судить об уровне государственного мышления. Это как раз то, что было утрачено в последние годы.

Рассматриваю образование не как исключительно педагогическую сферу, но как сферу историко-культурную, а значит, имеющую онтологическую связь со всей целостностью национального бытия России. Философия образования рассматривается как органическая часть более общей работы по воссозданию национальной идеологии в её современной форме. Образование, таким образом, — эта зона абсолютно стратегического значения; оно гарантирует национальную и духовную самобытность любого народа, сохранение его культуры, святынь, без которых нет и не может быть ни свободной личности, ни свободного народа, ни безопасности страны.

В наших размышлениях исходным понятием является «историко-культурное наследие», подразумевающее современную востребованность любого исторического прошлого. Если мы хотим из этого наследия извлечь «урок», т.е. получить что-то педагогически ценное, проективное, следует рассматривать его (наследие) как историко-педагогический источник и востребовать в этом качестве. Впрочем, в зависимости от наших конкретных нужд (а они в самом широком смысле известны — преодолеть духовный кризис, обрести духовное здоровье) этот источник можно трактовать не только как историко-педагогический, но и как социально-педагогический, философско-педагогический, религиозно-педагогический, литературно-педагогический. Обязательно «педагогический», поскольку для того, чтобы преодолеть инфантилизм и наконец вырасти, стать взрослыми, превратиться в настоящих профессионалов, надо решить задачи научения, извлечения уроков, воспитания посредством отчета, прежде всего самим себе. Культивирование отношения к наследию как к педагогическому источнику позволяет это наследие «оживить», актуализировать, включить в нашу повседневность, поняв и оценив полноту осуществляемых в нем процессов.

Очень важно, особенно в наши дни, напоминание о том, что наследие — это в первую очередь «явление духовной жизни». Поэтому, даже обращаясь в зримые образы мира материального, наследие имеет своим источником сферу Духа и не теряет с ней связи. И если наследие вообще невозможно понять вне темы духовного, то наше (русское, российское, советское) наследие невозможно понять вне темы православия. Какое же это наше наследие без преподобных Сергия Радонежского и Серафима Саровского, святителей Тихона Задонского, Иннокентия Херсонского и многих других?

Иногда мы гордимся «нашим наследием». Но наше ли оно? Чтобы оно стало совсем нашим, живым, традицией, необходимо его обдумать, осмыслить, пережить, перечувствовать, пропустить через ум и сердце.

Сделать «наше наследие» нашим трудно не только в силу объективных причин. Можно просто, стараясь сохранить элементарный смысл и логику, переписать древние (и не очень) тексты в современных категориях и понятиях, что само по себе немаловажно. Но гораздо важнее не утратить, а сохранить и унаследовать ту силу духа, с которой писали наши предки, которая животворит их труды и которую мы, восприняв от своих отцов, должны передать своим детям, с тем чтобы каждое новое поколение могло пользоваться этим просветительным наследием во благо.

Обращение к духовному наследию отечественных мыслителей прошлого позволяет с учетом исторической перспективы предложить решения целого ряда

проблем современной педагогики, одна из которых — обновление российского образования — проявляется сегодня в большом разнообразии педагогических подходов, моделей и технологий. К сожалению, процесс обновления страдает определенной спорадичностью: новшества интегрируются в школьную и вузовскую жизнь частностями, по отдельности, вне связи с культурными традициями, исторически сложившейся средой.

Мы располагаем богатейшим наследием, это факт! Историко-культурное наследие можно и нужно рассматривать как наследие образовательное, просвещенческое, которое по существу является классическим и воспитательным.

Классическое — потому что, во-первых, оно представлено общепризнанными трудами выдающихся российских ученых и деятелей культуры, известных богословов, имеющими непреходящую ценность для национальной истории, культуры и образования; во-вторых, в 1960-е годы именно наше образование было оценено мировым сообществом как наиболее эффективное, его изучали, его идеи и положения использовались при создании и совершенствовании других национальных систем образования.

Воспитательное — потому что оно имеет преимущественно душеполезный смысл, поучительный характер и просветительскую ориентацию.

Таким образом, мы имеем дело с историко-культурным наследием, которое характеризуется как выдающееся, общепризнанное, имеющее непреходящую ценность не только для нашей национальной, но и для всей мировой культуры.

В последнее время, мне кажется, для определенной части народа и его руководителей образование превращается в артефакт, в «процесс, не свойственный изучаемому объекту в норме и возникающий обычно в ходе его исследования».

Что привнесли в образование так называемые реформы, или модернизация? Все документы, определяющие изменения в системе образования, обнаруживают непонимание того абсолютного факта, проверенного всей нашей историей и культурой, что смысл и мера, цель и конечный результат образования — Человек, его состояние, его права и обязанности, его свобода и достоинство. В основе образования лежит взаимодействие, общение, сотрудничество множества «я», главные из которых — «старший» и «младший», «учащий» и «учащийся». Уникальность образования в том, что оно соборно. В результате последних реформ и модернизаций образование развернули от Человека и через «расчеловечивание» заставляют оказывать образовательные услуги. Параллельно с этим в образовании (и через образование) навязывают западное понимание либеральных ценностей, прав и свобод человека. Проще говоря, воспитание или замутнено, или отсутствует вовсе, и потому учащемуся всё затруднительнее решать вопросы, кем быть, каким быть, с кем быть.

Стандарты образования (их авторы неизвестны, и поэтому диалог невозможен) есть порождение исключительно знаниевой парадигмы, ориентирующей и учащего, и учащегося на минимум знаний. Можно и должно оценивать стандарты как сознательное снижение содержательного уровня образования и, как следствие, понижение интеллекта народа, его массовое оглушение.

Доктор филологических наук, профессор, член Комиссии по школьному образованию РАН Всеволод Юрьевич Троицкий по этому поводу говорит, что значительная часть стандартов составлена без должного учета значения предмета и необходимого для личностной ориентации в мире объема школьных знаний.

В стандартах по ряду дисциплин отсутствуют или недостаточно представлены основополагающие понятия, без которых полноценное восприятие дисциплины невозможно или весьма затруднительно. Даже в национальной доктрине образования, документе, долженствующем определить образовательно-воспитательную стратегию, отсутствуют понятия «Бог», «народ», «Родина». Но без них невозможно понятие «служение», а следовательно, исчезает насущнейшая задача воспитания.

Замечу, что «изгнанию» из программ подверглись в первую очередь произведения, в которых явственно ощутим народный идеал, русский дух. Так, из предпоследнего издания Стандарта по литературе были выброшены «Повесть временных лет», «Житие Бориса и Глеба», «Поучение Владимира Мономаха», «Сказание о Петре и Февронии Муромских», семнадцать басен Крылова, баллады В.А. Жуковского, тринадцать стихотворений и две поэмы А.С. Пушкина, четырнадцать стихотворений М.Ю. Лермонтова, «Конек-Горбунок» П.П. Ершова, «Аленький цветочек» С.Т. Аксакова, «Гроза» и другие пьесы А.Н. Островского (оставлена одна), десять стихотворений и две поэмы Н.А. Некрасова (оставлены четыре стихотворения и одна поэма по выбору) и т.д.

Сокращение обязательных для изучения в школе произведений русской классики давно перешло границы минимума, за которым начинаются невежество и профанация. Стандарты по предметам «русский язык» и «литература» для массовой средней школы вследствие организованной их ущербности непригодны для ориентации при обучении с целью полноценного среднего образования.

Изучение гуманитарных дисциплин подверглось за последнее время еще одной антинаучной диверсии: у наших школьников отнимают возможность сформировать историческое мышление. Так называемый «концентрический» метод изучения словесности и истории дезориентирует в восприятии явлений. Историческое изучение литературы — единственный путь ее грамотного освоения.

«Концентрический принцип» преподавания создает серьезные предпосылки для повреждения нормального сознания личности. Изучаемые «обрывки» литературы вне истории воспринимаются ложно либо вообще не могут быть осмыслены. Во всем этом несомненная вина так называемых реформаторов.

Ослабление гуманитарной области школьного образования и прежде всего изучения родного слова — это, несомненно, удар по всей системе образования. Только через слово мы овладеваем духовно-практическим опытом жизни, знаниями земной и Божественной истины, информацией, развернутой во времени от мгновения до Вечности. Ныне значительная часть выпускников массовых средних школ не владеет русским литературным языком в той степени, какая обеспечивала бы их дальнейшее самостоятельное развитие в сфере науки и культуры. При этом нас не могут радовать успехи отдельных школ, в том числе православных гимназий и лицеев, но речь сейчас идет не о них.

Не менее драматично обстоит дело с изучением отечественной истории. Только усилиями учителей-энтузиастов в отдельных школах она преподается удовлетворительно. Из предпоследнего стандарта были выброшены, например, такие разделы, как «Церковь в русском государстве», «Пугачевское восстание», «Заграничный поход 1813—1814 годов», «Народничество», и многие другие.

Инновации — это новации без традиций, без связи с прошлым. С этими нововведениями связаны запланированные и негативные изменения в нашем образовании. Они были объявлены ведущим фактором развития образования. По-

всемерно введен в действие механизм «непрерывного обновления образования». История образования подтверждает: наибольшего успеха школа достигала в периоды стабильного сосуществования, когда опиралась на предшествующие плодотворные культурные традиции. Таким образом, названный «поворот» мог иметь в целом только разрушительные последствия. И школу до сих пор лихорадит от нововведений, оргноваций; учителя стонут под гнетом канцелярской отчетности и навязываемых псевдоэкспериментов... В таком состоянии, в сущности, нет условий для нормальной работы. Успехи отдельных школьных коллективов достигаются не благодаря, а вопреки указанным обстоятельствам».

Реформаторы, модернизаторы придумали и ввели немало инноваций, а именно:

— тесты — несвойственная нашей традиции, излишне формализованная оценка минимума знаний учащихся; другими словами, смычка обедненного содержания образования с несовершенной формой его оценивания, что приводит к снижению интеллекта граждан;

— гранты — способ введения образовательного учреждения в рыночные отношения, форма заработка в процессе конкуренции неизвестно с кем, оценивание неизвестно по каким критериям; приводит к необходимости отказа от этических норм и представлений, веками сложившихся в образовательном и научном сообществе России;

— единый государственный экзамен (ЕГЭ) — еще один пример подмены содержания (сущности) формой, благодаря административному ресурсу, но вопреки мнению образовательного сообщества.

1 января 2006 года был дан старт национальному проекту «Образование», который тут же превратился в фальстарт. Уже 27 февраля, т.е. практически через два месяца, в Москве прошел «круглый стол» под многообещающим названием «Национальный образовательный проект: взгляд «сверху и снизу», в работе которого приняли участие министр образования Андрей Фурсенко, директора московских и подмосковных школ, лицеев, гимназий, а также эксперты и журналисты. Речь шла о том, как государство видит задачи национального проекта и как его воспринимают на местах, какова роль директорского корпуса в определении содержания проекта.

Министр убеждал всех присутствующих в важности и необходимости национального образовательного проекта, демонстрировал познания в области мировой литературы и русского фольклора и при этом признавался и сетовал: «смысл национального проекта состоит в отработке и реализации на практике системных изменений, которые давно назрели в системе образования...»

Комментарий: Национальным этот проект не может называться, ибо он касается важной, но только одной, школьной, составляющей системы национального образования. Поэтому данный проект вряд ли может реализовать на практике системные изменения. Господину министру, судя по всему, неведомо, что национальное образование есть сложная социально-педагогическая система, находящаяся в определенном времени и в пространстве.

Министр: «...На местах имеется тотальное недоверие к национальному образовательному проекту. Выплаченная за январь надбавка за классное руководство воспринимается как сюрприз и культурный шок, так как многие учителя были уверены, что их в очередной раз обманут, причем глобально...»

Комментарий: Какие многоопытные у нас учителя! Они верно предчувствовали, что кого-то из них точно обманут или просто забудут. Вся страна могла наблюдать в апреле месяце, как президент страны «пытает» министра о том, почему 80 000 воспитателей не получили этой самой надбавки.

Министр: «... Сейчас мы строим нулевой цикл и должны двигаться шаг за шагом, в том числе в выработке и апробации критериев национального проекта. Это, образно говоря, обязательная программа, которая позволит перейти к показательным выступлениям...»

Комментарий: Утверждение министра о том, что под его руководством «мы строим нулевой цикл», по меньшей мере, неэтично. Ведь по существу перечеркивается деятельность всех министров-предшественников, успевших «поручить ведомством» на этапе рождения новой России. Возникает другое соображение: может быть, действующий министр имеет задание, о котором мы не догадываемся? И если оно будет исполнено, то тогда его «показательные выступления» будут происходить действительно на уровне «нулевого цикла».

Надо отдать должное участникам «круглого стола»: разговор пошел не о размерах обещанных надбавок, а о сущности проекта, его критериях, на основании которых будут определяться 3 000 лучших школ и 10 000 лучших учителей. Как показала дискуссия, среди московских директоров нет единства в отношении к данному проекту.

Некоторые рассматривают его, прежде всего, как конкурс, другие уверены, что национальный образовательный проект должен быть обращен в первую очередь к детям, а не к учителям. Третьи убеждены, что «предусмотренный нацпроектом выбор лучших — это оскорбление и учителей, и всего общества». По словам последних, «это должна быть не временная подачка, не разовый проект, а политика государства в области образования на длительный срок». Директора говорили о том, что нацпроект призван изменить содержание образования, технологию образования и кадровую ситуацию в школе, но из этого тезиса получается, что до настоящего момента в школах преподают не те, не то и не так.

Особую критику вызвали пресловутые критерии качества работы школ, среди которых присутствуют такие, по мнению участников, «размытые», как соотношение числа «хорошистов» и «отличников», наличие общественного совета, процент воспитанности учеников, уровень их здоровья, а также процент правонарушений, совершенных учениками, наличие автоматизированного рабочего места учителя и участие в олимпиадах. При этом многие из названных критериев попросту неприменимы к многим российским школам.

По мнению школьных директоров, эти и другие подходы являются формальными, и при определенном желании и умении показатели можно поднять до небывало высокого уровня, так как все необходимые бумаги готовят сами школы, претендующие на звание «лучших». Более того, педагоги отметили, что проработанными являются не только критерии, но и сам механизм определения лучшей школы и лучшего учителя. Многие директора не хотят выдвигать свои школы на получение денежных поощрений, потому что «нужно сдать во-о-от такую кипу бумаг». А подавляющее большинство не участвует даже в конкурсе на звание «лучший учитель года». И как это ни печально, но в большинстве случаев директора школ в проект просто не верят, так как он сделан слишком «местечково», а работа по его реализации на данном этапе заслуживает неудовлетворительной оценки.

Но директоров не слушают, а если и слушают, то не слышат. От себя добавлю: нацпроект есть часть того, что в последние годы называется уже не реформированием, а модернизацией. Игра слов, не меняющая смысла. Он не связан с предыдущими документами образовательного ведомства, в нем отсутствует концептуальная часть, скорее всего это случайный набор мероприятий, под которые нашлись деньги, которые необходимо потратить за два года. Похоже, что «образованцы» (по выражению А.И. Солженицына) организовали свой подход.

Все эти «новации» имеют одну особенность: они отдаляют учащегося от учителя и ограничивают возможности их полноценного общения, сводя его к тем или иным формальностям. Образование в широком смысле все чаще заменяется дрессировкой или натаскиванием на исполнение неких задач и заданий. При огромном сокращении аудиторных часов в школе и вузе становится почти невозможным не только творческое, но и вообще человеческое общение учителя и ученика, профессора и студента, превращаясь в стандартный диалог.

Если не большинство, то многие (и пора к ним прислушаться) вынуждены признать, что образование в сущности планируется и организуется как неполноценное, для чего и вводятся всевозможные новации, не отражающие наших исторических и культурных ценностей. С сожалением следует признать: на сегодняшний день образование как социально-педагогическая система дезорганизована; оно с великим трудом может решать задачу одухотворения процесса нравственного становления, формирования таких ценностей, как вера, нравственность, святости, отечество.

Известный писатель В.Г. Распутин образно, но понятно оценивает современную школу в трагическом романе «Дочь Ивана, мать Ивана»: «...В школу, как новую мебель, натащили новые науки, появились учебники с откровенными картинками и призывами вроде "Бейте лампочки в подъездах, люди вам спасибо скажут",... к прошлогодним новациям добавились свежие, каждый день по семь—восемь уроков, а на русский язык — час в неделю, на отечественную историю — тоже час, второй час отдали журналистике. Три программы на шее — общероссийская, местная и особо своя, школьная, с набором факультативов, все решительней занимающих главное место. Превращалась школа в старую клячу, неспособную тянуть телегу со всеми, кто в неё понавскакивал. А упадет она от бессилия, эта кляча, и добьют, исколют своими острыми указками расплодившиеся «культурологи» и потребуют огонь-скакуна, у которого бы искры летели из-под копыт, когда помчит он по безбрежным мирным нивам».

Новейшая история убедительно показывает, как распадается этнос благодаря разрушению исторически сложившегося образования. СССР по существу был формой жизнедеятельности суперэтноса. По Л.Н. Гумилеву, это этническая система, состоящая из нескольких этносов и противопоставляющая себя всем подобным целостностям. Единство суперэтноса опиралось на наличие общего миропонимания, что и консолидировало весьма разнообразные этносы.

Этот исторически молодой суперэтнос бурно развивался; по признанию мировой общественности он имел самое эффективное образование. Но начиная с 1960-х годов стали урезать долю национального дохода на образование, постепенно перевели его на остаточное финансирование; руководители разного ранга превращали образование в средство социальной и идеологической хирургии, отказывая ему в проявлении сущностного — сохранении истории, развитии отече-

ственной культуры, формировании духовности у молодого поколения. Предавались идеалы и идеи образования, предавались образованные люди, «насиловалась» вся система отечественного образования. Образование суперэтнуса в течение 30 лет разрушалось. В начале 90-х годов суперэтнос распался. Сегодня есть основания утверждать: распад СССР начался после того, когда разрешили коверкать, разрушать исторически сложившееся образование.

В наши дни страна переживает один из сложнейших периодов своей истории. В новых условиях рождается российская государственность. Но если мы способны учиться у истории, то должны понять, что возрождение России не сможет произойти без создания национального образования.

Особая роль в этом сложном деле принадлежит государственным мужам. К великому сожалению, в последние годы мы чаще всего видим пассионариев-разрушителей, облеченных государственной властью.

Грузия. На волне демократических преобразований президентом избирается З.К. Гамсахурдия, известный в республике «интеллигент», имеющий отношение к филологии. Одно из первых его деяний: с фронтона педагогического института в Тбилиси сбиваются слова «имени А.С. Пушкина». Как закончилась жизнь этого реформатора, мы знаем. Для народа Грузии трагедия продолжается. Чем не детектив?

Чечня. Трагедия народов, населяющих эту республику, началась не тогда, когда развернулись военные действия, а значительно раньше. С конца 1980-х годов осуществлялось давление на ректорат университета имени Л.Н. Толстого, совершались провокации против его руководителей, члены их семей постоянно слышали угрозы и получали письменные предупреждения. В начале учебного 1990 года у входа в университет застрелили профессора, а ректора В.А. Кан-Калика связали и увезли в горы, где его останки были обнаружены через несколько месяцев. Затем были война, кончина президента Дудаева, теракты... Еще один детектив.

Собственных разрушителей имеет и Россия. Они не извлекают должных, полезных для страны исторических уроков; они неумело реформируют систему образования, не учитывая ее сущностные характеристики и особенности, публично насиловать ее постоянными попытками привнести на нашу землю опыт Запада. Они заявляют одно, а делают другое. Это при них министерство образования стало секретным, ибо лишь малый круг людей знает о тех докладах и обещаниях, с которыми они выступают за рубежом. Это они сделали так, что в громадной России стало ненужным министерство, отвечающее за школу и учителя. Это в новой России появилась такая инновация: назначаемый министр признается в том, что он не знает школы (нынешний признался в том, что он вообще не знает образования, и настойчиво это доказывает). Такого в истории нашего образования еще не было: молодежь забрасывает министра яйцами, солидная публика в Кремлевском дворце на Рождественских чтениях не хочет его слушать, президент отчитывает его, как провинившегося ученика, потоком идут критические статьи — а он продолжает выполнять функции министра... Такая печальная участь — министр отторгнут образовательным сообществом. Министр-инноватор ведет себя, как ликвидатор. Как учителю и профессору объяснить своим ученикам, что происходит сегодня у нас в образовании?

Похоже на мистику, но... Наказывается народ, который позволяет глумиться над присущим ему образованием, слабеет государство, которое перестает

отвечать за воспитание и обучение нового поколения своих граждан. И все же многочисленные дискуссии последних лет, успехи ряда практических работников — воспитателей, учителей, вузовских преподавателей — убеждают в том, что воссоздание отечественного образования возможно и в современной России. Для этого необходимо, соединив образ, смысл и волю, разработать концепцию, доктрину и программу образования в РФ. Эта проблема обсуждается на Всемирном русском народном собрании начиная с 1993 года, в многочисленных публикациях, в т.ч. в монографии О.Н. Смолина.

Под концепцией мы понимаем не просто осмысленную и красивую совокупность высказываний (утверждений), а результат научного исследования, представляющий собой систему идей и способов их обоснования. Как форма научного знания концепция формулируется на основе методологических принципов и соответствует ряду требований. Концепция приближает нас к истинному знанию об интересующем нас объекте, в данном случае — образовании.

Доктрина — это изложение основных положений и целей деятельности государства, политической партии, общественного движения, отдельного деятеля, что и является для них руководством к действию. Доктрина не подвергается сомнению, имеет прагматическую цель и может заключать в себе истину, если базируется на научной концепции.

Программа — содержание и план деятельности государства, политической партии, общественного движения, отдельного деятеля, построенные на основании концепции или доктрины. Как правило, программа предусматривает последовательные этапы деятельности, ее способы, сроки, текущие и конечные результаты.

Назначение концепции, доктрины, программы образования как раз и состоит в том, чтобы защитить абсолютную ценность — образование, гарантирующее национальную и духовную самобытность любого народа, его культуру, святыни, без которых нет и не может быть ни свободной личности, ни свободного народа, ни безопасности страны.

На основе определенной концепции, доктрины, программы наше Отечество должно получить динамичную, гибкую и внутренне устойчивую систему образования, ориентированную как на историко-культурные особенности России, так и на ее современные перспективные потребности и одновременно включенную в мировое образовательное пространство.

Развитие национально-государственного образования в России — задача стратегическая, требующая для своего решения особой тактики.

Во временном отношении программа долгосрочна. Корнями она уходит вглубь национальных образовательных традиций. Ее воплощение не может стать задачей одной организации или группы лиц. Необходимо разработать такие пути реализации доктрины, при которых властные полномочия будут распределены между различными субъектами. При этом ни один из них не должен располагать возможностями радикальным образом влиять на исходные, принципиальные содержательные установки. Разработка такого механизма — это уже самостоятельная и достаточно сложная задача. Но только ее решение гарантирует нам, что ни один очередной «реформатор» не нарушит естественный ход становления необходимой народу образовательной практики.

Реализация концепции, доктрины и программы станет делом повседневной практики, если воспринявшие их идеи и положения будут последо-

вательно и ответственно создавать условия для раскрытия имеющихся, нарождающихся и созидающихся потенциалов — законодательного, информационного, технологического, управленческого, финансового, экономического, организационного, кадрового, сотрудничества со странами СНГ и международными организациями, — которые обеспечат функционирование и развитие образования в России.

России предстоит долгий и тернистый путь к возрождению и восстановлению своей истинной культурной сущности. Этот путь пролегает в том числе и через образование. И пройти его можно только в единстве со всеми народами, населяющими российские просторы. Каждый из них должен сделать шаг в сторону своего культурного возрождения, обретения своей духовной сущности. Этот путь окажется посильным для всех, если сумеют собрать силы для своего возрождения русская культура и русская школа, образующие становой хребет страны, простирающейся от Калининграда до Владивостока и от Мурманска до Кавказа.

А что же делать каждому из нас? Продолжать работать, пользуясь правами, выполняя обязанности, сохраняя собственное достоинство и достоинство образовательного учреждения, в котором мы служим Отечеству; своей каждодневной жизнедеятельностью напоминать о соборной ответственности за образование и Россию.

И тогда, быть может, мы сумеем убедить правительство в том, что образование — это феномен истории и культуры. Не понимать сущностных характеристик образования значит быть дремучим гражданином. Не знать закономерностей образования значит работать непрофессионально. Не учитывать рекомендации науки в деле управления образованием значит вредить всему обществу и государству.

Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. Образование: историко-культурный феномен [Текст] : курс лекций. — СПб. : Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004.
2. Караковский, В.А. Давно пора! [Текст] // Нар. образование. — 2008. — № 8. — С. 100.
3. Корнетов, Г. Образование: чему и во имя чего учить [Текст] // Нар. образование. — 2009. — № 9. — С. 18—24.
4. Коротких, В.И. О порядке чтения, который поможет научиться сохранять вкус и отыскивать удовольствие в книгах [Текст] // Человек и культурно-образовательная среда : сб. науч. работ. — Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2005. — С. 43—59.
5. Лизинский, В.М. Инновации как способ издевательства над школой, учителем и здравым смыслом (памфлет) [Текст] // Упр. соврем. шк. Завуч. — 2009. — № 6. — С. 75—78.
6. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. — М., 1992. — С. 40—41.
7. Непомнящий, В. Преступление национального масштаба [Текст] // Москва. — 2009. — № 9. — С. 140—142.
8. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития [Текст]. — М., 2000.
9. Поташник, М.М. Педагогический гламур как способ ухода от реальных проблем [Текст] // Нар. образование. — 2008. — № 8. — С. 93—94.

10. Смолин, О.Н. Образование. Политика. Закон. Федеральное законодательство как фактор образовательной политики в современной России [Текст]. — М. : Культур. революция, 2010. — 968 с.
11. Цирульников, А. Из тайных архивов русской школы [Текст]. — М. : Педагогика-Пресс, 1992.
12. Шими́на, А.Н. Философские основы образования [Текст]. — Воронеж, 1999. — С. 111.
13. Юнг, К.Г. Духовная проблема современного человека [Текст] // Сознание и бессознательное. — СПб. ; М., 1997. — С. 475.

Ж.Т. Тощенко

ДУХОВНАЯ ЖИЗНЬ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ПОТЕРИ И ОБРЕТЕНИЯ

Известный российский социолог пытается классифицировать возможные варианты отношения людей к прошлому и будущему через призму настоящего, отразить доминирующие оценки национальной истории и культуры, сложившиеся в определенных социальных группах. Особое внимание автор уделяет связи оценок прошлого с социальным поведением людей в настоящем, отмечает связь таких оценок с состоянием духовной сферы общества, содержанием и ценностно-смысловой основой поведения людей, с особой тревогой рассматривает феномен социальной аномии как основы отклоняющегося поведения людей.

общество, духовная культура, личность, духовные ценности, социальная позиция, социальная аномия, социальное равнодушие.

Общественное сознание никогда не было равнодушно к оценке прошлого и будущего. Но эти оценки всегда несли на себе печать настоящего. Именно под влиянием настоящего рисуются и осмысливаются картины прошлого, также как и прогноз будущего не избавлен от симпатий и антипатий реально функционирующего общественного сознания.

Попытка классификации возможных вариантов отношения к прошлому и будущему через призму настоящего показывает, что наиболее часто встречаются следующие сочетания: отвергаемое прошлое и одобряемое, приветствуемое будущее; одобряемое прошлое и отвергаемое будущее; в одинаковой степени негативная оценка прошлого и будущего; оптимистическое, хотя нередко и критическое, отношение к прошлому и будущему.

С точки зрения соотношения целей и средств возможна и другая классификация. Во-первых, имеется рациональный тип поведения, когда цели и средства в одинаковой степени обоснованы, одобрены и осуществляются успешные попытки их согласованного использования и претворения в жизнь. Во-вторых, инновационный тип поведения предполагает положительное отношение к целям и отрицание ограничений в выборе средств, применяемых в реальной жизни. В-третьих, ритуальный тип, согласно американскому экономисту Р. Мертону, сосредоточивает внимание на средствах достижения цели при отрицательном отношении к ним. В-четвертых, ретритизм как тип поведения означает отрицание

и целей и средств, что ведет к уходу от реалий жизни (это особенно наглядно проявляется в поведении алкоголиков, наркоманов и самоубийц). И наконец, возможен такой тип поведения, который знаменует отказ от «старых» целей и средств с одновременной заменой их новыми целями и средствами, что проявляется в мятежах, восстаниях, переворотах, революционных переменах. Возможны различные сочетания перечисленных типов поведения, но по сути они остаются неизменными, и все, за исключением первого типа, рождает в духовной жизни парадоксальные ситуации, демонстрирующие односторонность, ограниченность, а порой и ущербность каждого из них.

Под девизом «отвергнуть прошлое и построить лучезарное рыночное будущее» выступает сравнительно небольшая, но энергичная, амбициозная и напористая группа интеллектуалов, для которых советское прошлое — провал в российской истории, гибельный зигзаг в развитии страны, нарушение нормального хода социально-экономических процессов. По их мнению, советский период состоит только (или в основном) из ГУЛАГа, насильственной коллективизации, дефицитной экономики, организованного голода, уничтожения православия и ислама, нелепых проектов в народном хозяйстве и т.д. и т.п. Реакцией представителей этой группы на все, что их не устраивает, являются эпатаж и сознательная демонстрация своей «непримиримости», а основным ключом к достижению очередного «светлого» будущего они считают не просто либеральную рыночную экономику, а рыночное общество. Российские ультрарыночники не хотят считаться даже с умеренными коллегами на Западе, отвергающими рыночный фундаментализм (как, например, видным политическим деятелем Франции Л. Жоспэном), в рамках которого постоянно осуществляется, по словам академика Л.И. Абалкина, «попытка распространения его регуляторов на сферы, не поддающиеся рыночному воздействию».

Радикализм новых правых в их стремлении разрушить все «до основания» и решить назревшие общественные проблемы путем бескомпромиссного отказа от всего прошлого напоминает большевистские методы.

Те, кто нигилистически отвергает прошлое, в большинстве случаев действуют, как холодный расчетливый механизм, полностью игнорируя социально-психологические позиции людей. Они забывают о том, что знаменитая «протестантская этика» М. Вебера была необходима капитализму не потому, что поощряла обогащение любой ценой (для этого никакой этики не надо), а, напротив, потому, что вводила жажду наживы в определенные рамки, ограничивала ее жесткими моральными нормами». Иначе говоря, в концепции «проклятого прошлого» и «светлого будущего» диктатура идеологии заменяется диктатурой чистогана, когда прав тот, кто имеет больше денег или власти (последняя тоже рассматривается как средство получения богатства). Это дополняется и личностными характеристиками многих желающих «стереть» все прошлое и нарисовать «прекрасное рыночное будущее» — цинизмом, оголтелым индивидуализмом, двуличностью, завистью, выражающимися в желании подражать американскому или западноевропейскому образу жизни.

В реальной жизни отдельных социальных групп и общностей происходит одновременное отмирание, исчезновение тех или иных явлений, характерных для уходящей эпохи, и возникновение и укрепление новых тенденций, процессов, превращение некоторых латентных явлений в значимые события и преобразова-

ния. Однако противопоставление этих тенденций или абсолютизация одной из них ведет к формированию в сознании и поведении людей взаимоисключающих вариантов развития. Общими характеристиками такого отношения к духовной жизни являются, с одной стороны, нигилизм по отношению к прошлому, а с другой — неумеренный, «щелячий» восторг по поводу ожидаемого рыночного будущего, что ведет не к созиданию нового, а к разрушению существующего социального пространства.

Противоречивость, парадоксальность такого подхода к прошлому и будущему приводит к нарушению апробированной историей логики мышления и развития. Это проявляется прежде всего в том, что его сторонники отказываются от здравого смысла и прагматизма и переходят на позиции абстрактных возможностей, которые якобы сулит предлагаемая ими концепция рыночности. Иначе говоря, рынок из средства, необходимого для решения экономических и социальных задач, превращается в цель, что автоматически делает его инструментом усиления социальной несправедливости и напряженности. Исповедующие этот подход практически игнорируют данные науки или используют их в качестве своеобразного фигового листка: если научная информация соответствует провозглашенной заранее цели, то это одобряется, приветствуется; в противном случае данные можно просто «не видеть». Заодно можно обвинить ученых в отрыве от жизни, ошибочности исходных методологических принципов или неполноте и ущербности методики. Суть претензий в конечном счете сводится к тому, что они мешают манипулированию общественным сознанием, и к откровенной демагогии.

Сторонники нигилизма де-факто и де-юре отказываются от традиций, не видят в прошлом позитивных моментов (особенно если это касается советского прошлого). Вполне естественно, что такой подход превращается в примитивные формы заискивания перед чужим образом жизни. Этот отказ от корней никогда не проходил бесследно. Наоборот, там, где новые реалии тесно переплетались с национально-специфическими традициями прошлого, успехи были более впечатляющими. Об этом свидетельствует опыт таких различных по политическим ориентациям экономик, как китайская и японская, успех которых во многом обусловлен умелым сочетанием общественных потребностей со спецификой национальных особенностей и менталитета.

Не менее парадоксально отношение новых правых к методам реализации поставленных целей. Полностью отрицается постепенность преобразований и всячески пропагандируется шок (даже не шоковая терапия) как средство «осчастливливания» всех граждан. В этом смысле следует напомнить слова нобелевского лауреата, немецкого писателя Гюнтера Грасса, настаивавшего на том, что «у демократии должен быть темп улитки». Между тем заданный нашими молодыми реформаторами темп стремительного «создания собственника» привел к развалу народнохозяйственного организма, гигантским махинациям и воровству, обману и обнищанию большинства населения России. Результаты рыночных реформ в других странах неоднократно показывали, что успехи добываются не кавалерийской атакой, а упорным, длительным, кропотливым трудом, как в уже упомянутых Китайской Народной Республике и Японии, где модернизационные процессы осуществляли не торопясь, продуманно и постепенно.

В рамках описываемого подхода происходит профанация таких понятий, как «рынок», «свобода», «народ». У российских либеральных демократов идеи

насаждаемого ими рынка ничем не отличаются от идей эпохи первоначального накопления капитала, когда реализуется свобода использования любых средств по захвату материальных ценностей. Народ же при этом трактуется как средство достижения их корыстных целей, прикрытых очередным обещанием счастья, которого люди «почему-то» опять не понимают и не принимают.

На фоне сложившихся тенденций в общественном сознании, когда позитивная оценка ряда явлений и процессов советского прошлого сохранялась все 1990-е годы, в полной мере расцвел догматизм, отстаивающий «светлое» прошлое и отвергающий будущее. Его влияние широко распространено — не в меньшей мере, чем рассмотренного выше оголтелого нигилизма.

Догматизм, используемый в настоящем, также парадоксален. Но только эта парадоксальность проявляется в иных характеристиках, чем нигилизм, ибо последний отрицает все и вся, в то время как догматизм противостоит новому, нарождающемуся. В сознании догматически мыслящих людей абсолютизируются как позитивные все происходившие ранее изменения. Образно говоря, этот стиль мышления похож на ходьбу «вперед затылком», с головой, повернутой назад, в прошлое. У догматического мышления отсутствует видение перспективы, утрачено чувство нового, нет ощущения необходимости постоянных изменений, потребности в поиске иных, в том числе и нестандартных, решений. Будущее представляется тем же прошлым, только слегка подкорректированным в соответствии с новыми реалиями.

Догматики страдают примитивизмом жизненных ориентаций, упрощенчеством как в объяснении происходящих процессов, так и в своих действиях. Весь мир представляется им черно-белым, не допускающим полутонов, переходных моделей, а соответственно, и компромиссов, уступок, соглашений, договорного процесса. Такое понимание будущего воспринимается либо как возврат к прошлому, либо как продолжение настоящего, которое якобы не отвечает ни логике, ни интересам общественного развития.

В результате этот подход рождает парадоксы, к числу которых можно отнести одновременное существование идей интернационализации интересов и исключительности советского (российского) пути в истории, что, в конечном счете, порождает шовинизм. Такая логика рассуждений и поведения приводит к появлению своеобразного социально-политического кретинизма, ибо совместить процесс глобализации с одновременным возвеличиванием только национальных интересов можно лишь при крайнем примитивизме мышления.

Парадоксальность, рождаемая идеализацией прошлого и отвержением будущего, воплощается и в попытках перенести критерии классового деления, сложившиеся в XIX веке, на новые реалии. Понятия «рабочего класса» и «крестьянства» в настоящее время размыты, в первую очередь потому, что профессиональные признаки, как и признаки отношения к собственности, утратили прежнее значение. В этой ситуации «новые бедные» представлены самыми различными группами: интеллигенцией, служащими, значительным слоем пенсионеров, многодетными семьями, инвалидами.

Среди парадоксов этого типа мышления следует отметить преувеличение значимости социальных девиаций, которые трактуются, с одной стороны, как порождение современной стадии капиталистического (империалистического) развития, с другой — как резерв для революционного преобразования мира, как сила,

которая противостоит «разрушительным» тенденциям рыночной экономики. Постоянно меняя плюс на минус и наоборот, люди данной формы сознания и поведения жонглируют фактами, личными впечатлениями и мнениями, произвольно выхваченными из жизни суждениями для доказательства только одного — невозможности трактовать будущее реалиями настоящего: лучше, если настоящее будет перечеркнуто, а будущее — основываться только на постулатах прошлого.

Социальная аномия являет собой негативизм по отношению не только к настоящему, но и к прошлому и будущему¹. Аномия порождает ценностно-нормативный «вакуум»: низкую степень воздействия социальных норм на индивидов, их неэффективность в качестве средства социальной регуляции поведения. Для новых предлагаемых или предписываемых норм характерны расплывчатость, неустойчивость и противоречивость.

Это состояние охватило значительные слои населения, сознание которых было разбужено ожиданиями позитивных перемен, порожденными перестройкой во второй половине 1980-х годов, а затем подогрето событиями начала 1990-х, когда многим казалось, что новая парадигма развития, предложенная либеральными радикалами, кардинально изменит жизнь. Однако надежды людей в очередной раз не оправдались, что вызвало не просто фрустрацию — дезорганизацию общественного сознания, а именно аномию, т.е. полное безразличие к любому общественному импульсу, независимо от его позитивной или негативной направленности. Парадокс данной ситуации заключается в том, что в условиях даже некоторых позитивных изменений большинству людей по-прежнему присущ глубокий пессимизм. Многие из тех, кто вроде бы благополучно вписался в рыночную экономику, глубоко недовольны происходящими изменениями, глобальными сдвигами, которые касаются их как граждан страны.

Если у радикал-либералов в этих условиях в чести индивидуализм, а у радикал-патриотов — общинность, коллективизм, то социальной аномии не присуще ни то, ни другое. Людью овладевает растерянность, равнодушие, их поведение характеризуется замкнутостью, переходящей в отрешенность от проблем и забот окружающего мира, либо сужением круга интересов до семейных и групповых. Безразличие к любым политическим и социально-экономическим новациям выражается в отказе от участия в выборах или в голосовании против всех без исключения кандидатов, в отвержении любых общественных акций, членства во всех без исключения политических партиях и общественных движениях.

Данный тип мышления характеризуется отказом от «выяснения отношений» с прошлым, демонстрируя тем самым атрофию исторического сознания. Одновременно людям безразлично, что происходит с ними и со страной в настоящее время, ибо они осознают невозможность влиять на происходящее вокруг.

По данным многих социологических исследований, 70 % россиян, т.е. абсолютное большинство, отдают предпочтение интересам семьи и близких, которые значительно опережают ориентации как на собственно личные, так и на общественные цели. Это, на наш взгляд, открывает для анализа интересный феномен: отход от общественной направленности интересов вовсе не означает сосредоточение только на личных делах, что свидетельствовало бы о доминировании индивиду-

¹ Напомним, что аномия обозначает такое нравственно-психологическое состояние общественного и индивидуального сознания, которое характеризуется разложением системы ценностей, противоречием между провозглашенными ценностями и невозможностью их реализации.

лизма в общественном сознании. Идет ориентация на интересы малой группы, контактного сообщества, семьи; связи внутри этих групп построены на началах, в которых преобладают идеи доверия, социально-психологической приемлемости, признания достоинств и уверенности в защите друг друга.

Появлению и распространению социальной аномии способствовало разрушение как массовой, так и «высокой» культуры, которая скрепляла жизнь десятков миллионов россиян, что лишней раз доказывает невозможность отделить так называемое официально одобренное от одобряемого неофициально. Хотелось бы этого глашатаям идей рыночной экономики или нет, но феномен «советской культуры» — не выдумка, а реальность, и, несмотря на отрицание и отвержение этой культуры, она продолжает жить в сознании миллионов людей.

Кстати, аналогичные проблемы ярко проявились после воссоединения восточных и западных немцев. Как справедливо утверждает Барбара Тальхайм, популярная исполнительница авторской песни в нынешней Германии и бывшая жительница ГДР, «восточные немцы в ФРГ — люди второго класса». В ГДР, как и в России, после свержения социалистического строя будущее рисовалось на основе заманчивых западных картин, показывавших прелести «свободного общества». Разрыв между иллюзиями и наступившей реальностью оказался шокирующим. Из потребности поскорее его сгладить вырастает тяга к сильному государству и даже к «сильной руке», а это питательная среда для националистических, ультрапатриотических и даже шовинистических настроений и проявлений.

В заключение следует подчеркнуть особо важное положение, вытекающее из социальной аномии: она может выступать и выступает основой отклоняющегося поведения, которое вызывается невозможностью достижения индивидуальных целей «законным образом». Для преодоления этого противоречия задействуются все средства, которые могут официально и не поддерживаться обществом, но цели, преследуемые ими, приветствуются и одобряются. Именно на этом и зиждется «теневая» экономика, культ богатства любой ценой, принцип «умения жить», ибо они, в конечном счете, могут быть оправданы обществом.

И.П. Ильинская

ЦЕННОСТНО-ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Автор отмечает, что в образовательном пространстве современной школы функционирует множество сред и пространств, поддающихся теоретическому моделированию и педагогическому проектированию. Моделирование осуществляется на основе различных ценностных и содержательных источников или универсалий, таких, как «культура», «искусство», «труд», «слово», «творчество» и пр. Они имеют ценностный смысл и выступают не только в основе содержания, форм и методов педагогического процесса, видов детской деятельности, но и в качестве векторов, указывающих направление развития школьных образовательных систем.

образование, ценность, цель, поликультурная образовательная среда, инкультурация личности, эстетическое воспитание, эстетическая культура, младшие школьники.

Современный ребенок растет и развивается в поликультурном мире. Глобализация культуры, стремительное развитие научно-технического прогресса и новых технологий, глубокие изменения в социальной и экономической сферах обуславливают новый социальный заказ общества и государства в понимании смысла и целей образования и воспитания человека. В современном обществе явно прослеживается потребность в воспитании человека, способного к культурно-творческой деятельности, к самоопределению в окружающем мире культуры и интегрированию в этот мир, гражданина с активной жизненной позицией, высоким нравственно-эстетическим потенциалом. Эти и другие требования отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС), утвержденном Министерством образования и науки Российской Федерации 6 октября 2009 года.

Начальное общее образование признано самоценной ступенью, фундаментом всего последующего образования. В основных положениях ФГОС, базирующегося на системно-деятельностном подходе, отмечается, что воспитание и развитие качеств личности должно отвечать требованиям информационного общества, инновационной экономики, задач построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества. В соответствии с данным стандартом на ступени начального общего образования осуществляется становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся, их духовно-нравственное развитие и воспитание, предусматривающее принятие моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей.

В требованиях к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования выделены личностные результаты, включающие формирование:

- основ российской гражданской идентичности;
- ценностей многонационального российского общества;
- целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий;
- уважительного отношения к иному мнению, к истории и культуре других народов;
- эстетических потребностей, ценностей и чувств;
- установки на мотивацию к творческому труду, к работе на результат, к бережному отношению к материальным и духовным ценностям¹.

Особая роль в реализации этих требований принадлежит учебным предметам и факультативным курсам художественно-эстетического цикла: изобразительное искусство, музыка, технология (художественное конструирование, художественный труд), а также частично православная культура, литературное чтение, направленным на формирование духовности и на активизацию деятельностной сферы личности школьника, на включение его в творческую деятельность. Ценность этих учебных предметов необычайна, и они не могут быть заменены никакими другими дисциплинами, поскольку:

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. С. 4—8.

— вооружают школьников знаниями о культурно-историческом наследии человечества, что позволяет им правильно оценивать социокультурную реальность с позиций непреходящих ценностей Истины, Добра, Красоты;

— помогают усваивать ценностные ориентации и социокультурный опыт в непосредственной предметно-практической деятельности, что особенно важно в младшем школьном возрасте;

— способствуют интеграции и вхождению ребенка в мир культуры и искусства, его культурной и эстетической идентификации, что в дальнейшем определяет собственную жизненную позицию и мировоззрение в целом;

— являются основой для закрепления и применения знаний, полученных на других предметах;

— формируют толерантность, гражданскую позицию, умение человека найти взаимопонимание с представителями разных культурных традиций;

— органично взаимосвязаны, что способствует эффективной интеграции содержания и повышению качества усвоения школьниками развивающего, обучающего и воспитательного материала;

— изначально предполагают личностно ориентированную позицию педагога как транслятора культурных ценностей, что позволяет осуществлять полноценное развивающее и воспитательное воздействие, строить субъект-субъектные отношения с обучающимся.

В рамках положений современного образовательного стандарта развитие нравственной и эстетической культуры младших школьников актуализируется в рамках как учебной, так и внеучебной деятельности. Особая роль в этом процессе принадлежит образовательному пространству школы, которое необходимо организовать в соответствии с современными требованиями государства и общества. Именно поэтому решение воспитательных задач в условиях учебных предметов, а не только в сфере внеклассной деятельности приобретает особую важность и значение. В образовательном пространстве современной школы функционирует множество сфер, полей, сред, поддающихся теоретическому моделированию и педагогическому проектированию. Моделирование осуществляется на основе различных ценностных и содержательных источников и универсалий — таких, как «культура», «искусство», «труд», «слово», «творчество» и другие. Они не только заложены в содержание, формы и методы педагогического процесса, виды детской деятельности, но и выступают в качестве векторов, указывающих направление развития школьных образовательных систем, в качестве ценностно-целевых ориентиров воспитания подрастающего поколения.

С учетом поликультурного характера окружающей действительности и подготовки учащихся к интеграции в поликультурное мировое пространство представляется возможным описать три уровня — общекультурный, образовательный и личностный.

Общекультурный уровень ценностно-целевых ориентиров функционирует на принципах культурологической парадигмы, где культура представляется в качестве системы ценностей, с которой взаимодействует личность: наследует, изучает, постигает, осваивает, оценивает, усваивает, присваивает, создает, транслирует. На основе этой системы и строится процесс образования личности. Понимание культуры как совокупности ценностей свойственно многим отечественным и зарубежным ученым, в частности, И. Канту, И.Г. Фихте, Ф. Шиллеру, С. Франку,

Н. Бердяеву, А. Белому, Г. Шпету, М. Шелеру и другим. Вместе с тем в ключе наших рассуждений важно подчеркнуть, что ценностная система культуры понимается нами как система источников, ориентиров и смыслов человеческой жизнедеятельности. Человек является субъектом культуры. Он творит, распространяет и сохраняет создаваемые культурные ценности. Поэтому культура как категория трактуется через понятие «второй природы», искусственной сферы существования и самореализации, созданной людьми и являющейся источником регулирования социального взаимодействия и поведения. Это приводит к пониманию неразрывной связи культуры и творчества, невозможного вне культуры¹. «Культура — это ценностно и знаково закрепленная, освященная целями, упорядоченная человеческая деятельность и ее продукты»².

Эстетическая культура понимается нами как совокупность всех эстетических ценностей, которые участвуют во взаимодействии людей с миром, в стремлении людей к совершенствованию и расцвету системы общественных отношений. В центре системы эстетических ценностей находятся Истина, Добро, Красота, которые проявляются в трех сферах личности человека: разума, воли и чувства. С этих позиций образование само выступает в качестве одной из культурных ценностей, а культуросообразность педагогики подчеркивается самим пониманием культуры как процесса культивирования, воспитания, образования, духовного восхождения.

Таким образом, одной из основных целей процесса формирования эстетической культуры личности младшего школьника становится создание условий для творческой самореализации личности. Взаимосвязь культуры и творчества позволяет выявить закономерность между вхождением ребенка в культуру и актом творчества: чем больше ребенок включается в творческую деятельность, тем выше степень его приобщенности к ценностям культуры, уровень личностной культуры. Рассматривая образование как культуру, мы можем выявить триединую связь культура — образование — творчество, позволяющую проследить зависимость между образованностью и «творческой» личности школьника: чем выше уровень образования школьника, тем выше степень реализации его творческого потенциала.

Процессы саморазвития и самореализации важны для развития личности с самого раннего возраста. Наиболее очевидно потребность в самореализации личности в младшем школьном возрасте проявляется в художественном творчестве, а также в сфере становления и развития нравственно-этических отношений (прежде всего в связи с приходом ребенка в школу), что делает необходимой организацию условий для развития творческого потенциала младшего школьника в эстетической деятельности. Процесс формирования эстетической культуры личности предполагает развитие ее творческого потенциала, выражающегося прежде всего в развитии способностей, склонностей и задатков личности, реализации ее внутренних возможностей и потенций.

Творческий потенциал проявляется как способность к продуктивному изменению личностью самой себя и созданию ею субъективно или объективно качественно нового продукта. В общем виде творческий потенциал определяется как интегративная характеристика личности, характеризующая меру ее возмож-

¹ Хоруженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь. Ростов н/Д : Феникс, 1997. С. 228—229.

² Бореев Ю.Б. Эстетика : в 2 т. Смоленск : Русич, 1997. Т. 1. С. 391.

ностей осуществлять деятельность творческого характера, и, следовательно, развитие творческого потенциала младших школьников есть раскрытие заложенных в них возможностей к творческой деятельности. Следовательно, если деятельность ориентирует младшего школьника на непрерывный творческий процесс, то она становится процессом его творческой самореализации, саморазвития, где творчество выступает как «усиление себя»¹.

Потребность современного общества в активной самореализующейся личности со сформированным ценностно-смысловым сознанием на основе гуманистических идеалов вступает в противоречие с реальной действительностью, обозначающейся иными ценностями: достижением материальных благ, формированием ложных потребностей. Именно на этой основе актуализируется образовательная парадигма с личностно ориентированной направленностью на индивидуальную самореализацию, культуротворчество, осознанную заинтересованность в приобретении знаний и способов деятельности, культурную идентификацию. Процессы саморазвития, самореализации личности становятся целью образовательной школы как социального института, и осуществляться они могут лишь в непосредственной творческой деятельности ребенка.

Единой точки зрения на проблему детского творчества в современной науке не существует, вместе с тем нам наиболее импонирует позиция В.Г. Рындак. В своем исследовании автор определяет структуру творческого потенциала как совокупность показателей, объединенных в три блока: собственно потенциальная составляющая — индивидуальные психические процессы, способности; мотивационная составляющая — убеждения, готовность как социально-психологическая установка на развертывание потребностей, ценностных ориентаций; когнитивная составляющая — знания, умения, навыки, отношения, способы деятельности и самовыражения, приобретенные в результате образования, творчества, а также в процессе социализации².

В таком представлении содержание творческого потенциала личности напрямую соотносится с основными понятиями, через которые определяется самореализация личности, — способности, потребность в реализации, ценностные ориентации, способы деятельности и самовыражения, что сближает понятия «самореализация личности» и «эстетическая культура личности» и позволяет рассматривать их во взаимосвязи. Эстетическая самореализация предстает как потребность в реализации своих способностей и возможностей в художественно-эстетической деятельности.

Эстетическая культура личности в качестве результата предполагает эстетическое отношение к действительности как особый ресурс восприятия мира с точки зрения законов красоты, как реализацию способности видеть и ценить гармонию, целесообразность, меру и единство как нечто самодостаточное. Такой взгляд предоставляет личности свободу от обыденности, способствует развитию творческого потенциала человека, возвышает личность. Процесс саморазвития личности, в том числе ее самореализации, органично связан с эстетической деятельностью (в частности, с постижением ребенком искусства как средоточия че-

¹ Пономарев Я.А. Исследование творческого потенциала человека // Психолог. журн. 1991. № 1. С. 3—12.

² Рындак В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия). М. : Пед. вестн., 1997. С. 23.

ловеческих ценностей), являющейся наиболее природосообразной для его осуществления.

В современной школьной образовательной среде ребенок во многом остается объектом педагогических воздействий, в том числе и в процессе постижения искусства. Это делает его пассивным в отношении не только своих духовных потребностей, смысловых запросов и ориентиров, но и лишает возможности самореализации в художественно-творческом процессе. В итоге мы часто вынуждены констатировать у детей эстетическую «черствость», эмоциональную «глухоту», отсутствие потребности в духовном поиске, в самоосознании себя через искусство. Неспособность к духовному усилию приводит и к отсутствию способности к самоосуществлению в искусстве и культуре в целом, к отсутствию способности и потребности в самореализации, поскольку последняя и есть процесс духовного, ценностно-смыслового самоосуществления, актуализации индивидуального духовного человеческого предназначения. Ценностно-смысловой аспект самореализации учащихся в образовательном процессе позволяет нам рассматривать эстетическую самореализацию личности как неотъемлемую часть и ценностно-целевой ориентир процесса формирования эстетической культуры личности.

Посредством эстетической культуры индивид реализует свою потребность в красоте, что предполагает эмоциональное отношение к жизни. Эстетический взгляд на мир открывает иной, отличный от рационального, способ видения, чувствования и понимания культуры, что способствует развитию не только эстетической, но и всех прочих сторон личности. Через чувства, эмоции самореализация личности происходит более продуктивно во всех сферах жизнедеятельности, а художественное творчество человека как разновидность эстетической деятельности служит эстетической самореализации личности.

Вторым уровнем ценностно-целевых ориентиров формирования эстетической культуры младших школьников в поликультурной образовательной среде выступает **образовательный, или педагогический, уровень**. Образование как социокультурный институт функционирует на благо человека и выступает в качестве посредника между личностью и культурой. Образование призвано транслировать культурные ценности, формировать личность в духе культуротворчества, вовлекая ее в культуротворческую деятельность. В связи с этим приоритетными становятся такие направления развития образования, которые позволяют формировать человеческое сознание, способное увидеть целостную картину современного мира и происходящих в нем процессов.

Современные научные поиски приводят к трансформации идей культуросообразности как основополагающего принципа образования, как основы современной образовательной парадигмы.

Анализируя генезис принципа культуросообразности, А.Я. Данилюк характеризует его исторически пластичный феномен, который в 70-е годы XX века, по мнению автора, модифицировался в принцип поликультурности, обусловленный процессами глобализации, интеграции и дифференциации культур, информатизации, распространением идей толерантности и защиты прав человека, социальных групп и народов и влиянием этих процессов на характер системы образования¹.

¹ Данилюк А.Я. Принцип культурогенеза в образовании // Педагогика. 2008. № 10 ; Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования : моногр. М. ; Ростов н/Д, 2004.

Принцип культуротворчества полностью соотносится с основополагающими концептуальными изменениями системы образования в России. Воспитание духовно-нравственной, эстетической культуры подрастающего поколения возможно только на ценностной основе. Передача ценностей сегодняшнему школьнику затруднена, а иногда и просто невозможна по объективным причинам, обусловленным социокультурной ситуацией. Добру, Красоте нельзя научить, их можно лишь чувствовать и творить. Они могут составлять мотив поступка, лежат в основе мировосприятия, мироощущения и миропонимания. Ценности можно принимать или отрицать, и именно эти процессы лежат в основе постижения современной молодежью ценностей той или иной культуры, в основе культуротворчества личности. Принимать ценности — значит принимать культуру, которой они принадлежат, значит становиться творцом и создателем этой культуры, участвовать в субъективном процессе культуросозидания, культуротворчества.

Таким образом, формирование эстетической культуры личности младшего школьника в процессе его образования приводит нас к необходимости создания условий для эффективного вхождения ребенка в мир культуры в процессе творческой деятельности, т.е. к эффективной инкультурации личности. С этих позиций образование есть путь и средство вхождения ребенка в культуру на основе культуротворческой деятельности. Учитывая современные социокультурные реалии, процесс инкультурации личности мы понимаем как освоение способов мышления и действий не только той культуры, к которой личность принадлежит, но и иных культур, с которыми она соприкасается и взаимодействует. Одной из целей формирования эстетической культуры младшего школьника становится создание условий для эффективного освоения ребенком культуры посредством образования — через открытие для себя нового, через конструирование, культуротворчество. Такой подход позволяет нам проследить зависимость между отношением младшего школьника к процессу образования и его инкультурацией: чем более значительной для ребенка представляется его образовательная деятельность, тем эффективнее идет процесс его вхождения в культуру. Соответственно чем активнее осуществляется процесс вхождения ребенка в культуру, тем более осознанной становится для него ценность образования, тем яснее ребенок осознает образование как ценность.

Анализируя определение понятия «инкультурация», данное М.С. Каганом, отметим, что инкультурация как вовлечение ребенка в мир культуры предполагает объективную и субъективную стороны этого процесса. С одной стороны, образование призвано познакомить школьника с системой знаний о мировой и отечественной культуре и системой ценностных и регулятивных установок, вовлечь его в культуроохранительную, культуросозидающую и культуротворческую деятельность. С другой стороны, процесс вхождения ребенка в культуру невозможен вне активной позиции индивида. Это предполагает не только потребность в инкультурации, не только интерес со стороны школьника к процессу, но и определенную степень самостоятельности внутренней деятельности по освоению культуры. Инкультурация, выраженная в постижении искусства и культурно-информационных процессов, в духовно насыщенном общении и эстетическом освоении окружающей действительности является одной из констант, ценностно-целевых ориентиров формирования эстетической культуры личности младшего школьника. Эстетическая инкультурация носит непрерывный и всепроникающий характер и свя-

зана с возрастными особенностями и способностями младшего школьника к восприятию информации и определенных культурных ценностей как сенситивным пиком развития.

Эстетическая культура личности как освоение окружающей реальности предполагает установление связей, согласование смыслов, норм поведения, оценок, мировосприятия посредством искусства и культуры в целом. С этих позиций мы можем определить эстетическую инкультурацию как вхождение ребенка в мир ценностно значимого содержания культуры, ее образов, персонажей, символов, смыслов. Ценности приобретают тождественность с внутренним миром человека, что означает вхождение в реальность духовной жизни, вхождение в мир искусства и культуры. Искусство способно комплексно воздействовать на процесс инкультурации ребенка, на построение его взаимодействия с миром, активизацию ведущих видов деятельности, творческого потенциала. С этих позиций инкультурация предстает как активная деятельность индивида по осознанию им новых культурных форм. Искусство как механизм инкультурации способствует становлению самостоятельно мыслящей, активной, социально адекватной личности и самоидентификации ребенка.

Эстетическая инкультурация невозможна без внутренних потребностей и мотивов. Она совершается исходя из индивидуальной картины мира и имеет субъективную окраску. Вот почему инкультурация понимается нами и как процесс формирования неповторимой индивидуальности личности на основе интенции к саморазвитию, самостроительству, самореализации, что предполагает прежде всего духовную составляющую. Вхождение ребенка в мир культуры осуществляется на основе внутренних потенций, которые представляются нам особым педагогическим ресурсом, построенным на экзистенциальной основе и обладающим интуициями, способствующими целостному всестороннему развитию личности ребенка. Содержательно мир культуры, отражающий эти стороны процесса, выражен в таких сферах, как искусство, религия, литература, позволяющих ребенку погружаться в мир экзистенциальных переживаний, эмоциональных оценок и творческих исканий. С этих позиций инкультурация выступает в качестве одного из целеполагающих принципов образования, позволяющих конструировать педагогический процесс освоения учащимися всего того культурно-исторического поля, в котором им предстоит жить, созидать, творчески развиваться через раскрытие духовного измерения культуры как совокупности религии, искусства, литературы. В таком понимании эстетическая инкультурация есть цель и средство интеллектуального и нравственно-эстетического совершенствования учащихся, раскрытия их творческого потенциала.

Эстетическая инкультурация личности не в полной мере соотносится с культурологическим подходом к образованию как чисто научной основе, на которой образование выстраивается как процесс, подчиненный законам и авторитету науки, как система идеологических и ценностных ориентиров, имеющих жестко регламентированный фундамент, строгий строй мыслей. Напротив, эстетическая инкультурация предполагает раскрытие перед учащимися противоречий и многообразия духовного мира, что в полной мере соответствует современным запросам общества и государства. Так, при изучении в школе религии, искусства иконы при культурологическом подходе в его традиционном понимании нас интересуют такие моменты, как иконописная школа, век, к которому она относится,

использованные изобразительные приемы. При эстетической инкультурации нас будут интересовать смысл, символизм, идея и дух, воплощенные в красках, связь данного направления иконописи с историей развития религиозной доктрины и культа.

Принцип инкультурации предполагает изучение прежде всего традиционной культуры, отраженной в содержании образования предметами, способствующими воспроизводству национальной культуры. Изучение духовной культуры титульного этноса часто создает ситуацию конфликта, но инкультурация как приобщение к культуре всегда предполагает изучение как национальной, так и мировой культуры, что приводит к снятию влияния амбиций различных общественных сил и волюнтаризма властей на содержание образования, выдвигая на первый план в оценке полезности того или иного предмета собственно педагогические критерии, принципы преподавания и наполнения содержания образования в целом. Так, введение национально-регионального компонента в дополнение к инвариантной, базисной части позволяет школьникам в местах компактного проживания инокультурного (по национальным, конфессиональным и другим признакам) населения приобщаться к тем культурам, которые имеют для них особенно важное значение. Таким образом, содержание и последовательность предметов инкультурации может изменяться, но главным и незыблемым должно оставаться понимание того, что образование преследует сугубо педагогические интересы, направленные на развитие личности ребенка, что это не инструмент идеологии, а инструмент воспитания уважительного отношения к инокультурным проявлениям, воспитания в духе межкультурного диалога. Одним из ценностно-целевых ориентиров воспитания эстетической культуры личности младшего школьника в полиэтнической образовательной среде представляется нам эстетическая инкультурация ребенка на основе отечественных и мировых ценностей.

Третьим уровнем ценностно-целевых ориентиров формирования эстетической культуры младших школьников в полиэтнической образовательной среде является **уровень личностный**, который соответствует пониманию человека как венца творения и высшей ценности, способной к культуротворческой деятельности и саморазвитию, духовному, интеллектуальному, нравственному и эстетическому совершенствованию. В условиях гуманистической образовательной среды необходимо сформировать у детей представление о человеке как венце творения и высшей ценности, способном к культуротворческой деятельности и саморазвитию, духовному, интеллектуальному, нравственному и эстетическому совершенствованию, что предполагает активность личности в процессе усвоения эстетических ценностей.

Эстетическая активность — деятельное отношение человека к своей жизни и к жизни общества, в котором он выступает как инициативный носитель и проводник эстетических ценностей. Эстетическая активность индивида как его способность к созидательному целенаправленному взаимодействию со средой является механизмом его внутригрупповой идентификации, как форма гуманных отношений, возникающих в совместной деятельности.

В процессе идентификации у ребенка формируются многие черты личности, поведенческие стереотипы, ценностные ориентации. Эстетические переживания в младшем школьном возрасте — одни из самых ярких.

Процесс идентификации понимается и как отождествление себя с персонажами художественного произведения, благодаря которому происходит проник-

новение в смысловое содержание произведения и его эстетическое переживание¹. Это позволяет говорить о внутригрупповой идентификации как о пути эстетизации отношений в полиэтнической образовательной среде, что будет способствовать формированию эстетической культуры личности с младшего школьного возраста. В этом случае внутригрупповая идентификация предстает в качестве «эстетической» идентификации личности, т.е. отождествлении других людей и себя с определенной социальной, этнической группой на основе единства эстетических ценностей и ценностных ориентаций, осознания и принятия этих ценностей как своих, этнической идентификации на основе искусства своего народа.

Процесс формирования идентичности обуславливает взаимодействие индивида и культурной среды, в которой он живет, поэтому одним из ценностно-целевых ориентиров формирования эстетической культуры младшего школьника в полиэтнической образовательной среде является формирование эстетической идентичности, предполагающее проявление художественно-творческой, эстетической активности ребенка. Занимая активную позицию в процессе постижения искусства и эстетического знания в целом, младший школьник тем самым осуществляет поиск своей идентичности. У него появляется возможность для собственной эстетической идентификации, что будет способствовать формированию целостности личности и дальнейшей ее эстетической и творческой самореализации.

Для полноценного развития ребенка младшего школьного возраста, когда социальное окружение становится значимым для него, очень важно грамотно и чутко организовать процесс его воспитания и обучения, формирования его личности и идентификации. Если ребенок обнаружит, что его этническая принадлежность, цвет его кожи, социальный статус и положение родителей в значительной степени больше определяют его ценность, чем его желание учиться, то ощущение себя недостойным, малоценным может роковым образом отягчить развитие его характера. Именно поэтому так важно для формирования полноценной личности ребенка, чтобы он доверял учителю, мог опереться на него, чтобы в ребенке развивалась и поддерживалась положительная идентификация с теми, «кто знает вещи и знает, как делать вещи»².

Однако на этом пути есть и свои проблемы, связанные с детским конформизмом. Ребенок не должен принимать в качестве единственного критерия собственной ценности работу и мастерство в ущерб игре и воображению. Деятельность младшего школьника должна быть эмоционально насыщена, должна носить творческий характер. Эти черты в полной мере присущи именно эстетической деятельности, которая в соответствии с возрастными особенностями в полной мере способствует формированию эстетической идентичности личности, выступающей как внутреннее образование, как ощущение личности, как ее предпочтения и интересы в искусстве.

Внутренний мир личности, ее предпочтения и интересы в сфере искусства в некоторой степени отражает эстетический вкус. Однако, говоря о формировании эстетической идентичности, важно подчеркнуть, что особенно значимыми представляются те эстетические ценности и ориентации человека, которые он считает «своими», распознает их как данные ему «априори», присущие ему изнутри, ха-

¹ Выготский Л.С. Психология искусства. Ростов н/Д : Феникс, 1998.

² Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М. : Прогресс, 1996. С. 135.

рактизирующие и отражающие его внутренний мир. Колыбельная песня матери, эстетика национального быта, народные традиции и праздники имеют огромное значение не только для формирования этнического самосознания, этнической идентичности, понимаемой как отождествление себя с этносом, но и для идентичности эстетической, отражающей не только предпочтения, но и самоопределение и самоощущение в искусстве.

Таким образом, одним из основных ценностно-целевых ориентиров формирования эстетической культуры младших школьников в полиэтнической образовательной среде нам представляется формирование эстетической идентичности личности младшего школьника средствами народной художественной культуры — как способности к переживанию и сопереживанию воспринятого, к вчувствованию в воспринимаемое, как усвоение эстетического опыта предшествующих поколений с целью его активного воспроизводства.

В соответствии с тремя уровнями ценностно-целевых ориентиров определяются и цели формирования эстетической культуры младших школьников в полиэтнической образовательной среде.

На общекультурном уровне нами определена следующая цель: **создание условий для эстетической самореализации младшего школьника в творческой деятельности**, реализуемая через следующие задачи:

1. Развитие творческого потенциала в эстетической деятельности:
 - формирование потребности в личностном росте, развитии, самосовершенствовании;
 - определение способов самовыражения в эстетической деятельности;
 - развитие способности к духовному усилию.
2. Формирование нравственно-эстетического отношения к окружающему:
 - утверждение способов общественного взаимодействия;
 - развитие способности к оценочной эстетической деятельности;
 - определение видов творческой деятельности.
3. Формирование ценностного сознания:
 - определение ценностно-смысловых установок;
 - развитие готовности к творческой самореализации в эстетической деятельности;
 - создание системы специфических (этноэстетических) знаний, умений, навыков.

На образовательном уровне основной целью является **создание условий для эстетической инкультурации учащихся начальных классов на основе отечественных и мировых ценностей**. Данная цель достигается через реализацию следующих задач.

1. Формирование способностей к культуротворческой деятельности:
 - определение способов освоения и трансляции культурных и эстетических ценностей;
 - освоение способов мышления и действий в культурах разных народов;
 - развитие потребности во взаимодействии с другими культурами.
2. Приобщение к культурным и эстетическим ценностям разных народов:
 - формирование представлений о разнообразии духовного мира разных народов;
 - построение системы знаний о мировой и отечественной художественной культуре;

- развитие потребности в духовно-насыщенном общении.
- 3. Формирование толерантности:
 - укрепление интереса к культуре других народов;
 - привитие уважительного отношения к инокультурным проявлениям в окружающей среде;
 - воспитание в духе поликультурного диалога.

На личностном уровне целью выступает **создание условий для формирования эстетической идентичности младшего школьника средствами народной художественной культуры**. Данная цель реализуется посредством решения следующих задач:

1. Развитие эстетической активности:
 - приобретение навыков самостоятельной конструктивной деятельности;
 - формирование интереса к эстетической деятельности;
 - развитие способности к взаимодействию.
2. Достижение осознания ребенком своей самоценности, ценностного отношения к своей личности:
 - развитие неповторимой индивидуальности личности;
 - утверждение чувства собственного достоинства;
 - формирование чувства эмоциональной защищенности.
3. Формирование способности к самоопределению, самоощущению в искусстве:
 - обогащение чувственно-эмоциональной сферы ребенка;
 - формирование интересов и предпочтений в искусстве;
 - развитие способности к эстетическому переживанию.

Таковы, на наш взгляд, основные цели и задачи формирования эстетической культуры младшего школьника в полиэтнической образовательной среде, соответствующие современной образовательной парадигме. Современный Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования рассматривается нами как ресурс социокультурной модернизации российского общества, а образование — как важнейшая социальная деятельность общества, направленная на формирование российской идентичности как неотъемлемого условия укрепления российской государственности.

Наша позиция и содержательная сторона школьной образовательной среды, предметов учебного цикла позволяют реализовывать все положения ФГОС, ориентированного на формирование социокультурной компетентности, на духовно-нравственное и эстетическое развитие школьников, на воспитание подрастающего поколения на деятельностной основе.

Список использованной литературы

1. Бореев, Ю.Б. Эстетика [Текст] : в 2 т. — Смоленск : Русич, 1997. — Т. 1. — 576 с.
2. Борисенков, В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования [Текст] : моногр. / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. — М. ; Ростов н/Д, 2004. — 576 с.
3. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст]. — Ростов н/Д : Феникс, 1998. — 480 с.
4. Данилюк, А.Я. Принцип культурогенеза в образовании [Текст] // Педагогика. — 2008. — № 10.

5. Пономарев, Я.А. Исследование творческого потенциала человека [Текст] // Психолог. журн. — 1991. — № 1. — С. 3—12.
6. Рындак, В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия) [Текст]. — М. : Пед. вестн., 1997. — 244 с.
7. Хоруженко, К.М. Культурология. Энциклопедический словарь [Текст]. — Ростов н/Д : Феникс, 1997. — 640 с.
8. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] : пер. с англ. / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. — М. : Прогресс, 1996. — 344 с.

Н.А. Пархоменко

РУССКАЯ НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: ПОПЫТКА ОСМЫСЛЕНИЯ

Анализируются традиции и специфические ценностно-смысловые основы русской национальной культуры, ее социально-педагогический потенциал и механизмы воспроизводства вступающими в жизнь поколениями молодежи. Особое внимание автором уделено сопряжению содержания нравственного воспитания молодежи, воспитания национального характера с традициями национальной культуры, укорененностью норм христианской этики, образом жизни и традиционными способами социального взаимодействия этноса, особенностями русского языка и устного народного творчества.

социальное воспитание, культура, образование, традиция, ценности воспитания, национальное, общечеловеческое, христианская этика, личность, нравственная культура.

Традиции народной культуры

Русский народ веками копил свой национальный опыт, передавал из поколения в поколение ценностные устои и традиции воспитания, сохраняя все самое лучшее. Так постепенно создавался золотой фонд русской народной педагогической культуры. Глубинное изучение и использование этого уникального, отшлифованного и проверенного временем опыта могут значительно повысить уровень психолого-педагогической теории и практики, стать неисчерпаемым источником вдохновения и творчества для специалистов в области педагогики и психологии. Как справедливо полагал академик Д.С. Лихачев, «экологию нельзя ограничить только задачами сохранения природной биологической среды. Для жизни человека не менее важна среда, созданная культурой его предков и им самим... Если природа необходима человеку для его биологической жизни, то культурная среда столь же необходима для его духовной, нравственной жизни, для его «духовной оседлости», для его привязанности к родным местам, для его нравственной самодисциплины и социальности»¹.

В кризисном социуме, когда экономическое и социально-политическое бытие пресыщено трудностями и противоречиями, именно культура является дос-

¹ Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном / сост. и общ. ред. Г.А. Дубровской. М. : Дет. лит., 1989.

тойным способом выживания человека. В культуре — как религиозной, так и светской — обретаются вера, надежда и мудрость терпения, любовь и взаимная поддержка людей в трудные времена.

В научной литературе существуют различные определения понятия «культура». Одно из них: это «специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей между собой, к самим себе, к природе»¹.

Философская и культурологическая мысль не разделяет понятия культуры и духовности. Культура выступает как образ, в котором символически выражена духовная жизнь человека. Наиболее конструктивным в контексте нашего исследования является аксиологический подход к пониманию культуры. «Поле» культуры — это ценностно-смысловой универсум, в котором человек делает собственное существование человеческим бытием. Культура в таком понимании — не просто совокупность ценностей, которые должны быть освоены или осознаны, но способность и усилие «быть человеком». Культура — это стиль жизни человека, сознательное творчество самой этой культуры, которое определяется ростом человеческого «я»².

Важнейшей формой существования и проявления культуры является народная культура, основывающаяся на исторически обусловленном образе жизни народа, соответствующая духу, сознанию и самосознанию народа. Народная культура включает в себя константы, определяющие народ как целостный организм: язык, устное народное творчество, историю, веру, ценности. Категорию ценности мы считаем ключевой в содержании народной культуры. Поставленные в исследовании задачи потребовали рассмотрения понятия «ценность». В качестве исходной мы приняли концепцию отечественного философа Н.О. Лосского, согласно которой, духовные ценности выступают основанием культуры³. Ценности возможны лишь при условии, что основа бытия духовна. Чтобы ценность сформировалась, должен быть духовный потенциал жизни. Ценность — единство должного и значимого, сущего и идеала. Ценность — не просто необходимая и должная, но и желанная цель, которая выступает регулятором человеческих отношений.

Ценностные отношения могут быть внутренними и ненасильственными. Они связаны с добровольным и свободным выбором. Только та деятельность порождает культуру, которая связана с поиском смыслов, извлечением смысла из окружающего, с творчеством. Ряд ученых (К. Леви-Стосс, Т.А. Пигилова, В.В. Познанский и другие) определяют традиционную народную культуру как особую часть национальной культуры, основывающуюся на устном народном творчестве и исторически обусловленном образе жизни народа. Такое определение, безусловно, сводит народную культуру всего лишь к одному из ее проявлений. С нашей точки зрения, народная культура есть культура, соответствующая духу, сознанию и самосознанию народа, исходя из чего в понятие народной культуры помимо предложенного выше должны войти такие основные константы, как язык, история, вера.

Важнейшим механизмом, позволяющим сохранить культуру, является традиция. Практически все теоретики культуры (М.М. Бахтин, Д.С. Лихачев,

¹ Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицианов. Минск : Изд-во В.М. Скакун, 1998.

² Флиер А.Я. Культурология для культурологов. М., 2000. С. 92.

³ Лосский Н.О. История русской философии. М. : Изд. группа «Прогресс», 1994. С. 357.

В.В. Познанский и другие) подчеркивают мысль о том, что без традиций невозможны ни новаторство, ни творчество. Любая традиция культуры проверяется временем, т.е. традиционны лишь те элементы культуры, которые подтвердили свою значимость для общества и пользу для личности. В Новейшем философском словаре традиция определяется как «элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах в течение длительного времени. Традиция охватывает объекты социального наследия (материальные и духовные ценности); процесс социального наследования; его способы. В качестве традиции выступают определенные общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и т.д.»¹. Но и такое определение не полностью отражает содержание данного понятия. Традиция включает в себя опыт и знания, способы деятельности, формы сознания, особенности ценностного и мотивационного отношения к миру.

Именно традиция позволяет культуре оставаться живой, сохраняя во времени цепь преемственности поколений. Традиции русской культуры обусловлены спецификой русского образа жизни, особенностями традиционного русского мироощущения, творческой культурно-исторической деятельностью народа. А деятельность любого народа в области культуры, с философской точки зрения, является диалектическим единством процессов опредмечивания (создания новых ценностей, идей, норм и т.д.) и распредмечивания (освоения культурного наследия), направленного на преобразование духовных ценностей. Для нас приоритетным является процесс освоения духовного наследия через традиции культуры.

Народная культура как психолого-педагогический феномен

Традиции народной культуры нашли свое воплощение в педагогических средствах народной системы воспитания, глубокой эмпирической совокупности форм, методов и средств духовно-нравственного влияния на личность. В народной педагогике не было обстановки нравственной стерильности для воспитанника. Ему давались понятия о добром и злом в мире, о нравственном и безнравственном. Определялись и навыки борьбы со злом в себе и в окружающем мире. Безусловно, многие положения народной педагогики могут быть пересмотрены, но основные ее принципы, такие, как раннее приобщение к труду, строгое требование ответственности за порученное дело, связь с жизнью общества, дифференцированный возрастной подход, преклонение перед совестью и Богом, воспитание из мальчика мужчины, из девочки — женщины, природосообразность жизнедеятельности, актуальны и сегодня.

Традиции русской культуры — явление не только педагогическое, но и психологическое, отражающее индивидуальные особенности национального духовно-психологического склада. Теоретические источники показывают, а реальная практика подтверждает, что индивидуально-психологические свойства личности отражены в традициях культуры того народа, которому она принадлежит. Психология русского человека отражена в традициях русской культуры, что иллюстрирует следующая таблица:

¹ Новейший философский словарь...

Структура	Сущность	Особенности русского менталитета	Формы и примеры отражения в русской культуре
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
НАПРАВЛЕННОСТЬ	Важнейшее свойство личности, отражающее главные тенденции поведения человека	Носит четко выраженный альтруистский характер	Устное народное творчество (сказки, былины, легенды, песни)
ПОТРЕБНОСТЬ	Испытываемая человеком необходимость в определенных условиях жизни	Скромное ограничение потребностей, прямое осуждение накопительства, стяжания — русский идеал	Пословицы, поговорки
МОТИВЫ	Побуждения к деятельности, отвечающие на вопрос «Ради чего она совершается?»	В традиционной народной культуре ответ таков: сначала для Бога, Отечества, общины, матери и отца, а потом ради меня	Пословицы, народные песни, поговорки
ТЕМПЕРАМЕНТ	Характеристика индивида со стороны особенностей его психической деятельности	Преобладающий тип темперамента у русских людей прекрасно отражен в пословице «русские долго запрягают, зато быстро ездят»	Пословицы, народные песни, былины, сказки, поговорки
СПОСОБНОСТИ	Психические свойства, являющиеся условиями успешного выполнения деятельности	Способность к образному мышлению — одна из основополагающих способностей русского человека	Искусство слова
ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ	Совокупность качеств, описывающих динамику возникновения, протекания и прекращения эмоциональных состояний	Высокий уровень эмоциональности русских людей заметен во всех компонентах народной культуры	Свадебный и похоронный обряды, песни, танцы

Окончание таблицы

1	2	3	4
АКТИВНОСТЬ	Интенсивность, продолжительность и частота выполняемых действий	Пытливость, общительность, пластичность психики русских людей, их способность быстро приспосабливаться к условиям окружающей среды позволяют им быть очень активными в своей деятельности. Но, что интересно, когда русский человек один, а не «на миру», он, скорее, созерцателен, чем активен	Пословицы, поговорки
ХАРАКТЕР	Совокупность стержневых свойств-отношений человека к миру, накладывающих отпечаток на все его действия и поступки	Загадочность, противоречивость русского характера, часто непостижимого для логического анализа	Пословицы, народные песни, былины, сказки, поговорки
ВОЛЯ	Потребность в преодолении препятствий для совершения целенаправленных действий и поступков. Препятствия преодолевать русские люди умеют и даже, как говорят, сами создают преграды на своем пути, чтобы терпеливо их сокрушать	В русской традиции волю связывают с такими чертами характера, как терпение, стойкость, выносливость	Пословицы, народные песни, былины, сказки, поговорки

Известно, что именно традиционно православное воспитание, характерное для русской народной педагогики, имеет глубокие корни. На протяжении веков

русская православная церковь была силой, сохраняющей лучшие традиции нашего народа, лежащие в основе его единства и целостности. Испокон веков на Руси ценилась нравственность, являющаяся стержнем личности. Отказавшись в свое время от прошлого, мы отвернулись от тысячелетней культуры, от вечных ценностей, предали забвению духовную жизнь человека. Отцы церкви говорили, что если не восходить постоянно в гору духовности, то неизбежно произойдет деградация человека, его внутренний вакуум заполнится миражами. Душа мечется, не находя покоя, и тогда любые жизненные блага и успехи не приносят ни удовлетворения, ни радости, ни счастья¹.

Влияние религии на народную культуру

Религия всегда была символом духовного поиска, служения добру и утверждения христианской морали. В то же время религия утешает, успокаивает тех, кому одиноко и плохо в этом мире, дает примеры жизни подвижников церкви — Сергия Радонежского, Серафима Саровского, Ксении Петербургской, поднявших над житейской суетой и посвятивших себя служению высшему идеалу, Богу, бескорыстной помощи людям. Нравственные идеалы, достойные человека, были даны Иисусом Христом в Нагорной проповеди. То, что он сказал, было неожиданным и удивительным для слушателей. Если раньше считалось вполне справедливым действовать по принципу «око за око, зуб за зуб» или «люби ближнего твоего и ненавидь врага твоего», то Христос апеллировал к высшим мотивам поведения человека, к более высокой степени духовности. В Нагорной проповеди он говорит не столько о справедливости, сколько о любви.

Нравственное совершенство требует решения еще более сложной моральной задачи: любить не только ближних, но и врагов своих. Однако выполнение этой заповеди — любить врагов, молиться за обижающих и гонящих нас, прощать ненавидящих нас — предусматривает большую работу над собой на пути морального совершенствования. В любви к другому человек становится нравственнее, чище. Либо на земле установится царство любви, душевная красота и любовь спасут мир, либо человечество погибнет.

Если оценить те труды, которые возникли на отечественной почве в области культуры благодаря Благой Вести, то невольно поражаешься как обилию этих трудов, так и их глубинному значению для самопознания человека. Не стремясь к хронологической и жанровой последовательности, приведем несколько примеров. Это и шедевр древнерусской литературы «Слово о Законе и Благодати» митрополита Илариона, и поражающий «прелестью простоты и вымысла» (слова А.С. Пушкина) Киево-Печерский патерик, и соборы Киева, Новгорода, Пскова, Владимира, Суздаля, и картины на библейские сюжеты А.А. Иванова, Н.Н. Ге, В.М. Васнецова, М.В. Нестерова, и стихотворения на библейские темы А.А. Блока, Г.Р. Державина, В.А. Жуковского, М. Лермонтова, А.С. Пушкина, М.В. Ломоносова, А.С. Хомякова, и русская классическая религиозная философия конца XIX — начала XX веков, и шедевры русской церковной музыки Д.С. Бортнянского, С.В. Рахманинова, П.И. Чайковского, и, наконец, русская икона, мировое значение которой сегодня общепризнано.

¹ Пашков С.В. Духовно-нравственное воспитание в системе современного российского образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2010.

Влияние христианства на народную культуру было чрезвычайно многосторонним. Когда слышишь словосочетание «Древняя Русь», то на память приходят размеренные, торжественные строки былин и духовных стихов, изумительная по своей красоте и скромности церковь Покрова на Нерли, величественный собор Софии в Киеве. Появление всех этих памятников связано с принятием православия. Вместе с христианской верой из Византии и Болгарии на Русь пришли искусство каменной архитектуры и иконописи, книги Священного Писания, Ветхого и Нового Завета (прежде всего Евангелия и Псалтырь), «Палеи» (книги, толковавшие текст Священного Писания), «Торжественники» (толкования текста Писания, приуроченные к христианским праздникам), богослужебная литература — многочисленные «Часословы», «Требники», «Служебники», «Тропари», «Триоди» (Цветная и Постная), «Паремийники» (сборники отрывков из разных книг Библии), «Лествицы», сборники христианских проповедей — «Златоусты», «Златоструи» и «Маргариты», жития святых, а также некоторые светские произведения (повести и романы «Александрия», «Повесть об Акире Премудром», «Девгениево деяние»), исторические хроники (например, греческая «Хроника Георгия Амартола»). Из церковных книг древнерусские люди узнавали о новых нормах морали и нравственности, получали исторические и географические сведения, информацию о живой и неживой природе (книги «Физиолог», «Шестоднев»). Творения «отцов церкви» — Иоанна Златоуста, Ефрема Сирина, Григория Богослова, Василия Великого, Иоанна Дамаскина, Иоанна Лествичника и других — органически влились в русскую духовную культуру. Образы, созданные ими, посредством книг прочно входили в русское искусство и послужили источником для поэтических откровений А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Ф.И. Тютчева, А.К. Толстого, А.А. Фета.

Христианство не только стимулировало становление древнерусской письменности и литературы. Выдающиеся деятели православия внесли огромный вклад в обогащение культуры этноса, расширение сфер художественного творчества. Так, с православием на Русь пришло искусство красноречия. Древнерусские ораторы-проповедники в своих речах утверждали духовно-нравственные ценности веры, объединяли людей, учили сильных мира сего. Церковное проповедничество — устное и письменное — было школой приобщения народа к высоким ценностям культуры, способствовало формированию национального самосознания. Одно из самых замечательных произведений древнерусской письменности, дошедших до наших дней, — «Слово о Законе и Благодати». Библия — еще один памятник литературы, нравственные ценности которого раскрывались прежде всего через великие художественные произведения, вдохновленные библейскими сюжетами, — «отдых на пути в Египет», «снятие со креста», «явление Христа народу» и другие, некоторые музыкальные произведения. Из Библии в наш русский и другие языки пришли такие крылатые выражения, как «глас вопиющего в пустыне», «не хлебом единым человек жив будет» (правда, без концовки этой фразы: «...но и всяким словом, исходящим из уст Божиих»), «слуга двух господ», «невзирая на лица».

Десять заповедей, которые неоднократно упоминаются в Библии, но в целостном виде даны во Второзаконии, являются не столько религиозными, сколько общечеловеческими ценностями. Вот лишь те из них, которые не касаются прямо религии: «почитай отца твоего и мать твою... Не убий. Не прелюбодействуй. Не

кради. Не произноси ложного свидетельства на ближнего твоего. Не желай жены ближнего твоего и не желай дома ближнего твоего, ни поля его, ни раба его, ни рабы его, ни вола его, ни осла его (ни всякого скота его), ни всего, что есть у ближнего твоего».

Конец XX века ознаменовался бурным ростом интереса к религии в русском обществе¹. Увеличение числа верующих, возвращение церкви разрушенных храмов и монастырей, их восстановление и строительство новых — все это характерные приметы российской жизни в конце второго тысячелетия. Большими тиражами стала выходить религиозная литература. Были переизданы работы русских религиозных философов Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, И.А. Ильина, Д.С. Мережковского, В.С. Соловьева, П.А. Флоренского, Г.В. Флоровского и других, произведения русских религиозных писателей Б.К. Зайцева и И.С. Шмелева, сочинения классиков Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, Н.С. Лескова, Л.Н. Толстого, поднимающие вопросы религии. Усилилось воздействие религии и на творчество современных писателей, в произведениях которых затрагиваются библейские притчи (Ч. Айтматов, М. Булгаков) и библейская символика.

Родной язык, фольклор, литература и история как проявления народной культуры

Язык — это не просто средство коммуникации, это творец и созидатель. Язык помогает человеку видеть, замечать и понимать окружающий мир. Он определяет богатство культурного осознания мира. Д.С. Лихачев указывал на истоки могучей речевой культуры русских: во-первых, это громадная территория, чрезвычайно разнообразная по своим географическим условиям, природному многообразию и разнообразию соприкосновения с другими народами; во-вторых, это наличие церковнославянского языка, сыгравшего решающую роль в формировании литературных стилей, на которые наслаивались просторечие и множество диалектов².

В статье «Родное слово» К.Д. Ушинский так раскрывает значение родного языка в духовном развитии человека: «Язык народа есть цельное органическое его создание, вырастающее во всех своих народных особенностях из какого-то одного, таинственного, где-то в глубине народного духа запрятанного зерна. Язык народа — лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающийся далеко за границами истории. В языке одухотворяется весь народ и вся его родина; в нем претворяется творческой силой народного духа мысль, в картину и звук неба отчизны, ее воздух, ее физические явления, ее климат, ее поля, горы и долины, ее леса и реки, ее бури и грозы — весь тот глубокий, полный мысли и чувства голос родной природы, который говорит так громко о любви человека к его иногда суровой родине, который высказывается так ясно в родной песне, в родных напевах, в устах народных поэтов. Но в светлых, прозрачных глубинах народного языка отражается не одна природа родной страны, но и вся история духовной жизни народа. Поколения народа проходят одно за другим, но результаты жизни каждого поколения остаются в языке —

¹ Пашков С.В. Духовно-нравственное воспитание...

² Лихачев Д.С. Письма... С. 89.

в наследие потомкам. В сокровищницу родного слова складывает одно поколение за другим плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения, следы прожитого горя и прожитые радости, — словом, весь след своей духовной жизни народ бережно сохраняет в народном слове. Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое. Он не только выражает собой жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь. Когда исчезнет народный язык, — народа нет более»¹.

Значение литературы в духовной жизни русского народа всегда было определяющим. Так, к примеру, В.Ю. Троицкий пишет: «...Литература перестала быть лишь инструментом педагогического воздействия и рассматривается как необходимое условие духовного бытия человека, способствующее становлению его личности, развитию духовных и умственных сил. Русская литература — это средоточие наших духовных святынь, без которых немислимы самосознание и свобода русского человека...Путь к формированию «через литературу» гражданского, национального самосознания и патриотического долга, возникающего на основе чувства родного языка, родной природы и отечественной истории, лежит через пестование национального достоинства, опирающегося на духовный потенциал народа»².

Что касается истории, то именно она «питает корни нации, ее культуру и дух, дающие ей деятельностное начало и определяющие поведение и действия»³. Замечательны слова И.А. Ильина по этому поводу: «Русский ребенок должен с самого начала почувствовать и понять, что он славянин, сын великого славянского племени и в то же время сын великого русского народа, имеющего за собой величавую и трагическую историю, перенесшего великие страдания и крушения и вышедшего из них не раз к подъему и расцвету. Необходимо побудить в ребенке уверенность, что история русского народа есть живая сокровищница, источник живого научения мудрости и силы...»⁴.

Важной традицией народной культуры, основой духовной сущности народа является фольклор. Целостность в изучении фольклора проявляется в понимании его как особого способа осмысления мира и как искусства слова одновременно. Фольклорный образ очень емок. В нем мир охватывается как бы единым взглядом, все живет в нем не порознь, а вместе: вся земля, весь белый свет. Это праздничное чувство мира возникает от ощущения себя в единстве с мирозданием, а истоки этого единства уходят в глубину славянской культуры, когда отношение к смерти было неотделимо в народном сознании от жизни. В образах словесного народного творчества нет ничего мрачного, безысходного. Главная черта народных героев — умение пережить горе, выйти из него.

Эстетические и этические идеалы выражены в фольклоре нередко в образно-дидактической форме. «Ступить» и «молвить» означает в народном понимании одно и то же. Совпадение этического и эстетического происходит тогда, когда

¹ Ушинский К.Д. Родное слово // Собр. соч. : в 11 т. М. : АПН РСФСР, 1948. Т. 2. С. 554—574.

² Троицкий В.Ю. Духовность слова. М. : ИТРК, 2001. 184 с.

³ Там же.

⁴ Ильин И.А. О национальном воспитании. Путь духовного обновления // Ильин И.А. Путь к очевидности. М., 1993. С. 199—241.

для оценки совершенства морального облика человека, нравственных взаимоотношений наиболее подходящими и точными оказываются оценки эстетические: прекрасное, возвышенное и т.д. Отсюда яркость и контрастность фольклорных образов. В фольклоре нравственные идеалы складываются постепенно, с ростом нравственного сознания народа, путем отбора самого ценного с точки зрения общественного блага, народных религиозных представлений. Архетипы эстетического отношения к природе, зародившиеся в древнейших формах и видах народного творчества, широко представлены в жанровой системе русского фольклора и обнаруживаются на каждом из его временных срезов. Исследуя мотивы и роль природы в русском фольклоре, Ю.И. Юдин констатировал, что ни один из фольклорных жанров не насыщен образами природы в такой степени, как лирическая песня¹.

Диапазон образов русской лирической песни включает растительный и животный мир, многочисленные природные явления. Художественные образы поворачиваются здесь то природным, то человеческим содержанием либо составляют синтез этих начал. Символика лирических песен охватывает мир природы и сферу человеческих мыслей и чувств. Природные символы столь многочисленны, что могут составить «обширную поэтическую песенную энциклопедию». Сила воздействия образов природы в талантливом народном произведении порою столь велика, что «песня превращается в тихое слово, зазвучавшее вдруг на весь мир»².

Природная реальность в фольклорных произведениях сосуществует с миром запредельным, фантастическим: подводным, тридевятого царства и т.д. Подобное «двоемирие» наиболее характерно для жанра волшебной сказки. Художественные средства сказки, изображающие взаимоотношения человека с полуреальным-полуфантастическим миром, направлены на отражение и охрану определенной шкалы духовных ценностей, представлений народа о добре и зле, прекрасном и безобразном, возвышенном и низменном. Характерными приметами истинного героя являются открытость миру, единение с природой, сочувственное отношение ко всему живому, гуманизм, мудрое восприятие жизни и смерти. Эти качества помогают герою сказки пройти «школу человеческого становления», жить достойно, в согласии с миром и самим собой.

Для русской фольклорной речи характерна передача таких настроений, как ласковость, ненавязчивая поучительность, твердость духа и готовность к терпимости, ей присущи юмористические повороты, большая концентрация мудрости, внимательность к собеседнику, которая проявляется в доскональной детальности описания чего-то, присутствие в разговоре природных сил или сопровождение ими разговора.

Русские пословицы — это кладезь мудрости, свод жизненных правил, историческая память народа, поэтому они являются мощным средством воспитания подрастающего поколения. Если учесть принятую в сборниках русских пословиц классификацию, то можно с уверенностью констатировать, что все стороны воспитания личности находят свое последовательное выражение в русских пословицах:

¹ Юдин Ю.И., Фроянов И.Я. Русский былинный эпос. Курск, 1995. С. 94.

² Юдин Ю.И. Исторические реальности и былинная фантазия // Духовная культура славянских народов. Литература. Фольклор. История. Л., 1983. С. 147.

Тематика	Примеры
О РОДИНЕ	<p>Родина — мать, а чужбина — мачеха. (Родная сторона — мать, чужая — мачеха). Родина — мать, умей за нее постоять. Родной куст и зайцу дорог. Родных нет, а по родимой стороне сердце ноет.</p>
О ТРУДЕ	<p>Без труда не выловишь и рыбку из пруда. Терпение и труд все перетрут. Делу — время, потехе — час. (Работе время, а потехе час.) Труд при учении скучен, да плод от учения вкусен. Труд человека кормит, а лень портит. Работа да руки — надежные в людях поруки. Работа и мучит, и кормит, и учит. Работай до поту, поешь хлеба в охоту</p>
О МАТЕРИ	<p>Матери все дети равны — одинаково сердцу больны. Материнская забота в огне не горит и в воде не тонет. Материнская молитва со дна моря вынимает. Мать кормит детей, как земля людей. Дитя плачет, а матери сердце болит. Дитятку по голове, а матери по сердцу. Для матери ребенок до ста лет детенок. Около матки хорошо дитятке. При солнце тепло, а при матери добро. Любая мать за дитятку глаза выдерет. Сердце матери лучше солнца греет</p>
О ДРУЖБЕ	<p>Друг познается в беде. Для друга и семь верст не околица. Для милого дружка и сережка из ушка. Нет друга — ищи, а нашел — береги. С другом век коротать — жить, не горевать. С другом дружись, а сам не плошись. Друг — ценный клад, недругу никто не рад. Друга ищи, а найдешь — береги. Дружба дороже денег. Дружба не гриб — в лесу не найдешь. Дружба что стекло: сломаешь — не починишь. Дружно не грузно, а врозь хоть брось. Легче друга потерять, чем найти.</p>
О СЕМЬЕ	<p>Согласную семью беды обходят. В семье любовь да совет, так и нужды нет. Добрая жена да жирные щи — другого добра не ищи. Жена не лапоть — с ноги не сбросишь. Жена не рукавица — за пояс не заткнешь, с белой ручки не стряхнешь. Семей и горох молотят. Семья крепка ладом.</p>

О ДОМЕ	Дома и стены помогают. Дома солома едома, а в гостях и овес не едят. Домом жить — не розиня рот ходить.
О ЛЮБВИ	Любовь да лад — не надобен и клад. Любовь да совет — на том стоит свет. Любовь — кольцо, а у кольца нет конца. Любовь не знает мести, а дружба — лести. Любовь не пожар, загорится — не потушишь. Любви нужна воля, а уму — простор. Любви, огня да кашля от людей не утаишь.
О СЧАСТЬЕ	Нет счастья, не жди и радости. Первое счастье не меняй на последнее. Счастье без ума — дырявая сума: где найдешь, там и сгубишь. Счастье в руки не поймашь. Счастье дороже богатства. Счастье не в кошельке, счастье в руках. Счастье не птица — за хвост не поймашь. Счастье не птица — само не прилетит. Счастье сквозь пальцы проскочило. Счастье что солнышко: и улыбается и скроется. Счастья на деньги не купишь.

В русских народных пословицах используются разнообразные поэтические краткие и образные языковые средства. Эта особенность данного вида народного творчества обладает большим воспитательным и дидактическим потенциалом, который позволяет обучать детей русскому языку на ярких образцах живой русской народной речи.

Еще К.Д. Ушинский привлекал внимание учителя к русской пословице. Отводя большую роль в деле воспитания будущего гражданина своего Отечества устному народному творчеству вообще, великий педагог особо отмечает русскую пословицу. Он указывал на значимость самого факта введения русской пословицы в первоначальное обучение родному языку и профессионально анализировал достоинства русской пословицы по форме и по содержанию. По форме, — замечает он, — это животрепещущее проявление родного слова, вылетевшего прямо из его живого, глубокого источника — вечно юной, вечно развивающейся души народа. Тревожа душу ребенка, они пробуждают к жизни коренящиеся в ней семена родного слова. Содержание русской пословицы, по мнению К.Д. Ушинского, учит дитя понимать жизнь, которая его окружает, поскольку в пословице отражается все многообразие русской действительности с ее живописными особенностями¹.

Художественная сила пословиц и поговорок заключается в их смысловой, композиционной, интонационно- синтаксической, звуковой и ритмической организованности. Поэтический язык малых фольклорных форм прост, точен и выразителен, он содержит синонимы, антонимы, сравнения, гиперболы. В основе мно-

¹ Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Собр. соч. : в 11 т. М. : АПН РСФСР, 1948. Т. 2. С. 69—161.

гих пословиц лежит метафора. Она служит средством достижения наибольшей экспрессии и живописности.

Не менее богат и язык загадок. Широкий спектр изобразительно-выразительных средств используется здесь для кодирования образов предметов и явлений.

Кладезью неисчерпаемых народных мудростей являются русские сказки, в которых главный герой и другие персонажи оказывались перед камнем у развилки трех дорог. Надпись предупреждала о наличии двух легких путей и одного трудного, опасного для жизни. Главный герой наперекор «здравому смыслу» отвергал очевидные, многим кажущиеся правильными ценности, принимал нетрадиционное решение и оказывался победителем. Сказка — это, по существу, древняя мистерия, глубоко символическое, многопластовое произведение. Ее содержание имеет как минимум три уровня смыслов, включая буквальный. Прочтение русских народных сказок с этих позиций открывает новые миры и ценности, неисчерпаемую глубину смыслов, ведущих к основам мироздания и человеческой мудрости. К.Д. Ушинский подчеркивал, говоря о русских сказках: «Это — первые и блестящие попытки русской народной педагогики, и я не думаю, чтобы как-нибудь они в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа»¹. Представляет интерес не столько сюжет, фабула, символика сказки, сколько то воспитательное воздействие, которое сказка оказывает на слушателя.

Гармонизирующие начала русской культуры

Важнейшим гармонизирующим началом для русского человека является любовь. Она соединяет между собой людей, природу, животный и растительный мир, наполняет жизнь. В колыбельной песне, например, все проблемы решаются любовью, и, что бы ни мучило ребенка, колыбельная успокоит, вселит надежду, волеет духовную силу, вернет душевное равновесие.

Мощной объединяющей энергией обладает и красота — своеобразная идея, нечто всеобщее, вечное, проявляющееся в конкретном, конечном. Красота — это чудо равновесия, гармонии, целесообразности в совершенных формах, образах, звуках.

Все лучшее в народной педагогике объединяется вокруг образа Матери и ее самопожертвования. Научные исследования показывают, что древней фундаментальной частью семантики славяно-русского народа был именно женский образ. Это наиболее почитаемый символ наших далеких предков, их культуры. Женское начало лежало в основе так называемого матриархального уклада культуры и быта, определяло его ведущие ценности и смыслы, главной среди которых являлась любовь ко всем людям — детям одной Матери-земли, для которой все равны и одинаково дороги. Женщина по своей сути ближе к природе, чем мужчина, и не случайно на древних изображениях она предстает в окружении символов природы.

Одной из важнейших характеристик народной культуры является ее коллективное, соборное начало, выраженное в культурной преемственности, народности как эстетическом качестве, как содержании, где соборно сохраняется на-

¹ Ушинский К.Д. О народности... С. 69—70.

родная память. «Это глубинная сила коллективного, через преемственность в веках творческого начала народного опыта, формирующего свое отношение к восприятию мира, жизни, как великой ценности всего человеческого, что сохраняет, воспроизводит, прославляет жизнь на земле, в ее природных и духовных началах. Вот источник нравственной силы народной культуры, ее оптимизма, необходимый человечеству в современной культуре сегодня»¹. Соборность, по В.И. Далю, — «сносить, свозить, сзывать в одно место, стаскивать и соединять, совокуплять, приобщать одно к другому, скоплять»².

Идея соборности уходит своими корнями во времена древние — к митрополиту Илариону («Слово о Законе и Благодати»), Сергию Радонежскому. В XVI — XVII веках в России для совета и принятия решения по важнейшим государственным делам проходило собрание светских и духовных чинов — Собор. Для воспитания соборность — это единение множества «я», жизнедеятельность которых сосредоточена в образовании; единение вокруг общего дела для достижения главного смысла и предназначения системы при сохранении единства индивидуального и коллективного, когда каждый сохраняет свою самоценность, свое «я», остается самим собою, но вносит в совместную жизнедеятельность личное, персональное. Соборность для воспитания — это взаимное духовное, душевное обогащение, свободное единение свободных личностей на основе их любви друг к другу, к семье, народу, малой и большой Родине, ко всем абсолютным ценностям.

Одним из важнейших духовно-нравственных качеств личности, развитию которого уделялось внимание с самого раннего возраста, является трудолюбие. К.Д. Ушинский показал свободный труд как источник материальных ценностей и важнейший фактор создания человека, развития его духовных и физических сил и способностей. Трудовое воспитание не сводится и не может сводиться просто к выработке трудолюбия или только к передаче определенного набора трудовых навыков и умений. У подрастающего поколения должно быть выработано твердое убеждение: именно труд есть главная реальность и главная ценность жизни, именно в труде человек утверждает себя как личность, как гражданин. От труда, писал В.А. Сухомлинский, идут крепкие нити к интеллектуальному, моральному, эстетическому, эмоциональному, физическому развитию личности³.

Трудясь, человек не только преобразует окружающую его жизнь. Он изменяет самого себя, растит в себе лучшие качества: целеустремленность, благородство помыслов, чувство коллективизма, потребность в постоянном духовном совершенствовании. Вспомним Ушинского с его утверждением, что труд так же необходим для душевного здоровья человека, как чистый воздух для его физического здоровья. Более того, К.Д. Ушинский трактовал труд не просто как жизнь, но и как счастье, «единственно доступное человеку на земле и единственно достойное его...», «...самое воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни... Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни»⁴.

¹ Ушинский К.Д. О народности... С. 79.

² Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. — М. : Рус. яз., 1991.

³ Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. — М., 1979. — С. 214.

⁴ Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Собр. соч. : в 11 т. М. : АПН РСФСР, 1948. Т. 2. С. 425—448.

Есть одна ценность в традиционной народной культуре, которая объединяет все остальные ценности. Это патриотизм, обращение к национальной традиции, в которой отобрано все лучшее и живоносное. В патриотизме все качества человека освящены любовью к Родине и ощущением того, что служение ей составляет великое счастье и цель нашей жизни. Видный российский педагог рубежа XIX—XX веков П.И. Ковалевский с гневом обращал внимание на нравственную сторону нашего «гносного» поведения, когда «попавший к нам инородец... начинает порицать нашу нацию, наши порядки, нравы, обычаи и прочее... и мы из любезности и деликатности не только молчим, но даже ему поддакиваем, хотя в душе коренно не согласны с этим... Наша любезность и наша вежливость переходит в подлость». «Мы должны, — говорил он, — иметь всегда мужество спокойно и решительно дать понять нашему невежественному и дерзкому гостю, что его поступок нарушает всякие пределы порядочности. И если он имеет наглость проявлять дерзость по отношению к нашей народности, то и мы должны иметь большую решимость, чтобы его осадить. Это будет не мужество и не геройство, а только нравственный долг. Такой поступок будет наилучшим уроком для наших детей и навсегда укоренит в их уме и душе долг и обязанность смело и твердо отстаивать честь и величие нашего народа и нашей родины. Кто не уважает своей родины, тот не уважает себя, тот не имеет права на уважение к себе со стороны других лиц»¹.

Национализм как нравственная категория

Национализм в глубоком смысле — это благодарная дань прошлому своего народа, способность благоговейно ощущать свое настоящее родство с ним и истинное сознание ответственности за его будущее. Иными словами, это нравственная категория, включающая в себя доброммысленную память, благородное ощущение долга перед живыми соплеменниками и способность оценивать смысл своей жизни с высоты желаемого светлого будущего своего народа. Национализм — закон честного человека, потому что «только то и можно счесть действительным законом, что совесть признает непостыдным ни перед предками, ни перед потомством»².

Ярко и точно сказал об этом русский философ И.А. Ильин: «Национализм есть любовь к историческому облику и творческому акту своего народа во всем его своеобразии. Национализм есть вера в инстинктивную и духовную силу своего народа, вера в его духовное призвание. Национализм есть воля к тому, чтобы мой народ творчески и свободно цвел в Божием саду... Национализм есть система поступков, вытекающих из этой любви, из этой веры, из этой воли и из этого созерцания»³.

Для воспитания национализм — это возвращение к собственной истории и культуре, возвращение к традициям реально существовавшего воспитательного действия на Руси. Народная педагогика. Этнопедагогика. Родительская педагоги-

¹ Ковалевский П.И. Национализм и национальное воспитание в России : в 2 ч. СПб., 1912. С. 37. (Книга выдержала несколько изданий, в том числе в Нью-Йорке в 1922).

² Меньшиков В.М. Воспитание в Западной Европе и России: смыслы и направления развития. Курск : Курск. гос. ун-т, 2008.

³ Ильин И.А. О национальном воспитании... С. 199—241.

ка... Разные названия одного явления, содержание, формы и методы которого определялись целесообразностью хозяйствования людей, их бытом, непосредственным повседневным общением. Основную задачу образования можно выразить мудрыми словами Ф.М. Достоевского: «Стать русским во-первых и прежде всего. Если общечеловечность есть идея национальная русская, то прежде всего надо каждому стать русским, то есть самим собой, и тогда с первого шагу все изменится. Стать русским значит перестать презирать народ свой»¹.

Традиции народной культуры рассматриваются в современной литературе как код, как устойчивость в сохранении и развитии культуры, в трансляции культурных образцов поведения, ценностей, регулирующих отношения между людьми. Традиция охватывает процесс и способы социального и культурного наследования. В качестве традиции выступают определенные общественные установки, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и т.д. Система традиций включает в себя социальный опыт и знания, способы деятельности, формы сознания, особенности мотивационно-ценностного отношения к миру. Именно традиция позволяет культуре оставаться живой, сохраняя во времени цепь преемственности поколений. Традиции русской культуры обусловлены спецификой русского образа жизни, особенностями традиционного русского мироощущения, творческой культурно-исторической деятельностью народа.

Сущностными характеристиками русской народной культуры являются народная вера, язык, литература, отечественная история, народное творчество, проявляющееся в целом наборе его отдельных видов — от фольклора до ремесла. Русской народной культуре свойственны преобладание духовных мотивов жизни над материальными; признание труда главной ценностью жизни; соборность, проявляющаяся в формах организации труда и общественной жизни; совесть; патриотизм, историческая память как способность ощущать свое родство с прошлым и сознание ответственности за будущее.

Идея воспитания подрастающего поколения средствами народной культуры заключается в необходимости возвращения к истории своего народа, к его культуре и традициям. По мнению И.А. Ильина, первоочередной задачей русских учителей после длительного «человекоразрушительного» периода попрания всякой духовности будет «воспитание национального духовного характера в наших детях. Это главное. Это на века. Без этого России не быть»².

Список использованной литературы

1. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] : в 4 т. — М. : Русский язык, 1991.
2. Достоевский, Ф.М. О православном воспитании [Текст] // Русская душа. Тысяча лет отечественного любомудрия / сост. и авт. вступ. ст. С.В. Перевезенцев. — М. : Роман-газета, 1994. — 240 с.
3. Ильин, И.А. О грядущей России [Текст] : избр. ст. / под ред. Н.П. Полторацкого. — М. : Воениздат, 1993. — 366 с.

¹ Достоевский Ф.М. О православном воспитании // Русская душа. Тысяча лет отечественного любомудрия / сост. и авт. вступ. ст. С.В. Перевезенцев. М. : Роман-газета, 1994.

² Ильин И.А. О грядущей России : избр. ст. / под ред. Н.П. Полторацкого. М. : Воениздат, 1993.

4. Ильин, И.А. О национальном воспитании. Путь духовного обновления [Текст] // Ильин И.А. Путь к очевидности. — М., 1993. — С. 199—241.
5. Ковалевский, П.И. Национализм и национальное воспитание в России [Текст] : в 2 ч. — СПб., 1912. — 394 с.
6. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном [Текст] / сост. и общ. ред. Г.А. Дубровской. — М. : Дет. лит., 1989. — С. 89.
7. Лосский, Н.О. История русской философии [Текст]. — М. : Прогресс, 1994. — 460 с.
8. Меньшиков, В.М. Воспитание в Западной Европе и России: смыслы и направления развития [Текст]. — Курск : Курск. гос. ун-т, 2008. — 354 с.
9. Новейший философский словарь [Текст] / сост. А.А. Грицианов. — Минск : Изд-во В.М. Скакун, 1998.
10. Пашков, А.Г. Ценностные основы этнокультурного воспитания детей и подростков в контексте глобализационных процессов [Текст] // Психолого-педагогический поиск. — 2010. — №2 (14). — С. 39—43.
11. Пашков, С.В. Духовно-нравственное воспитание в системе современного российского образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Курск, 2010.
12. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа [Текст]. — М., 1979.
13. Троицкий, В.Ю. Духовность слова [Текст]. — М. : ИТРК, 2001. — 184 с.
14. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании [Текст] // Собр. соч. : в 11 т. — М. : АПН РСФСР, 1948. — Т. 2. — С. 69—161.
15. Ушинский, К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании [Текст] // Собр. соч. : в 11 т. — М. : АПН РСФСР, 1948. — Т. 2. — С. 425—448.
16. Ушинский, К.Д. Родное слово [Текст] // Собр. соч. : в 11 т. — М. : АПН РСФСР, 1948. — Т. 2. — С. 554—574.
17. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов [Текст]. — М., 2000.
18. Юдин, Ю.И. Исторические реальности и былинная фантазия [Текст] // Духовная культура славянских народов. Литература. Фольклор. История. — Л., 1983.
19. Юдин, Ю.И. Русский былинный эпос [Текст] / Ю.И. Юдин, И.Я. Фроянов. — Курск, 1995.



Методология развития личности

В.Ю. Даренский

СТРУКТУРА «ГЛУБИННОГО ОБЩЕНИЯ»

Рассматривается проблема межсубъектных диалогических отношений («глубинное общение») как феномен социальной самоорганизации. Концепт «диалога» выводится в качестве фундаментального принципа отношений человека с другими людьми, миром и Богом. Акцентируются изначальные принципы диалога как осуществления равенства и экзистенциальной, личностной открытости; констатируется рождение новых смыслов в позициях субъектов, вступающих в диалог. Автор предлагает концепцию общей диалогической метафоры в широком культурном контексте межсубъектных отношений («метатекст»), а также типологию различных метатекстов диалогических отношений.

личность, общение, социальное взаимодействие, социальные коммуникации, онтология, человеческие отношения, экзистенциальное самоопределение.

При всем различии подходов к структурному описанию социальной коммуникации определенным инвариантом остается признание наличия в ней двух разнокачественных составляющих. Первая связана с передачей информации в различных ее видах и определяет уровень социально-практического взаимодействия индивидов, групп и институтов. Она может быть обозначена как в широком смысле информационная и деятельностно-регулятивная, т.е. с включением процессов формирования определенных стереотипов социального поведения и «языковой личности», воспроизводства научных знаний и т.д. Вторая составляющая, как правило, для большинства исследователей коммуникативных процессов остается «в тени», хотя ее взаимовлияние с первой, безусловно, признается. Речь идет о процессах глубинного общения, которые лишь опосредованно связаны с передачей информации и социальной практикой, но представляют собой передачу фундаментальных смысложизненных установок личностного бытия и воспроизведение соответствующих познавательных способностей и содержания сознания индивидов.

Предметом глубинного общения являются процессы духовно-экзистенциального самоопределения личности, принципиально не сводимые к процессам передачи информации и освоения деятельностных форм. Безусловно, наличие общего информационного и деятельностного «поля» является необходимой предпосылкой для возникновения «глубинного общения» личностей, однако последнее остается «избыточным» по отношению к этому «полю». Предметная специфика «глубинного общения» состоит в том, что те составляющие содержания личностного бытия и сознания, которые в данном случае становятся предметом коммуникации, не могут быть представлены только

в виде «количества информации» и некоторой формы материального знака с определенным кругом значений. Необходимыми условиями восприятия знаково-символических форм, посредством которых происходит «глубинное общение» личностей, являются «включенность» этих форм в самый широкий, до конца не рационализируемый контекст бытия субъекта общения и «включенность» самого субъекта общения в воспринимаемое (или передаваемое) им содержание, которая в какой-то степени приводит к его личностной трансформации. Можно утверждать, что *главным критерием наличия процесса «глубинного общения» личностей (чаще всего однозначно не идентифицируемого для «внешнего наблюдателя») является трансформация хотя бы одной из них в сторону содержательного обогащения своего внутреннего мира, проявляющегося затем в изменении стратегии социального поведения.* В отличие от информационного обмена, «глубинное общение» носит характер непредопределенности, оно сущностно опосредовано экзистенциальной свободой и открытостью сознания новым смыслам.

Понятие «глубинное общение» было введено в современный научный философский оборот Г.С. Батищевым, который, в частности, в статье «О культуре глубинного общения»¹ дал оригинальную трактовку тех уровней коммуникации, которые связаны с духовно-экзистенциальным становлением личностей в процессе их взаимодействия. Сам термин, по-видимому, возник в результате переосмысления наследия М.М. Бахтина, считавшего, что «бытие человека... есть *глубочайшее общение*» и «*глубинный диалогизм слова*»². В европейской традиции следует отметить понятие «экзистенциальная коммуникация» К. Ясперса, которое по сути является синонимом «глубинного общения», хотя и имеет свои нюансы, например, связь с психотерапевтической практикой и направленность на «трансцендирующее содержание»³.

Последний аспект весьма близок батищевскому пониманию «глубинного общения», в котором оно предстает как высший тип человеческого поступка, приводящий к фундаментальной трансформации ценностей и смысложизненной доминанты личности. Основной принцип и критерий перехода от поверхностного к глубинному общению Г.С. Батищев определяет заимствованным у А.А. Ухтомского понятием «доминанта на другого», которое означает «устремленность человека каждым своим поступком и всею жизнью *не к тому, чтобы сначала требовать от других и от всего мира убедительности для себя, надежности для себя, заслуженности, доверия к ним в своих глазах и т.п., но совсем напротив, — именно к тому, чтобы начать с себя ради всех других — чтобы от себя потребовать убедительности для других и для всего Универсума, от себя — надежности для других, от себя — бытия достойным и заслуживающим доверия других*»⁴. Тем самым понятие «глубинного общения» фиксирует особую бытийную установку личности, при которой культивируется ее позитивная открытость Другому как носителю насущного для нее опыта, ее реальная способность к саморазвитию в горизонте ответственности перед миром.

¹ Батищев Г.С. О культуре глубинного общения // *Вопр. филос.* 1995. № 3. С. 116—129.

² Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества.* 2-е изд. М.: Искусство, 1986. С. 330, 336.

³ Ясперс К. *Комунікація* // Ситниченко Л. *Першоджерела комунікативної філософії.* Киев: Либідь, 1996. С. 147.

⁴ Батищев Г.С. О культуре... С. 128.

Исходя из этого, Г.С. Батищев выделял семь «универсалий культуры глубинного общения»:

1) мироутверждение как «предпочтение не себя — Универсуму, но Универсума — себе... предпочтение беспредельности без всяких условий и ограничений ее своим заранее установленным мерилom»;

2) «универсальная взаимная со-причастность каждого всем субъектам в Универсуме и всех — каждому»;

3) «приоритет безусловно-ценностного отношения к миру над любыми сколь угодно важными, но условно-локальными и исторически ограниченными началами, целями, интересами и т.п.; приоритет абсолютного над относительным, высшего над низшим, более совершенного над менее совершенным»;

4) осознанная «доминантность на всех Других... позиция несвоемерия... позиция принципиального несвоецентризма»;

5) «предваряющее утверждение достоинства каждого другого в неявных, виртуальных слоях его бытия, в его возможности быть инаковым»;

6) «творчество как свободный дар встречи, дар междусубъектности... именно глубинное общение делает возможным творчество как сдвиг самого порога распределчиваемости»;

7) «со-творчество ... дух полифонического сотрудничества»¹.

Среди прочих новейших подходов следует выделить концепцию В.С. Библера, которая также развивает идею М.М. Бахтина о бытии-как-общении, но в ином ключе. «Общение в сфере культуры, — пишет он, — общение индивидов как личностей, в горизонте личностного общения означает, что другой человек существует «для меня»... не как объект частных желаний и вожеланий, но — в своей... вневходимости, цельности, незавершенности, бесконечной отдаленности и предельной насущности. Общение в культуре — это не «обмен информацией», не «разделение труда», не «участие в общем деле»... Это — со-бытие и взаимодействие двух (и — многих) совершенно различных миров — различных онтологически, духовно, душевно, телесно... В «диалоге культур» речь идет о диалогичности самой истины... Истина не монологична, не релятивна, она состоит в этой *насущности вневходимых бытий, разумов, сознаний*»². Принципиальное отличие концепции В.С. Библера от батищевской состоит в ее релятивизме, отрицании онтологических и смысловых универсалий, в то время как Г.С. Батищев понимает «глубинное общение» как процесс такого сущностного становления личности, в котором она изначально обращена к абсолюту, через культуру возрастая до религиозного опыта богообщения.

Третья современная концепция общения, в которой акцентирован его глубинный «слой», дана в работах М.С. Кагана. Автор обосновал сущностное различие коммуникации как информационно-знакового обмена и общения в собственном смысле слова как экзистенциального, личностного взаимодействия людей. Однако, в отличие от Г.С. Батищева и В.С. Библера, М.С. Каган акцентировал в феномене общения не моменты инаковости другого, а, наоборот, глубинную общность субъектов, обусловленную общностью структур практики³, и развивал

¹ Батищев Г.С. О культуре... С. 126—129.

² Библер В.С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М. : Политиздат, 1991. С. 298—299.

³ Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988. 319 с.

концепцию самообщения. В его трактовке самообщение «есть реальный психологический феномен, выражающий сложность духовной жизни человека и имеющий глубинно-диалектическую природу: оно предполагает и раздвоение личности, и ее целостность, т.е. способность различных ее ипостасей «найти общий язык» — в противном случае происходит шизофренический распад сознания»¹.

Среди трудов западноевропейских авторов, вышедших в последние десятилетия и непосредственно связанных с проблематикой «глубинного общения», особое значение имеют «Метафизика коммуникации» Д. фон Гильдебранда и «Между нами» Э. Левинаса, в которых органически соединены философский, частнонаучный и богословский аспекты данной темы с общей ориентацией на классическую «философию диалога»². Следует также выделить работы украинских философов, изучавших процессы общения, — Е.Г. Злобиной и Ю.Д. Прилюка. В концепции Е.Г. Злобиной представляет особый интерес исследование обыденного общения как фактора становления личности³, а в работах Ю.Д. Прилюка — понимание общения как «универсального механизма взаимодействия людей». Вместе с тем у обоих авторов отмечается невыделенность глубинно-экзистенциального уровня общения из его общесоциальных функций. Так, Ю.Д. Прилюк определял содержание общения как «изменение организационных параметров участников информационного обмена (коммуникации, общения) — их соорганизация... акт социальной коммуникации свидетельствует о том, что здесь активно изменяется то или иное отношение (связь) между людьми, между человеческими общностями... изменяется тот конкретный ансамбль общественных отношений, который и есть сущность человека»⁴.

Параллельно в работах А.А. Бодалева, В.Н. Куницыной, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Л.А. Петровской и других, а среди украинских авторов — Е.И. Головахи и Н.В. Паниной разрабатывались психологические концепции общения⁵.

Вместе с тем для многих психологов характерно недостаточно четкое различение разных уровней общения, отсутствие специальной концептуализации «глубинного общения» в качестве его особого типа. Например, такой уважаемый автор, как Б.Ф. Ломов, предлагает два варианта классификации типов общения — с дифференциацией в соответствии с особыми коммуникативными либо общесоциальными функциями. В первом случае выделяются информационно-коммуникативный, регуляционно-коммуникативный и аффективно-коммуникативный типы, во втором — в соответствии с функциями организации совместной деятельности, познания людьми друг друга, формирования и развития межличностных

¹ Каган М.С. Внутренний диалог как закономерность художественно-творческого процесса // Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание : избр. ст. Л. : ЛГУ, 1991. С. 279.

² Гильдебранд фон. Д. Метафизика коммуникации: Исследование сущности и ценности общественных отношений. СПб. : Алетейа, 2000. 373с. ; Левинас Е. Між нами: Дослідження Думки-про-Іншого. : пер. з фр. Киев : Дух і Літера ; За друга, 1999. 312 с.

³ Злобина Е.Г. Общение как фактор развития личности. Киев : Наукова думка, 1981. 188 с.

⁴ Прилюк Ю.Д. Применение категорий исторического материализма в познании процессов общения // Категории исторического материализма и их методологическая функция. Киев : Наукова думка, 1985. С. 275—276.

⁵ Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2002. 544 с. ; Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания : моногр. 2-е изд. Киев : Ин-т социологии НАНУ, 2001. 218с.

отношений¹. Очевидно, что «глубинное общение» здесь оказывается как бы «размытым» между всеми функциями. Эти и многие другие подобные примеры, на наш взгляд, являются следствием игнорирования онтологической иерархии уровней общения, которая в свое время была глубоко исследована в традиции «философии диалога» (М.М. Бахтин, М. Бубер, Ф. Эбнер, Г. Марсель, А.А. Ухтомский, О. Розеншток-Хюсси, Г.С. Батищев, Э. Левинас и другие).

Таким образом, развитие культурологических и конкретно-психологических концепций общения в настоящее время оставило в «тени» глубинно-философский аспект этой проблемы, с которого она первоначально и возникла. Все более насущным становится возвращение к рефлексии онтологических оснований общения, поскольку без этой категории эмпирические исследования теряют свою парадигмальную глубину. На наш взгляд, возникла особая потребность в теоретической концептуализации некоторого опосредующего звена между той глубинной онтологией общения, которая была предметом «философии диалога», и уровнем эмпирического протекания коммуникативных процессов. Кратко изложим вариант возможной теоретической модели этого типа, которая бы не допускала разрыва в понимании двух названных уровней.

Онтологические основы общения, укорененные в сущности человека как телесно-душевно-духовного существа и в смысловых «архетипах» культуры, имеют самое непосредственное проявление в эмпирических ситуациях взаимодействия индивидов, групп и целых культурных общностей тогда, когда возникает либо обостренное взаимное непонимание, либо, наоборот, глубинное взаимное понимание, создающее переживание «внутреннего родства». Именно эти две предельные ситуации и следует взять в качестве «модельных» для исследования глубинного общения: тогда все другие ситуации можно будет трактовать как смешанные или переходные.

Общая закономерность возникновения предельных ситуаций общения заключается в том, что в них возникает либо конфликт, либо особая близость не каких-то частных мнений и оценок, но моделей личностного бытия и связанных с ними исходных смысложизненных и мировоззренческих ориентаций. На уровне обычного (рутинного) социального взаимодействия людей, имеющего прагматический характер, такого рода конфликтов или близости не возникает, поскольку сама его предметность не допускает перехода на этот уровень общения. Тем не менее прагматическая коммуникация всегда содержит в себе «пусковые механизмы» личностных конфликтов или особой близости на уровне ценностных и смысложизненных ориентаций. Эти механизмы могут «срабатывать» в конфликтных ситуациях.

Актуализация проблематики диалога и общения в философии XX века обусловлена кризисом и распадом традиционных форм межчеловеческого взаимодействия в модерном и постмодерном социумах. Проблематика «глубинного общения» всегда оказывалась тесно связанной с проблемой экзистенциального кризиса и проектами его преодоления. В философских и научных направлениях, сложившихся в этот период, можно выделить два принципиально различных способа понимания глубинных аспектов человеческого общения, к которым в конечном счете могут быть сведены индивидуальные различия в подходах отдельных

¹ Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М. : Наука, 1976. С. 85, 87.

авторов, — культуроцентрический и пневмоцентрический. Для первого глубинное содержание человеческого общения сводится к внутрикультурным смыслам человеческого бытия, которые не требуют для своего осуществления никаких трансцендентных и сакрально-религиозных «сверхсмыслов». Для второго, наоборот, само «глубинное общение» имеет место лишь тогда, когда имманентность культурных смыслов «прорывается» такими бесконечно-символическими содержаниями, которые в принципе не могут быть выражены в конечной культурной форме и остаются неизреченными и неисчерпаемыми в своей последней глубине.

Данные различия не противоречат друг другу, будучи направлены на различную предметность общения. Наличие в человеческом бытии таких онтологических уровней, которые принципиально не сводимы к плоскому, «горизонтальному» релятивизму индивидуальных субъектов, не имеет изначальной очевидности и требует для своего осознания особых форм опыта. Эти уровни не могут быть отождествлены и с социальными, психологическими формами всеобщности смыслов, поскольку речь идет о чем-то таком, что как раз и объясняло бы возникновение последних, ибо такие формы ни логически, ни эмпирически не выводимы из спонтанного взаимодействия атомарных индивидов. Здесь «глубинное общение» восходит к своей предельной сущности, приобретая характер Богочеловеческого диалога, содержанием которого является усвоение экзистенциальных содержаний, бесконечно превосходящих наличное бытие человека, и который тем самым преобразует и обновляет саму человеческую природу. Соответственно «глубинное общение» в понимании этой традиции — это передача не только «сверхсмыслов», которые по самой своей природе требуют личного внутреннего опыта, но и самой способности к их открытиям и переживаниям, по отношению к которой рациональные объяснения носят вспомогательный характер.

Содержание глубинного общения, описываемое в категориях души и духа, относится не только к религиозной практике и молитвенному опыту, но и в не меньшей мере к полноценному человеческому общению. Последнее имеет место только тогда, когда другой человек самим своим присутствием и реальной обращенностью ко мне фактически конституирует актуально бесконечный смысловой горизонт моего бытия. Межчеловеческий, «горизонтальный» диалог, очевидно, занимает некое промежуточное место между, словами М.М. Бахтина, «познанием мертвой вещи» и богопознанием. Ему, с одной стороны, присуща глубочайшая вещественная предметность человеческого существа, значимая во всех своих деталях и мельчайших, даже случайных проявлениях. С другой стороны, мы способны видеть (если, конечно, добровольно не «ослепляем» себя психологически и нравственно) в каждом из людей действительную тайну его личности в виде бесконечно отдаляющегося, по мере нарастания нашего внимания к нему, открытого горизонта его внутреннего мира.

О глубинном общении как таковом можно говорить только с того момента, когда он начинает включать в себя «внутренний диалог». Как справедливо отмечает В.А. Лекторский, «диалог — это не внешняя сеть, в которую попадает индивид, а единственная возможность самого существования индивидуальности... Поэтому диалог между мною и другим предполагает целую систему внутренних диалогов»¹. Именно во «внутреннем диалоге» и формируются образ «я» и образ

¹ Лекторский А.В. Эпистемология классическая и неклассическая. М. : Эдиториал УРСС, 2001. С. 17.

«другого». Но, самое главное, это было бы невозможно без формирования (часто даже не осознаваемого) образа некоего абсолютного «третьего». Этот третий и является тем предельным смысловым горизонтом «меня» и любого «другого», благодаря наличию которого «я» с «другим» вообще конституируюсь в качестве соотносимых субъектов. «В данном случае слово «третий», — отмечает С.С. Гусев, — просто указывает на то обстоятельство, что коммуникативный процесс не сводится к структуре традиционной бинарной оппозиции, но требует явного указания на способ и средства объединения его крайних членов... Этот «третий собеседник» является одинаково «внешним» для всех... и поэтому обеспечивает возможность их связи»¹.

Исходное этимологически точное значение слова *δια-λογος* — «через слово», «посредством слова» — несет в себе особый эвристический потенциал. Оно означает, что «диалог» первоначально мыслился не в контексте различения субъектов речи, а как раз наоборот — в контексте их глубинной общности в рамках единого, сверхсубъектного Слова, *через и посредством* которого только и возможно общение и взаимопонимание субъектов с разными жизненными мирами и разными коммуникативными установками. М.М. Бахтиным, как известно, это первичное значение понятия четко осознавалось и было концептуализировано в понятии «абсолютного третьего». Последнее, в свою очередь, может быть интерпретировано как наличие актуального метатекста, конституирующего пространство диалогического взаимодействия разных субъектных миров.

Разным содержательным уровням диалога соответствуют принципиально различные «третьи собеседники», но само их наличие остается инвариантным. Для типа, который условно может быть определен как тривиальный, таким «третьим» является непосредственный жизненный мир собеседников, определенченный в культуре, в содержании массового и группового сознания. Для диалога в горизонте предельных, сакральных смыслов «третьим» становится Бог, являющий свое слово через Священное Писание и через духовный опыт человека.

Естественно, граница между данными типами не является стеной, а, напротив, предполагает возможности взаимоперехода, опосредованного совокупностью культуры и навыками прагматического общения. О сущностной укорененности подлинного межличностного общения в «горизонте абсолютного» М. Бубер пишет так: «В непосредственное отношение к нам Бог вступает как абсолютная личность... Поэтому человеку, который поворачивается к Богу, нет нужды отворачиваться от всех других Я-Ты-отношений: правомочно он приносит все эти отношения Богу и дает им преобразиться «в лице Бога»². В свою очередь, такое «преображение» не только означает изменение смысловой конфигурации межличностных отношений, в которых появляется особое «вертикальное» измерение абсолютной ответственности, но и предельно актуализирует изначальную «матрицу» общения как открытости «символическому Другому».

Необходимым условием восприятия и воспроизведения смыслов (это универсальный признак «глубинного общения» — в отличие от «коммуникации» как «обмена информацией») является открытость «символическому Другому» во всех его модусах — миру, другому человеку, сообществу, сфере сакрального. *Любая*

¹ Гусев С.С. Самосознание и страх, диалог и Третий // Перспективы метафизики: Классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков. СПб. : Алетейя, 2000. С. 197—199.

² Бубер М. Два образа веры. М. : АСТ, 1999. С. 121.

универсальность непосредственно выступает для индивидуума в форме конкретно обращенного к нему «Ты». Потому *dia-logos* («через-слово») всегда является и *duo-logos* (от *duo* — два), т.е. «через-Ты».

Философема «Ты» объединяет в себе признаки уникальности межличностных отношений и всеобщности «символического Другого». В этом смысле «глубинное» общение может быть определено просто как актуализация «Я-Ты-отношения» (в отличие от «Я-Оно-отношения», которое является признаком «поверхностного» общения как простого обмена информацией). «Ты» означает настоящую метафизическую тайну, поскольку представляет собой, с одной стороны, онтологическую границу индивидуального субъекта («Я»), а с другой, является единственной реальностью, причастность к которой эту границу преодолевает, через которую происходит трансцендирование «Я» — бытийный источник всего многообразия человеческого опыта.

Переход с «поверхностного» уровня общения к «глубинному» и далее к пневмоцентрическому типу диалога обеспечивается активно-символической природой слова — в широком смысле, как совокупности знаковых средств общения. Благодаря своей природе слово не просто является передатчиком уже готового «содержания», оно способно «индуцировать», конструировать, создавать в человеке такие смыслы и состояния, которые «сами по себе», без «работы» соответствующих символических образований никогда не возникли бы, даже при условии самой интенсивной внутренней рефлексии.

В основе любых знаковых форм взаимодействия лежит относительно небольшое множество первичных, матричных символических структур, которые посредством своей представленности, обычно достаточно произвольной, но иногда и очень точной, через вторичные структуры (например, слова обыденного языка, изображения, жесты) конституируют, «индуцируют» в человеке первичные, до-рефлексивные способы восприятия реальности. Это своего рода первично-символические, не сводимые к частным способам представленности «машины понимания», «не отображающие или описывающие, а в своем пространстве производящие собственные эффекты, которые являются не описательными или изобразительными, а конструктивными по отношению к нашим возможностям чувствовать, мыслить, понимать... Без них, если бы мы просто естественным образом смотрели на мир... был бы хаос»¹.

Эта совокупность матричных символических структур и правил их знаковой представленности в производных текстах, вместе обеспечивающих первичное смысловое конституирование человеческого опыта (восприятия, понимания, деятельности и общения), и может быть определена как **метатекст** культуры вообще и диалогических отношений «глубинного общения» в частности. Поэтому насущной задачей является построение иерархической типологии, обеспечивающей «глубинное общение» метатекстов. На наш взгляд, имеет смысл выделять следующие типологические уровни метатекстов: *витальность* (общность элементарных потребностей), *трансгрессия* (общность стремления к личностной самоактуализации) и *трансценденция* (общность причастности к сакральному). Типология диалогических ситуаций может быть исследована в соответствии с конфигурациями данных метатекстов.

¹ Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. М. : Лабиринт, 1994. С. 72.

Каждый из типов метатекста представляет собой развертывание одного матричного символа в некоторую сюжетность, в результате чего этот символ множится, приобретает полиморфизм и динамику, объясняющую процессуальность эмпирического бытия. Для метатекста витальности матричным символом является мир как живое, одушевленное тело, соответственно всякое смыслополагание в процессе диалогического общения соотносится с представлением о реальности в целом как со своим предельным смысловым контекстом и своего рода «канон» понимания чего бы то ни было (все становится понятным постольку, поскольку представлено в качестве «живого, одушевленного тела»). Для метатекста трансгрессии матричным символом является «мир как воля к власти», в котором каждое индивидуальное существо существует постольку, поскольку стремится стать больше себя самого, подчинить себе других, осуществляет «страсть к преодолению границ» (таково обычное определение трансгрессии)¹. Для метатекста трансценденции матричным символом является «мир как тварное существо», чья конечность, тем не менее, соотносена с перспективой спасения, преображения и бытия в вечности. Соответствующим образом формируются и диалогическое смыслополагание, его предельный смысловой контекст и универсальный «канон» понимания любого частного фрагмента реальности.

По отношению к матричным символам часто используется термин «базисные метафоры»², но он, по нашему мнению, в данном случае неадекватен, поскольку метафора предполагает соотнесение чего-то уже заранее данного, а матричный символ, наоборот, как раз и дает возможность помыслить реальность в качестве мира, но не соотносит *уже* помысленный мир с *уже* помысленным его образом. Существенно и то обстоятельство, что только в предельных случаях названные метатексты культуры и диалогического общения как ее актуальной формы выступают в своем «чистом» виде. Как правило, они образуют сложные синкретические конфигурации как в массовом, так и в индивидуальном сознании. Но их дистинкция, тем не менее, насущно необходима для анализа и понимания логики конкретных диалогических ситуаций, поскольку в последних, как правило, происходит «игра» переходов от одного метатекстового «канона» смыслополагания, к другому и третьему а затем наоборот и т.д. Собственно, мастерство диалога как раз и состоит в умении отслеживать эти не всегда явные переходы или самостоятельно их инициировать там, где это требуется новой проблемной ситуацией.

Важнейшая эвристическая функция предложенных различий состоит именно в акцентировании взаимной конфликтности метатекстов, которая является глубинной, исходной причиной взаимного непонимания людей и целых культур, опирающихся (сознательно или чаще бессознательно) на разные метатексты и, как следствие, их уклонения от реального диалога в монологическое самоутверждение и конфликт. С другой стороны, эта конфликтность не исключает смысловую преемственности и даже способна обнаруживать определенную «логику» переходов от одного метатекста к другому (впрочем, как правило, весьма индивидуальную в своих проявлениях). Эта функциональная амбивалентность, в свою очередь, отвечает двум «шкагам», наличествующим в структуре любого реального

¹ Козелецкий Ю. Человек многомерный. Психологические эссе. Киев : Лыбидь, 1991. С. 30.

² Касавин И.Т. Миграция. Креативность. Текст. Проблемы неклассической теории познания. СПб. : РГХИ, 1998. С. 360—363.

диалога: моменту «остранения» собеседника и моменту трансформации *своей* позиции вследствие обогащения *его* опытом и смыслом *его* обращенности ко мне. То, что происходит на уровне тонких смысловых деталей общения людей даже с практически идентичными метатекстами миропонимания, имеет в качестве своей парадигмальной структуры, «праформы» именно эту амбивалентную соотнесенность метатекстов.

В этимологически точном и эвристически плодотворном смысле диалог может быть определен как игра по правилам актуальных метатекстов, учитывающая их изначальную типологию и непрерывность образования вторичных констелляций (обычно именуемых мировоззрением, культурными парадигмами и т.д.). Бесконечное разнообразие возможных вторичных констелляций, а также способов их опредмечивания в культуре представляет собой ее креативное пространство, изначально диалогическое по своей структуре. Сознание и речь человека пребывают в диалогическом (а значит, креативном) режиме ровно постольку, поскольку движимы одновременно двумя противоположными интенциями — волей к различанию (от «*difference*» Ж. Деррида) и волей к общности смысла. С одной стороны, в рамках единого метатекста или общей констелляции смыслов во вторичных текстах обмен высказываниями возникает в силу неполноты включенности в метатекст каждого из собеседников (они и ценны друг другу именно этой своей взаимообогащающей различностью). С другой стороны, эта неполнота имеет своей обратной стороной принципиальную избыточность каждого из них относительно общего метатекста или констелляции, и они должны (сознательно или бессознательно) делать усилия, чтобы не «выпасть» из него. *«Топос» диалога как глубинного общения — в неизбывном «зоре» между тем, что взаимопонятно, и тем, что взаимонепонятно.*

Таким образом, понятие «метатекст» может не только служить средством для концептуализации философской метафоры «абсолютного третьего», но и позволяет вскрыть глубинную амбивалентность диалога как режима общения и мышления, соотнести его с предельными смысловыми основаниями культуры. Последнее обстоятельство связано с вопросом о взаимодействии «поверхностного» (информационного и социально-прагматического) и «глубинного» уровней социальной коммуникации. Во взаимодействии названных уровней можно вычленивать четыре типологически различные ситуации: 1) гармонию между смысложизненными установками и ценностями «глубинного общения» и формами информационного и социального взаимодействия индивидов, при которой возникает эффект взаимоусиления; 2) дисгармонию, конфликт двух составляющих социальной коммуникации, приводящую к выпадению человека из доминирующего типа социальных взаимодействий, сосредоточению на «глубинном общении» в малых группах и замкнутому образу жизни; 3) дисгармонию, конфликт двух составляющих, приводящую к социально-практическому конформизму индивида, «предательству» ценностей и смыслов «глубинного общения», «растворению» в поверхностных уровнях социальной коммуникации; 4) дисгармонию, приводящую к особой творческой установке социальной личности, последовательно стремящейся к преодолению этой дисгармонии путем внедрения ценностей и смыслов «глубинного общения» в повседневную практику и коммуникацию окружающего социума.

Первый из этих типов характерен для традиционных обществ, основным принципом которых является тотальность определенных ценностных и смысло-

вых установок, воплощаемых в равной степени на всех уровнях социальной практики и коммуникации — как «глубинных», так и «поверхностных» (которые, по большому счету, вообще не различаются). Дисгармония и конфликт возникают в посттрадиционных обществах в результате отчуждения «поверхностного» уровня практики и коммуникации, основанного на принципах экономической эффективности и эгоцентрического самоутверждения индивида, на манипулировании массовым сознанием — от смысложизненных установок и ценностей, воспроизводимых на уровне «глубинного общения». Второй, третий и четвертый типы отражают различные варианты протекания данного процесса. Последний является самым трудным, но вместе с тем и наиболее конструктивным. Насущная задача — выявить внутреннюю структуру и принципы трансформации «ценностно-смысловых универсумов» (по выражению С.Б. Крымского), составляющих предметное поле и внутреннее пространство «глубинного общения» и тем самым определяющих его эффективность (либо неэффективность) в конкретных ситуациях.

Рассмотренные аспекты структурных уровней «глубинного общения», естественно, далеко не исчерпывают сложности этого феномена. Тем не менее можно предварительно обобщить его сущностные характеристики. «Глубинное общение» представляет собой такой режим коммуникации и жизнедеятельности человека в целом, при котором, во-первых, возникает конфликт или сближение моделей личностного бытия и связанных с ними исходных смысложизненных и мировоззренческих ориентаций; во-вторых, изменяются ценностно-смысловые установки субъектов общения, происходит содержательное обогащение их «внутренних миров», проявляющееся затем в изменении стратегий их социального поведения; в-третьих, конфликт и сближение обусловлены ориентацией субъектов общения на различные или типологически сходные метатексты культуры — витальный, трансгрессивный и трансцендирующий; в-четвертых, в историческом аспекте возможны четыре типа взаимоотношений между «поверхностным» и «глубинным» уровнями общения — гармонический, когда первый уровень является адекватным выражением второго, конфликтный с переходом в эскапизм, конфликтный с переходом в конформизм и креативный (с преодолением дисгармонии).

Очерченные структурные аспекты «глубинного общения» открывают перспективу отдельного исследования каждого из них как в теоретическом, так и в прикладном направлениях.

Список использованной литературы

1. Батищев, Г.С. О культуре глубинного общения [Текст] // Вопр. филос. — 1995. — № 3. — С. 116—129.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст]. — 2-е изд. — М. : Искусство, 1986.
3. Библер, В.С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век [Текст]. — М. : Политиздат, 1991.
4. Бубер, М. Два образа веры [Текст]. — М. : АСТ, 1999.
5. Гильдебранд, Д. фон. Метафизика коммуникации: Исследование сущности и ценности общественных отношений [Текст]. — СПб. : Алетейа, 2000. — 373 с.
6. Головаха, Е.И. Психология человеческого взаимопонимания [Текст] : моногр. / Е.И. Головаха, Н.В. Панина. — 2-е изд. — Киев : Ин-т социологии НАНУ, 2001. — 218 с.

7. Гусев, С.С. Самосознание и страх, диалог и Третий [Текст] // Перспективы метафизики: Классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков. — СПб. : Алетейя, 2000. — С. 197—199.
8. Злобина, Е.Г. Общение как фактор развития личности [Текст]. — Киев : Наукова думка, 1981. — 188 с.
9. Каган, М.С. Внутренний диалог как закономерность художественно-творческого процесса [Текст] // Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание : избр. ст. — Л. : ЛГУ, 1991.
10. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений [Текст]. — М. : Политиздат, 1988. — 319 с.
11. Касавин, И.Т. Миграция. Креативность. Текст. Проблемы неклассической теории познания [Текст]. — СПб. : РГХИ, 1998.
12. Козелецкий, Ю. Человек многомерный. Психологические эссе [Текст]. — Киев : Лыбидь, 1991.
13. Куницына, В.Н. Межличностное общение [Текст] : учеб. для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. — СПб. : Питер, 2002. — 544 с.
14. Левинас, Е. Між нами: Дослідження Думки-про-Іншого [Текст] : пер. з фр. — Киев : Дух і Літера ; Задруга, 1999. — 312 с.
15. Лекторский, А.В. Эпистемология классическая и неклассическая [Текст]. — М. : Эдиториал УРСС, 2001.
16. Ломов, Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида [Текст] // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. — М. : Наука, 1976.
17. Мамардашвили, М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности [Текст]. — М. : Лабиринт, 1994.
18. Прилюк, Ю.Д. Применение категорий исторического материализма в познании процессов общения [Текст] // Категории исторического материализма и их методологическая функция. — Киев : Наукова думка, 1985. — С. 275—276.
19. Ясперс, К. Кому́нікація [Текст] // Ситниченко Л. Першоджерела кому́нікативної філософії. — Киев : Либідь, 1996.

И.Е. Булатников

СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МОЛОДЕЖИ О СОЦИАЛЬНОЙ СВОБОДЕ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ¹

Автор связывает современное состояние системы образования и перспективы ее развития с процессами, экономическими, социальными, политическими и культурными последствиями глобализации культуры и экономики. По мнению автора, глобализация в сфере профессионального образования уже проявилась в тенденциях стандартизации образовательных систем европейских государств, в результате которой национальные образовательные традиции и системы утрачивают «свое лицо». Образование становится рыночной ценностью. Вмешательство же рынка в этот сектор общественной жизни чревато серьезными последствиями и потерями.

молодежь, социальное воспитание, общество, нравственная культура, социальная свобода, ответственность личности, глобализация, культура, профессиональное образование.

¹ Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ 10-06-72609а/ц.

Восприятие и понимание современной социокультурной реальности, ее интерпретация и оценка требуют осмысления векторов развития самой культуры и ее важнейшего института — системы образования, ретранслирующей вступающим в жизнь поколениям молодежи культурные ценности, нормы и эталоны, формирующей социальный опыт будущих граждан. Решение такой многогранной, фундаментальной проблемы, как социально-нравственное воспитание студенчества, предполагает рассмотрение этого педагогического феномена в широком контексте развития образования в целом, развития всей глобализирующейся культуры.

«Время властно заявляет о себе, ставя (время от времени!) образование в условия, когда оно должно отвечать на все новые и новые вызовы. И образование отвечает — не может не отвечать... У времени с образованием свои счеты. Образование вынуждено считаться с ним уже потому, что изначально оно существует во времени»¹. В этом же ключе определил ситуацию известный российский философ О.В. Долженко, на недавно проходившем антропологическом симпозиуме отметивший, что нельзя говорить о стратегии и тактике развития образования, не отдав себе отчета в особенностях того периода истории, который ныне переживает человечество². У происходящего нет прецедентов в прошлом. Впервые образование готовит подрастающие поколения к жизни в условиях, о которых общество не имеет никакого представления. А значит, и у систем образования нет морального права навязывать свои интеллектуальные представления и предрассудки молодым. Тем более, что нормы морали — это атрибут общества; и нужно еще доказать, с чем мы имеем дело в российском случае. Полагаю, что в строгом смысле в России общества нет. ...В основе жизни любого общества лежит некое представление об общем, объединяющем всех. Такого общего в России нет. Но как отмечал Ф. Достоевский, если Бога (общее) нет, значит, все дозволено. Современный российский социум аморален по сути...

Сегодняшнее состояние всей системы образования, перспективы его развития невозможно себе представить без процессов глобализации. Что же такое глобализация? Глобализация — явление не новое, во времени вычленяют ее различные типы: античный, колониальный и т.п. Некоторые ученые связывают глобализационные процессы с информационным этапом современной научно-технической революции. Глобализация понимается либо как тенденция, либо как последствие (продукт) проявления ряда тенденций. Если глобализация — тенденция, тогда вместе с ней называют и другие тенденции, имеющие иной характер, и результат их взаимодействия должен быть как-то выражен. Определения этому результату нет. В другом случае, когда под глобализацией подразумевается результат действующих тенденций, перечисляются эти тенденции³. Ведется активная полемика и вокруг объективности либо субъективности процесса глобализации. Многие исследователи верят в эволюционный характер происходящих процессов. Противники глобализации полагают, что современная история, в отличие от предыдущих эпох, теряет свой объективно-процессуальный, естественно-

¹ Сенько Ю. Образование: обращенность в будущее // *Alma mater*. 2006. № 3. С. 3.

² Долженко О.В. Университет в точке Омега. М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2009; Долженко О.В. Университет в условиях межцивилизационного зазора // *Психолого-педагогический поиск*. 2010. № 3(15); Долженко О.В. Университетское образование: традиции и инновации // *Психолого-педагогический поиск*. 2008. № 1(9).

³ Гостев Р.Г., Гостева С.Р. Глобализация и устойчивое развитие. М.: Еврошкола, 2006. С. 11.

исторический характер. Они отождествляют глобализацию с глобальным проектом, который был предложен миру как теория и политика Запада.

Значительная часть дискуссий ведется и вокруг последствий глобализации. Позиции ученых можно разделить на три группы:

— оптимистическая (во главу угла ставятся те преимущества, которые несет в себе глобализация в социально-экономическом, политическом и культурном отношениях);

— пессимистическая (указывает на стремительное «расширение сферы влияния, порабощения и эксплуатации большинства населения планеты... экономически могущественным меньшинством»¹; в глобализации видится зародыш бездуховности, «она превращает дух рынка в универсальный принцип жизни, проникновение которого в духовные сферы человеческого бытия приводит к понижению и унификации духовных ценностей»²;

— нейтральная, когда отвергаются крайние позиции в оценке последствий глобализации и она воспринимается как объективный и неизбежный процесс, который открывает перед странами новые возможности, но одновременно несет и новые вызовы.

Однако, несмотря на достаточно широкий разброс в понимании сущности и последствий глобализации, многие авторы сходятся во мнении, что глобализация носит комплексный характер, т.е. практически все сферы жизнедеятельности общества сегодня подверглись ее влиянию; что она ведет к становлению основных социально-экономических, политических и культурных систем, функционирующих по единым правилам, в масштабе всей планеты; что она проявляется в развитии финансовых, информационных и прочих трансграничных потоков, выходящих за рамки государственного регулирования, и является процессом амбивалентным. С одной стороны, ей сопутствует вектор положительной динамики — к новым вершинам и возможностям, с другой стороны, ее негативные проявления просматриваются во всех сферах деятельности человека. Остановимся на тенденциях и проблемах, порождаемых процессом глобализации в области образования.

Из процесса глобализации образования вытекает ряд следствий экономического, социального, политического и культурного характера. Глобализация бросает вызов культурному (а следовательно, и образовательному, так как образование — это часть культуры) разнообразию мира. В результате становления единых информационно-коммуникационных пространств, по мнению А. Панарина, происходит «вымывание из информационного поля высокосложных и высокоспецифичных образцов национальной культуры, заменяемых эрзацами «вестерна»³, национальные культуры подвергаются процессам унификации (пока еще в области потребительских предпочтений). Универсализируются стандарты одежды, музыкальные и гастрономические предпочтения, характер развлечений и пр. Однако этот процесс массовизации — объективной составляющей унификации⁴ — может

¹ Мурашов В.И. Духовные ресурсы мира: преодоление глобализации // Школа духовности. 2000. № 5. С. 16.

² Там же.

³ Панарин А. Глобализация как вызов жизненному миру. За Хайдеггера // Сумерки глобализации: Настольная книга антиглобалиста : сб. М. : АСТ ; Ермак, 2004. С. 125.

⁴ Момджян К. Об одном многократно упоминаемом процессе // Сумерки глобализации: Настольная книга антиглобалиста : сб. М. : АСТ ; Ермак, 2004. С. 41.

углубляться, что в итоге приведет к универсализированной культуре и скажется соответствующим образом на содержании и характере образования.

Глобализация в сфере профессионального образования проявилась в тенденциях стандартизации образовательных систем европейских государств с целью создания единого общеевропейского образовательного пространства, известной под названием «Болонский процесс». В результате подобного процесса национальные образовательные традиции стран могут «потерять свое лицо».

Сегодня все чаще используются выражения типа: «рынок образования», «образовательные услуги», «рентабельность образования» и пр. Образование в последнее время расценивают как рыночную ценность, к нему стали подходить с чисто утилитарной позиции. Всемирная торговая организация — форма проявления глобализации в экономическом секторе — давно обратила внимание на образование как на весьма прибыльную сферу. Еще в 1994 году Генеральное соглашение по торговле услугами (GATS) включило образование, прежде всего высшее, в перечень услуг, которые подлежат приватизации¹.

Государство и национальное академическое сообщество, выступающее гарантом качества, эффективности и доступности образования, сегодня постепенно утрачивают свое абсолютное господство в образовании, в разработке национальной образовательной политики, контроле над ходом развития системы образования (прежде всего высшего), в его финансировании.

Вмешательство рынка в этот сектор чревато серьезным последствиям. Во-первых, ослабление государственного и академического суверенитетов и других сложившихся систем социальной самозащиты может негативным образом сказаться на национальных интересах и безопасности государств. Во-вторых, привнесение коммерческих отношений в высшее образование создаст дисбаланс между образовательными программами, ориентированными на рыночные условия, и научными дисциплинами, фундаментальными исследованиями в пользу первых. В-третьих, в погоне за прибылью может возникнуть угроза для качества высшего образования и его доступности. В-четвертых, постепенно изменяется смысл образования. Если раньше задача университетов заключалась в просвещении народа, то сегодня эти рамки сужаются до процесса подготовки дипломированного специалиста. И, наконец, в-пятых, повсеместная коммерциализация образовательных структур может привести к социальной сегрегации. «Образовательная система делится на две неравные подсистемы: платную, привилегированную, и бесплатную, становящуюся прибежищем изгойского большинства. Разный набор предметов, разная техническая оснащенность, разные социальные и профессиональные перспективы — все это не только раскалывает нацию как коллективного субъекта, имеющего единую историческую судьбу, единые шансы по счетам престижной современности, но и лишает ее единого словаря»².

Эта ситуация особенно опасна с точки зрения освоения молодежью нравственных норм, обеспечивающих социальную регуляцию поведения и отношений индивида. Глобализация культурного пространства, размывая традиционные моральные нормы, делает процесс нравственного воспитания стихийным, неуправляемым, выхолащивает оценочную базу восприятия и интерпретации человеческих поступков, в т.ч. в профессиональной сфере.

¹ Смолин О.Н. АУ, БУ и КУ: бюджетная сфера «выпадает в аут»? // Альтернативы. 2010. № 4. С. 140—168.

² Панарин А. Глобализация как вызов... С. 137.

В условиях стремительной межкультурной интеграции значительно возрастает роль воспитания как важнейшего социального механизма передачи социокультурного опыта вступающим в жизнь поколениям молодежи. От эффективности социального воспитания и социального образования зависят освоение молодыми людьми системы нравственных норм и критериев оценки поведения людей, понимание ими границ своей социальной свободы и ответственности.

Взаимосвязь между свободой и ответственностью личности закономерно выдвигает вопрос об объективном критерии моральной ответственности. Найти объективный критерий оценки поступков, решений, выбранных на основе свободы личности, — значит найти мерило, с помощью которого можно было бы определить, «измерить» правильность или неправильность того или иного действия, поступка, а также прояснить вопрос, как должен вести себя человек в ситуациях, когда любое решение преследует результат, оцениваемый с одной стороны позитивно, с другой — негативно. Самостоятельность выбора сама по себе еще не определяет его нравственный характер. В результате свободного выбора личности один поступок оценивается как добро, другой — как зло. Обладая возможностью выбора, человек может стать самоотверженным борцом за идеалы человечества или, напротив, ярким врагом всего доброго и светлого. Где же мера и критерии правильности нравственных поступков и действий человека, обладающего сознанием и чувствам ответственности? Можно ли, скажем, на основе исторического опыта человеческих отношений и научных умозаключений доказать, что моральная ответственность человека, имея объективное обоснование, обладает также объективным критерием в рамках противоположных политических и моральных позиций, отражающих стремления и интересы различных групп, партий и обществ? Ответить на эти вопросы — значит выяснить объективную ценность, социальную роль моральной ответственности в общественной жизни и в историческом творчестве личности.

В истории философии и образования предпринималось множество попыток определить критерии поступков человека, совершаемых на основе свободного выбора.

Некоторые философы усматривали этот критерий в абстрактной, отвлеченной от человеческих потребностей и стремлений сфере, или в сверхъестественной силе, т.е. в религии. Они отстаивали мысль, что человек свободен лишь телесно, а не духовно, и именно телесная свобода является причиной первородного греха людей. Следовательно, и ответственность христианина состоит о том, чтобы бороться против своего греховного естества во имя торжества духа.

Попытка найти критерий справедливости поступков и связать его с мерой личного участия человека в предопределении ответственных поступков приводила многих философов как античного, так и позднейших периодов к мысли о зависимости этого критерия от блага общества и человечества. Это характерно для Демокрита, Сократа, стоиков, Аристотеля, затем Ф. Бэкона и других, полагавших, что нравственная ответственность человека не нуждается в религиозных мотивах и что социальные побуждения человека, продиктованные интересами общества и личности, являются более достойными и определяющими в его нравственном поведении.

Согласно Т. Гоббсу, в основе ответственного поведения лежит «естественный закон», стремление к самосохранению и удовлетворению потребностей человека. В своем знаменитом «Левиафане» он доказывает, что «добродетели» и «пороки» обусловлены разумным пониманием того, что способствует и препятствует достижению блага¹.

¹ Гоббс Т. Левиафан // Избр. филос. произв. М. : Мысль, 1962.

Д.С. Милль, а затем Ф. Брэдли и другие связывали ответственность с социальными потребностями общественного развития. По Миллю, регулирующей силой человеческого поведения является полезность, т.е. утилитарный фактор¹. Поэтому идея ответственности личности у него основывается на системе утилитаризма. Ценность ответственности определяется пользой для общего блага.

Значительный вклад в теорию критериев нравственности, в том числе и моральной ответственности личности, внесли французские материалисты XVIII века. Сущность и содержание ответственности, по их мнению, лежат в основе понимания «личного интереса», суть которого состоит в необходимости согласованного сотрудничества предприимчивых людей, из деятельности которых вырастает общественное благо. Истинные основы моральной ответственности, писал П. Гольбах в «Системе природы», лежат в сфере «собственного интереса, собственного счастья» каждого человека². Гельвеций доказывал, что в основе ответственности лежит интерес индивида. При этом индивидуализм личности он стремился сочетать с общественными интересами.

Если у французских материалистов важным средством осознания разумных, а значит, ответственных поступков является просвещение, то русские революционеры-демократы осознание ответственности связывали с социальным переустройством общества.

Большинство философов считает, что основой оценки, критерием морального поступка является не субъективное мнение самой личности, а общественный смысл этого поступка. Свобода выбора поступков должна быть связана с объективным содержанием ценностей, избираемых человеком исходя из требований большинства членов общества. Это обеспечивает надежный критерий для правильной оценки поступков человека и его морального поведения. Человек должен учитывать не только свои внутренние потребности и стремления, но и объективные, общественные потребности и предвидеть последствия для общества своих поступков, сделанных на основе свободного выбора.

Проблема взаимосвязи цели, средства и результата сознательной деятельности личности имеет важное значение при определении объективного критерия моральной ответственности. Морально истинным критерием обладают та личность, та партия, которые отражают назревшие потребности общественного развития. Личность несет ответственность в той мере, в какой она свободна определять свои действия и поступки, т.е. мерой ее ответственности является мера ее свободы, точно так же, как мерой свободы личности выступает мера ее ответственности. Только абсолютно свободный выбор индивида может быть основанием любой его ответственности; свободу воли нельзя ограничивать. Только желания человека определяют его поступки, он совершает определенные действия лишь потому, что ему так угодно.

Моральная ответственность личности связана не только с ее обязанностями, внешним принуждением, но и с глубоким внутренним убеждением в правильности мотивов действий; она объективно-субъективна. Будучи элементом морального сознания, моральная ответственность выступает как социально-этическая категория, органически связанная с понятием политической, правовой, про-

¹ Милль Д. О свободе / пер. с англ. А. Фридмана // Наука и жизнь. 1993. № 11. С. 10—15 ; То же. № 12. С. 21—26.

² Гольбах П.А. Система природы, или о законах мира физического и мира духовного // Избр. произв. : в 2 т. М. : Мысль, 1963. (Серия «Философское наследие»).

фессионально-трудовой и других форм ответственности. Все функционально-ролевые виды моральной ответственности в конечном итоге образуют гражданственность личности. Успешное развитие чувства личной ответственности зависит как от степени интериоризации индивидом общественных требований и ценностно-мировоззренческих установок, так и от уровня объективации субъективных потребностей и устремления личности в ответственном поведении в микро- и макросреде.

Серия крупнейших научных и технических открытий обогатила образование новым фундаментальным знанием, тем самым резко повысив его планку. А развитие информационно-коммуникационных технологий сделало это знание более доступным. Однако все ускоряющееся научно-техническое и информационное развитие не сопровождается адекватным ростом образованности граждан в духовно-нравственном отношении. Сегодняшнее образование ориентировано прежде всего на становление «знающего человека» в ущерб развитию нравственных качеств и ценностных установок.

Подчеркнем, что глобализация — явление новое по своим качественным и количественным характеристикам. Она бросает вызов прошлому, пересматривает исторически сложившиеся формы и предпринимает попытки их реорганизации. Образование как развивающаяся система должно быть актуальным. Оно должно реагировать на глобальные изменения, происходящие сегодня в мире, но при этом и само должно оказывать влияние на эти процессы. В контексте инновационной деятельности, разработок современных концепций и моделей модернизации важно не забывать о сути образования и его значении, которое заключается в повышении образованности нации, ее интеллектуальной культуры, духовного и нравственного потенциала.

Взаимодействие и взаимовлияние культур — всеобщая закономерность исторического и социального развития стран, народов и государств. Человек является непосредственным участником, активным деятелем этого процесса. Он создает ситуацию диалога, принимает или отвергает различные модели сознания и поведения, сравнивает и оценивает значение культурных событий в повседневной и праздничной жизни народов, заимствует и включает новшества в ткань своей жизнедеятельности. Так было всегда. Менялись приоритеты и динамика взаимодействия культур, ритм и сферы взаимных влияний, ценностные установки и предпочтения, но общий контур развития культур всегда сохранял следы контактов с ближними и дальними регионами. Межкультурные коммуникации могут быть явными и скрытыми, открытыми и закрытыми, прозрачными и призрачными, обозначенными пунктиром и «столбовой дорогой» сотрудничества народов. Но они всегда были, есть и будут.

Воссоздание исторической ретроспективы культурных контактов между странами и регионами — необычайно увлекательное направление научных исследований. Глобализация оказывает существенное влияние на межкультурные коммуникации во всех сферах социальной и личной жизни современного человека. Мир становится более открытым и прозрачным, увеличиваются возможности социальной мобильности людей, смены мест работы, учебы, жительства. Социологи отмечают, что в среднем приблизительно каждые пять лет человек переезжает в другие регионы страны и мира. Это означает, что меняется его образ жизни, является иная среда общения, новые друзья и знакомые, сотрудники и коллеги.

К этому следует добавить необходимость освоения нового культурного пространства, овладения иностранными языками, знакомство с памятниками искусства, местами отдыха в различных природных зонах. Все это меняет ментальность человека, расширяет горизонт его познания, ломает устаревшие стереотипы, вызывает интерес к незнакомому и необычному.

«Антропологическое измерение» глобализации — перспективный вектор научных и практических исследований. Важно представить не только экономические, геополитические, экологические аспекты глобализации, но и ее культурные, психологические, нравственные, эстетические, конфессиональные последствия, обусловленные взаимовлиянием культур и цивилизаций в современном мире. Многие ученые отмечают «антропологическую неготовность» к ускоряющемуся темпу сближения культур. Тенденции глобализации отчетливо проявляются в сферах экономики, финансов, политики, но культурные аспекты пока не кристаллизовались достаточно четко. Человек живет «по-прежнему», по инерции, его жизненный мир не затронут бурными переменами, в сознании преобладают прежние стереотипы, идеологические оценки и газетные клише. Кроме того, имеет значение удаленность регионов от центра, где преобразования идут совсем в другой системе координат, на иных скоростях, другими темпами.

Известный политолог У. Бек отмечает, что в глобальном обществе риска судьбы людей становятся все более нестабильными, усиливается индивидуализм, преобладает расчет на собственные силы, происходит распад коллективных и личных связей, общезначимых ценностей. Возникает противоречие между расширением диапазона социальных контактов и сужением зоны человеческого сознания, которое остается в пределах прежнего опыта¹. Трудность новой ситуации состоит в неподготовленности человека к необходимости личного выбора, к обоснованию своих действий не приказом, а собственным интересом. Современный мир рвет коллективные отношения, заменяет их корпоративными связями, заставляет людей рассчитывать на удачу, находчивость, случайное совпадение. Наряду с этой тенденцией в сознании человека остается надежда на поддержку власти, социальной группы, семьи.

Расширение диапазона общения изменяет прежний характер социализации. Все большую роль играют механизмы имитации «чужого опыта», подражания новым стандартам поведения. Человек стремится преодолеть узкие рамки родительского опыта, использовать советы сверстников, «значимых других». Средства массовой коммуникации создают иллюзорный виртуальный мир роскоши, рискованных ситуаций, необычайных возможностей «богатой жизни», привлекательной и доступной. Стремление к достижению потребительского стандарта превращается в массовую идеологию, в постоянную гонку за лидером, оставляя за пределами сознания предупреждения о возможной материальной и духовной катастрофе. Все более усиливаются тенденции маргинализации, одиночества, кризиса доверия, разочарования в нравственных ценностях.

Ряды «новых бедных» постоянно пополняются выходцами из разных, в прошлом более или менее обеспеченных, социальных слоев, потерявшими вся-

¹ Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М. : Прогресс-Традиция, 2000 ; Beck U. World Risk Society. Cambridge : Polity Press, 2000 ; Бек У. Собственная жизнь в развязанном мире: индивидуализация, глобализация и политика. URL : http://www.soc.pu.ru/publications/pts/bek_3.shtml ; Бек У. Космополитическое общество и его враги. URL : http://www.ecsocman.edu.ru/data/537/877/1219/002_Bek.pdf

кую позитивную перспективу получения образования, постоянной работы, хорошего жилья. Для них характерны особая субкультура, нормы отношений и образ жизни, ограниченные интересы и круг общения. Нередко к «новым бедным» относят группы «гастарбайтеров», мигрантов, объединяющихся в этнические диаспоры. Они тоже образуют свою субкультуру, стремятся к компактному проживанию, имеют свои нормы и правила поведения, средства безопасности, нередко вступают в криминальные группировки.

Продолжают возникать и многочисленные молодежные группы, объединенные общим интересом, например, к рок-музыке. Существуют сообщества наркоманов, беспризорников, склонных к преступному поведению.

Особый слой в условиях глобализации представляют «новые богатые». У нас их часто называют «новыми русскими», так как здесь имеет знаковый смысл их российская принадлежность. К этому слою относят «олигархов», бизнесменов, менеджеров крупных предприятий, банков, фирм, шоуменов, эстрадных звезд, деятелей транснациональных корпораций. Данная группа отличается замкнутым кругом общения, корпоративной культурой, престижными формами досуга и развлечений, элитарными видами спорта, ориентацией на стиль «хай-тек». В обществе установилось негативное, снисходительно-пренебрежительное и при этом завистливое отношение к представителям богатой элиты, образ жизни которой становится все более удаленным и недоступным для большинства граждан.

Между этими слоями существует «средний класс»: представители мелкого бизнеса, работники госбюджетной сферы, включенные в глобальную сеть экономических, информационных и профессиональных связей. Развитие этого слоя обеспечивает стабильность общества, но пока его положение неустойчиво.

Соотношение в социальной структуре элиты и среднего класса неодинаково в разных регионах. Для многих из них характерна ориентация на перемещение в экономически более устойчивые страны Западной Европы и США.

Изменения в социальной структуре общества и тенденция глобализации обострили проблему культурной идентификации личности, осознания человеком своей принадлежности к нации, государству, обществу. В социальном пространстве множество пересечений, мозаичных субкультур, частных интересов, которые вытесняют общественные интересы на обочину. Исчезает общая картина жизнедеятельности общества, заменяясь картиной частной и фрагментарной. На этой основе возникают психологическая дезориентация, утрата внутренних духовных ориентиров, распространение аномии, девиантного и преступного поведения, коррупции, безответственности и равнодушия.

Сложившаяся ситуация широко обсуждается, наблюдаются попытки поиска выхода. Так, категория идентичности используется в качестве средства обретения духовной и душевной устойчивости личности, выработки общих ценностных ориентаций и самосознания. Формирование идентичности опирается на исторический опыт и культурное наследие нации, религиозные верования и обычаи, родной и межнациональный языки общения, художественные, научные и политические достижения. Именно на этой основе возникает чувство «мы» как осознание своей причастности к культуре общества. Социальный кризис разрушает структуру идентификации, расшатывает прежнюю систему ценностей. Идентичность — необходимое условие консолидации общественной и личной жизни.

Шведский социолог У. Ханнерс предлагает сценарий глобальной «культурной гомогенизации» на основе адаптации европейских стандартов жизни к местным условиям. Это создает ситуацию диалога и обмена культур, выравнивает стандарты потребления, нормы поведения, сферы занятости, духовные приоритеты и ценности. Стил жизни, технические условия цивилизации, языки общения способствуют взаимопониманию народов. Однако при этом национальная культура приобретает значение «экзотического символа», привлекающего туристов. Рыночная экономика «врывается» в культуру, осваивает ее пространство, предлагая новые «правила игры», стремясь извлечь максимальную прибыль. Это вызывает противоречивые последствия. С одной стороны, она создает финансовые возможности для охраны памятников культуры и способствует развитию искусства. С другой, рынок поддерживает главным образом зрелищные и массовые формы культуры, дающие финансовую прибыль. В этих условиях идентичность приобретает общие черты «гомогенизации культуры», присущие современной цивилизации, но национальные черты стираются или сохраняются как экзотика.

Иной сценарий предлагает политолог З. Бауман, отмечающий активизацию агрессивного национализма и религиозного фундаментализма. В поисках идентичности возрождаются националистические ценности культуры, начинается борьба за суверенитет и автономию. Этничность становится одним из символических центров, вокруг которых формируются гибкие и свободные от санкций общности, конструируются и утверждаются индивидуальные идентичности. Американский политолог С. Хантингтон в книге «Столкновение цивилизаций» предположил, что оживление национализма может усилить противостояние мировых цивилизаций, христианства и ислама, привести к неизбежной конфронтации и конфликту¹. Предложенные сценарии развития глобализации характеризуют крайние позиции и потому односторонни.

Более перспективным и гуманистическим направлением глобализации является развитие диалога между странами и народами на основе достижения согласия, распространения толерантности, взаимопонимания и уважения особенностей национальных культур, сохранения традиционных ценностей и освоения современных достижений мировой цивилизации. Как отмечает М. Чешков, «тенденция к нарастанию разнородности не ведет автоматически к распаду целого, поскольку вырабатываются механизмы и принципы соотнесения разнородных частей глобального целого»². Глобализация становится мощным фактором усиления межкультурных коммуникаций, стремления к диалогу культур, поиску новых форм общения и взаимопонимания. Идея диалога культур приобретает значение стратегии взаимоотношений мирового сообщества, выработки программы совместных действий. Конструктивный потенциал диалога состоит в обеспечении равноправия и равноценности культур Востока и Запада, Севера и Юга. Солидарность, справедливость, ответственность и гуманизм определяют главные ценности диалога культур, утверждение достоинства личности и прав человека.

¹ Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. М. : Мысль, 1999.

² Чешков М.А. Глобальный контекст постсоветской России: Очерки теории и методологической мироцелостности / Моск. обществ. науч. фонд ; Центр конвертируемого образования. М. : МОНФ ; ИЦНиУП, 1999. 300 с. ; Чешков М.А. Развивающийся мир и посттоталитарная Россия. М. : Наука, 1994.

Список использованной литературы

1. Бек, У. Космополитическое общество и его враги [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.ecsocman.edu.ru/data/537/877/1219/002_Bek.pdf
2. Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну [Текст]. — М. : Прогресс-Традиция, 2000.
3. Бек, У. Собственная жизнь в развязанном мире: индивидуализация, глобализация и политика [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.soc.pu.ru/publications/pts/bek_3.shtml
4. Белозерцев, Е.П. Образование: историко-культурный феномен [Текст] : курс лекций. — СПб. : Юридический центр Пресс, 2004. — 704 с.
5. Валицкая, А.П. Образование в России: стратегия выбора [Текст]. — СПб., 1996.
6. Высшее образование и рынок (По страницам «Education Today») [Текст] // *Alma mater* : Вестн. высш. шк. — 2003. — № 4.
7. Гоббс, Т. Левиафан [Текст] // Избр. филос. произв. — М. : Мысль, 1962.
8. Гольбах, П. А. Система природы, или о законах мира физического и мира духовного [Текст] // Избр. произв. : в 2 т. — М. : Мысль, 1963. — Серия «Философское наследие».
9. Гостев, Р.Г. Глобализация и устойчивое развитие [Текст] / Р.Г. Гостев, С.Р. Гостева. — М. : Евршкола, 2006.
10. Долженко, О.В. Университет в точке Омега [Текст]. — М. : Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2009.
11. Долженко, О.В. Университет в условиях межцивилизационного зазора [Текст] // *Психолого-педагогический поиск*. — 2010. — № 3(15).
12. Долженко, О.В. Университетское образование: традиции и инновации [Текст] // *Психолого-педагогический поиск*. — 2008. — № 1(9).
13. Кортуа, Б.В. Ответственность человека как регулятор социально-нравственных отношений в обществе [Текст] // *Человек: соотношение национального и общечеловеческого*. — СПб. : Санкт-Петербург. филос. о-во, 2004. — С. 138—141.
14. Милль, Д. О свободе [Текст] : пер. с англ. А. Фридмана // *Наука и жизнь*. — 1993. — № 11. — С. 10—15 ; № 12. — С. 21—26.
15. Момджян, К. Об одном многократно упоминаемом процессе [Текст] // *Сумерки глобализации: Настольная книга антиглобалиста* : сб. — М. : АСТ ; Ермак, 2004.
16. Мурашов, В.И. Духовные ресурсы мира: преодоление глобализации [Текст] // *Школа духовности*. — 2000. — № 5.
17. Панарин, А. Глобализация как вызов жизненному миру. За Хайдеггера [Текст] // *Сумерки глобализации: Настольная книга антиглобалиста* : сб. — М. : АСТ ; Ермак, 2004.
18. Сенашенко, В. Интеграционные процессы в сфере образования [Текст] // *Alma mater* : Вестн. высш. шк. — 2006. — № 3.
19. Сенько, Ю. Образование: обращенность в будущее [Текст] // *Alma mater*. — 2006. — № 3.
20. Смолин, О.Н. АУ, БУ и КУ: бюджетная сфера «выпадает в аут»? [Текст] // *Альтернативы*. — 2010. — № 4. — С. 140—168.
21. Хайдеггер, М. Разговор на проселочной дороге [Текст]. — М., 1991.
22. Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций [Текст]. — М. : Мысль, 1999.
23. Чешков, М.А. Глобальный контекст постсоветской России: Очерки теории и методол. мироцелостности [Текст] / М.А. Чешков ; Моск. обществ. науч. фонд ; Центр конвертируемого образования. — М. : МОНФ ; ИЦНиУП, 1999. — 300 с.
24. Чешков, М.А. Развивающийся мир и посттоталитарная Россия [Текст]. — М. : Наука, 1994.
25. Beck, U. *World Risk Society* [Text]. — Cambridge : Polity Press, 2000.



Методология историко-педагогического познания

Г.Б. Корнетов

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

При осмыслении прогностических возможностей историко-педагогического знания следует учитывать своеобразие реализации прогностической функции истории педагогики — при определении перспектив развития педагогического знания и практики образования, образовательных институтов, при выработке образовательной политики и при выборе путей и способов решения конкретных педагогических проблем, возникающих в повседневном воспитании и обучении подрастающих поколений. При этом в одних случаях необходимо учитывать конкретный опыт педагогической деятельности, в других — более или менее общие традиции и тенденции развития теории и практики образования.

история педагогики, прогностическая функция, педагогическое прошлое, педагогическая реальность, традиции, тенденции развития.

Историко-педагогическое знание в предельном своем значении есть результат познания педагогического прошлого, существовавшей ранее педагогической действительности, ее верное отражение в мышлении человека. Это обладание правильным (и в субъективном и в объективном отношении) пониманием, позволяющим строить суждения и выводы, достаточно надежные для того, чтобы рассматривать их как знание. Историко-педагогическое знание, являясь более или менее адекватным результатом познавательных процессов, фиксирует информацию о педагогическом прошлом, которая с различной степенью достоверности и объективности отражает в сознании человека объективные свойства и закономерности изучаемых объектов.

Историко-педагогическое знание в непрерывном потоке познания, в диалоге различных методологий, подходов, точек зрения всегда «открыто», «недосказанно» и многозначно в контексте бесконечного множества возможных интерпретаций. Историко-педагогическое знание есть текущий результат открытого для обсуждения и критики (в рамках некоторого сообщества) изучения проблем, событий, феноменов педагогического прошлого согласно правилам описания и нормам удовлетворительности, принятым данным сообществом, по некоторым формальным или неформальным процедурам.

Историко-педагогическое знание является основой современной и будущей педагогической культуры. Оно дает координаты и инструменты ориентации в педагогических проблемах, помогает понять их истоки и осмыслить имеющийся опыт их решения, определить пути их преодоления. История педагогики является уникальной лабо-

раторией, в которой на протяжении многих веков накапливался и апробировался опыт постановки и решения проблем воспитания и обучения новых поколений.

О.Е. Кошелева писала о том, что «общество к истории образования предъявляет суровые требования: она должна соответствовать высокому научному уровню и не отставать от других наук, она, как история, согласно традиционному пониманию этой дисциплины, должна объяснять современное состояние образования и делать прогнозы на будущее, она же должна помогать практикам в решении их повседневных проблем. Так, во всяком случае, ставились задачи в истории образования к началу 60-х годов нашего (XIX. — Г.К.) столетия»¹.

Историко-педагогическое знание междисциплинарно по своей природе. Во-первых, оно исторично, ибо фиксирует внимание на событиях педагогического прошлого, рассматривая их в развитии. Во-вторых, оно культурологично, ибо рассматривает развитие педагогических процессов прошлого в контексте динамики многогранной человеческой культуры, как неотъемлемую часть этой культуры, обеспечивающую саму возможность культуротворчества, так как педагогическая деятельность есть единственная деятельность, направленная на воспроизводство всех других деятельностей. В-третьих, оно социологично, ибо рассматривает историческую динамику педагогических феноменов в контексте динамики социальных отношений, институтов, структур, как составляющую более широких процессов социализации. В-четвертых, оно политологично, ибо рассматривает историко-педагогический процесс в связи с развитием государственной политики в сфере образования, борьбы различных политических сил вокруг проблем просвещения. В-пятых, оно антропологично, ибо интерпретирует педагогические процессы как способствующие порождению человеческого в человеке в контексте осмысления и реализации способов формирования и развития людей, живущих в различных обществах, цивилизациях, культурах, эпохах, группах и являющихся в то же время представителями биологического вида *Homo sapiens*. И, наконец, в-шестых, оно является знанием педагогическим, так как имеет своей предельной задачей дать историческое выражение предмета педагогики, реконструировать, описать и объяснить педагогическое прошлое, обеспечить его соотнесение с современными проблемами теории и практики образования, с традициями, тенденциями и перспективами их развития, задать герменевтическое пространство смыслопорождающему осознанию педагогической культуры прошлого, настоящего и будущего.

В современной литературе утвердилась точка зрения, согласно которой историко-педагогическое знание рассматривается как знание и педагогическое, и историческое. Например, Н.В. Чекалева пишет: «Поскольку история образования занимает пограничное положение между двумя науками — историей и педагогикой, историко-педагогическое знание можно определить как междисциплинарное, в котором синтезирована и историческая, и педагогическая проблематика. Историк педагогики должен следовать правилам исторического исследования, но акцент он будет делать на педагогическое прошлое. Историко-педагогическое знание по предмету своему является педагогическим, а по методам исследования — историческим. Определенные вопросы могут быть исследованы с «педагогической» точки зрения, например те, которые открывают проблемно-ориентированную

¹ История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Ч. 1. Историографические проблемы историко-педагогической науки / под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова. М., 2000. С. 112.

педагогическую историю. Однако в пределах истории образования педагогические феномены исследуются исторически. На этой основе в результате интеграции — уподобления, взаимопроникновения, ассимиляции исходных компонентов — возникает новое синтетическое знание. Таким образом, историко-педагогическое знание понимается как интегрированный вид знаний, который обладает признаками и педагогического, и исторического знания»¹.

Оценка значимости истории педагогики может даваться с самых различных позиций. Например, первый президент Российской академии образования психолог А.В. Петровский неоднократно говорил о том, что педагогики как науки не существует, что как наука существует только и исключительно история педагогики. Данная весьма спорная точка зрения, выражающая достаточно скептическое отношение А.В. Петровского к возможности педагогики формулировать собственные закономерности, может представлять несомненный интерес в контексте идей В.С. Библера о необходимости перехода от наукоучения к логике культуры. Эта идея позволяет рассматривать все необозримое поле педагогической культуры человечества в логике взаимопроясняющего и взаимообогащающего диалогического общения различных педагогических событий, опытов, практик, идей, учений, систем и т.д., а не в логике безусловного поступательного движения, педагогического прогресса, все более приближающего нас к истинам воспитания и обучения. Из чего следует, что педагогику как науку можно адекватно представить только и исключительно в единстве всего богатства педагогического прошлого и настоящего, а не как современный результат педагогической истории, превосходящий все то, что ему предшествовало, естественно снимающий и синтезирующий все достижения практики и теории образования предыдущих лет.

К сожалению, в системе педагогического образования заметно сокращается число часов, отводимых на изучение истории педагогики. Историко-педагогические исследования, за редчайшим исключением, не поддерживаются. Это обстоятельство заставляет вновь и вновь возвращаться к вопросу о функциях истории педагогики, истории образования и педагогической мысли, о необходимости ее развития, пропаганды и самого широкого использования получаемых ею данных. Попытаемся сосредоточить внимание на прогностической функции историко-педагогического знания, памятуя слова Д.И. Менделеева о том, что: «у научного изучения предметов две основные, или конечные, цели: предвидение и польза»².

Рассматривая процесс развития историко-педагогической науки на Западе, академик Б.М. Бим-Бад сделал вывод о том, что «история педагогики как область исследований, равно как и область образования, заняла выдающееся место в современной научной дискуссии о путях и способах совершенствования воспитательной работы»³. На примере анализа идей французов Г. Компейре и Э. Дюргейма он показал, что уже во второй половине XIX — начале XX века в научном сознании вполне утвердилось понимание огромного прогностического потенциала истории педагогики. Г. Компейре предсказывал направление развития педагогической теории и практики исходя из наличных тенденций, с учетом историче-

¹ Чекалева Н.В. Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе. СПб., 2008. С. 22—23.

² Ланге К.А. Организация управления научными исследованиями. Л., 1971. С. 82.

³ Бим-Бад Б.М. Познавательная и образовательная функции историко-педагогической науки (до 70-х гг. XX в.) // Бим-Бад Б.М. Очерки по истории и теории педагогики. М., 2003. С. 42.

ского опыта, традиций и реформ. По убеждению Г. Компейре, история педагогики, реализуя свою прогностическую функцию, помогает отделить «живое» от «мертвого», дает строительный материал для будущего и устраняет камни с его пути. Э. Дюргейм искал в истории педагогики ответы на вопрос, что же мы знаем и чего не знаем для того, чтобы решать современные проблемы, чтобы укрепить теоретический фундамент рационального решения назревших проблем, и пришел к выводу, что позитивная программа решения проблем сегодняшнего дня есть результат исторического осмысления ситуации в образовании. Согласно Дюргейму, история педагогики — единственная наука, обеспечивающая успех развитию образования, поскольку понимание пройденного пути — это единственно верный способ двигаться вперед не на ощупь, не методом проб и ошибок¹.

Особенно часто к прогностической функции истории педагогики на Западе стали обращаться с конца 1950-х годов. В 1959 году американец Д. Бест четко сформулировал требование опираться в прогностических исследованиях на исторический анализ образовательных феноменов. Он, в частности, писал: «Понимание современности в свете приведших к ней тенденций дает возможность с известной степенью точности предсказать вероятность будущего и на основе этого избрать альтернативы, приводящие к совершенствованию практики»².

По мнению Б.М. Бим-Бада, «рефлексия истории образования и педагогической мысли в области педагогики — ключ к пониманию путей человечества в целом». Он обращает внимание на то, «как это нужно — понять, где лежит граница с неизвестным! Отобрать действительно доказанные знания, отделить их от недостоаточно доказанных; проверенные широкой успешной практикой — от сомнительных, исключительно умозрительные — от закономерных. Начертить границу с неизвестным нужно, чтобы указать пути в неизвестное. А для этого необходима методология, критерий достоверности... История воспроизводит себя. Это истина. Любой исторический факт надобно заподозрить в его воспроизводимости... Нужно найти закон развития педагогической системы, найти те противоречия, разрешение которых и предопределило возможность движения. Необходимо открыть законы удач и неудач педагогики. Вместе с тем надобно найти новые способы применения законов истории в педагогике в наших условиях. Пренебрежение уроками прошлого заводит в тупик»³.

Вопрос о прогностической функции истории педагогики как науки исторической, обращенной в прошлое, необходимо прежде всего рассмотреть в контексте определения функций исторического знания. В 1163 году Иоанн Солсберийский дал следующий перечень функций истории: «Зрелище прошлого помогает нам, во-первых, понять планы и намерения Бога; оно наполняет сердца людей спасительным страхом перед Господом, показывая примеры кар и наград за действия людей и побуждая их следовать путями справедливости... Во-вторых, как выражаются языческие писатели, чужая жизнь является для нас наставницей, тот, кто не знает прошлого, будет чувствовать себя среди современных ему событий, подобно слепому... В-третьих, записи хроник служат для утверждения или ликвидации привилегий старых постановлений, для укрепления или ликвидации при-

¹ Бим-Бад Б.М. Познавательная... С. 26, 28.

² Там же. С. 37.

³ Бим-Бад Б.М. Что такое философия истории педагогики? // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: Итоги, проблемы, перспективы. М. ; Тверь, 2005. С. 43, 46, 45.

вилегий»¹. В 1824 году Л. фон Ранке писал: «История взяла на себя обязанность судить прошлое, поучать настоящее на благо грядущих веков... Ее цель состоит только в том, чтобы показать, что происходило на самом деле»². По мнению А.-И. Марру, высказанному им в 1954 году применительно к ситуации, которая сложилась в середине XIX века, «историк стал королем, вся культура подчинялась его декретам... Владеющий секретами прошлого историк, как генеалог обеспечивал человечество доказательствами знатности его происхождения и прослеживал триумфальный ход его эволюции. Только история могла дать основания для доказательства осуществимости утопии, показывая, что она... укоренена в прошлом»³.

Задавшись вопросом, для чего нужна история, Р. Колингвуд дал на него предельно четкий ответ: «История нужна для человеческого самопознания». Он писал: «Познание самого себя означает познание того, что вы в состоянии сделать, а так как никто не может знать этого, не пытаясь действовать, то единственный ключ к ответу на вопрос, что может сделать человек, лежит в его прошлых действиях. Ценность истории поэтому и заключается в том, что благодаря ей мы узнаем, что человек сделал, и тем самым — что он собой представляет»⁴.

На необходимости занятий историей настаивал Л. Февр: «Заниматься историей нужно. В той мере, в какой она — и только она — помогает нам жить в теперешнем мире, потерявшем последние остатки устойчивости, жить не одним только чувством страха... История никого ни к чему не обязывает. Но без нее все лишается основы... История — это ответ на вопросы, которые неизбежно встают перед современным человеком. Это объяснение сложных ситуаций, в которые он попадает: зная их причины, он уже не будет действовать вслепую. Это напоминание о том, как решались сходные проблемы в прошлом, хотя, разумеется, они ни в коем случае не могут быть теперешними проблемами»⁵.

Раскрывая прогностический потенциал истории, Б.М. Бим-Бад пишет: «Чему учит история? Во-первых, история позволяет лучше понять современность, самого себя, поскольку она отвечает на вопрос, каким образом получилось настоящее». А без понимания настоящего, заметим от себя, в принципе невозможно никакое прогнозирование будущего. Во-вторых, продолжает Б.М. Бим-Бад (и это особенно важно для темы нашего обсуждения), «она позволяет заглянуть в будущее, поскольку она прорисовывает тенденции развития и показывает возможности... История — она про будущее, а не про "безвозвратно канувшее в Лету". История есть кладезь, сокровище, потому что прошлое изготовлено из прошедшего будущего. Прошлое — осуществленное будущее. История сплошь состоит из бывших представлений о будущем, и она доподлинно сообщает нам, что из этих представлений сбылось, а что нет... Именно история учит установке на вероятность маловероятного, гибкости и многовариантности стратегии и тактики действия, вооруженному выходу навстречу опасностям; учит просматривать различные варианты развития событий и вместе с тем быть психологически готовым к неожиданностям; учит рефлексии, гибкости, предвидению, находчивости, умению моделировать возможные варианты развития событий, так называемые сценарии.

¹ John of Salisbury. *Historical Pontificalis*. L., 1956. P. 3.

² Ranke L. von. *Geschichte der romanischen und germanischen Volker von 1494 bis 1535* // L. von Ranke. *Hauptwess*. Wiesbaden, Steiner, 1957. Bd. 1. S. 10.

³ Marrou H.-I. *De la connaissance historique*. P., 1954. S. 11.

⁴ Коллингвуд Р.Дж. *Идея история. Автобиография* : пер. с англ. М., 1980. С. 14—15.

⁵ Февр Л. *Бои за историю* : пер. с фр. М., 1991. С. 46.

Отсюда начинается путь к стратегическому, вероятностному мышлению, к серьезной умной игре с будущим, принимающей в расчет его неопределенность... Главное — учиться у прошедших "будущих", которые накоплены в истории, реалистическому предвидению, а не пустым мечтаниям. Учиться изготавливать свое будущее на фундаменте своего накопленного опыта и честного вероятностного воображения»¹.

Развернутый ответ на вопрос о том, почему история вызывает у людей устойчивый интерес, попытался дать английский исследователь Дэвид Лоуэнталь. В 1985 году он опубликовал книгу «The Past is a Foreign Country» («Прошлое — чужая страна»), переведенную на русский язык и изданную в нашей стране в 2004 году².

Д. Лоуэнталь обращает внимание на то, что прошлое — повсюду. Мы не можем жить и действовать без привычного окружения и связей с осознаваемым и понятным прошлым. История исследует и объясняет прошлое, которое все более покрывается дымкой по прошествии времени. Наследие упрощает и проясняет прошлое, привнося в него современные цели и намерения. История — это взгляд одного века на другой. Наследие же относится к прошлому как к достоянию века нынешнего. Увиденное глазами историка прошлое — чужая страна. Воспринимаемое как наследие, оно вполне знакомо и привычно. Только в конце XIX столетия европейцы начали понимать, что прошлое — это другой мир, даже не чужая страна, но целое скопление чужих стран, которые населены уникальными историями и персонажами. Это новое прошлое постепенно перестают рассматривать как источник назидательных уроков и начинают ценить ради него самого, как наследие, которое придает силу, утверждает и возвеличивает настоящее.

Д. Лоуэнталь утверждает, что стремление к прошлому — это нечто большее, чем просто ностальгическая жажда по собственным прихотливым фантазиям или суррогатному прошлому году. Бесчисленное множество выгод прошлого со всей очевидностью выходит за рамки одной лишь ностальгии.

Важнейшими являются шесть выгод: узнаваемость и понимание; подтверждение и удостоверение; индивидуальная и групповая идентичность; руководство; обогащение; бегство. Самым важным и убедительным преимуществом сохраняющегося прошлого является его способность делать настоящее узнаваемым. Его следы в окружающем мире и в наших умах позволяют нам осмыслить настоящее. Прошлое удостоверяет наши нынешние установки и действия путем подтверждения их сходства с прежними и тем самым придает им законную силу. Прежнее употребление обеспечивает легитимность существующим ныне явлениям: мы оправдываем текущую деятельность, когда ссылаемся на непреложные традиции. Прошлое является неотъемлемой частью нашего чувства идентичности. Уверенность в том, что «я был» является важным компонентом уверенности в том, что «я есть». Способность вспоминать и идентифицировать себя с собственным прошлым придает существованию смысл, цель и ценность. Наиболее ярко прошлое проявляет себя в тех уроках, которые преподносит. Мысль, что прошлое может чему-то научить настоящее, восходит к самому началу письменной истории и вдохновляет самую большую ее часть. Даже если прошлое не является

¹ Бим-Бад Б.М. Психология и педагогика: просто о сложном. М.; Воронеж, 2010. С. 13—133.

² Лоуэнталь Д. Прошлое — чужая страна : пер. с англ. СПб., 2004. Д. Лоуэнталь озаглавил книгу первыми словами из фразы, которой начинает свой роман «Посредник» (1944 год) классик английской литературы Л.П. Хартли: «Прошлое — это чужая страна, здесь все по-другому».

больше моделью и образцом, оно все же остается неким проводником или путеводителем. Если оно не может сообщить нам, что мы должны делать, оно подсказывает, что мы могли бы сделать. Если оно не указывает на конкретные прецеденты, то все же представляет предварительные контуры настоящего. Имеющее хорошую репутацию прошлое обогащает мир вокруг нас, расширяет жизненный кругозор, связывая нас с событиями и людьми, предшествовавшими нашему существованию. Помимо способности расширять границы приемлемого настоящего прошлое предлагает альтернативы неприемлемому настоящему. В прошлом мы находим то, чего недостает нам сегодня.

По мнению Д. Лоуэнталя, четыре свойства более всего отличают прошлое от настоящего и будущего и способны объяснить его принципиальное преимущество. Это древность, преемственность, завершенность и последовательность.

Древность включает в себя такие свойства, как первенство, отдаленность, изначальность и примитивность. Первенство выражает стремление продемонстрировать наследие, претензии на то, чтобы быть впереди других. Оно придает многим вещам высокую ценность: все, что существовало прежде нас, уже обладает высоким статусом просто в силу первенства. Отдаленность важна тем, что один только возраст придает былым временам романтичность. Отдаленные времена имеют статус, с которым не может сравниться никакой более поздний период. Уже сама недоступность придает древнему прошлому ореол тайны. Конкретный срок давности зависит от контекста. Хозяйственные артефакты, которыми пользовались одно или два поколения назад, зачастую ценятся именно за их древность. Изначальность, связывающая нас, скорее, с происхождением, а не с древностью, отражает интерес к корням, к поиску истоков. Примитивность обещает нам невинность и чистоту, не испорченную позднейшими усложнениями и подделками.

Преемственность имеет значение устойчивой последовательности, непрерывающегося потока. Непрерывность выражает связь целого или частей прошлого. Диахроника присутствия прошлого в настоящем обогащает обоих. Диахроническая преемственность также обогащает людей. Мы видим их не только такими, какие они есть, но и такими, какими они были, слой за слоем, в предыдущей жизни.

Прошлое завершенно: то, что в нем происходило, уже закончилось. Завершенность прошлого придает ему стабильность и постоянство, отсутствующие в текущем настоящем. Поскольку прошлое завершенно, его можно упорядочить и приручить за счет придания ему согласованности, противостоящей хаотичности и изменчивости настоящего. Завершенность делает прошлое понятным. Вещи видны более отчетливо, когда их последствия уже проявили себя. Конечно, прошлое по-новому отзывается для каждого последующего поколения, оно всегда истолковывается заново. Но все эти интерпретации получают преимущество от отрицания ретроспективной точки зрения в пользу перспективы настоящего.

Огромное значение имеет последовательность: осознание того факта, что некоторые вещи произошли раньше, чем другие, позволяет нам упорядочить память, подкрепляет идентичность и порождает традицию. Настоящее — это неделимое мгновение, какая бы длительность ему не приписывалась. Прошлое — это отрезок времени. Отрезок позволяет нам задавать порядок и делить прошлое на фрагменты и тем самым объяснять его. Последовательный порядок придает всему тому, что прошло, темпоральное место, сообщает прошлому форму и включает наши собственные жизни в исторический контекст. События просто предшеству-

ют друг другу или следуют одно за другим. Прошлое оказывается множеством таких событий, каждое из которых происходило раньше, чем одни, и позднее, чем другие. Эта связь потенциальных причин и следствий: то, что происходило раньше, может повлиять на то, что произойдет позднее, но никогда не наоборот. Последовательность проясняет, располагает события в контексте, подчеркивает уникальность прошлых событий и включает их в очертания истинного ландшафта.

Следует отметить, что Д. Лоуэнталь в своей книге в явном виде не обсуждает прогностическую функцию прошлого, лишь мягко касаясь значения «назидательных уроков истории».

Логике Д. Лоуэнталя следует и некоторые отечественные авторы. Так, М.И. Савельева и А.В. Полетаев называют функциями истории поддержание образцов, легитимизацию настоящего, идентификацию, открытие Другого, историческую память. При этом функцию поддержания образцов они трактуют как приписываемую истории с древних времен способность давать воспитательные уроки, как накопление опыта, на котором можно учиться¹.

В общественной мысли представления о прогностическом потенциале исторического знания получили достаточно широкое распространение. «Мы вопрошаем и допрашиваем прошедшее, чтобы оно объяснило нам наше настоящее и намекнуло нам о нашем будущем», — писал В.Г. Белинский². «Будущее способен предвидеть тот, кто понял прошедшее», — вторил ему Г.В. Плеханов³. «В истории возможно пророчество. Более того, история ровно настолько является научной деятельностью, насколько делает возможным пророчество», — подчеркивал Х. Ортега-и-Гассес⁴.

Некоторые авторы настаивают на отсутствии у истории прогностической функции. Так, К. Поппер в книге «Нищета историцизма» доказывал, «что вера в историческую необходимость является предрассудком и предсказать ход истории с помощью научных или каких-то иных рациональных методов невозможно»⁵. Он обосновывал этот тезис следующим образом: «История — то, что случилось в прошлом. Это не река и не сила. История всегда заканчивается сегодня, в этот самый момент времени. Начиная с сегодняшнего дня мы сами, наша воля, наши этические убеждения — вот что может влиять (хотя, конечно, лишь отчасти) на то, что случится в будущем. Мы способны влиять на будущее, и не только посредством наших этических убеждений и верований, но и с помощью нашей готовности принять на себя ответственность, с помощью критического к себе отношения, благодаря способности учиться и разучиваться, благодаря нашему скептицизму в оценке идеологий, особенно идеологий исторического характера»⁶.

Конкретизируя свою идею, К. Поппер пишет: «Социальные революции вызываются не рациональными планами, а социальными силами, например — конфликтом интересов. Древние идеи о могущественном правителе-философе, претворяющем в жизнь некие тщательно обдуманые планы, — просто сказка, сочи-

¹ Савельева И.М., Полетаев А.В. Знание о прошлом: Теория и история: в 2 т. Т. 1. Конструирование прошлого. СПб., 2003. С. 412—418.

² Белинский В.Г. Полн. собр. соч. М., 1956. Т. 10. С. 18.

³ Плеханов Г.В. Избр. филос. произв. М., 1956. Т. 1. С. 537.

⁴ Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? М., 1991. С. 9.

⁵ Поппер К. Нищета историцизма : пер. с англ. М., 1993. С. 4.

⁶ Там же. С. 2.

ненная в интересах земельной аристократии. Демократическим эквивалентом этой сказки является предрассудок, согласно которому людей доброй воли можно убедить с помощью рациональных аргументов в том, чтобы они приняли участие в запланированном действии. История показывает, что социальная реальность ничего общего с этим не имеет. Теоретические конструкции, даже самые прекрасные, никогда не определяют ход исторического развития, хотя и могут оказать на него какое-то влияние наряду с другими не столь рациональными (или даже иррациональными) факторами. И даже если рациональный план совпадает с интересами влиятельных групп, он никогда не осуществляется в том виде, как был задуман, несмотря на то, что борьба за него становится решающим фактором историческом процесса. Реальный результат всегда отличается от рациональных конструкций, являясь равнодействующей соперничающих сил. Кроме того, результат рационального планирования всегда оказывается непрочной структурой, ибо баланс сил постоянно изменяется. Социальная инженерия, какой бы реалистичной и научной она ни была, обречена оставаться утопической грезой»¹.

Г. Гегель предупреждал о крайней сложности исторических прогнозов: «Правителям, государственным людям и народам с важностью советуют извлекать поучения из опыта истории. Но опыт и история учат, что народы и правительства никогда ничему не научились из истории и не действовали согласно поучениям, которые можно было бы извлечь из нее. Каждая эпоха является настолько индивидуальным состоянием, что в эту эпоху необходимо и возможно принимать лишь такие решения, которые вытекают из самого этого состояния... В сутолоке мировых событий не помогает общий принцип или воспоминание о сходных обстоятельствах, потому что бледное воспоминание прошлого не имеет никакой силы по сравнению с жизненностью и свободой настоящего»².

Крайне осторожно к прогностическим возможностям истории относятся и некоторые современные авторы. Так, А. Мегилл пишет: «Должна ли историография быть дидактической? То есть должно ли историописание пытаться предлагать уроки прошлого для настоящего?... Трудность, связанная с понятием дидактической функции в истории, состоит в том, что историки как историки, очевидно, не имеют власти давать предписания настоящему и будущему. В их компетенции — конструирование и реконструирование прошлого... История может предоставить ряд поучительных примеров, которые позволительно использовать против... самонадеянности в настоящем... Историк вообще должен быть больше ориентирован на критику, чем на подтверждение или догматику»³.

Однако большинство историков все же (пусть с теми или иными оговорками) признают за историческим знанием прогностическую функцию, приводя самую различную аргументацию. Например, Е.В. Алексеев пишет: «Прогностическая функция исторического знания — функция, наиболее сложная с точки зрения доказательств. Тем не менее очень часто ситуация настоящего повторяет, вплоть до мелочей, события, происшедшие в прошлом. Исходя из того, что человеческая психология за последние пять тысяч лет изменилась мало, нетрудно смоделировать развитие ситуаций по историческим аналогиям»⁴.

¹ Поппер К. Нищета историцизма... С. 57.

² Гегель Г. Соч. М. ; Л., 1935. Т. 8. С. 7—8.

³ Мегилл А. Историческая эпистемология : пер. с англ. М., 2007. С. 128, 129.

⁴ Алексеев Е.В. Какой истории учили и учат в России. URL : zlev.ru/29_9.htm

В. Феллер говорит о том, что прогнозы для историографии не просто возможны, а необходимы. И необходимы они прежде всего методологически — как проверка своих собственных выводов о прошлом, часто категоричных, слишком «каузальных», несмотря на все предосторожности, и при учете историком «неопределенности будущего в прошлом». Способность к прогнозированию востребована в историографии... для того, чтобы существенно улучшить понимание (и объяснение) прошлого как такового, т.е. для решения чисто историографических задач. В. Феллер обращает внимание на то обстоятельство, что еще в начале XIX столетия люди осознали, что история есть прогноз прошлого. Восстанавливая прошлое, историк ведет себя как визионер. И даже если он очень строго относится к вопросам, реконструирующим факты, то все равно, переходя к интерпретации этих фактов, их смыслу и ценности, он не может не подключить свое воображение, интуицию, не брать на себя ответственности за выбор того или иного варианта из широкого веера значений. Прошлое, восстановленное в своей целостности, в своих целостных смыслах и значениях, является вероятностным, «интерпретированным» и в этом смысле мало чем отличается от прогноза будущего, основанного на строгих методах экстраполяции и анализа изменяемого и неизменного, детерминирующего и детерминируемого. В. Феллер подчеркивает, что в истории многие причины являются в строгом смысле не причинами, а скорее условиями. Это значит, что без них некое следствие не может произойти, но и с ними оно может не произойти в силу того, что в истории действуют волящие и мыслящие силы ¹.

В.В. Алексеев, убежден, что основой прогнозирования будущего являются закономерности исторических процессов и аналогии их конкретных проявлений, соотносенные с реалиями современности. Мысль о том, что прошлое в значительной степени определяет настоящее и будущее, верна и исключительно перспективна для прогностики. Для более глубокого понимания прогностической функции истории он предлагает различать понятия «историческое знание» и «исторический опыт». По его мнению, эти категории предполагают различные целевые подходы к ее осмыслению и, следовательно, различные результаты исследования. Исторический опыт можно рассматривать как составную часть исторического знания, ретроспективную оценку прошлого в его отношении к последующему развитию и итогам этого развития с позиций современной социальной практики.

Такой подход позволяет осмыслить историческую ситуацию не просто как свершившийся факт, а как сложную вероятностную взаимосвязь между возможностью и действительностью, между прошлым и настоящим, т.е. исследовать объективно заложенные в историческом процессе альтернативные варианты, позитивные и негативные решения, прогрессивные и регрессивные тенденции, вероятность их проявления в будущем.

Устоявшегося понятия «исторический опыт» не существует. Оно нередко отождествляется с историческим знанием или сводится к идеологическим штампам. Для того чтобы выйти из этого порочного круга предлагаем определить исторический опыт как преемственность знаний и умений поколений, концентрированное выражение социальной практики прошлого, ориентированные на выявление закономерностей общественного развития, на получение знаний, обеспечивающих повышение обоснованности решений проблем современности.

¹ Феллер В. Введение в историческую антропологию. Опыт решения логической проблемы философии истории. М., 2005. С. 342, 343.

Исторический опыт, по мнению В.В. Алексеева, полифункционален. Из большой совокупности функций выделим три наиболее актуальные — экспертную, компаративную и прогностическую. Экспертная функция предполагает оценку уровня развития государства, региона, институциональной структуры или человеческого сообщества на предмет их соответствия современным требованиям, выявления неиспользованных альтернатив развития и оправдавших себя форм деятельности, а также негативных факторов, уяснения корней близких и дальних ошибочных решений, различного рода пережитков, тормозящих прогресс. В совокупности такой подход позволяет сформулировать долговременные тенденции развития, учесть закономерности их проявления, показать причины устойчивости или нарушения сложившихся форм деятельности, проследить реакцию населения на сохранение или уничтожение старых форм жизнедеятельности и внедрение новых. Компаративная функция должна обеспечить сравнение уровня, путей и методов развития сопоставимых объектов, с тем чтобы учесть полезный опыт. Такая конвергенция опыта имеет принципиальное значение, особенно для отстающих стран и регионов. Причем сравнение приходится иногда проводить между заметно различающимися природно-климатическими, социально-политическими и временными условиями, что чревато ошибочными заключениями. Прогностическая функция тесно связана с экспертной и компаративной и вытекает из них. Она, утверждает В.В. Алексеев, наиболее ответственна, сложна и наименее отработана на практике ¹.

В. Феллер высоко оценивает прогностический потенциал истории. Он пишет: «К прогнозам можно идти тремя путями: сценарным методом — через структурирование и конструирование «мелкособытийной истории»; «ностальгической репрезентацией» — через прорывы в духе той или иной эпохи и структурирование (реконструирование) эпохи вокруг прямого контакта *Sensation*, герменевтически — через историческую конструкцию и конструкцию истории как *Истории* в ее цели и смысле посредством мифов Священной истории» ².

Н.С. Розов, обращая внимание на недостаточность эмпирических результатов исторических исследований как основы прогнозирования, подчеркивает необходимость опоры на теоретические знания: «Исторический прецедент обычно понимается как пересечение нескольких моделей и соответственно нескольких теорий. Благодаря этому прецедент становится прозрачным, с помощью моделей и теорий в нем выделяются существенные стороны, механизмы и внутренние законы. Эта прозрачность ценна не сама по себе, а как необходимое условие использования исторических знаний в социальной практике. Никому не нравится «механический перенос» какого-либо исторического опыта на новую реальность. Однако мало кто задумывается о том, что без теоретического и модельного знания об исторических прецедентах любой перенос будет неизбежно механическим. Различия будут состоять лишь в количестве переносимых деталей. Без теории остается в принципе неизвестным, как, почему и какие именно знания о прошлом нужно использовать» ³.

В отечественных работах, непосредственно посвященных педагогическому прогнозированию, прогностический потенциал историко-педагогического знания

¹ Алексеев В.В. Прогностические возможности исторического опыта. URL : go.mail.ru/search

² Феллер В. Введение... С. 359.

³ Розов Н.С. Философия и теория истории. Кн. 1. Прологомены. М., 2002. С. 79.

не рассматривается и не обсуждается. Идея обращения прогнозиста к прошлому возникает лишь в связи с обсуждением методологии прогностических исследований. Так, Б.С. Гершунский в ряду методов, используемых образовательно-педагогической прогностикой, называет метод исторический¹. Л.Е. Никитина, И.А. Липский, С.Н. Майорова-Щеглова, Г.А. Наметинский в изданном в 2009 году научно-методическом пособии по педагогическому прогнозированию упоминают метод исторической аналогии как метод, «основанный на установлении и использовании аналогии объекта прогнозирования с одинаковым по природе объектом, опережающим первый в своем развитии»².

Б.С. Гершунский в число методологических принципов организации прогностических исследований в сфере образования включает принцип историзма, следующим образом раскрывая его смысл: «Историзм выступает как всеобщий принцип познания. Он ориентирует на то, чтобы в процессе научного предвидения прослеживались единство, связь качественно различных этапов, которое прошло в своем развитии изучаемое явление, чтобы это явление изучалось в генетическом аспекте. Вместе с тем правильное понимание содержания и сущности принципа историзма ориентирует исследователя на осознание того факта, что будущее — это не простая аналогия прошлого или настоящего, оно не раскрывается путем механического переноса особенностей настоящего в будущее. Главным является обнаружение внутренней зависимости между ступенями развивающихся явлений и процессов, преемственности их старых и новых качественных состояний. Без такого подхода не может быть подлинно научного понимания и предвидения любых естественных и общественных явлений, в том числе и образовательно-педагогических»³.

Т.Г. Чешуина, трактуя понятие «методологический принцип» как руководящую норму деятельности, направленную на достижение поставленных целей в теории и практике, пишет: «Применительно к прогнозированию развития образования понятие «методологический принцип» можно определить как научно обоснованную руководящую норму (предписание, рекомендацию) прогностической деятельности, направленной на получение опережающей информации о возможном (или необходимом) функционировании исследуемых образовательно-педагогических объектов в заданном периоде с целью оптимизации такого функционирования»⁴.

Содержание методологического принципа историзма, предложенное Б.С. Гершунским, к сожалению, не выходит за рамки его предельно общей характеристики и не отражает специфику применения в сфере педагогического прогнозирования. Этот же недостаток присущ характеристикам исторического метода и метода исторической аналогии в изложении других исследователей.

Попытаемся осмыслить некоторые аспекты реализации прогностической функции историко-педагогического знания. Это знание позволяет прогнозировать будущее, опираясь на понимание тех традиций, которые имеют место в бытии историко-педагогического процесса и неизбежно определяют характер его динами-

¹ Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. М., 2003. С. 110—111.

² Никитина Л.Е., Липский И.А., Майорова-Щеглова С.Н., Наместникова Г.А. Педагогическое прогнозирование : науч.-метод. пособие. М., 2009. С. 160.

³ Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика... С. 214.

⁴ Чешуина Т.Г. Теория образовательно-педагогического прогнозирования педагогической практики // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2001. Вып. 1 (27). С. 72. Серия «Вопр. теории науки и образования» (спецвып.).

ки и особенностей «здесь и сейчас», а также неизбежно влияют на то, каким он будет «здесь и завтра».

Н.П. Юдина, посвятившая проблеме педагогической традиции специальное монографическое исследование, называет педагогической традицией «феномен, который выражает объективно существующую преемственную связь между элементами, качественными состояниями (этапами развития) педагогической реальности, благодаря которой наследуются представления о цели, задачах, сущности педагогического процесса, средства и механизмы реализации цели, характер взаимодействия субъектов. Эта связь формируется при ценностном выборе субъектов педагогической реальности и обеспечивает устойчивое развитие педагогической реальности». Н.П. Юдина подчеркивает, что «возникновение педагогической традиции обусловлено природой педагогической реальности в ее стремлении и способности к изменчивости и сохранению. Смысловой инвариант педагогической традиции раскрывают категории преемственности и повторяемости, которые предполагают, что в процессе исторической динамики происходит снятие, передача и воспроизводство социального и культурно значимого педагогического опыта». Н.П. Юдина обращает внимание и на то, что «педагогическая традиция амбивалентна. Она одновременно дискретна (относительно завершена) и континуальна (практически не завершена), всегда содержит в себе консервативное и устойчивое старое и изменчивое новое. Поэтому в структуре педагогической традиции сосуществуют старое и новое, а механизм развития можно рассматривать как перманентный переход нового в старое и обновление старого»¹.

Опираясь на понимание традиции, содержащееся в новейшей справочной литературе², педагогическую традицию можно охарактеризовать следующим образом. Педагогическая традиция — это способ бытия и воспроизводства элементов педагогического наследия, фиксирующий устойчивость и преемственность опыта поколений, времен и эпох в сфере осуществления, осмысления и проектирования педагогической деятельности и педагогического общения. Традиция в педагогике есть механизм накопления, сохранения и трансляции педагогического опыта, специфических педагогических ценностей и норм, образцов постановки и решения педагогических проблем. В буквальном смысле педагогическая традиция — это любые педагогические практики, идеи, представления, знания, тексты, институты, артефакты, которые передаются от одного поколения к другому.

Педагогической традицией называют и механизм преемственности педагогической культуры, и ту часть педагогической культуры, которую передают от поколения к поколению. Педагогическая традиция включает в себя весь комплекс обладающих какой-либо ценностью норм поведения субъектов педагогической деятельности и взаимодействия, участников педагогического процесса, форм педагогического сознания и институтов педагогического общения, характеризуя связь педагогического настоящего с педагогическим прошлым, точнее — зависимости педагогического настоящего от педагогического прошлого или приверженности к нему.

¹ Юдина Н.П. Педагогическая традиция: опыт концептуализации. М. ; Хабаровск, 2001. С. 61, 54.

² Аберкомби Н., Хилл С., Тернер Б.С. Социологический словарь : пер. с англ. М., 2004. С. 485 ; Бабосов Е.М. Социология: энцикл. сл. М., 2009. С. 420 ; Гофман А.Б. Традиции // Культурология. XX век. Энцикл. СПб., 1998. Т. 2. С. 263—264 ; Касавин И.Т. Традиция в науке // Энцикл. эпистемологии и философии науки. М., 2009. С. 991 ; Толстых В.И. Традиция // Новая филос. энцикл. : в 4 т. М., 2010. Т. IV. С. 87—88 ; Философский словарь : пер. с нем. М., 2003. С. 448.

В ценностном содержательном плане педагогическая традиция аккумулирует в себе некую систему норм, обычаев и мировоззренческих установок, составляющих наиболее значимую часть «классического» педагогического наследия данного социума, культурной общности, мыслительного направления. В функциональном плане педагогическая традиция выступает посредником между педагогической современностью и педагогическим прошлым, механизмом хранения и передачи образцов, приемов и навыков практической и мыслительной педагогической деятельности, которые явочным порядком входят в реальную жизнь людей и не нуждаются в каком-то особом обосновании и признании, кроме ссылки на свою данность и укорененность в педагогической культуре.

Педагогическая традиция выступает как необходимое условие сохранения, преемственности и устойчивости бытия педагогической реальности. Она является предпосылкой и конституирующим началом идентификации педагогических феноменов. Педагогическая традиция не противоположна развитию, рациональности и рефлексии, хотя и предполагает стремление к сохранению признанных достижений, веру в истинность апробированных постулатов, а нередко и игнорирование критики.

Если проблему педагогического наследия рассматривать в контексте более общего понятия развития педагогики, то противопоставление педагогической традиции, с одной стороны, и педагогической инновации и современной педагогики, с другой, может конструктивно преодолеваться. При таком подходе любая педагогическая традиция становится равноправным участником процесса развития педагогической реальности, диалога «нового» со «старым», обеспечивая не только преемственность, но и жизненную полноту, богатство самого процесса изменения и обновления педагогической действительности, становится основой педагогических инноваций. Каждое поколение, получая в свое распоряжение определенную совокупность педагогических традиций и образцов, не просто воспринимает и усваивает их в готовом виде; оно всегда осуществляет их собственную интерпретацию и выбор. В этом смысле каждое поколение выбирает не только свое педагогическое будущее, но и свое педагогическое прошлое. Но и педагогическое прошлое через механизм традиции влияет на педагогическое настоящее, а через него неизбежно и на педагогическое будущее.

Педагогическая традиция находит свое воплощение в различных стереотипах, которые воспроизводятся в каждом новом поколении и которые необходимо учитывать педагогам и деятелям образования, прогнозирующим способы воспитания и обучения. В российском менталитете, например, очень прочен стереотип безусловного подчинения питомца наставнику, который на место неразумной воли ребенка во имя его блага ставит свою разумную волю. Несмотря на серьезнейшие попытки сломать этот стереотип, связанные с именами Л.Н. Толстого, Ф.Ф. Резенера, К.Н. Венцеля, И.И. Горбунова-Посадова, С.Н. Дурьлина, О.С. Газмана, А.Н. Тубельского и других, он упорно сохраняется и воспроизводится в отечественном педагогическом сознании, требуя учета при прогнозировании и реализации различных гуманистических изменений в теории и практике российского образования. Столь же сильна в нашем отечестве традиция государственного контроля над образованием, ибо сама система образования в России складывалась «сверху» — посредством государственных постановлений, ибо частные образовательные инициативы всегда вызвали подозрения и если не запрещались, то самым тщательным образом контролировались и направлялись.

Учет указанных традиций отнюдь не означает требования отказа от попыток гуманизации и демократизации теории и практики образования, от выдвижения и развертывания частных педагогических инициатив. Планируя их, прогнозируя их развитие, следует предусматривать механизмы, обеспечивающие реальное эффективное противодействие сложившимся стереотипам, позволяющие преодолеть их. По справедливому мнению В.В. Алексеева, «для прогнозирования перспектив важно не только учитывать преемственность традиций, ориентированных на прошлое, но и перемены, которые несет с собой будущее... Преемственность и перемены надо как-то совместить, понять их взаимодействия»¹.

Учитывать стереотипы, которые заключает в себе педагогическая традиция, благодаря обращению к историко-педагогическому знанию, к осмыслению прошлого возможно только с учетом всей совокупности обстоятельств, условий и причин, которые их породили, которые ранее способствовали их воспроизведению, а также, что особенно важно при необходимости их полного или частичного преодоления, — с учетом тех причин, которые в прошлом не позволяли их преобразовывать и обуславливали неудачу попыток борьбы с ними. Если такие попытки хотя бы частично и локально были успешными, история педагогики позволяет разобраться в причинах этого успеха и учесть их уроки в будущем.

Наряду с традициями при разработке прогнозов необходимо учитывать тенденции в развитии педагогических идей и практики воспитания и обучения, в эволюции образовательных институтов общества, которые, проявляясь сегодня и будучи устремленными в будущее, всегда имеют некоторую динамику и предысторию. Н.С. Розов призывает, во-первых, «учитывать зависимость исторических тенденций от условий их выполнения, которые в общем случае не абсолютны и могут существенно измениться, даже перестать существовать»; во-вторых, «по возможности выявлять и указывать для каждой тенденции ее «рамки выполняемости» и факторы, влияющие на их изменение»². При этом следует учитывать абсолютные, безусловные тенденции, которые так или иначе, рано или поздно, в конечном счете проявляются и нарастают. К числу таких тенденций, например, относится тенденция демократизации образования. Первоначально она выражалась в расширении доступа к образованию. Когда же образование становится доступным (а иногда и обязательным) для каждого человека, центр тяжести переносится на его все большую индивидуализацию, прежде всего исходя из потребностей, способностей, возможностей, интересов каждого конкретного ученика.

Все же эти обстоятельства следует учитывать при осмыслении прогностических возможностей историко-педагогического знания.

Список использованной литературы

1. Аберкомби Н., Социологический словарь [Текст] : пер. с англ./ Н. Аберкомби, С. Хилл, Б.С. Тернер. — М., 2004.
2. Алексеев, В.В. Будущее способен предвидеть тот, кто понял прошедшее [Электронный ресурс]. — Режим доступа : www.nkj.ru/archive/articles/11803/

¹ Алексеев В.В. Будущее способен предвидеть тот, кто понял прошедшее. URL : www.nkj.ru/archive/articles/11803/

² Розов Н.С. Философия и теория... С. 62.

3. Алексеев, Е.В. Какой истории учили и учат в России [Электронный ресурс]. — Режим доступа : zlev.ru/29_9.htm
4. Алексеев, В.В. Прогностические возможности исторического опыта [Электронный ресурс]. — Режим доступа : go.mail.ru/search
5. Бабосов, Е.М. Социология: энциклопедический словарь [Текст]. — М., 2009.
6. Белинский, В.Г. Полн. собр. соч. [Текст]. — М., 1956. — Т. 10.
7. Бим-Бад, Б.М. Познавательная и образовательная функции историко-педагогической науки (до 70-х гг. XX в.) [Текст] // Бим-Бад Б.М. Очерки по истории и теории педагогики. — М., 2003.
8. Бим-Бад, Б.М. Психология и педагогика: просто о сложном [Текст]. — М. ; Воронеж, 2010.
9. Бим-Бад, Б.М. Что такое философия истории педагогики? [Текст] // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: Итоги, проблемы, перспективы : сб. — М. ; Тверь, 2005.
10. Гегель, Г. Сочинения [Текст]. — М. ; Л., 1935. — Т. 8.
11. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика [Текст]. — М., 2003.
12. Гофман, А.Б. Традиции [Текст] // Культурология. XX век : энцикл. — СПб., 1998. — Т. 2.
13. История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Ч. 1. Историографические проблемы историко-педагогической науки [Текст] / под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова. — М., 2000.
14. Касавин, И.Т. Традиция в науке [Текст] // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. — М., 2009. — С. 991.
15. Коллингвуд, Р.Дж. Идея истории. Автобиография [Текст] : пер. с англ. — М., 1980.
16. Ланге, К.А. Организация управления научными исследованиями [Текст]. — Л., 1971.
17. Лоуэнталь, Д. Прошлое — чужая страна [Текст] : пер. с англ. — СПб., 2004.
18. Мегилл, А. Историческая эпистемология [Текст] : пер. с англ. — М., 2007.
19. Никитина, Л.Е. Педагогическое прогнозирование [Текст] : науч.-метод. пособие / Л.Е. Никитина, И.А. Липский, С.Н. Майорова-Щеглова, Г.А. Наместникова. — М., 2009.
20. Ортега-и-Гассет, Х. Что такое философия? [Текст]. — М., 1991.
21. Плеханов, Г.В. Избр. филос. произв. [Текст]. — М., 1956. — Т. 1.
22. Поппер, К. Нищета историцизма [Текст] : пер. с англ. — М., 1993.
23. Розов, Н.С. Философия и теория истории. Кн. 1. Прологомены [Текст]. — М., 2002.
24. Савельева, И.М. Знание о прошлом: Теория и история [Текст] : в 2 т. / И.М. Савельева, А.В. Полетаев. — СПб., 2003. — Т. 1. Конструирование прошлого.
25. Толстых, В.И. Традиция [Текст] // Новая филос. энцикл. : в 4 т. — М., 2010. — Т. IV. — С. 87—88.
26. Толстых, В.И. Традиция [Текст] // Философский словарь : пер. с нем. — М., 2003. — С. 448.
27. Февр, Л. Бои за историю [Текст] : пер. с фр. — М., 1991.
28. Феллер, В. Введение в историческую антропологию. Опыт решения логической проблемы философии истории [Текст]. — М., 2005.
29. Чекалева, Н.В. Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе [Текст]. — СПб., 2008.
30. Чешуина, Т.Г. Теория образовательно-педагогического прогнозирования педагогической практики [Текст] // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. — 2001. — Вып. 1(27). — Серия «Вопросы теории науки и образования» (спец выпуск).
31. Юдина, Н.П. Педагогическая традиция: опыт концептуализации [Текст]. — М. ; Хабаровск, 2001.
32. John of Salisbury. Historical Pontificalis [Text]. — L., 1956.

33. Marrou, H.-I. De la connaissance historique [Text]. — P., 1954.
34. Ranke, L. von. Geschichte der romanischen und germanischen Volker von 1494 bis 1535 [Text] // L. von Ranke. Hauptwess. — Wiesbaden ; Steiner, 1957. — Bd. 1. — S. 10.



Страницы истории. Памятные даты

М.В. Богуславский

ГУМАННО-ЛИЧНОСТНАЯ ПЕДАГОГИКА Ш.А. АМОНАШВИЛИ (к 80-летию со дня рождения)

Осуществлена целостная характеристика процесса формирования гуманно-личностной педагогики замечательного педагогического мыслителя современности Ш.А. Амонашвили. Особый акцент сделан на развитие профессионально-личностных качеств учителя.

педагогика, философия образования, гуманистическая педагогика, личностно ориентированная педагогика, обучение, шестилетние дети.

В отечественной педагогической традиции на протяжении веков всегда находились особо выдающиеся деятели образования, органично соединяющие в себя целый комплекс качеств. Они были талантливыми педагогами, тонкими психологами, оригинальными философами образования и педагогическими мыслителями, незаурядными писателями, яркими публицистами, страстными общественными деятелями. В исторической ретроспективе когорты нравственных и интеллектуальных лидеров российского образования, властителей педагогических дум выглядит так: Н.И. Пирогов — К.Д. Ушинский — Л.Н. Толстой — П.Ф. Каптерев — С.Т. Шацкий — П.П. Блонский — А.С. Макаренко — С.И. Гессен — В.В. Зеньковский — В.А. Сухомлинский.

С середины XIX века эта нравственно-интеллектуальная педагогическая эстафета, несмотря на все тернии и теснины, прошла через XX век и продолжается уже в XXI столетии. Хорошо, что мы, пусть и поздно, научились понимать значение и отдавать должное не только тем, кто был честью отечественного образования в прошлом, но и тем, кто сегодня составляет его гордость, — как Шалва Александрович Амонашвили (род. 8.03.1931).

Сейчас Ш.А. Амонашвили — академик Российской академии образования, профессор Московского городского педагогического университета (МГПУ) и руководитель лаборатории гуманной педагогики при МГПУ, глава «Издательского дома Шалвы Амонашвили», где он совместно с Д.Д. Зуевым издает уникальную «Антологию гуманной педагогики». Кроме того, Ш.А. Амонашвили — иностранный член украинской Академии педагогических наук, почетный доктор Софийского университета им. Св. Климента Охридского, почетный профессор ряда университетов разных стран.

За цикл трудов «Образовательная система нового поколения» Ш.А. Амонашвили удостоен премии Правительства России в области образования. Международная ассоциация Детских фондов наградила его почетной золотой медалью им. Л.Н. Толстого, Детский фонд ООН в России присудил ему звание «Рыцарь

детства», а творческое объединение «Настоящие друзья Буратино» отметило знаком детской любви — «Орденом Буратино».

Однако внушительный и вызывающий искреннее уважение перечень званий и наград не передает главного. Место, которое занимает Шалва Александрович Амонашвили в современном российском образовании, уникально — **это великий педагог и психолог, самобытный духовный мыслитель, навсегда прописанный и укорененный в Мире Детства**. На протяжении более чем полувекового неустанного творческого поиска Ш.А. Амонашвили создал целостное учение гуманно-личностной педагогики, продолжающее и воспроизводящее в современных условиях лучшие традиции мировой и отечественной педагогической классики, самобытное по своим философско-духовным основам и фундаментальным психолого-педагогическим основаниям.

Его путь в педагогику начался 60 лет назад. В 1951 году в возрасте 20 лет параллельно с учебой на факультете востоковедения (отделение персидского языка и истории Ирана) Тбилисского университета Ш.А. Амонашвили начинает работать в школе, в должности старшего пионервожатого. Конечно, это был необычный пионерский вожатый. Он устраивал для детей интересные турпоходы, например, из Тбилиси через перевалы до Мцхеты, с подъемом к Джварскому монастырю, и другие. В этих походах дети приобретали ценные знания и навыки, а главное, закреплялась дружба и приходила любовь к родине.

Как-то вожатый повел своих пионеров в Кашуети — древнейший храм IV века в центре Грузии. На другой день Шалву вызвали в райком комсомола. И там его друг, секретарь райкома, сказал: «Знаешь, что? Давай не делай этого больше, не надо. А то потом я тебя защитить не смогу». Сколько раз еще в своей педагогической жизни придется Шалве Александровичу услышать в свой адрес эту фразу...

Полвека спустя сам Амонашвили с доброй иронией характеризовал себя времен 1950-х годов — пионервожатого, учителя труда, затем преподавателя истории — как «доброе «авторитара», который противится авторитарным методам, но не находит выхода и не знает, как по-другому можно общаться с детьми. От гуманной педагогики он был еще далек, ему только хотелось гуманизировать то, что невозможно было гуманизировать. Однако ему, как и многим учителям того времени, в условиях авторитарной педагогической практики удалось сохранить в себе «доброту, уважение к ребенку, любовь к нему»¹.

Разумеется, как и у всякого крупного ученого, процесс формирования системы идей и взглядов Шалвы Александровича Амонашвили включает ряд взаимосвязанных этапов:

— *обретение смыслов* — этап охватывающий время с конца 1950-х годов до начала 1970-х, главным содержанием которого стало формирование дидактических основ, методики и технологий гуманной педагогики;

— *утверждение смыслов* — хронологически занимает 1970-е годы и посвящен широкомасштабной экспериментальной разработке и реализации гуманно-личностного подхода к детям. На протяжении этого времени была создана и апробирована модель целостного образовательного процесса на основе гуманной педагогики;

¹ Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. М., 2002. С. 13.

— *расширение смыслов* — приходится на 1980-е годы. Главным содержанием этого этапа стало формирование философско-педагогических основ теории личностно-гуманного образования с акцентом на Личность Учителя;

— *возвышение смыслов* — охватывает 1990-е годы. В это время Ш.А. Амонашвили разрабатывает содержание новой философско-образовательной системы — «Школа Жизни»;

— *воплощение смыслов* — начинается с 2001 года и продолжается по настоящее время. Осуществляется создание и распространение самобытного интегративного учения «Педагогика Любви и Света», включающего в себя и гуманно-личностную педагогику, и «Школу Жизни», но не исчерпывающегося только ими.

Охарактеризуем направления творческого поиска Ш.А. Амонашвили.

Обучение детей шестилетнего возраста

Экспериментальная деятельность в этом направлении осуществлялась Ш.А. Амонашвили на протяжении более чем 20 лет с 1965/1966 учебного года. Общее число грузинских учителей начальной школы, включенных в эксперимент, превышало 600 человек¹.

С самого начала исследовательская программа работы с шестилетками далеко выходила за конкретную сферу эксперимента. Цель образовательной деятельности по обучению детей с 6 лет была ошеломительно простой — «вырастить хороших людей». Вот как вспоминает Шалва Александрович об этом этапе его педагогической деятельности: «Была поставлена задача — уйти от авторитаризма. Я отучался кричать, наказывать, смотреть на детей сверху вниз, старался не ущемлять их чувство собственного достоинства. Дети начинали все больше мне доверять, спешили поговорить и поспорить со мной»².

По сути, шестилетки были взяты для экспериментально-педагогической деятельности как новое для советской педагогики пространство, которое, в отличие от начальной школы (не говоря уже о более старших ступенях обучения), не было жестко формализовано. Более того, поскольку ни формы, ни содержание этой деятельности не были изначально заданы (эксперименты по обучению шестилеток были прерваны в советской педагогике еще в 30-е годы), это и создавало атмосферу для свободы творческого поиска.

Ход и результаты экспериментальной деятельности были талантливо представлены Ш.А. Амонашвили в трилогии «Здравствуйте, дети!» (1983), «Как живете, дети?» (1986) и «Единство цели (В добрый путь, ребята!)» (1987). Общий тираж этих книг составил около полутора миллионов экземпляров, они были изданы на 20 языках народов мира (заметим, кроме грузинского). Книги трилогии выходили на протяжении 80-х годов, вторая и третья части вышли в условиях перестройки. Из них видно, как расширяется внутренний локус свободы и света, как педагогический мыслитель все смелее и рельефнее, без эвфемизмов, начинает говорить о сути гуманной педагогики.

В книге «Здравствуйте, дети!» Ш.А. Амонашвили обобщил результаты своих наблюдений над формированием личности самых маленьких школьников. Книга написана в виде рассказа и размышлений педагога, ставшего организато-

¹ Амонашвили Ш.А. В школу — с шести лет. М., 1986. С. 3.

² Там же.

ром увлекательной школьной жизни малышей. В ней раскрываются психологические особенности этой возрастной группы, специфика содержания, форм и методов обучения и воспитания шестилеток.

В предисловии к книге Ш.А. Амонашвили пишет: «Моя практика работы с детьми и научный поиск организации их радостной и увлекательной жизни в школе, творческое и научное содружество в течение длительного времени со многими учителями экспериментальных классов способствовали тому, что у меня сложились некоторые педагогические убеждения, исходящие из оптимистических, гуманистических начал обучения и воспитания»¹.

Книгу «Здравствуйте, дети!» Д.Д. Зуев, тогда генеральный директор издательства «Просвещение», по инициативе которого было подготовлено и осуществлено это издание, правомерно назвал «книгой-символом». По его убеждению, «в педагогике есть книги-символы. Они рождаются в сердцах авторов не часто. А появляются на свет еще реже... Ибо это Символы будущего»². Высокую оценку дал книге известный психолог А.В. Петровский: «Перед нами педагогическая поэма в полном смысле этого слова, подлинное поэтическое произведение. После известной книги А.С. Макаренко я не знаю ни одной другой, которая в такой степени заслуживала бы определения: поэтическая педагогика. Впрочем, для самого Ш.А. Амонашвили его произведения не столько педагогическая поэма, сколько педагогическая симфония. Лейтмотивом педагогической симфонии, которая разыгрывается на страницах книги, неизменно остается любовь к детям, чуткое отношение к нежной душе ребенка, которую так легко ранить, задеть неосторожным словом или поступком»³.

Многое в этой книге было совершенно необычным для традиционной советской педагогики того времени. Уже сами заголовки разделов были непривычны для стилистики школы эпохи развитого социализма: «Ребенок — модель безграничности», «Радости и горести шестилеток», «Дух школы»...

Приведем отрывок из письма, которое получал перед 1 сентября каждый из будущих учеников Ш.А. Амонашвили: «Здравствуй, дорогой... Я твой учитель. Меня зовут Шалва Александрович. Поздравляю тебя — ты поступаешь в школу, становишься взрослым. Надеюсь, что мы с тобой станем большими друзьями и что ты будешь дружить со всеми ребятами в классе.

Ты уже взрослый и поэтому сам должен найти свой класс. Запомни, как это сделать. Как только поднимешься по ступенькам главного входа, увидишь красные стрелки. Следи за ними, и они приведут тебя в твой класс. На дверях его нарисована ласточка. Я буду ждать тебя в классе, буду рад познакомиться с тобой! Учитель»⁴.

В следующей книге этой трилогии — «Как живете, дети?», написанной в 1984 году, Ш.А. Амонашвили *осуществляет последовательный переход от методики к дидактике гуманной педагогики*. В центре внимания автора находятся проблемы воспитания. Кредо педагога выражено в следующих строках: «строю с моими ребяташками педагогический процесс на основе личностного подхода,

¹ Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! М., 1986. С. 3.

² Зуев Д.Д. Книги-символы // Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. М., 2002. С. 661—663.

³ Петровский А.В. Предисловие // Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! М., 1983. С. 3—4.

⁴ Амонашвили Ш.А. Здравствуйте... С. 12.

я убедился, что они проявляют широкие познавательные интересы и возможности, желание учиться, становятся податливыми к воспитанию»¹. Здесь в полной мере произошло соединение концепции развивающего образования с теорией гуманно-личностной педагогики.

Особенно сильное впечатление производят узловые мысли педагога, щедро «рассыпанные» по всей книге. Приведем некоторые из них: «Психология детей, родителей и учителей отчасти зависит и от солнечного или пасмурного дня, и от времени года, и от первой и второй половины учебного года, она зависит даже от того который час дня»². «Если хочешь воспитать в детях смелость ума, интерес к серьезной, интеллектуальной работе, самостоятельность как личностную черту, вселить в них радость сотворчества, то создавай такие условия, чтобы искорки их мыслей образовывали царство мысли, дай им возможность почувствовать себя в нем властелинами»³. «На самой верхней грани соприкосновения способностей и эмоций учителя со способностями, силами и эмоциями своих учеников может родиться настоящая, радостная, увлекательная педагогика, действительная духовная общность между учителем и его учащимися»⁴. «Учитель, проводи вдохновенные, увлекательные, полные чуткости, доброты и науки уроки, чтобы каждая минута на них способствовала взрослению твоих учеников»⁵. «Действительно гуманная педагогика — это та, которая в состоянии приобщить детей к процессу созидания самих себя»⁶. «Духовный мир ребенка может обогащаться только в том случае, если он это богатство впитывает через дверцы своих эмоций, через чувства сопереживания, сорадости, гордости, через познавательный интерес; насильно обогащать этот мир равносильно тому, что злонамеренно сажать райские яблони в отравленную почву»⁷.

Завершающая книга вышла под сухим официальным названием — «Единство цели», правда, смягченным авторским подзаголовком «В добрый путь, ребята!», что, конечно, больше отвечало стилистике всей трилогии и конкретно данной книги. Здесь был явно сделан *следующий шаг от дидактики к теории гуманной педагогики*. Три ведущих принципа педагогической деятельности были сформулированы Шалвой Александровичем следующим образом: любить ребенка; очеловечить среду, в которой живет ребенок; прожить в ребенке свое детство⁸.

В обобщенном виде модель образовательного процесса обучения шестилетних детей была представлена Ш.А. Амонашвили в методическом пособии «В школу — с шести лет» (1986). Основными принципами образовательного процесса в подготовительном классе выдвигались такие, как продолжение жизни ребенка на уроке, установление деловых отношений с детьми, ведение урока в соответствующем темпе, проведение занятий в виде игры, предоставление учащимся свободы выбора. Занятия строились по принципу самостоятельного решения детьми проблемы, которую учитель ставил в ходе урока. Благодаря созданной в классе домашней обстановке, дети свободно учились думать, размышлять и

¹ Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? М., 1986. С. 3.

² Там же. С. 15.

³ Там же. С. 31.

⁴ Там же. С. 41.

⁵ Там же. С. 44.

⁶ Там же. С. 46.

⁷ Там же. С. 113.

⁸ Амонашвили Ш.А. Единство цели. М., 1987. С. 167.

анализировать информацию, не страшась осуждения и насмешек. Уроки сами по себе представляли естественную жизнь, в которой ребенку можно спокойно творить, думать, мечтать. Уважительное, демократичное общение с детьми, как со взрослыми, восприятие их как личности составляло для Шалвы Александровича основу процесса взаимодействия с учащимися педагога, для которого дети всегда являлись одновременно и учениками, и учителями. Все это позволяло педагогу добиваться великолепных результатов в развитии детей. Они не только делали свои первые маленькие открытия, но и учились самостоятельно принимать решения, руководствуясь собственными желаниями и полученным опытом.

Среди методических приемов, применяемых Амонашвили, наиболее значимы такие:

— *хоровой ответ*, позволяющий включить детей в решение познавательной задачи. Объединяя ребят, он создавал мажорное настроение и воспринимался, как коллективная игра;

— *нашептывание ответа на ухо педагогу*, чем удовлетворялась потребность ребят в общении с педагогом и вместе с тем выполнялась чисто учебная задача: стимулировать сообразительность и наблюдательность детей, включить всех и каждого в самостоятельный поиск решения;

— *задания в темноте*, когда ученики закрывают глаза и пальцами показывают результат арифметических вычислений. Этот прием также активизировал мыслительную деятельность, помогал быстро установить контакт с каждым ребенком, причем в форме так любимой детьми игры;

— *преднамеренные ошибки учителя*, которые поправляют ученики, — пожалуй, самый фирменный и наиболее известный методический прием Амонашвили, развивающий у детей критичность ума, внимательность, веру в свои силы. Его суть — в заботе о развитии самостоятельности мышления, удовлетворении их чувства свободного выбора, стремления к взрослению;

— *«секретные письма»* ученикам, содержащие программу развития личности ребенка¹.

Наряду с этим Шалва Александрович ввел технологии, близкие к современному портфолио, и итоговые аттестации.

В целом на основе результатов своей экспериментальной деятельности Ш.А. Амонашвили пришел к убеждению, что, избегая авторитарного давления на ребенка, постоянного контроля над его действиями, не заставляя и не принуждая его выполнять задания, можно добиться гораздо лучших результатов. Подводя итоги своего четырехлетнего подвижнического труда, Ш.А. Амонашвили так писал о его плодах: «В течение долгого времени я «разбавлял» в умах и сердцах ребят педагогические «экстракты» человеческих чувств и переживаний, взаимоотношений и любви, понятий и закономерностей, мышлений и суждений. Порой казалось, что многие мои усилия бесполезны. Правда, иногда я замечал блеск отдельных нравственных кристалликов, кристалликов ума. Но теперь я увидел, как каждый мой ребенок вдруг выпрямился и начал излучать какое-то тепло нравственности и ума, как всех их вдруг крепко сдружили чувства заботливости, чуткости, взаимопомощи, объединили познавательная страсть и многосторонние увлечения. И мне становилось все радостнее и интереснее жить и трудиться вместе

¹ Амонашвили Ш.А. В школу... С. 78—83.

с ними. В них в какой-то степени сложился новый тип ученика, стремящегося к сотрудничеству со своим учителем, помогающего ему в своем же воспитании и обучении. Ученик как сотрудник, соратник, помощник учителя в его педагогическом деле. Мечта! Чего же еще другого желать»¹.

Ш.А. Амонашвили особые требования предъявлял к педагогу, работающему в подготовительном классе. Приведем созданную педагогом-гуманистом **Клятву учителя**: «Я — Амонашвили Шалва Александрович, добровольно выбрав профессию Учителя и находя в ней свое призвание, глубоко сознавая свою причастность к сохранению и процветанию жизни на Земле, с полной ответственностью принимая на себя заботу о судьбе Ребенка, о судьбах детей, клянусь: любить детей, любить каждого ребенка от всего сердца, быть им верным и преданным, следовать цели раскрытия, развития, воспитания, утверждения в Ребенке личности, быть оптимистом в отношении любого Ребенка в любых случаях. Обязуюсь постоянно и усердно заботиться: о приобщении детей к высочайшим ценностям общечеловеческой культуры и нравственности, о развитии и воспитании в них доброты, заботы о людях, о Природе, о выживании человечества, об очеловечении знаний и очеловечении среды вокруг каждого Ребенка, об овладении искусством гуманного общения с детьми, с Ребенком. Клянусь: не вредить детям, не вредить Ребенку».

На страницах своих произведений Ш.А. Амонашвили сформулировал комплекс личностных качеств, которыми должны обладать учителя шестилетних детей: быть людьми доброй души и любить детей такими, какие они есть; уметь понимать детей; быть оптимистами; олицетворять человека будущего, человека нового склада².

Этот перечень удачно дополнили «Десять «заповедей» воспитателя». Вот некоторые из них, центрированные на личностно-гуманном подходе: «Ребенок импульсивное существо, ему будет трудно понять нас. Это мы, воспитатели, обязаны понять ребенка и строить наши воспитательные планы с учетом движений его души. Нами, воспитателями, должны руководить чуткость, отзывчивость, доброта души, любовь, нежность, непосредственность, постоянная готовность прийти на помощь, чувство сопереживания»³.

В качестве профессиональных требований к учителю выделены следующие:

- владение учителем приемами актерского мастерства, педагогической экспрессии;
- умение выразительно передавать свои чувства с помощью мимики, голоса, движений рук, пластики;
- способность пользоваться добрым юмором, понятным детям.

Именно средства педагогической экспрессии, по убеждению Шалвы Александровича, позволяют сделать «урок живым, а общение — искренним, углубить восприятие содержания учебного материала, нравственных норм, дойти до ума и сердца каждого, вызвать эмоциональное отношение к знаниям»⁴. При этом особо подчеркивается, что «методы, приемы, способы, формы обучения и воспитания, только пройдя через душу педагога, согретую любовью к детям и наполнен-

¹ Амонашвили Ш.А. Единство... С. 162.

² Амонашвили Ш.А. В школу... С. 4—5.

³ Амонашвили Ш.А. Здравствуйте... С. 42.

⁴ Амонашвили Ш.А. В школу... С. 77.

ную чувством гуманности, становятся утонченными, гибкими, целенаправленными и потому — эффективными»¹.

С присущей ему метафоричностью Ш.А. Амонашвили это описал так: «Ребенок не доска и не воск, он просто самое удивительное Чудо из всех чудес, дарящее педагогу, воспитателю возможность превратиться в Волшебника. Овладев тонким умением находить точки соприкосновения с душой ребенка, педагог сможет постепенно раскрыть безграничное множество многообразных и многоцветных задатков, способностей, скрытых в его внутреннем мире. Он сможет превратить ребенка в своего соратника в деле его же воспитания, направить его на самопознание, самораскрытие, саморазвитие, самосовершенствование. Дети — чудо, но нужны и педагоги-волшебники. Они нужны не только отдельным детям, а каждому ребенку, ибо чудо — в каждом из них. Волшебство учителя в том и должно заключаться, чтоб придать обучению многогранность, всесторонность, гармоничность, сделать его стимулирующим, развивающим. Для этого необходимо вооружиться верой в ребенка, в его огромные возможности»².

Необходимо подчеркнуть еще один существенный аспект, без которого невозможно понять творчество Амонашвили. Долгое время он упорно добивался права не только писать, что думает, но и писать тем же стилем — художественным, поэтичным, насыщенным метафорами, который был ему столь органичен. Безусловно, выход в свет трилогии Шалвы Александровича «Здравствуйте, дети!» «Как живете, дети?» и «Единство цели (В добрый путь, ребята!)» стал *выдающимся событием, продолжившим традиции художественно-исповедальных произведений великих педагогов.*

В данной связи подчеркнем, что педагогическая теория заключается не только в научно-педагогических трудах и учебниках по педагогике. В золотой фонд педагогической классики вошли в основном произведения художественные или с ярко выраженной публицистической направленностью. Если даже ограничиться XX веком, то сразу вспоминаются «Годы исканий» С.Т. Шацкого, «Как любить ребенка» Я. Корчака, «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко, «Сердце отдаю детям» В.А. Сухомлинского, «Здравствуйте, дети!» Ш.А. Амонашвили, «Последняя книга» С.Л. Соловейчика ...

Экспериментальная деятельность по безотметочному обучению

Эта деятельность осуществлялась коллективом педагогов под руководством Ш.А. Амонашвили начиная с 1962 года на протяжении более чем 20 лет. В результате была **разработана система обучения в начальной школе, не предусматривающая отметок вообще.** В педагогической науке такой подход известен как содержательная (качественная) оценка знаний. Это своего рода брэнд Ш.А. Амонашвили как педагога. В массовом педагогическом сознании давно укоренилось, что А.С. Макаренко — «создатель коллективного воспитания», а В.А. Сухомлинский «призывал отказаться от применения наказаний». Также по отношению к Амонашвили существует традиционный стереотип: «это педагог, который детям отметок не ставит».

Однако необходимо отчетливо понимать, что предложенные Ш.А. Амонашвили подходы органично отвечали гуманистической педагогике и на практике

¹ Амонашвили Ш.А. В школу... С. 6.

² Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. М., 1980. С. 9—11.

трудно совмещались с решением проблемы отметки в массовой школе в рамках традиционной авторитарной классно-урочной системы. Более того, именно проблема безотметочного обучения явилась своего рода оселком, показавшим, что по отношению к отметке существуют две несовместимые парадигмы — традиционной авторитарной педагогики и гуманистической педагогики. В первом случае отметка является неотъемлемым элементом системы, во втором она выступает во многом избыточной.

Характерно, что в ходе эксперимента по безотметочному обучению, особенно на первых порах, Ш.А. Амонашвили приходилось сталкиваться не только с неприятием педагогами самой идеи обучения без отметок при существующей педагогической системе, но и с достаточно лобовой, даже примитивной, трактовкой деятельности учителей-экспериментаторов. Как писал Ш.А. Амонашвили, «такое название не отражало его сути. Создавалось впечатление, что речь идет об обучении в общепринятом понимании, из которого изъяты отметки. Это породило много недоразумений»¹.

На самом деле содержательно-оценочная система экспериментального обучения включалась педагогом-гуманистом в общий контекст формирования у школьников мотивов учебной деятельности и познавательной активности. На нее возлагалась более широкая задача — «регулировать отношения школьника в его микросоциальной среде»².

Подчеркнем, что в 60 — 70-е годы XX века именно **проблема школьной отметки оказалась в эпицентре общественно-педагогического интереса**. В десятках статей, опубликованных в центральных газетах, раздавались призывы смягчить тот тяжкий психологический удар, который наносится неудовлетворительными отметками, гуманизировать оценочную сферу в целом. Ш.А. Амонашвили приводит некоторые наиболее красноречивые заголовки статей, опубликованных в то время на страницах «Правды», «Известий», «Литературной газеты» и других центральных изданий: «Человек ли двоечник», «Папина пятерка», «Дневник без двоек», «Опять двойка», «Грустное зеркало первоклассника», «Не спешите ставить двойку», «Была бы только тройка»³.

Острота общественной дискуссии объяснялась тем, что зачастую под отметкой в российском образовании понималась оценка и наоборот. По выражению Ш.А. Амонашвили, «оценка это как бы соответствующий комментарий сиюминутного поведения школьника, его учебной работы в данный момент». Вместо отметок, считал педагог, нужно пользоваться оценочными суждениями в словесной форме: «Я огорчен», «Ты меня приятно удивил», «Давайте похлопаем тому, кто справился с заданием», «Я в тебя верил, и ты оправдал мою надежду!», «Молодец, ты хорошо справился с заданием», «Вчера у тебя было сделано лучше, чем сегодня», «Не спеши, еще раз проверь выполненное упражнение, не допустил ли ошибок». Иногда оценкой могла быть улыбка, добрый взгляд учителя, выражение удивления.

По убеждению Шалвы Александровича, «отметка — это обобщенная оценка. Она выражена в баллах и выставляется в тетрадах и дневниках школьников,

¹ Амонашвили Ш.А. Обучение... С. 6.

² Там же.

³ Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984. С. 111.

в классном журнале. Затем отметка в журнале как бы отделяется от ее носителя (конкретного ученика) и становится предметом учета, статистики, выяснения процента успеваемости. Но главная особенность отметки даже не в этом, а в том, что она приобретает признак нравственной оценки носителя отметки, т.е. того, кто эту отметку получил. Отличник по учебе, значит, это хороший человек, мыслят дети. А если кто-то плохо учится, он и человек плохой и с ним дружить не надо. Это серьезный недостаток школьных отметок, по крайней мере в начальных классах».

Впечатляют знаменитые портреты отметок, данные в книге «Обучение. Оценка. Отметка»: «торжествующая пятерка», «обнадеживающая четверка», «равнодушная тройка», «угнетающая двойка»¹. Приведем в качестве примера фрагмент из социального портрета «угнетающей двойки». «Возмущенные или застывшие лица родителей, напряженность и скандалы в семье, конфликты с учителями. Полное лишение прав, установление жесткого наблюдения и усиления требований. Крайне ущемленный престиж родителей в сфере социальных отношений; их несдержанность в излиянии своих чувств по поводу несправедливости учителей и нерадивости ребенка. Угнетенное положение ребенка в классе, сужение сферы общения с одноклассниками; переживание чувства ущемленного самолюбия, неполноценности. Нарастание чувства разочарования»².

Педагог приходит к убеждению, что «надо возвращать в детях оценочные суждения и поступки, то есть качества личности. Не бывает среднего балла в знаниях. Человек либо знает, либо нет. Отметка — тромб в познавательной деятельности ребенка, это стресс. Если мы сможем освободить хотя бы начальную ступень школы от града отметок, которые ведут к искажению нравственности человека, то мы все только выиграем, потому что жизнь ребенка без отметки есть чистая устремленность к познанию от природы».

В результате для Ш.А. Амонашвили стало совершенно ясно, что **для реализации безотметочного обучения надо отстраивать новое педагогическое пространство — гуманно-личностную педагогику.**

Следует особо отметить социальную значимость, а также ярко выраженный прогностичный характер реализованных Ш.А. Амонашвили исследовательских задач. Результаты его научно-педагогической деятельности, пусть и не сразу, и с большим трудом, но получили признание и массовое распространение. В 1986 году в школах СССР началось обучение детей с шестилетнего возраста, а с начала 90-х годов в первом и втором классах начальной школы Российской Федерации осуществляется безотметочное обучение. Это вселяло в исследовательский коллектив, объединенный вокруг Ш.А. Амонашвили, определенный социальный оптимизм.

В 1980-е годы главным направлением творческого поиска Ш.А. Амонашвили стало *создание теории гуманного образования, которая, с одной стороны, имела бы глубокие корни в классическом педагогическом наследии, а с другой, базировалась на современных психолого-педагогических концепциях.* Позднее Шалва Александрович писал: «я чувствовал, что обретаю какое-то внутренне состояние духа, которое твердило мне: я совершаю свое предназначение, свою миссию. Я все глубже познавал свое признание, и независимо от того, что возникало мно-

¹ Амонашвили Ш.А. Обучение... С. 6, 30—32.

² Там же. С. 31—32.

жество осложнений с властями и учеными, я был счастлив. Я совершал свою судьбу. Это чувство не покидает меня до сих пор, и надеюсь, не покинет уже никогда. Оно источник моей веры»¹.

Во второй половине 1980-х годов Амонашвили становится одним из самых известных и уважаемых педагогов в стране, признанным лидером сообщества педагогов-новаторов, развивающих гуманистическую «педагогику сотрудничества». Начинается краткий, но очень яркий период его «хождения во власть», связанного с надеждой реально гуманизировать отношение к детству во всей стране. В это время Амонашвили является признанным и харизматичным лидером Творческого союза учителей СССР. Более того, его избирают депутатом и членом Верховного Совета СССР, а также членом Европарламента. Он неоднократно выступает в Страсбурге с докладами о состоянии и перспективах образования. Был также представителем СССР в ЮНЕСКО. И везде Ш.А. Амонашвили в полной мере проявлял себя нестигаемым рыцарем гуманной педагогики. Вот отрывок из его выступления на Съезде народных депутатов 1 июня 1989 года: «Наша школа стала крайне авторитарной. Видимо, это закономерное явление, ибо в течение долгих лет сам авторитаризм господствовал во всей нашей стране. И этот авторитаризм, как в зеркале, отразился и в школе тоже.

Давление на детей — конец свободы, нет живой мысли. А учитель как самая главная фигура, как авторитет стоит перед своими детьми. И, кстати сказать, возникает такой парадокс: с одной стороны, учитель — самый напуганный человек в нашей стране, ибо над ним всегда стояла очень широкая сеть и система: инспектура и приказы, постановления. Все это ограничивало движение учителя к живой мысли. А с другой стороны — этот напуганный человек запугивает своих учеников в классе. Нам нужно освободиться от такого состояния школы. И если не будет в школе демократизма, гласности, если не будет гуманного подхода к ребенку, к личности ребенка, мы потеряем душу в школе»².

В это время Ш.А. Амонашвили создает уникальное научно-производственное педагогическое объединение. В него кроме экспериментальной школы № 1 им. Ушинского и НИИ педагогики им. Гогебашвили, с 1983 года возглавляемого Шалвой Александровичем, входили две сельские школы, детский сад, профессионально-техническое училище, школа искусств и спортивный комплекс. Но главное не это. По образу, сотворенному Я. Корчаком в знаменитой книге «Король Матиуш Первый», Шалва Александрович хотел создать на базе объединения Детское государство. Комиссия учеников и учителей уже начала готовить проект его Конституции. Дети — художники и архитекторы — с большим воодушевлением создавали эскизы разных сооружений, в первую очередь здание парламента³.

К сожалению, этот замечательный проект в силу изменившихся социально-политических обстоятельств так и не был реализован. Распад СССР и драматическое изменение политической ситуации в Грузии, связанное с приходом к власти З.К. Гамсахурдиа, породили для Амонашвили ряд тяжелейших последствий. Его обвиняют в русификаторстве и лишают всего — института, лаборатории, школы. Он был вынужден покинуть Грузию и переехать в Россию.

¹ Амонашвили Ш.А. Как любить детей (опыт самоанализа). М., 2010. С. 87.

² Амонашвили Ш.А. Правда нужна всем // Учит. газета. 1989. 6 июня.

³ Амонашвили Ш.А. Как любить детей... С. 64.

В изменившихся общественно-политических, социально-педагогических и, главное, аксиологических условиях прежняя мировоззренческая педагогическая установка гуманной педагогики оказалась исчерпанной. Требовался поиск новых мировоззренческих оснований. Тем более что сила мировоззренческого взрыва начала 1990-х годов оказалась такова, что аксиологическая площадка расчистилась для создания новой основополагающей философии образования, не альтернативной существующим, оставшимся в прошлом историческом периоде, где существовала оппозиция гуманизм — авторитаризм, а отвечающей более масштабной оппозиции духовность — бездуховность.

Создание Ш.А. Амонашвили трактата «Школа жизни» (1995) знаменовало собой начало качественно нового периода в развитии гуманно-личностной педагогики, а именно, переход ее в статус Учения. И хотя в трактате раскрываются основные положения гуманно-личностной педагогики начальной ступени образования, они значимы и для последующих ступеней школьного образования.

Ведущим принципом Школы Жизни было провозглашено «развитие и воспитание в ребенке жизни с помощью самой жизни»¹. Шалва Александрович обращает особое внимание на следующие личностные качества педагога, которые представляются ему самыми главными:

— *любить детей такими, какие они есть.* Надо одинаково любить и шалуна, и послушного, и сообразительного, и тугодума, и ленивого, и прилежного. Доброта и любовь к детям не позволят грубо обращаться с ними, ущемлять и самлюбие и достоинство, не радоваться успехам каждого;

— *уметь понимать детей, т.е. стать на их позицию, принимать их заботы и дела как серьезные и считаться с ними.* К этим заботам и делам нужно проявлять не снисхождение, а уважение. Понимать детей — значит не подчинять их нашей власти, а, опираясь на их сегодняшнюю жизнь, возвращать ростки их завтрашней жизни. Понимая движения души и переживания сердца ребенка, его чувства и устремления, педагог сможет заняться глубинным воспитанием, когда сам ребенок станет его соратником в своем же воспитании;

— *оптимизм, вера в преобразующую силу воспитания.* Речь идет не о филантропическом оптимизме, при котором педагог сложа руки ждет, когда ребенок поумнеет, проявит способности соображать, чтобы потом заняться его воспитанием и приступить к развитию его сознания. Речь идет о деятельном оптимизме педагога, глубоко вникающего во внутренний мир ребенка и в зависимости от этого ищущего пути его воспитания, обучения и развития;

— *учителю должно быть присуще все лучшее, что людям нравится в человеке:* и улыбка, и строгость, и сдержанность, и скромность, и чуткость, и искренность, и интеллигентность, и общительность, и любовь к жизни.

Свой новый взгляд на профессию учителя Ш.А. Амонашвили аккумулирует в «Своде рекомендаций для деятельности учителя Школы Жизни». Вот отдельные его положения:

Когда видите входящих детей, скажите: «Мы ждем вас!»

Проявляйте живой интерес к жизни Ребенка, к его радостям, огорчениям, стремлениям, успехам, неудачам, к его личностным переживаниям.

Говорите детям о мощи возвышенного устремления.

¹ Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики. М., 2000. С. 3.

Любите смеяться с детьми, веселитесь, играйте, шалите вместе с ними.

Удивляйтесь, восхищайтесь, радуйтесь, когда тот или иной ребенок совершает достойный поступок, проявляет смекалку и сообразительность, мыслит сосредоточенно.

Учите детей строить свои города, летать высоко.

Делайте урок аккумулятором жизни детей, цените, любите, принимайте и провожайте каждый урок.

Провоцируйте дискуссии детей с вами, давайте им возможность доказывать вам, объяснять ошибку, опровергать ваше утверждение и тогда, признав их правоту, выражайте им благодарность за то, что не позволили вам углубиться в своем заблуждении.

Образ идеального учителя показан Шалвой Александровичем в книге «Рыцарь гуманной педагогики» (2009). Он действует по следующим 10 заповедям:

1. Считать себя соратником Бога в воспитании детей.
2. Любить каждого Ребенка искренне, преданно, мудро.
3. Быть мужественным защитником детей и детства.
4. Верить в безграничность каждого Ребенка.
5. Верить в свою педагогическую Искру Божию.
6. Верить в преобразующую силу Гуманной педагогики.
7. Восполниться творящим терпением в воспитании Ребенка.
8. Принимать любого Ребенка таким, какой он есть, и стараться понять его.
9. Быть оптимистом в отношении любого Ребенка.
10. Стремиться к обновлению и самосовершенствованию, возвращать в себе мудрость сердца»¹.

Все эти положения целиком относятся к личности самого Шалвы Александровича, удивительно гармоничного человека, излучающего добро и свет. Неслучайно фамилия Амонашвили переводится с грузинского как «солнечный человек».

Список использованной литературы

1. Амонашвили, Ш.А. Педагогическая симфония [Текст]. — М., 2002.
2. Амонашвили, Ш.А. В школу — с шести лет [Текст]. — М., 1986.
3. Амонашвили, Ш.А. Здравствуйте, дети! [Текст]. — М., 1986.
4. Зуев, Д.Д. Книги-символы [Текст] // Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. — М., 2002.
5. Петровский, А.В. Предисловие [Текст] // Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! — М., 1983.
6. Амонашвили, Ш.А. Как живете, дети? [Текст]. — М., 1986.
7. Амонашвили, Ш.А. Единство цели [Текст]. — М., 1987.
8. Амонашвили, Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка [Текст]. — М., 1980.
9. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников [Текст]. — М., 1984.
10. Амонашвили, Ш.А. Как любить детей (опыт самоанализа) [Текст]. — М., 2010.
11. Амонашвили, Ш.А. Правда нужна всем [Текст] // Учит. газета. — 1989. — 6 июня.
12. Амонашвили, Ш.А. Школа Жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики [Текст]. — М., 2000.
13. Амонашвили, Ш.А. Рыцарь гуманной педагогики [Текст]. — Днепропетровск, 2009.

¹ Амонашвили Ш.А. Рыцарь гуманной педагогики. Днепропетровск, 2009. С. 9.



Открытая трибуна

О.В. Долженко

СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ РАДИКАЛЬНЫХ ПЕРЕМЕН В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА ¹

Известный философ делится своим видением тактических и стратегических путей развития современного университета в условиях радикальных перемен в жизни человечества. Понятие «образованность» анализируется в аспекте процессуального наполнения таких категорий, как личность, системы положительных и отрицательных ценностей, социальность, духовность, культура, инновационность, понимание, культурная, индивидуальная и личностная идентичность.

антропологическая катастрофа, инновация, образовательная революция, обучение, образование, образованность, радикальные перемены, развитие университета.

Как сладостно отчизну ненавидеть!
И жадно ждать ее уничтоженья!
И в разрушении отчизны видеть
Всемирного денницу возрожденья!
А. Печорин, проф. МГУ

Название моего доклада выглядит претенциозно. Налицо попытка замаха на вечное, святое, подлежащее ведению кардиналов от образования.

Десятки тысяч людей в мире заняты поиском путей развития университета. Для многих это вопрос жизни. Особенно если они живут в условиях административно-бюрократического произвола и законодательного хаоса, отсутствия самого элементарного представления о ближайшем будущем, о котором нельзя сказать ничего более содержательного, чем «нас всех подстерегает случай»...

В свое время М.К. Мамардашвили говорил, что только в рабочих кружках большевиков считали возможным за 15—20 минут овладеть всем тем, что накопило человечество, чтобы затем это накопленное претворить в практику революционной борьбы. По-быстренькому... А потому лишь намечу тот круг вопросов, который в связи с заявленной темой мне представляется особенно важными.

Во-первых, нельзя говорить о стратегии и тактике развития образования, не отдав себе отчета в особенностях того периода истории, который ныне переживает человечество.

Отсюда следующее предположение: у происходящего нет прецедентов в прошлом. Впервые мы готовим подрастающие поколения к жизни в условиях,

¹ По материалам доклада, прочитанного 21 декабря 2010 года на конференции в Санкт-Петербургском федеральном государственном университете.

о которых сами не имеем представления. А значит, и у систем образования, в которых место учителя после произошедшей в XIX веке контрреволюции в образовании занял «препод», нет морального права навязывать свои интеллектуальные извращения и предрассудки молодым. Тем более что нормы морали — атрибут общества, и нужно еще доказать, с чем мы имеем дело в российском случае. Полагаю, что в строгом смысле в России общества нет. Есть социум с роеподобными сгущениями кричащих, призывающих, утверждающих, отрицающих и оплевывающих друг друга оппонентов. Это теперь называется научной дискуссией...

В основе же жизни любого общества лежит некое представление об общем, объединяющем всех. Такого общего сегодня в России нет. Но, как отмечал Ф.М. Достоевский, если Бога (общее) нет, значит, все дозволено. Современный российский социум аморален по сути. В результате можно заниматься любого рода словоблудием о нравственности, морали, знаниевой экономике и пр. По правде говоря, для нас все это — благоглупости...

Та ситуация, которая ныне сложилась в образовании, — уникальна. Мы на пороге первой за последние пару тысяч лет образовательной революции.

Напрашивается вывод: учитель должен пойти на обучение к ученикам, а ученики в определенной мере выступить в роли учителя, т.е. я учу своих подопечных и одновременно учусь у них...

Следующий момент, на который хотелось бы обратить внимание, касается нашей способности к собственно мышлению об образовании.

Желающих порассуждать об образовании — масса, но понимающих, о чем идет речь, мало. При этом, утверждая нечто свое, люди почему-то не задаются вопросами: а какова их собственная позиция? не отягощена ли она своего рода первородным грехом, исключающим саму возможность помышления об образовании, т.е. не воспринимают ли они собственную необразованность в качестве меры образованности? не содержится ли в избранной ими позиции изначальной порочности, с которой нельзя не считаться?

Утверждаю: мы все больны «на голову». При этом мы не отдаем себе отчета в своей болезни. А болезнь очень тяжелая, и лечение будет затяжным, отпущенного России времени на такое излечение может и не хватить!

Поясню сказанное. Мы живем в стране, которая пережила антропологическую катастрофу. А, как отмечал Ю.А. Шрейдер, особенность людей, переживших антропологическую катастрофу, состоит в том, что они способны только задаваться вопросом, что должно быть, но никогда не спрашивают себя: а что же есть на самом деле? Вопрос «Почему так стало?» все время подменяется вопросом: «Кто виноват?»

У человека, пережившего антропологическую катастрофу, нарушается нормальная система взаимоотношений с окружающим миром. Он как бы выпадает из культуры. Все для него просто и очевидно. Только начальники плохие! До интеллектуальной деятельности, основу которой составляет работа с понятиями и концептами, такой человек не дорос. Он живет в мире галлюцинаций. Он живет в мире представлений, в котором ведется постоянная полуконспиративная борьба между добром и злом. Причем под добрым понимается то, благодаря чему ему станет жить лучше.

Таким образом, современный россиянин имеет деформированные психику и ориентирован на систему не позитивных, а скорее негативных ценностей: он живет в мире страхов и ощущения надвигающейся катастрофы. Нарушается сама

способность к пониманию происходящего. И эта ситуация характерна не только для нас: о понимании как высшей ценности говорилось на последней Всемирной конференции по высшему образованию. Эта пандемия поразила педагогику, у которой теперь, похоже, нет более важной задачи, чем заниматься благоглупостями в виде отработки технологий формирования компетенций и образования (что в принципе абсурдно)...

Ограничимся несколькими примерами, тесно связанными с состоянием педагогики, в которой особенно ярко проявляется наша неспособность мыслить вообще. Речь пойдет о трех категориях — личность, культура, образование.

Содержание, которое стоит за этими понятиями, в большинстве случаев представляет собой нечто недоступное для помышления. Перед нами — вербальные монстры.

Недавно я попытался убедить одну соискательницу степени кандидата педагогических наук в том, что задача исследования — воспитание конкурентоспособной личности — сформулирована неверно, неграмотно. Разговор получился тяжелым. В итоге соискательница заявила, что я буду ей мстить, а вообще-то мои придирки относятся к словам, потому что человек, индивид и личность — это одно и то же, а над проблемой формирования конкурентоспособной личности активно работали Рубинштейн и Леонтьев... Я живо представил, что было бы, если бы С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев только помыслили о конкурентоспособной личности... И поставил в нашем разговоре точку.

Каково же было мое удивление, когда с чем-то похожим я столкнулся в том самом проекте закона «Об образовании», который ныне вынесен для профанированного якобы «всемирного» обсуждения.

Но еще больше меня поразило, что анонимные авторы этого пустейшего и бессмысленного проекта ставят знак равенства между обучением и образованием. Похоже, для них эти два понятия — синонимы, облегчающие процесс редактирования текста.

С моей же точки зрения, процессы образования и обучения принципиально различаются.

Результатом образования являются развитие и становление личности, формирование образа мира, а обучения — подготовка к определенным видам деятельности. Первое в значительной мере формируется в результате взаимодействия ученика с Учителем, а второе — ученика с преподавателем. В первом случае не исключена вероятность становления Ученого, во втором — научного работника.

Культуру можно рассматривать через результаты творческой деятельности человека, но для педагогики гораздо важнее ответ на вопрос о процессуальности вхождения в мир культуры. Каким образом человек входит в мир культуры? Как культура функционирует на уровне индивида? Что значит быть носителем культуры?

И последний пример. Он касается недавних событий, связанных с участием молодежи школьного возраста в беспорядках на Манежной площади в Москве. Не наша задача анализировать, насколько они были спровоцированы извне. Меня больше интересует объяснение произошедшего на уровне отечественных диагностов. Все оказалось до чрезвычайности просто: школе нужно усилить воспитательную работу с учащимися, она несет ответственность за поведение молодежи.

На мой взгляд, ответственность за произошедшее школа нести просто не может: нельзя требовать от комара, чтобы он лихо брэнчал на балалайке. Моло-

дые люди не с неба свалились. Их личности формируются не в мире схоластики, а в мире живого, неформализованного знания. С этим живым знанием подростки сталкиваются в повседневной жизни, прежде всего дома, где они долгие годы слышат о чудовищной несправедливости современной жизни, о том, что выходцы из других регионов заняли принадлежащие им по праву места работы и пр. И молодые люди вышли на площадь и «проартикулировали» услышанное на кухне. Так причем здесь школа? Школа учит одному, а жизнь — другому. В условиях криминальной власти и властвующего криминала, отдачи войны в Чечне криминальность молодежи должна и будет идти по нарастающей. В ближайшие 10 лет мы ощутим это с особой силой...

Пожалуй не стоит возлагать чрезмерные надежды на чудотворную силу образования. Есть в мире нечто более важное, чем то, о чем рассказывают учителя.

Вспоминая свои годы обучения, могу сказать, что ничего более отвратительного в моей жизни не было. Но я не хотел связываться с учителями и родителями, а потому, чтобы отделаться от них, стремился удовлетворить их претензии: вам надо, чтобы я знал, каковы запасы медной руды в Джезказгане, — пожалуйста! Вам нужно, чтобы я посещал кружки по интересам, — посещаю. Нужны какие-то победы на олимпиадах, — подавитесь ими, но только оставьте меня в покое...

Но если о процессе обучения мы можем сказать что-то более или менее внятное, то по поводу образования такой ясности нет. Между тем человек образовывается только в том случае, если он располагает возможностями самоопределения.

В конечном счете я стал пользоваться таким процессуальным определением образованности: образованность представляет собой результирующую того пути, который проходит человек в свете определенного идеала, преодолевая обстоятельства, возвышаясь над ними, самоопределяясь и принимая на себя ответственность за собственный выбор.

Для меня важно, что в этом определении потенциально представлено процессуальное наполнение таких категорий, как личность, системы положительных и отрицательных ценностей, социальность, духовность, культура, инновационность, понимание, культурная, индивидуальная, личностная идентичность...

Обращаю внимание на слово «процессуальность»: педагогика имеет право пользоваться только тем категориальным аппаратом, который допускает свою процессуальную интерпретацию.

Пространства обучения и образования — пространства разные.

Сказанное, думается, имеет особую значимость, потому что в перспективе статус педагогики будет в значительной мере пересмотрен. Она обречена занять место в системе ведущих областей знания.

Речь идет о развитии человека, его способности к пониманию происходящего. На первый план выдвигается задача подготовки человека к жизни в меняющемся мире, т.е. ее цель — меняющийся человек в меняющемся мире. Педагогика из человеко-технической сферы (Г.П. Щедровицкий) просто вынуждена будет войти в число ведущих областей знания наряду с философией и методологией.

Центральной становится задача понимания. И это тоже не «открытие Америки». Даже современные доктора наук не всегда умеют читать и понимать прочитанное, слушать и слышать, смотреть и видеть. Не обладают они навыками систематической работы, не владеют родным языком, работают исключительно с представлениями... Чтобы убедиться в сказанном, достаточно познакомиться

с авторефератами докторских диссертаций, представленными на сайте Высшей аттестационной комиссии (ВАК). Между тем качества, связанные с умением понимать текст, слышать и видеть, становятся определяющими. Поистине не столь уж забавны слова Роберта Гроссетеста, еще в XII веке так охарактеризовавшего своего героя: «Жил-был однажды рыцарь, который был столь учен, что умел читать книги!»

Будущее больше, чем просто завтра

А теперь собственно о стратегии. Как известно, стратегия задает ориентиры, выходящие за пределы ближней зоны развития. Стратегия в известной мере теологична. Она представлена в нашей жизни ориентирами, ведущими в туманное будущее. Но это будущее, хотя и туманно, но не столь отдалено: максимум одно—два поколения... Во многом именно оно определяет особенности и должно определять дух, наполнять содержательную жизнь современной системы образования.

Речь идет о том, что планета вступает (и уже вступила) в новый геологический период эволюции — эпоху антропоцена. Деятельность человека становится ведущим геологическим фактором развития планеты и жизни на Земле. В этом контексте стоит вести речь о глобальных проблемах развития, прежде всего о философии устойчивого развития.

Результатом процесса образования является образ мира, в рамках которого человек реализует свой творческий потенциал. Только в условиях контекста, задаваемого образом, можно вести речь об осмысленности и понимании происходящего. Устойчивое развитие — такое развитие, когда человек способен отслеживать перемены в своем образе мира и сопрягать с ним свою меняющуюся практику.

О глобальных проблемах современности

Глобальные проблемы — не дань моде и времени. Основные проблемы современности, естественно, являются глобальными, т.е. едиными для всего человечества. Отсюда и вытекает объективная необходимость глобализации. Но глобализации отнюдь не в узко экономическом смысле, как это представляется сегодня чаще всего.

За этим процессом мне видятся весьма интересные явления.

В ближайшие десятилетия все больше внимание человечества будет переключаться именно на глобальные проблемы. Они выступят в качестве нового системообразующего фактора всей системы знания, которым располагает человек, включая и перевод новой информации в собственную знаниевую картину.

Не исключено, что в перспективе именно глобальные проблемы современности повлекут переструктурирование существующих систем знания и приведут к возникновению новой науки, новой системы классификации, заложат начало новой практике научного поиска, связанного с идеей перехода к целостному знанию в духе В.С. Соловьева.

Конечно, эта система не отменит существующую, а дополнит ее, точно так же как система свободных наук Древней Греции вошла в систему современного научного знания.

Но обратим внимание на одну особенность эволюции моделей университета: каждая из них была ориентирована на трансляцию определенного ведущего типа знания — теологического, гуманитарного, естественно-научного.

Тут можно сослаться и на жизнь человека. Каждый возрастной период характеризуется своим ведущим типом знания, своим образом мира, своей системой ценностей. Причем, если детству ближе мифологическое знание, отрочеству — теологическое, основанное на вере в старших и стремлении к приключениям, то с годами человек эволюционирует в сторону знания философского и этического характера. Меняется и системообразующий фактор, организующий в каждый период жизни человека нужное ему знание, основу которого составляет знание живое.

Кстати, этим во многом объясняется очень важное для будущего университета положение Питера Друкера: человек должен возвращаться в систему образования, как минимум, несколько раз, в частности, в 40 и 60 лет.

Антропоцен знаменует собой новый этап в жизни человека, когда задача удовлетворения собственных потребностей дополняется растущей ответственностью за планету и за судьбу жизни на Земле.

Новые задачи нельзя решить путем модернизации старых образовательных структур. Вспомним опыт европейского университета и печальный опыт нашего «Физтеха». Последний первоначально был создан как факультет Московского государственного университета. На протяжении пяти лет МГУ вел борьбу не на жизнь, а на смерть, с тем чтобы оторгнуть чуждую ему модель подготовки. И добился своего: факультет был закрыт. Но подлинное развитие МФТИ стало возможным только после того, как он обрел статус самостоятельного учебного заведения. Поистине качественно новые задачи требуют качественно новых организационно-структурных решений. И выращивать их нужно как структуры параллельные.

И все же, готовясь к будущему, кое-что можно делать уже сегодня. И не столько в плане развития перспективных форм дополнительного образования, сколько в переходе к системе распределенного образования, переориентации на социокультурную модель образования. Последнее — следствие неизбежности процесса глобализации.

Единство, объединяющее всех нас, — глобальные проблемы, — исключает тенденцию движения в сторону унифицированного образования.

В том определении, которое я привел выше, скрыт один весьма интересный нюанс: речь идет о превозможении и возвышении над обстоятельствами, по сути, о проблемных ситуациях-кризисах, которые на протяжении жизни переживает каждый из нас, о своеобразных актах умирания и воскрешения.

Как известно, проблема представляет собой вопрос, ответить на который исходя из наличной системы знания человек не может. Сами условия такой ситуации нуждаются в ее доопределении (творчестве), тем самым как бы востребуется потенциал культуры. Но общечеловеческая культура — это абстракция. Человек является носителем определенной культуры, которая воспроизводится в точке.

В итоге разрешения проблемы формируется новый образ мира.

М.М. Бахтин определял культуру как условие продуктивного существования. По сути речь идет о достижении такого состояния, когда человек способен породить собственные смыслы исходя из своей предрасположенности к эмоциональному, телесному мышлению, порождению образов ритмических, зрительных и т.п., способен приносить собственные смыслы и трактовать наметившуюся кризисную ситуацию. Вывод: стратегическая цель учебных заведений состоит

в переходе к социокультурному образованию, детерминированному тем культурно-образовательным пространством, в котором живет конкретный человек.

Таким образом, процессы глобализации связаны с диверсификацией образовательных моделей, ориентированных на самый широкий круг потенциальных учащихся. Отсюда ясна абсурдность представления о том, что «исследовательские» и «федеральные» университеты зададут вузам определенный стандарт. «Стандарт» вузам задают люди: образование должно быть для человека, который живет в определенном регионе, является носителем своей культуры и пр.

Россияне — люди категоричные. Они готовы сделать все мыслимое и немыслимое для того, чтобы доказать, что предлагаемое и невозможно, и вредно.

Перейду к наболевшему. Конечно, в определенных условиях религия — опиум для народа, но не будем забывать, что именно религии мы обязаны появлением стандарта на учебную дисциплину в виде теологии. Стратегические ориентиры развития университета просто предполагают возрождение представлений о новой теологии (или футурологии), которую не следует путать с прогностикой. Недаром в настоящее время в мире появилось немало работ, посвященных новой теологии и «переоткрытию» высшего образования.

Сквозная идея истории университета — идея спасения — в условиях антропоцена обретает новый смысл. Причем, как это ни покажется странным, православие оказывается в значительно более благоприятном положении по сравнению с католицизмом. В основе теологии помимо веры в авторитет лежит рассудок, в основе богословия — откровение, слабо нагруженное социальным содержанием, но богатое образным и эмоциональным наполнением. Теология и богословие — разные, но дополняющие друг друга виды интеллектуальной деятельности.

Итак, стратегически университет будет ориентироваться на глобальные проблемы современности и на более широкие группы людей. Он не только будет культивировать традиционные формы знания, но и в значительной мере воспроизведет в себе те виды работы, которые уже были, но ушли в прошлое: тривиум и квадравиум, теологию и футурологию...

В своей основе университет станет культуросообразным и изоморфным окружающей среде, а его деятельность будет связана с реализацией идеи распределенного образования.

В образовании новое появляется не в логике движения от низших уровней к высшим. В новых условиях будет формироваться своя система образования, причем пути ее становления зададут высшие формы образовательной деятельности. В нашем случае ее основу зададут предпосылки, определяющие эффективность труда нового ученого человека, которому по силам будет читать и понимать не только обычные книги, но и саму книгу жизни, наполненную своими сакральными смыслами, понимать природу как продолжение самого себя.

Итак, воздадим хвалу этому новому человеку, умеющему и читать, и писать, и оберегать себя от внешних поползновений, и перейдем к тактике.

В Евангелии сказано: «Мои слова — не мои слова, а слова пославшего меня». Я вспомнил эту фразу, чтобы в подтверждение сказанного выше сослаться на несколько источников. Прежде всего назову работу Эдгара Морина «Образование для будущего: семь уроков из прошлого», доклад ЮНЕСКО о знаниевой экономике и аналитические материалы Ассоциации европейских университетов. В на-

стоящее время появился ряд работ, связанных с футурологией (Э. Мачиньска «Глобальная неопределенность и социальная футурология» и А. Вежбицки «Новая футурология») и с выявлением ограниченности рыночной экономики (Н. Гудвин «Пределы рыночной экономики»). Особого внимания заслуживают конференции по переоткрытию смысла высшего образования. Весьма интересны работы, выполняемые в Канаде и в Австралии. Иными словами, в мире ширится интерес к стратегическим вопросам, касающимся судеб образования.

Когда я говорю о будущем, то всегда спотыкаюсь о вопрос: а кому это нужно? Россияне сегодня как бы «выпали» из культуры. И в вузе нет ни одной силы, способной осуществить какие-то перемены. Наши ученые бонзы все больше напоминают фигуры столпников, которые в одиночестве делают вид, что как бы думают. Даже в начале 1950-х годов в высшей школе нет-нет да и случалось что-то. Сегодня же — полная тишина. Ни дискуссий, ни споров... Как на кладбище. Только визг по поводу единого госэкзамена и автономизации.

Во многом это объясняется той ситуацией, которая сложилась сегодня в университетах. Ни о какой справедливости здесь и речи быть не может. Ректор из управляющего учебным заведением стал местным царьком, который борется только за свои права, привилегии и полномочия. Профессор, получающий сущие копейки, этому не противится. До того ли ему! Свыше половины нашей профессуры — люди «призывного» (кладбищенского) возраста, а замены им нет. Да и понимать в образовании он не привык: как начал читать 40 лет назад, допустим, курс теоретической механики, так и зубы на нем съел.

Ни о каком образовании в университете не может быть и речи до тех пор, пока не будет восстановлена исходная расстановка сил.

Ведущая фигура университета — профессор, т.е. человек, не просто обладающий ваковским дипломом, а активно работающий в той или иной области знаний, человек, вокруг которого формируется научная школа и кто помимо своего официального курса читает факультатив по своей проблематике. Для развития студента нужен развивающийся профессор, играющий тренер...

Но как бы то ни было, а нужно искать пути обновления нашей образовательной практики, ориентируясь не столько на заявления и призывы министра образования или Президента, а на вполне реальный круг собственных задач.

Прежде всего нужно создавать систему дополнительного образования, работающую на более широкую аудиторию.

Второе направление вступает в противоречие с догматикой нынешнего полюбозванного руководства страной и образованием.

Наш министр в логике щедринского героя только и делает что выступает с заявлениями типа «Раз-зорю!» Закрою! Остандартизую! Наука не для всех университетов, а для избранных! Наш идеал — свободная личность!» И это он говорит как раз в то время, когда с образованием только и можно связать будущее страны, когда речь идет не о простой арифметике для начальной школы.

А вот откровение Президента РФ: «Свобода лучше, чем несвобода!». Он — за свободную личность, располагающую волей? Не уверен. Сегодня в России десятки миллионов абсолютно свободных людей. Спросите их, насколько они довольны своей участью. Кроме того, личность предполагает ответственность, а не всеволие...

Что же касается науки, то если в вузе, а тем более в университете нет науки, то это не вуз, а коммунальный колледж. Другое дело, что настало время

положить конец анархии в научном поиске, когда каждый занимается тем, что ему по душе.

В наши дни основная задача научной работы в университете связана с концентрацией своего потенциала на решении проблем выживания самого университета. Их не разрешишь сокращением преподавателей и верой в то, что можно как-то эту невзгоду «пересидеть». Нужен мозговой штурм. Нужно рассмотреть и проанализировать исторический смысл современного кризиса образования в России.

Существует немало альтернатив современному образованию. Интересный пример: одним из столпов современной идеологии государства Российского стал человек из администрации Президента, который вузов, скорее всего, не кончал. Чего стоит его трактат о суверенной демократии и призывы к молодежи «бдить», поскольку внутренний враг не дремлет! Существует и педагогика криминального мира, в условиях которого мы вынуждены жить. Эта педагогика одерживает верх в силу своей простоты. Она формирует такие качества, как предприимчивость, творческая дерзновенность и т.п., — то, к чему призывают и взывают на всех уровнях. Правда, это педагогика уголовщины, нацеленная на изъятие средств у доверчивых обывателей. Но чем они хуже нынешнего коррумпированного государства?

К сожалению, в России доминирует не позитивная, а негативная диалектика, хуже того — негативизм по отношению к прошлому. Идея социализма ничуть не хуже идеи рынка, и в жизни советского человека было немало светлого и прекрасного. Но само представление о социальной справедливости было настолько враждебно новому режиму, что он просто отказался от всего, что было в прошлом. А все разговоры о процветающей дореволюционной России — блеф. Чтобы судить о том, кто стоял во главе империи, достаточно полистать дневник Николая II и убедиться в том, насколько он был пустым и никчемным человеком. Правда, добрым...

За последние 20 лет и студенты, и преподаватели во многом утратили способность к систематическому труду. Приходит такой студент на экзамен, берет билет, в котором два вопроса, и ставит преподавателя в известность, что у него нет желания на них отвечать и он хочет обойтись без этой никому ненужной формальности.

Преподаватель смотрит на него с тоской, пытаясь придумать такой вопрос, на который экзаменующийся наверняка ответит, и с ужасом думает о предстоящих будущих встречах с этим омерзительным типом, который ни на одной лекции не был. Срабатывает чувство альтруизма: можно...

Студентка спрашивает подругу: «Как тебе новый препод?» Та отвечает: «Ничего. Только уже слишком религиозен. Как только начинаю отвечать, он все время шепчет: «Господи! Господи, помилуй!».

Студентов надо учить «пахать» до нужного результата. Для этого следует расширить объем самостоятельной работы и число заданий. Традиционное содержание должно все больше переводиться в тексты, доступные с помощью СИТ.

В свое время на мехмате МГУ курс высшей алгебры читал А.Г. Курош. Он же был автором учебника. На своих лекциях он запрещал вести записи, а требовал, чтобы студенты отслеживали ход его мысли, потому что подготовиться к экзамену можно и по его учебнику. Для него была важна сама методология и логика представления содержания. Собственно, это известные установки В. Гумбольдта

и Ф. Шлейермахера: лектор должен не столько представлять содержание курса, сколько демонстрировать свой путь к тем результатам, которые он предлагает вниманию слушателей.

И тут мы выходим на очень интересную задачу, связанную с созданием учебного текста, содержащего в себе систему управления познавательной деятельностью и систему средств контроля над ходом самостоятельной работы. Важность этой задачи переоценить трудно. По большому счету речь идет о том, что в результате обучения выпускник должен сформировать собственную экспертную, когнитивную систему, которая зафиксирует путь интеллектуального развития, который он прошел за время обучения. Ощущается острая необходимость в некотором виде деятельности, которая сквозной нитью проходила бы через весь период обучения.

Своим студентам, аспирантам и докторантам я уже давно говорю: «В этой стране вы никому не нужны, а потому время обучения Вы должны потратить таким образом, чтобы в итоге могли создать для себя собственное рабочее место. Во время работы над диссертацией нужно не столько иметь в виду ее защиту и получение «корочек», сколько стремиться ответить на вопросы: кому это нужно? кто готов оплатить тот труд, который я потратил на выполнение этой работы?».

Это и есть инновационное образование. Сущность инноваций — не в использовании новейших результатов научной мысли, а в том, чтобы понять, в чем нуждается человек и за какие услуги он готов платить.

Основная масса инноваций связана с выявлением новой функции уже давно известного. Например, в свое время инновацией оказалась продажа холодильников в зонах сверхнизких температур, в условиях которых продукты «вымораживались». Суть инновации заключалась в следующем: использовать холодильники как средство предупреждения вымораживания продуктов. Холодильники приобрели новую функцию, и их сбыт резко возрос, поскольку была найдена новая ниша сбыта.

Инновация — чисто рыночная категория. Так полагали, по крайней мере, Друкер и Й. Шумпетер. И нашим властям прислушаться к их словам все-таки стоит.

Я не верю в то, что нынешнее Российское государство способно принять правильные решения по спасению образования. Это ему и не нужно, и вредно. Ему самое время заняться собственным спасением, в частности, от распада, который при определенных условиях может стать неизбежным.

Как известно, спасение утопающих — дело рук самих утопающих. Потому-то в плане тактики становится чрезвычайно актуальной задача создания вокруг университета демпфирующей зоны в виде системы малых предприятий, позволяющих преподавателям, студентам, выпускникам воспользоваться прикрытием университета и выйти на собственную предпринимательскую деятельность.

Стоит задуматься и над использованием такого ресурса, как студенты. Они много чего могут. И понимают кое-что такое, чего мне, например, понять не дано. Так почему бы их потенциалом не воспользоваться?

Нынешний режим пришел к власти на волне восторгов определенной группы «интеллигентов» по поводу либерализма. Его основная ошибка состояла в том, что он не понял сути основного вызова современности: качество человеческого капитала определяет судьбу общества. Развитие человека, формирование

у него способности к рефлексии и пониманию предполагает обращенность учебного процесса на самого учащегося. Отсюда — необходимость расширения круга дополнительных факультативов, связанных с развитием способностей человека в самых разных областях, с приобщением его к процессу самопознания.

В стране практически отсутствуют профессионалы-методологи в области образования, а без таких людей реализовать мало-мальски серьезную реформу образования — дело, заведомо обреченное на неудачу, хотя образование — последний для России шанс сохранить себя в ряду значительных народов мира.

Империи всегда распадались. Но этот распад в значительной мере был обусловлен состоянием умов, наличием или разложением общества. Сегодня мы являемся свидетелями распада академического сообщества. От того, насколько мы сможем противостоять этому процессу, в конечном счете зависит судьба университета и образования в целом, а значит, и каждого из нас. И уже за этим — проблемы автономии и академических свобод...

Образование — это творчество. Идя по пути заимствования и копирования, творцом не станешь, а только еще дальше уйдешь от подлинного понимания своего призвания в этом мире. Вот почему нет для образования ничего более страшного, чем образованщина, мнящая себя образованной частью общества.

Вместо заключения

Кладбище. Входят два могильщика с заступами и прочим.

Первый могильщик

— Разве такую можно погребать христианским погребением, которая самочинно ищет своего же спасения?

Второй могильщик

— Я тебе говорю, что можно: и потому копай ей могилу живее; следовательно рассматривал и признал христианское погребение.

Первый могильщик

— Как же это может быть, если она утопилась не в самозащите?

Второй могильщик

— Да так уж признали.

Первый могильщик

— Требуется необходимое нападение; иначе нельзя. Ибо в этом вся суть: ежели я топлюсь умышленно, то это доказывает действие, а всякое действие имеет три статьи: действие, поступок и совершение; отсюда эрго: она утопилась умышленно.

(В. Шекспир. «Гамлет». Акт V. Сцена 1)



Стратегия развития высшего образования

А.Л. Новиков, И.А. Новикова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ (ECTS) В РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Рассматриваются психолого-педагогические и методические проблемы перехода российского высшего образования на систему зачетных единиц — ECTS (кредитов) на примере опыта Российского университета дружбы народов (РУДН). Рассмотрена специфика ECTS, проиллюстрированы особенности используемой при этом балльно-рейтинговой системы оценки. Приведены примеры балльной структуры оценки по курсам, входящим в разные циклы образовательного стандарта направления «психология». Проанализированы основные преимущества и проблемы, связанные с использованием ECTS, намечены некоторые направления работы по их преодолению и профилактике.

студент, академическая мобильность, зачетная единица, кредит, балльно-рейтинговая система, образовательный стандарт.

В настоящее время российское образование в целом и высшее образование в частности находятся на очередном этапе модернизации. Одним из инновационных направлений развития современной российской высшей школы является переход к организации обучения по системе зачетных единиц — ECTS (European Credit Transfer and Accumulating System). Необходимость такой перестройки связана прежде всего с вступлением России в Болонский процесс, о чем говорится в приказе Министерства образования РФ № 215 от 29 июля 2005 года «Об инновационной деятельности высших учебных заведений по переходу на систему зачетных единиц». Отметим, что федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) нового (третьего) поколения, принятые по всем направлениям обучения в 2009 — 2010 годах, разработаны с использованием данной системы расчета трудоемкости обучения.

Европейская переводная и накопительная система кредитов ECTS создана для удобства учащихся и базируется на оценке трудоемкости учебной работы студента, необходимой для достижения целей обучения по данной программе. Эти цели должны быть описаны в терминах установленных итогов обучения и компетенций. ECTS базируется на принципе соответствия 60 кредитов трудоемкости одному академическому году учебной работы студента очной формы обучения. Трудоемкость учебной работы студента в течение одного академического года в Европе измеряется в пределах 1500 — 1800 учебных часов, что соответствует 25—30-часовому содержанию одного кредита. Система ECTS служит для

повышения прозрачности систем образования и способствует мобильности студентов посредством накопления и перевода кредитов¹.

Действительно, одним из важнейших преимуществ данной системы является повышение академической мобильности студентов в едином европейском образовательном пространстве, т.е. возможность получать образование в вузах разных городов и даже стран, использующих единый стандарт учета трудоемкости и оценки учебной работы. К сожалению, большинство российских не только студентов, но и преподавателей недостаточно знакомы с особенностями и основными принципами ECTS. В связи с этим считаем целесообразным поделиться с коллегами опытом практического применения и использования системы зачетных единиц (кредитов) в РУДН.

Согласно приказу Министерства образования РФ от 19 июля 2002 года № 2821 «Об организации эксперимента в Российском университете дружбы народов», РУДН является одним из первых вузов России, в котором новые организационные формы обучения проходят свою апробацию начиная с 2002 года. На филологическом факультете РУДН система зачетных единиц используется с 2005/2006 учебного года. Первыми на обучение по данной системе перешли студенты направления «психология», которые в 2008/2009 учебном году закончили бакалавриат и получили Приложения к диплому международного образца *Diploma Supplement*, являющиеся важнейшим условием повышения академической мобильности в европейском образовательном пространстве.

Итак, число кредитов, или количество зачетных единиц, — это условный численный показатель общей трудоемкости, присваиваемый отдельному учебному курсу и другим видам учебных работ (курсовым, дипломным работам, практикам и т.д.) и определяющий его вклад в общую учебную нагрузку студента. Это единица измерения общих трудовых затрат на выполнение той или иной учебной работы. Один кредит, по принятой в РУДН системе, составляет 36 часов учебного времени. При этом учебное время включает как аудиторную нагрузку (примерно 50 % объема), так и внеаудиторную — подготовку к занятиям, чтение литературы, выполнение письменных и устных заданий и т.п. За год обучения студент должен набрать не менее 60 кредитов. В этот объем включается освоение обязательных курсов, курсов по выбору (элективных), прохождение практик, написание курсовых работ, а на выпускных курсах — написание дипломной работы и сдача государственных экзаменов. Подчеркнем, что введение новой системы ни в коей мере не затрагивает содержательных аспектов образования и осуществляется в строгом соответствии с требованиями ГОС ВПО².

Согласно принятому в РУДН положению, неотъемлемой частью новой организационной системы является обязательное использование балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов. На наш взгляд, именно этот аспект инноваций чаще всего вызывает психологические проблемы как у студентов, так и у преподавателей, что является предметом множества дискуссий.

Особенности использования данной системы состоят в следующем. Итоговая оценка студента по любой дисциплине складывается из баллов, полученных

¹ Глоссарий терминов европейского высшего образования // Tuning educational structures in Europe : пер. А.П. Ефремова. URL : <http://www.rudn.ru/index.php?pagec=568>

² Ефремов А.П. Об организации учебного процесса с использованием системы зачетных единиц // Сайт РУДН. URL : <http://www.rudn.ru/files/org.htm>

в течение всего периода ее изучения. Максимальная сумма баллов равна числу кредитов, в которые оценивается данный курс, умноженному на 36. Например, если, согласно учебному плану, дисциплина имеет объем в два кредита (72 часа), то максимальная сумма баллов, которую может получить студент, — 72; три кредита — 108 баллов; четыре кредита — 144 балла и т.д. В табл. 1 представлены критерии итоговой оценки успеваемости студентов согласно системе ECTS в соотношении с «традиционной» для российских вузов системой оценки (от «неудовлетворительно» до «отлично»).

Т а б л и ц а 1

**Критерии оценки успеваемости студентов по ECTS
для курсов разной трудоемкости в сравнении
с традиционной оценкой российских вузов**

Трудоемкость (кол-во кредитов)	Максимальная сумма баллов	Неудовлетворительно		Удовлетворительно		Хорошо	Отлично	
		F(2)	FX(2+)	E(3)	D(3+)	C(4)	B(5)	A(5+)
1	36	Менее 13	13—18	19—21	22—24	25—30	31—33	34—36
2	72	Менее 25	25—36	37—42	43—48	49—60	61—66	67—72
3	108	Менее 37	37—54	55—63	64—72	73—90	91—99	100—108
4	144	Менее 49	49—72	73—84	85—96	97—120	121—132	133—144
5	180	Менее 61	61—90	91—105	106—120	121—150	151—165	166—180
6	216	Менее 73	73—108	109—126	127—144	145—180	181—198	199—216
7	252	Менее 85	85—126	127—147	148—168	169—210	211—231	232—252
8	288	Менее 97	97—144	145—168	169—192	193—240	241—264	265—288

Пояснения к оценкам ECTS: А — выдающийся результат; В — очень хороший результат; С — хороший результат; D — достаточно удовлетворительный результат; E — результат отвечает минимальным требованиям удовлетворительного ответа; FX — студент имеет право на одну пересдачу, в результате которой он может добрать баллы только до оценки E; F — неудовлетворительный результат (допуск к пересдаче только после повторного прохождения курса в установленном порядке либо основание для отчисления).

На основании приведенных критериев каждый преподаватель при составлении программы курса должен разработать балльную структуру оценки и ознакомить с ней студентов в самом начале обучения.

Балльная структура оценки — это совокупность баллов, которые могут быть получены студентом за различные виды учебной работы. Отметим, что с учетом специфики изучаемой дисциплины преподаватель может включить в структуру оценки различные элементы и по-разному оценить их в баллах. Это дает возможность стимулировать те или иные виды учебной работы, которые педагог считает важными для эффективного освоения данного учебного предмета. Балльная структура оценки не может быть изменена в течение учебного семестра или года (периода изучения дисциплины). Необходимые коррективы могут быть внесены только в следующем цикле обучения.

Обязательными элементами балльной структуры оценки являются только внутрисеместровая и итоговые аттестации. Как правило, сумма баллов за аттестационные работы составляет 35—45 % от максимально возможной. Таким образом, поощряется систематичная работа студента в течение семестра, без которой он не сможет получить высокую оценку даже при хорошем выполнении аттестационных работ. Исходя из международного опыта, аттестационные работы все чаще проводятся в письменной форме, однако преподаватель имеет право включать в аттестацию устную часть, исходя из особенностей изучаемой дисциплины.

Рассмотрим для примера специфику балльной структуры оценки по двум курсам, изучаемым студентами-психологами в бакалавриате, — «социальная психология» (согласно новому ФГОС ВПО это дисциплина базовой общепрофессиональной части профессионального цикла подготовки) и «риторика» (дисциплина базовой части цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин). Изучение каждого курса рассчитано на 19 недель, две из которых являются аттестационными.

Из табл. 2 видно, что при изучении курса «социальная психология» (объем — четыре кредита) одинаково поощряется как активная устная работа студентов на семинарах с ответами на вопросы преподавателя, участием в дискуссии, обсуждением творческих заданий и докладов, так и выполнение письменных заданий (творческих работ). Баллы за посещение занятий — минимальные.

Т а б л и ц а 2

Балльная структура оценки по курсу «социальная психология»

Вид учебной работы	Кол-во работ	Макс. кол-во баллов за 1 работу	Максимальная сумма баллов
Активная работа на семинаре	12	3	36
Письменные задания	15	3	45
Выступление с сообщением	1	5	5
Внутрисеместровая аттестация	1	20	20
Посещение и работа на лекции	16	0,5	8
Итоговая аттестация	1	30	30
Итого			144

Приведем пример требований и критериев выставления баллов, с которыми преподаватель знакомит студентов при объяснении балльной структуры оценки по курсу «социальная психология».

Работа студентов на семинарах включает участие в обсуждении проблемных вопросов, ответы на вопросы преподавателя, участие в работе мини-группы и презентации группового ответа, анализ практических ситуаций и другое. Минимальная отметка **0,5 балла** выставляется, если студент присутствовал на семинаре, внимательно слушал ответы одногруппников, но сам не отвечал. **1 балл** выставляется, если студент участвовал в процессе обсуждения в мини-группе, но не участвовал в презентации группового ответа или если он однократно правильно ответил на дополнительный вопрос или выступил с небольшим дополнением. **2—2,5 балла** выставляются при активном участии студента в предлагаемых формах работы на семинаре, в зависимости от полноты и пра-

вильности ответов. Максимальная отметка **3 балла** выставляется, если студент активно работал в течение все семинара и давал абсолютно обоснованные, полные и правильные ответы. В случае если студент присутствовал на семинаре, но неоднократно нарушал дисциплину, отвлекался, занимался посторонними делами, мешал работе группы, то он не получает баллов (отметка **0 баллов**).

Домашние письменные задания выполняются в отдельной тетради и сдаются через неделю после соответствующей лекции на семинаре. Перечень заданий по каждой теме представлен в программе курса, а также каждое задание обязательно подробно объясняется преподавателем после лекции. Как правило, задание заключается в описании специфики определенного социально-психологического феномена, его определения и собственного примера, иллюстрирующего данный феномен, с небольшим пояснением. Примеры могут быть взяты из реальной жизни, кино, литературы, средств массовой информации.

Минимальная отметка **0,5 балла** выставляется, если задание сдано вовремя, но содержит большое число грубых ошибок. В таком случае у студента есть возможность в течение одной недели исправить указанные ошибки. **1 балл** выставляется, если в задании правильно определен и описан феномен, но отсутствует пример. **1,5 балла** выставляется, если в задании правильно приведен пример, но нет самого определения и социально-психологического анализа. У студента есть возможность в течение одной недели дополнить работу. **2—2,5 балла** выставляются при наличии определения и верного примера, но отсутствии социально-психологического анализа либо в случае небольших недочетов в определении или примере. Максимальная отметка **3 балла** означает, что все указанные требования к работе выполнены. Если при проверке домашних работ преподаватель обнаруживает две или более одинаковые работы, то первая из них проверяется по указанным критериям, остальные получают **0 баллов**. Авторство не выясняется. Студент, получивший 0 баллов, имеет право переделать работу в течение одной недели. От итоговой отметки отнимается 1 балл, работа больше не переделывается и не дополняется. В крайнем случае студент может сдать работу через две недели после соответствующей лекции. В таком случае от итоговой отметки отнимается 1 балл, работа больше не переделывается и не дополняется. Если работа оказывается несамостоятельной (соответствует ранее проверенной работе другого студента), то выставляется **0 баллов** без дальнейших исправлений и дополнений.

Темы **устных сообщений (докладов)** приведены в программе курса, и студенты могут ознакомиться с ними заранее. Максимальная отметка за выступление с докладом — **5 баллов** — складывается из следующих компонентов: **0,5—1 балл** — наличие специально подготовленного текста или развернутого плана выступления; **1—3 балла** — содержание, полнота, логичность изложения, владение материалом; **0,5—1 балл** — презентационные навыки студента, контакт с аудиторией, использование наглядности (доска или специально подготовленные пособия), ответы на дополнительные вопросы преподавателя и студентов.

Баллы (0,5) за посещение и работу на лекции выставляются в том случае, если студент не просто присутствовал на лекции, но и внимательно слушал преподавателя, не отвлекался, вел конспект, не мешал работе группы.

В табл. 3 приведена балльная структура оценки по курсу «риторика» (объем — два кредита). Видно, что исходя из специфики курса, в большей степени поощряются устные формы работы на семинарах, а также систематическое посещение занятий.

Балльная структура оценки по курсу «Риторика»

Вид учебной работы	Кол-во работ	Макс. кол-во баллов за 1 работу	Максимальная сумма баллов
Активная работа на семинаре	7	2	14
Защита реферата	1	10	10
Выступление с сообщением	1	3	3
Внутрисеместровая аттестация	1	12	12
Посещение занятий	18	1	18
Итоговая аттестация	1	15	15
Итого			72

На основе обобщения собственного преподавательского и административного опыта использования балльно-рейтинговой системы оценки мы выделили основные ее преимущества и проблемы. Отметим, что различные варианты данной системы начали использоваться в РУДН еще в середине 90-х годов XX века¹, что позволило провести ее серьезную апробацию.

С нашей точки зрения, основные преимущества балльно-рейтинговой системы оценки знаний заключаются в следующем:

— систематизация работы студентов: знакомство с балльной структурой оценки дает возможность с самого начала изучения дисциплины получить представление о предстоящих формах работы и методах контроля, распределить время на выполнение устных и письменных заданий;

— стимуляция «текущей» работы студентов в семестре: более активная подготовка и выступления на занятиях, выполнение творческих и дополнительных заданий и т.п.;

— возможность для каждого студента (а также, возможно, и для родителей) ознакомиться с промежуточными итогами успеваемости и скорректировать учебную деятельность: результаты внутрисеместровой аттестации и промежуточная сумма баллов должны быть представлены в «личном кабинете» преподавателя на учебном портале сайта РУДН;

— систематизация работы преподавателей: разработка балльной структуры оценки требует более тщательного отбора форм и методов учебной работы; использование текущего и внутрисеместрового контроля дает возможность оперативно выявлять проблемы с усвоением учебного материала и устранять их;

— значительное уменьшение субъективизма при оценивании результатов обучения, что делает итоговую отметку по курсу более объективной «прозрачной».

Психологические исследования, проведенные в последние годы на кафедре социальной и дифференциальной психологии РУДН, показывают, что внедрение данной системы в процесс обучения не ведет к росту тревожности, падению самооценки, изменениям в структуре учебной мотивации². Более того, использова-

¹ Новикова И.А. Балльно-рейтинговая система оценки: проблемы и перспективы // Проблемы теории и методики обучения. 1998. № 3. С. 23—26.

² Макошко Е.А. Психологические особенности студентов, обучающихся по кредитно-модульной системе : Выпускная квалификационная работа бакалавра. М. : РУДН, 2009.

ние балльно-рейтинговой системы способствует повышению успеваемости студентов, у которых изначально не были сформированы навыки учебной работы, преобладала экстернальная регуляция учебной деятельности¹.

Внедрение балльно-рейтинговой системы оценки, как и любой другой инновации, порождает определенные трудности и проблемы — как организационного, так и психологического характера.

Многие студенты изначально воспринимают новую систему как «ограничение свободы»; считают, что она нацелена прежде всего на повышение посещаемости занятий, лишает их возможности творческого подхода и т.п. Как правило, такие мнения характерны для первокурсников, которые недостаточно хорошо знакомы с особенностями новой системы. Многое здесь зависит и от того, насколько грамотно была разработана и объяснена студентам балльная структура оценки в самом начале изучения каждого курса. Иногда студенты жалуются, что преподаватель не дает им информации о результатах текущей успеваемости или изменяет требования в процессе обучения. Это является нарушением правил обучения по кредитно-модульной системе и требует административного контроля.

Большинство студентов-старшекурсников, обучающихся по балльно-рейтинговой системе, считают, что она ведет к повышению их учебной нагрузки, например, по сравнению с поколением их родителей или сверстников, обучающихся в других вузах. На наш взгляд, это относится скорее к преимуществам, нежели к недостаткам системы и означает, что она действительно активизирует и систематизирует работу студентов в семестре. Считаем, что наиболее существенной психологической проблемой использования балльно-рейтинговой системы является усиление у части студентов внешней мотивации обучения («погоня за баллами»), о чем давно говорят психологи и педагоги при анализе программированного обучения. В данном случае многое зависит от того, насколько разнообразные формы учебной работы использует преподаватель, поощряет ли он творческий подход, использует ли помимо количественных качественные критерии оценки, может ли он заинтересовать студентов изучаемым предметом вне зависимости от системы оценивания и т.п.

Безусловно, использование новой системы оценки вызывает трудности и проблемы не только у студентов, но и у преподавателей. Отметим, что у части преподавателей, привыкших к «традиционной» системе, необходимость инноваций вызывает психологический дискомфорт, нежелание что-то менять в устоявшемся стереотипе профессиональной деятельности. Именно в таких случаях могут возникать и негативные мнения со стороны студентов. С точки зрения большинства преподавателей, основная проблема внедрения данной системы лежит не в психологической, а в административно-организационной плоскости и заключается в достаточно резком росте внеаудиторной нагрузки преподавателей, обусловленном проверкой домашних и аттестационных работ, подсчетом баллов, что не всегда отражается при расчете нагрузки и, соответственно, при оплате труда.

Говоря о перспективах использования системы зачетных единиц (кредитов) в российских вузах, необходимо констатировать, что это уже стало требованием не завтрашнего, а сегодняшнего дня, так как закреплено в новых ФГОС

¹ Новикова И.А., Стакина Ю.М. Соотношение индивидуально-типических особенностей любознательности и успешности обучения студентов // Тр. СГУ. Вып. 99. Гуманитарные науки. Психология и социология образования / науч. ред. С.Д. Смирнов. М. : Изд-во СГУ, 2006. С. 110—119.

ВПО. Для того, чтобы возникало меньше административных, методических, психолого-педагогических проблем на этом пути, нужно шире знакомить вузовскую общественность с опытом работы вузов, активно использующих данную систему, в частности, РУДН. По нашему мнению, преодолению и профилактике многих проблем, с которыми мы уже столкнулись, будут способствовать следующие шаги:

1) психолого-педагогическая и методическая подготовка будущих, начинающих и опытных преподавателей к использованию системы ECTS, осуществляемая в ходе обучения в вузах, в системе повышения квалификации и переподготовки, в процессе обсуждения проблем на конференциях, заседаниях учебно-методических объединений и т.п.;

2) внесение изменений и дополнений в систему расчета нагрузки преподавателей;

3) введение системы поощрений для преподавателей, активно внедряющих инновации в учебный процесс.

Список использованной литературы

1. Глоссарий терминов европейского высшего образования [Электронный ресурс] // Tuning educational structures in Europe : пер. А.П. Ефремова. — Режим доступа : <http://www.rudn.ru/index.php?pagec=568>

2. Ефремов, А.П. Об организации учебного процесса с использованием системы зачетных единиц [Электронный ресурс] // Сайт РУДН. — Режим доступа : <http://www.rudn.ru/files/org.htm>

3. Макоско, Е.А. Психологические особенности студентов, обучающихся по кредитно-модульной системе [Текст] : Выпускная квалификационная работа бакалавра. — М. : РУДН, 2009.

4. Новикова, И.А. Балльно-рейтинговая система оценки: проблемы и перспективы [Текст] // Проблемы теории и методики обучения. — № 3. — 1998. — С. 23—26.

5. Новикова, И.А. Соотношение индивидуально-типических особенностей любознательности и успешности обучения студентов [Текст] / И.А. Новикова, Ю.М. Стакина // Тр. СГУ. Вып. 99. Гуманитарные науки. Психология и социология образования / науч. ред. С.Д. Смирнов. — М. : Изд-во СГУ, 2006. — С. 110—119.

С.О. Грунина

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВУЗА

Через призму антропологии, аксиологии, акмеологии, психологии, а также с учетом специфики лично и индивидуально ориентированных парадигм, значимости духовности будущего педагога и социальной обусловленности формирования личности рассматривается модель формирования конкурентоспособного специалиста, синтезирующая в себе традиции, новаторство и творчество, внутренние и внешние факторы воспитания, отдающая приоритет теории активности как ведущей силе профессионального развития, адаптации и самореализации. Концептуально значимыми в данной модели воспитания являются идеи взаимосвязи обучения и воспитания, а также ценности социального партнерства, самоуправления и волонтерства, создающие ядро воспитательной системы.

воспитание, ценность, воспитательная система, концепция, моделирование.

В настоящее время мы имеем полное основание говорить о многочисленности взглядов и подходов в понимании сущности воспитания в системе высшего образования, формирования новой философии образования, новой культуры воспитания. Универсальность, глубина и богатство личности обуславливают необходимость глобального воздействия на все ее стороны. Не случайно идея всестороннего и гармонического развития находит отражение во всех прогрессивных как древних, так и современных педагогических системах.

Следует подчеркнуть, что сегодня профессионально-педагогическое сообщество еще не выработало четкого кодекса профессиональных ценностей, норм, эталонов. И хотя в истории образования известны такие попытки, расплывчатость ценностного ядра профессионального воспитания будущих педагогов дает основание для достаточно «расплывчатого» определения содержания воспитания и толкования его результатов. К примеру, утверждается, что целью воспитания должен выступать человек культуры, а идеальная модель — как результат воспитательного влияния — должна соединить в себе следующие черты: свободная личность с чувством собственного достоинства, способная к самоопределению в мире культуры и к саморазвитию; гуманная личность, способная к сопереживанию, милосердию по отношению ко всему живому; духовная личность с развитыми потребностями в познании и самопознании, рефлексии, красоте, общении, творчестве; творческая личность, способная к преобразующей деятельности как в окружающем мире, так и в себе самой; практически подготовленная, адаптированная к жизни в конкретном культурном пространстве личность, способная к культурной идентификации.

Моделирование и формирование воспитательной системы педагогического вуза начинается с определения ее ценностей, исходя из которых затем проектируются цели воспитания. Ценности и движущие силы воспитания как духовные феномены, имеющие личностный смысл, выступающие ориентирами человеческого поведения и формирующие жизненные и профессиональные установки личности, стали предметом многочисленных исследований в области педагогики, психологии, антропологии и философии.

В частности, рассматривая истоки педагогики XX века, Б.М. Бим-Бад обращает внимание на ряд обособленных течений в ней — таких, как *синтетически-антропологическое, естественно-научное, социологическое, философское, опытническое, провиденциалистское, тоталитарное*¹.

Синтетически-антропологическое течение, к которому принадлежат В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Дж. Дьюи, Я. Корчак, П.Ф. Каптерев, Н.А. Корф, П.Ф. Лесгафт и другие, синтезирует знание о человеке, которое несут философия, искусство, литература, наука, религия. Естественно-научное мировоззрение в педагогике, психологии, педологии (В.П. Вахтеров, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Юнг и другие) рассматривает человека как преимущественно биологический феномен. То, чем становится человек благодаря воспитанию и образованию, зависит от того, что он есть по природе, и основным источником развития при этом становятся инстинкты и прочие биологически детерминированные способности. Социологическое течение (М. Вебер, Э. Дюркгейм, М. Мид и другие) постулирует природу личности производной от природы общества и его «коллективного соз-

¹ Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики образования // Педагогика. 1994. № 5. С. 3—10.

нения», отрицает саму возможность разрешить проблемы воспитуемости и обучаемости исходя только из механизмов психической деятельности или физиологии высшей нервной деятельности. Философское течение (К.Н. Вентцель, П. Натторп, Б. Рассел и другие) утверждает, что человек есть то, о чем, что и как он думает. Опытническое течение (А.С. Макаренко, Л.Н. Толстой, С.Т. и В.Н. Шацкие и другие) рассматривает жизнь человека как процесс раскрытия заложенных в нем свойств благодаря опыту, накапливаемому в ходе его активной деятельности. Провиденциалистское течение (Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев и другие) разрабатывает педагогико-антропологическую идеологию, раскрывающую религиозную сущность отношений человека с миром.

Анализ антропологических оснований современной педагогической мысли подтверждает тезис о многообразии идей и подходов, отражающих ценностную базу формирования личности. Следовательно, построение концептуальной модели формирования социальной активности как фактора конкурентоспособности будущих педагогов, по нашему мнению, невозможно без учета исторически сложившихся тенденций и использования позитивного багажа социологического, опытнического, отчасти синтетически-антропологического и философского.

Среди наиболее востребованных в современной педагогике концепций Н.Е. Седова выделяет *антропологический, аксиологический и личностный* подходы к формированию личности, отражающие специфику современного образовательного пространства и инновационных процессов в педагогической науке и практике¹.

Современный антропологический подход означает отказ от управленческих и манипулятивных установок, но выдвигает в качестве приоритетных субъект-субъектное взаимодействие участников педагогического процесса, саморазвитие, самоактуализацию личности студента — будущего педагога в период его профессионального становления. В.А. Сластенин, сторонник антропологического («антропного») подхода утверждает, что продуктивность педагогической деятельности определяется степенью владения учителем универсальным знанием о порождающих личность био-, психо-, социокультурных процессах.

Смысл аксиологического подхода, который его яркие представители И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов и другие определяют в качестве базы современного воспитания, раскрывается через систему принципов: А — равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей; В — равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем, взаимообогащающего диалога между традиционалистами и новаторами; С — экзистенциальное равенство людей, социокультурный прагматизм вместо демагогических споров об основаниях ценностей, диалог и подвижничество вместо мессианства.

Личностный подход в воспитании (В.А. Караковский, З.А. Малькова, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и другие) — это признание личности развиваю-

¹ Седова, Н.Е. Антропологический, аксиологический и личностный подходы к воспитанию и образованию // Саморазвитие личности в воспитательной системе образовательного учреждения : сб. Комсомольск-на-Амуре, 1999. С. 97—115.

щего человека высшей ценностью; уважение уникальности и своеобразия каждого ребенка, подростка, молодого человека, признание их социальных прав и свобод; ориентация на личность воспитуемого как цель, объект, субъект, результат и показатель эффективности воспитания; отношение к воспитаннику как к субъекту собственного развития; опора в воспитании на совокупность знаний о человеке, на естественный процесс саморазвития формирующейся личности, на знание закономерностей этого процесса.

Иная с точки зрения терминологии, но в то же время сходная в обосновании ведущей роли достижений базовых антропологических наук с подходами Б.М. Бим-Бада и Н.Е. Седовой позиция присутствует в работах Л. Загрековой. Автор при рассмотрении методологических основ современного воспитания будущего учителя отмечает: *психологическую концепцию индивидуальности* человека как самооценности, *философскую концепцию развития духовности* человека как высшей ценности; *социальную концепцию формирования ценностных ориентаций* молодежи; *акмеологическую концепцию целостного развития* человека ¹.

Таким образом, в аспекте разработки концептуальной базы воспитательной системы педагогического вуза в нашем исследовании актуализируются важнейшие идеи, представленные как в педагогическом наследии, так и в тенденциях современной науки. Через призму антропологии, аксиологии, акмеологии, психологии, а также принимая во внимание специфику личностно и индивидуально ориентированных парадигм, значимость духовности будущего педагога, а также социальную обусловленность формирования личности, модель формирования конкурентоспособного специалиста синтезирует в себе традиции с новаторством и творчеством, внутренние и внешние факторы воспитания, отдает приоритет теории активности как ведущей силе профессионального развития, адаптации и самореализации.

Системообразующим фактором воспитания педагога является выбор концепции (подхода, парадигмы). Сущность концепций воспитания состоит в рациональном и системном подборе базовых компонентов — цели, содержания, принципов, средств и форм. Такое «универсальное» представление о воспитательной системе восходит к концепции В.А. Караковского ² и ориентируется на отражение связи ценностно-целевого компонента системы с содержанием и основными направлениями ее деятельности, организационными формами, содержанием взаимодействия со средой и оперативным управлением состоянием системы. Однако данное представление не является единственно возможным, поскольку существует и иная модель, отражающая структуру воспитательной системы на основе иерархии коллективов, сообществ и логики управления их деятельностью; может быть предложена модель на основе доминирующих видов деятельности студентов и т.д.

В современной практике образования, подчеркивает Г.К. Селевко, наблюдаются интенсивные процессы развития воспитания: «от воспитанника — к его личности, от воспитания — к самовоспитанию, от общественно ориентированного воспитания — к личностно ориентированному, от педагогики

¹ Загрекова Л. Методологические подходы к воспитанию будущего учителя // Высш. образование в России. 2001. № 5. С. 59—64.

² Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. М., 1992. 125 с.

требований — к педагогике сотрудничества и партнерства, от педагогики необходимости — к педагогике свободы, от педагогики опеки — к педагогике поддержки, от педагогики экстремизма — к педагогике толерантности, от единообразия — к вариативности»¹.

Анализируя категорию «воспитание», И.А. Маврина среди наиболее разработанных концепций отмечает следующие: социализационная (Е.В. Бондаревская), социальное воспитание (В.Г. Бочарова), системно-социальная (Н.М. Таланчук), институциональное воспитание (А.В. Мудрик), управленческая (З.А. Малькова, Л.И. Новикова), лично ориентированное воспитание (В.В. Сериков, И.П. Иванов), технологическая концепция воспитания (Н.Е. Щуркова), целостное воспитание (Б.З. Вульф, В.А. Слостенин, А.И. Мищенко, А.Г. Пашков, А.В. Реprinцев)².

Несмотря на различия во взглядах, что в значительной мере обусловлено сложностью исследуемых явлений и принадлежностью ученых к разным научным школам, все исследователи убеждены в необходимости применения системного подхода в научной и практической деятельности педагогов.

Учитывая определяющую роль высшей школы в социально-профессиональном становлении студенчества, российские вузы в сотрудничестве с общественными организациями проводят специальную работу по оздоровлению нравственно-психологического климата, социальной защите студентов и преподавателей. В частности, деятельность Российского союза молодежи при партнерстве учреждений высшего образования представляет комплекс социальных и воспитательных программ «Кадры», «Лидер», «Будущее России», «Молодежь и мир», «Молодежь-информ». В 1990-е годы был опубликован ряд концепций и программ воспитания студенческой молодежи, представляющих разные подходы к определению цели воспитания.

В сфере высшего образования Республики Марий Эл отражаются общегосударственные направления реформирования и развития воспитательной работы. Концепция воспитательной работы Марийского государственного технического университета (МарГТУ), основанная на принципах активизации творческого потенциала студентов, вошла в число победителей Второго Всероссийского конкурса воспитательных систем высших учебных заведений. Значительное место в структуре данной воспитательной системы занимает клуб художественной самодельности, при котором работают 16 кружков, любительских и народных коллективов: «Волга-Волга», «Добро», студия эстрадного танца «Атлантик», студия бального танца «Импровиз», клуб самодельной песни, вокальные ансамбли «Ностальжи», «Акварель». Традиционными стали студенческие фестивали «Осенний цыпленок», «Марфуся» и другие.

Авторский коллектив Марийского государственного университета (МарГУ) — Т.И. Грозова, Ю.Е. Шабалин, Н.М. Кузнецова и другие — разработал и в 2002 году опубликовал Концепцию воспитательной работы. Методические рекомендации, посвященные организации воспитательной работы в вузе, составленные В.А. Лоскутовым, Н.И. Арзамасцевой, Н.Г. Арзамасцевой, были приняты к исполнению. Концептуальной основой воспитательной работы МарГУ опреде-

¹ Селевко Г.К. Социально-воспитательные технологии. М., 2002. 176 с.

² Маврина И.А. Социальность как сущностная характеристика современного образования : дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень : ТГУ, 2000. С. 34—80.

лен приоритет систематической воспитательной деятельности по формированию системы взглядов, ценностных отношений и качеств личности студента, адаптации его к жизни в обществе, который осуществляется через организацию разнообразных видов и необходимых социокультурных условий. В основе этой деятельности лежат основные идеи современного образования. Направленность воспитательной работы данного вуза определяется как идеалами высшей школы, так и лучшими традициями отечественного образования.

Воспитательную работу авторы определяют как целенаправленную деятельность преподавателей и студентов по формированию у студентов системы взглядов, отношений и качеств личности для адаптации их к жизни в современном обществе. На основе мониторинга воспитательной системы МарГУ, проведенного Т.И. Грозовой, в 2004 году защищена кандидатская диссертация, отражающая организационно-педагогические условия ее становления.

Однако принципы системного подхода как основы нашего эксперимента постулируют, что воспитательная система вуза — сложное, открытое, целостное, ценностно-ориентированное, целенаправленное, самоуправляемое и саморазвивающееся социально-педагогическое образование. Поэтому мы считаем необходимым условием концептуального моделирования воспитательной системы педвуза разработку ее структурных звеньев, которые, в свою очередь должны представлять собой концептуально обоснованные, развивающиеся подсистемы.

В связи с этим успешность реализации задач воспитания педагога обусловлена, по нашему мнению, комплексным анализом способов моделирования воспитательной системы, учетом авторских подходов к конструированию воспитательной системы (см. таблицу).

Вариативность современных подходов к моделированию воспитательной системы вуза

№	Автор	Компоненты системы	Значимость компонентов
1	2	3	4
1.	В.П. Беспалько	Воспитанники Цели воспитания (общие и частные) Содержание воспитания Процессы воспитания Воспитатели Организационные формы воспитательной работы	▲ ▲ ▲
2.	И.А. Колесникова, Е.Н. Барышников	Ценностно-смысловое ядро Пространственно-временная структура, состоящая, из индивидуальных, групповых, коллективных, фронтальных форм различных видов деятельности с учащимися и самих учащихся Координационно-педагогический компонент	▲ ▲

Окончание таблицы

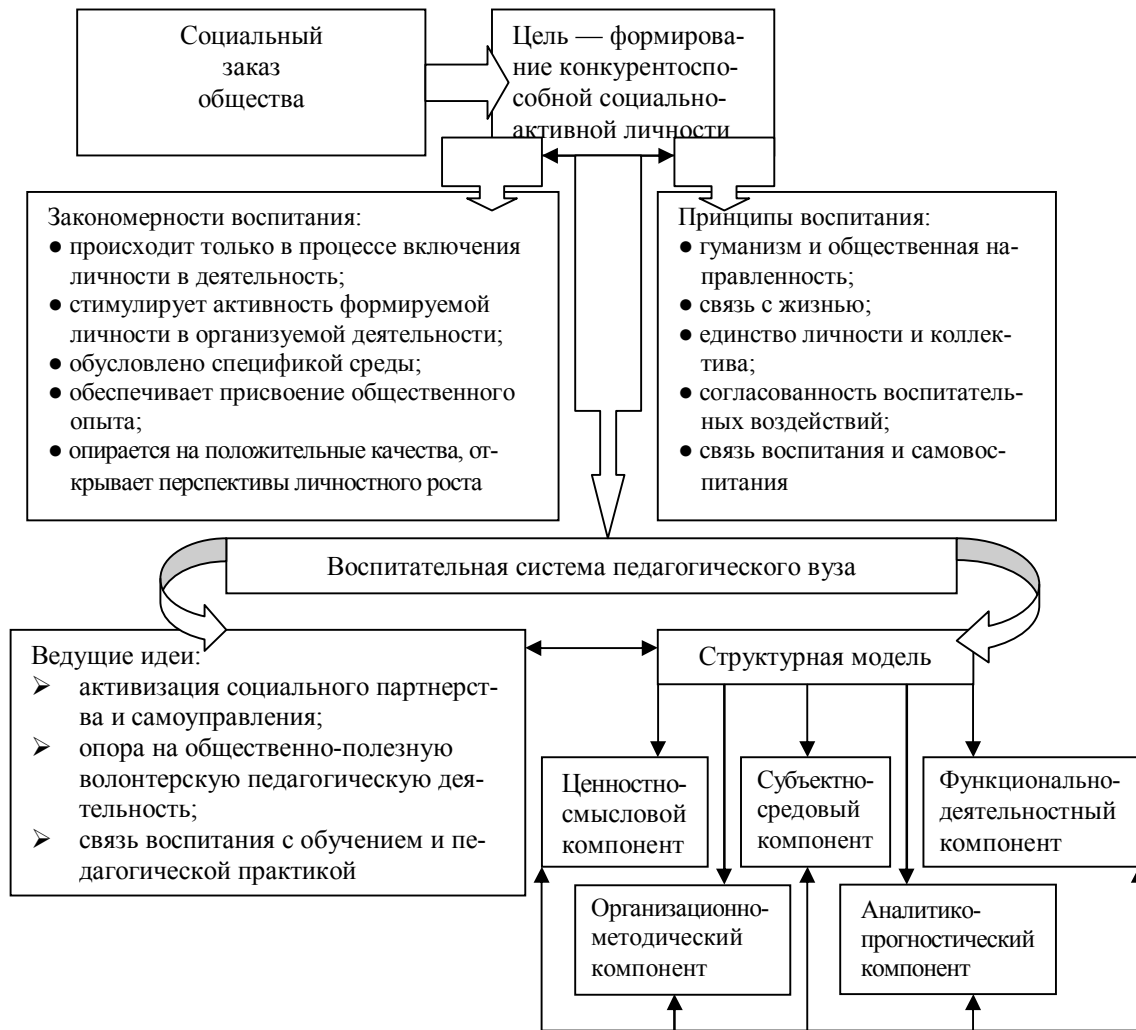
1	2	3	4
3	Л.И. Новикова	Цель, выраженная в концепции Деятельность, обеспечивающую достижение целевых ориентиров Субъект деятельности, ее организующий и в ней участвующий Отношения, рождающиеся в деятельности и общении, интегрирующие субъект в некую общность Среда системы, освоенная субъектом Управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы	▲ ▲ ▲ ▲ ▲
4.	В.П. Степанов	Подсистема целей и идей Общность людей, реализующих цели и идеи Подсистема деятельности, общения и отношений Финансово-материальная база Внутренняя и внешняя среда	▲ ▲ ▲

символом ▲ обозначены компоненты, использованные в нашем исследовании для обоснования модели воспитательной системы.

Критерии обоснования структуры воспитательной системы, отраженные в работах ведущих исследователей, опираются на разные методологические подходы, поэтому наблюдается вариативность в трактовке компонентного состава воспитательной системы образовательного учреждения. Являясь составной частью общей системы воспитательной деятельности вуза, концепция факультета педагогики и психологии МарГУ преследует *цель формирования профессионально компетентной, конкурентоспособной и социально активной личности студента — будущего педагога.*

Данная концептуальная модель воспитания представлена на рисунке. Концептуально значимыми в ней являются идеи взаимосвязи обучения и воспитания, а также ценности социального партнерства, самоуправления и волонтерства, создающие ядро воспитательной системы. В частности, ценностно-смысловой компонент представляет цель воспитания, его задачи, принципы, направления и содержание работы; субъектно-средовый компонент — субъекты воспитания, воспитательное пространство как подсистему и систему; функционально-деятельностный компонент — системообразующие виды деятельности, их функции, направления и содержание; организационно-методический компонент — средства воспитания, формы организации воспитания, методы воспитания; аналитико-прогностический компонент — диагностику воспитательного пространства, а также субъектов воспитания, способы и содержание диагностики и интерпретации данных ¹.

¹ Грунина С.О., Морова Н.С. Формирование социальной активности студентов в условиях воспитательной системы педагогического вуза. Йошкар-Ола : МГПИ, 2007. 104 с.



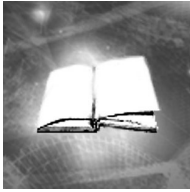
Концептуальная модель воспитательной системы вуза

Таким образом, концептуальное моделирование воспитательной системы вуза должно опираться на традиционные и инновационные парадигмы формирования личности, представлять вариативность вузовской воспитательной практики, а также учитывать тенденции современного социального развития. При этом модель воспитательной системы педагогического вуза по формированию социальной активности студентов предполагает дальнейшую разработку и активизацию факторов социальности, профессиональной направленности, ценностной ориентированности, целостности, открытости, потенциала саморазвития и самоуправления.

Список использованной литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики образования [Текст] // Педагогика. — 1994. — № 5. — С. 3—10.
2. Грунина, С.О. Формирование социальной активности студентов в условиях воспитательной системы педагогического вуза [Текст] / С.О. Грунина, Н.С. Морова. — Йошкар-Ола : МГПИ, 2007. — 104 с.
3. Загрекова, Л. Методологические подходы к воспитанию будущего учителя [Текст] // Высш. образование в России. — 2001. — № 5. — С. 59—64.

4. Караковский, В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования [Текст]. — М., 1992. — 125 с.
5. Маврина, И.А. Социальность как сущностная характеристика современного образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. — Тюмень : ТГУ, 2000. — С. 34—80.
6. Седова, Н.Е. Антропологический, аксиологический и личностный подходы к воспитанию и образованию [Текст] // Саморазвитие личности в воспитательной системе образовательного учреждения : сб. — Комсомольск-на-Амуре, 1999. — С. 97—115.
7. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко, А.Г. Селевко. — М., 2002. — 176 с.



Культура профессиональной подготовки специалиста

Л.Н. Волошина, О.В. Демидович

О ПРОБЛЕМАХ СОЗДАНИЯ ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Рассматривается здоровьесбережение как значимый феномен социального бытия современной студенческой молодежи, профессионального и личностного становления будущих специалистов. Состояние здоровья студентов обусловлено как современными культурными дискурсами (концепциями, картинами мира, знаниями), так и жизнедеятельностью социальных институтов, оказывающих влияние на отношение молодежи к собственному здоровью и его сохранению. Авторы предлагают собственный подход, целостную концепцию и опыт сохранения здоровья детей и молодежи.

здоровьесберегающая среда, образовательная система, профессиональное педагогическое образование.

В настоящее время здоровьесбережение осмысливается как значимый феномен социального бытия, обусловленный как современными культурными дискурсами (концепциями, картинами мира, знаниями), так и в не меньшей степени социальными институтами, технологиями и приобретает значение сложного социокультурного явления.

Формируется общественная потребность в организации образовательного процесса, определяющего здоровье как цель, объект и результат деятельности, гарантирующей оптимальные условия физического и психического развития подрастающего поколения.

К сожалению, Россия относится к числу стран, где растет тенденция ухудшения здоровья детей и молодежи. Условия жизни и существующая педагогическая система не способны выполнить социальный заказ общества — сохранить здоровье. Возникло широкомасштабное противоречие между модернизацией образовательной сферы и резким ухудшением здоровья подрастающего поколения.

Анализ здоровья и физического развития студентов, поступивших на первый курс педагогического факультета Белгородского государственного университета в 2009 году, показал, что только 17,8 % из них практически здоровы. Наблюдения и тестирование, проведенные со студентами 3 курса в том же году, свидетельствуют о наличии профессионально обусловленных дефектов здоровья будущих педагогов: депрессивных состояний, агрессивно-депрессивного и дезадаптивного синдромов. По данным Н.В. Балышевой, А.А. Горелова, О.Г. Румба, ко-

личество студентов основной группы для занятий физической культурой за последние 5 лет в университете снизилось почти вдвое — с 79,5 до 47,5 %¹.

Ряд отечественных исследователей и зарубежных специалистов выражают особое беспокойство по поводу того, что негативное влияние гиподинамии значительно усиливается различными вредными привычками, такими, как курение, раннее употребление тонизирующих и спиртных напитков, наркотиков². В молодежной среде наблюдается потребительское отношение к здоровью, отсутствие ответственности за его сохранение и укрепление, что приводит к раннему износу организма.

В настоящее время разрабатываются кардинальные государственные меры по охране и укреплению здоровья молодого поколения. Эффективная их реализация возможна при преодолении узко специализированных подходов к проблеме здоровья, при активной позиции государства, общества и каждой личности. Назрела необходимость единения на основе кластерного подхода усилий образовательных, медицинских, социально-культурных учреждений, общественных организаций, средств массовой информации и самой личности в борьбе за качество здоровья.

Преодолению разобщенности и достижению взаимопонимания может служить единое поле деятельности, общее для педагогов, физиологов, гигиенистов, психологов, педиатров и других специалистов, — это образовательное учреждение.

Доказано, что влияние социальных факторов на здоровье человека составляет 60—70 %. Для студентов социальным является комплекс организационно-педагогических факторов, включающий существующие образовательные технологии, стиль работы преподавателя, реализацию воспитательной установки на здоровый образ жизни, предполагающий соответствующую организацию образовательного пространства жизнедеятельности учебного заведения, определенный характер психологической поддержки, медицинской помощи, санитарно-гигиенических условий.

Особенно актуально создание здоровьесориентированной системы профессиональной подготовки для педагогического факультета. Только через педагогов и семью можно довести до сознания подрастающего поколения ценности здорового образа жизни.

Нашим выпускникам предстоит внедрять в практику работы детских садов, школ здоровьесберегающие технологии, моделировать для каждого ребенка «запас прочности» здоровья.

При этом надо учесть, что студенческий возраст характеризуется наивысшей социальной активностью, высоким уровнем познавательной мотивации, об-

¹ Балышева Н.В., Горелов А.А., Румба О.Г. Исследование функционального состояния сердечно-сосудистой системы студентов различных групп здоровья // Культура физическая и здоровье. 2010. № 3. С. 3—7.

² Абаскалова Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа — вуз»: моногр. / Новосибирск. гос. пед. ун-т. Новосибирск, 2001. 316 с.; Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установка. М.: Академия, 2001. С. 298; Виленский М.Я. Основы здорового образа жизни студентов. М., 1995. 216 с.; Волошина Л.Н. Теория и практика развития здоровьесберегающего образовательного пространства в комплексе «дошкольное учреждение — педагогический колледж»: моногр. Белгород: Изд-во БелГУ, 2005; Татарникова Л.Г. Российская школа здоровья и индивидуального развития детей: к проблемам педагогической валеологии: пособие. СПб.: СПбАППО, 2004. 192 с.

разованности и культуры, что создает предпосылки для формирования здоровья и здорового образа жизни.

Реализация здоровьесориентированной технологии может обеспечить условия в системе педагогического образования для активного участия индивида в формировании и восстановлении резервов собственного здоровья, для наиболее полного овладения профессиональными знаниями по здоровьесбережению, для оптимизации производственной, личной и социальной жизни, что в целом и составляет компетентность здоровьесбережения.

Актуальность и необходимость использования здоровьесберегающих технологий в профессиональной подготовке педагога обусловлена неуклонной интенсификацией учебного процесса. При сохранении общего количества часов в базисных планах объем учебной информации значительно увеличивается за счет регионального компонента и заданий, выносимых для самостоятельной работы. Сегодня учебная неделя (аудиторные занятия) студента педагогического факультета составляет 40—46 академических часов.

Процесс интенсификации образования неуклонно снижает физическую активность студентов и детей. На занятия физической культурой у студентов 1—3 курсов педагогического факультета отводится 4 часа в неделю, а по сути физкультура проводится 2 раза в неделю. У студентов 4—5 курсов такие занятия не предусмотрены. Стоит заметить и то, что занятия физической культурой не всегда имеют профессиональную направленность на будущую физкультурно-оздоровительную деятельность студентов педагогических специальностей, так как это не отражено в содержании ГОС ВПО.

Допускаются нарушения гигиенических и физиологических требований к организации образовательного процесса: нерациональное расписание учебных занятий, нехватка аудиторий, слабая освещенность, обучение в несколько смен и т.д.

И сегодня, несмотря на провозглашаемую гуманизацию образовательного процесса, не удалось избежать стрессовой тактики существующей педагогики, доминирующей парадигмы авторитарного подхода к обучающимся и воспитанникам. Состояние повышенной тревожности стало распространённым явлением в студенческой среде, выступающим часто причиной отклонений в состоянии здоровья. По данным профессора Л.К. Бусловской, на педагогическом факультете Белгородского государственного университета только у 6,5 % первокурсников хороший уровень приспособляемости, умеренная тревожность, высокая удовлетворенность жизнедеятельностью, а у 39,2 % присутствует высокое напряжение процессов адаптации¹.

Проблемы личного здоровья молодежи не должны проходить мимо внимания преподавателей вуза. Понимание ими механизмов формирования и сохранения здоровья, обеспечения устойчивости, надежности, оптимальности реализации биологических и психических функций индивида в онтогенезе, в конкретных условиях жизнедеятельности является основой сохранения генофонда нации, повышения качества образования.

Несистематичность, разрозненность знаний о здоровье, нерациональная организация образовательного процесса отрицательно сказываются на будущей

¹ Бусловская Л.К., Рыжкова Ю.П. Адаптация и дезадаптация студентов педагогического университета // *Вопр. соврем. науки и практики / Ун-т им. В.И. Вернадского. Тамбов, 2007. № 4 (10). Т. 1. С. 106—116.*

профессиональной деятельности выпускников педагогических специальностей и вызывает необходимость упорядочивания этих знаний, систематизации, обобщения на основе использования здоровьесберегающих технологий, а также необходимость развития личного и профессионального аспектов компетентности в физкультурно-оздоровительной деятельности.

На решение этих проблем направлена инновационная программа Белгородского государственного университета «Здоровьесберегающая система подготовки конкурентоспособных кадров для наукоемких экономических отраслей и социальной сферы региона». В рамках её реализации на педагогическом факультете создана и апробируется модель здоровьесберегающей системы профессиональной подготовки педагогических кадров, учитывающая социальный запрос, реальные возможности факультета, университета, интересы и потребности субъектов образовательного процесса. Реализуется также проект «Развитие здоровьесберегающей системы профессиональной подготовки педагога».

Цель проекта: выявить, обосновать и апробировать организационно-педагогические условия развития здоровьесберегающей системы профессиональной подготовки педагогов. В процессе реализации проекта нами было изучено влияние условий профессиональной подготовки, педагогических инноваций на состояние здоровья и жизнестойкость субъектов образовательного процесса на педагогическом факультете; выявлены запросы образовательных учреждений региона по проблеме подготовки педагогов к выполнению функции охраны и укрепления здоровья; обеспечена научно-методическая поддержка профессионально-педагогической деятельности по формированию и развитию компетентности здоровьесбережения у будущих педагогов, в основе которой лежит изучение курсов, направленных на повышение теоретической и практической подготовки будущего педагога к здоровьесберегающей педагогической деятельности, — «Педагогика и психология здоровья», «Воспитание здорового человека», «Технологии развития компетентности здоровьесбережения у будущих педагогов».

Совершенно очевидно, что здоровьесберегающая деятельность в образовании станет целенаправленной и надежной только тогда, когда педагог будет иметь представление о зонах освоения новых здоровьесберегающих ценностей, о факторах и направлениях развития этой деятельности, а также об условиях её осуществления на технологической основе.

В программах курсов представлены технологические блоки организации здоровьесберегающей деятельности в образовательном учреждении, дана характеристика ряда образовательных технологий с учетом их здоровьесберегающего потенциала.

Научная база дисциплин отражает результаты прикладных исследований ученых БелГУ по созданию здоровьесберегающего образовательного пространства региона, формированию компетентности здоровьесбережения студентов и педагогов, разработке и внедрению здоровьесберегающих технологий, а также инновационный опыт работы по охране и укреплению здоровья в образовательных учреждениях России и за рубежом.

Программы и учебно-методические комплекты дисциплин строятся на принципе симультиантности (проблемности, диалогизации, моделирования) и от-

ражают современные технологии развития компетентности здоровьесбережения у будущих педагогов на основе осуществления комплексного и интегрированного подходов к профессиональной подготовке.

В основу разработки программ заложена технология модульности, содействующая развитию таких важных профессиональных качеств личности педагога, как самооценка, самоорганизация, саморазвитие, самосовершенствование и самостоятельность, и позволяющая объединить содержательную и процессуальную системы деятельности.

Программы входят в 8 законченных модульных блоков:

Современные представления о здоровье человека.

Модели здорового человека.

Здоровьезатратные формы существования человека.

Воспитание индивидуального стиля здорового поведения.

Компетентность здоровьесбережения в системе образования.

Здоровьесберегающая деятельность в образовании.

Здоровьесберегающие образовательные технологии.

Здоровье педагога и способы его укрепления.

С одной стороны, они автономны, с другой стороны, являются отдельными элементами целостной системы. В каждом модуле предусмотрены лекционные, семинарские, практические, лабораторные занятия, направленные на изучение теоретических основ модуля, современных исследований по проблеме, аналитико-диагностическое изучение инновационного опыта здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений, практическое решение задач охраны и укрепления здоровья обучающихся.

Содержание модулей, учебных элементов имеет различную направленность: это и информационное изложение материала, и выполнение исследовательских, диагностических, практических заданий, и заполнение анкет, опросников.

В начале изучения каждой модульной программы, модуля (М), учебного элемента (УЭ) дается представление о том, что предстоит усвоить, осмыслить, уяснить. Изучение каждой программы, М, УЭ желательно начинать с выполнения заданий входного контроля, которые помогут выявить пробелы в знаниях и укажут на материал, который необходимо изучить внимательнее. Содержание заданий раскрывает возможные механизмы включения слушателя в процесс самообразования, самооздоровления и подготовки к выполнению здоровьесберегающей функции в образовательном учреждении.

В курсах дисциплин по выбору акцентируется внимание и на такой проблеме, как здоровье и негативные личностные изменения педагога в профессиональной деятельности. Среди факторов, их вызывающих, рассматриваются потеря ценностно-смысловых ориентаций деятельности, субъективная неудовлетворенность качеством жизни, высокая энергоемкость труда, меры профилактики профессиональных деформаций педагога.

Развитию творческой активности студентов, созданию условий для самореализации способствуют задания творческого характера, которые готовят их к итоговой аттестации — защите здоровьесберегающих социально-педагогических проектов:

- проектирование модели здоровой личности;
- составление программы-минимум и программы-максимум по самооздоровлению;
- защита авторского проекта «Здоровый педагог — здоровое поколение»;
- конкурс на лучшую игру-тренинг по снятию психоэмоционального напряжения.

При подготовке авторского социально-педагогического проекта допускается взаимодействие слушателей в «малых группах». Проект включает в себя:

- постановку проблемы и задач;
- обоснование актуальности;
- построение гипотезы;
- структурирование содержательной части;
- использование исследовательских моментов;
- достижение поставленных целей и задач.

По завершении программы предлагаются задания для выявления рефлексивно-оценочной позиции будущего педагога.

Завершается изучение каждой модульной программы выполнением заданий выходного контроля, позволяющим оценить степень освоения предложенного материала. В качестве контрольных заданий используются тесты и технологические карты самоконтроля.

Как показал анализ результатов тестирования и анкетирования студентов, в результате реализации проекта «Развитие здоровьесориентированной системы профессиональной подготовки педагога» произошло повышение профессиональной самооценки, развитие ценностных ориентаций, обогащение представлений о содержании и технологиях здоровьесориентированной профессиональной деятельности, что и составляет основу профессиональной компетентности будущего педагога в области охраны и укрепления здоровья.

Список использованной литературы

1. Абаскалова, Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа — вуз» [Текст] : моногр. — Новосибирск: Гос. пед. ун-т, 2001. — 316 с.
2. Балышева, Н.В. Исследование функционального состояния сердечно-сосудистой системы студенток различных групп здоровья [Текст] / Н.В. Балышева, А.А. Горелов О.Г. Румба // Культура физическая и здоровье. — 2010. — № 3. — С. 3—7.
3. Бусловская, Л.К. Адаптация и дезадаптация студентов педагогического университета [Текст] / Л.К. Бусловская, Ю.П. Рыжкова // Вопр. соврем. науки и практики / Ун-т им. В.И. Вернадского. — Тамбов, 2007. — № 4 (10). — Т. 1. — С. 106—116.
4. Васильева, О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установка [Текст] / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. — М. : Академия, 2001. — С. 298.
5. Виленский, М.Я. Основы здорового образа жизни студентов [Текст]. — М., 1995. — 216 с.
6. Волошина, Л.Н. Теория и практика развития здоровьесберегающего образовательного пространства в комплексе «дошкольное учреждение — педагогический колледж» [Текст] : моногр. — Белгород : Изд-во БелГУ, 2005.
7. Татарникова, Л.Г. Российская школа здоровья и индивидуального развития детей: к проблемам педагогической валеологии [Текст]. — СПб. : СПбАППО, 2004. — 192 с.

А.Д. Брагина

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Статья посвящена формированию поликультурных ценностных ориентаций как актуальной проблеме современного языкового образования. Полученные в ходе исследования данные подчеркивают важность обращения к мультикультурной природе профессиональной подготовки будущих переводчиков и рассмотрению аксиологической сущности данного феномена, необходимость воспитания толерантного отношения к инокультурному опыту и поликультурности.

ценности, поликультурные ценностные ориентации, профессиональное языковое образование, будущий переводчик, диалог культур, компетенция.

Проблема поликультурности личности на современном этапе развития общества становится все более актуальной. Приобщение к мировой духовности, знаниям, накопленным человечеством, не только способствует развитию самого индивида, но и позволяет российскому социуму стать активным участником общецивилизационного прогресса.

Характерной чертой начала XXI века является усиление взаимодействия и взаимозависимости стран и народов с целью взаимообогащения культур. В этих условиях проблема толерантного сосуществования различных этнических и социальных общностей осознается учеными всего мира, поскольку в нем практически нет моноэтнических государств. Акцентируется значимость поликультурного образования, позволяющего человеку обрести способность толерантного отношения к инокультурному опыту. Важнейшими факторами, актуализировавшими научные поиски в области поликультурного образования, выступают следующие: расширение связей между государствами, усиление процессов глобализации и интернационализации, глубокое осмысление феномена культуры как явления, пронизывающего все сферы социального бытия, расширение полилога и взаимовлияния мировых и локальных культур, становление гуманистической парадигмы в качестве доминанты социокультурного процесса, усиление интеграции в науке.

Процессы интеграции в мировое сообщество и построения открытого демократического общества поставили перед российской системой высшего образования новую цель — воспитание личности, обладающей общепланетарным мышлением, т.е. способной рассматривать себя не только как представителя национальной культуры, проживающего в конкретной стране, но и в качестве гражданина мира, воспринимающего себя субъектом диалога культур и осознающего свою роль, значимость, ответственность в глобальных, общечеловеческих масштабах.

Важными условиями эффективности научно-технического прогресса и миротворчества являются взаимопонимание и диалог культур. Знание культуры страны и ментальности народа изучаемого языка будет играть определяющую роль в профессиональной деятельности будущих переводчиков и тем самым влиять на иноязычную коммуникативную компетенцию.

Язык — главный социально признанный вид коммуникативного поведения. Знание другого языка является ключом к культуре другого народа, говоряще-

го на этом языке. Язык есть средство не только общения и выражения мысли, но и аккумуляции ценностей культуры. В языке отражается опыт народа, его история, материальная и духовная культура. Именно с позиции поликультурного обучения лингвосоциокультурная грамотность и поликультурная компетенция входят в число ключевых компетенций человека новой формации, живущего в культурно интегрированном пространстве мира будущего. Под ними подразумевается достаточное владение иностранным языком как социальным кодом, общее понимание студентами определяющих характеристик культур мира, проникновение в сущность их сходств и различий, в том числе через язык, знание и эмпатическое восприятие разнообразных картин мира, осознание ценности и неповторимости каждой лингвокультурной общности. Культура — понятие многогранное. Язык как зеркало культуры отражает не только реальный мир, окружающий человека, но и менталитет народа. Он хранит культурные ценности в лексике и грамматике, в идиомах, пословицах и поговорках, в фольклоре, художественной и научной литературе. Овладевая родным языком, дети усваивают вместе с ним и национальные концептосферы — знания народа как результат познавательной деятельности. В силу этих особенностей язык является, с одной стороны, интегрирующим фактором, объединяющим народ, с другой — дифференцирует этносы.

В процессе межкультурного общения разнородные коммуникативные сети («свое» и «чужое») накладываются друг на друга, образуя смежные зоны, сложные совпадения. Это приводит к неполному взаимопониманию, к нарушению коммуникации и даже конфликту культур, предупредить которые может поликультурное образование, обладающее мощным аксиологическим потенциалом. Х. Томас дал ему следующее определение: «Поликультурное образование имеет место, когда определенная личность стремится в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему изменить ее в соответствии с чужой культурой. Поликультурное образование побуждает наряду с познанием чужой культуры и к анализу системы собственной культуры»¹. А.В. Шафрикова подчеркивает, что такое образование направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе, и базируется на принципах диалога и взаимодействия различных культур². Л.Г. Веденина, оперируя понятием «межкультурное обучение», напрямую связывает его с обучением иностранному языку и определяет как «полилог языков и культур, обучение, рассчитанное на интеграцию обучаемого в систему мировой культуры»³.

Эффективное поликультурное общение маловероятно при отсутствии у его участников социокультурной компетенции. Носитель языка, обладающий такой компетенцией, должен демонстрировать высокий уровень сформированности поликультурных ценностных ориентаций, отражающих знания о разнообразии идей и видов деятельности, характерных для различных человеческих обществ во всем мире; осознание того, как эти идеи и виды деятельности соотносятся; понимание

¹ Thomas H. Interkulturelles Lernen im Schuleraustausch. Saarbrücken u. Fort Lauderdale, 1988. S. 83.

² Шафрикова А.В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1998. С. 13.

³ Веденина Л.Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова // Иностран. яз. в шк. 2000. № 5. С. 13.

того, как идеи и виды деятельности, относящиеся к собственной культуре, могут быть рассмотрены с другой, более объективной точки зрения; способность понимать и истолковывать отличные от собственных манеры, модели поведения с целью установления коммуникации, адекватной изучаемой культуре, и эффективно-го участия в ней.

Формирование и развитие поликультурных ценностных ориентаций отражает следующие этапы культурного самоопределения личности будущего переводчика в процессе профессионального общения:

— этноцентризм (оценочные суждения «хорошо» или «плохо» относительно изучаемой культуры);

— культурное самоопределение (определение своего места в спектре культур, осознание себя в качестве культурного объекта);

— диалог культур (обучающиеся готовы ставить себя на место других; проявлять инициативу при установлении межкультурных контактов; прогнозировать и распознавать социокультурные пробелы, ведущие к недопониманию, созданию ложных стереотипов, неверной интерпретации фактов культуры, межкультурным конфликтам; принимать на себя ответственность за устранение всевозможного межкультурного недопонимания; выступать в качестве полноценных представителей родной культуры; самообучаться и функционировать самостоятельно в поликультурном мире).

Эффективным средством формирования поликультурных ценностных ориентаций является использование аутентичных материалов, элементов национальной культуры и личный коммуникативный опыт в процессе обучения профессиональному межкультурному общению.

Приобщение обучающихся к культуре страны изучаемого языка и соизучение языка и культуры являются наиболее актуальными проблемами в преподавании иностранных языков. Важное значение имеет акцентирование внимания будущих переводчиков на использование языка в определенных социальных и культурных ситуациях. Так, знание норм поведения, ценностей, правил общения необходимо не только для выбора верного речевого регистра, но и для понимания контекста языковой культуры. Изучая иностранный язык, человек проникает в новую национальную культуру, т.е. постигает то богатство, которое хранит изучаемый язык.

Специалисту в области иностранного языка необходимо усвоение его культуронесущей и культуроприобщающей функций. Для оптимизации данного процесса необходимо, чтобы языковая подготовка имела поликультурную направленность, включающую в себя ценностно-культурное разнообразие тематического наполнения учебно-методических материалов в рамках профессиональной подготовки по каждому типу культуры (этническому, историческому, социальному, конфессиональному, профессиональному, географическому, гендерному и т.п.), тем самым создавая благоприятные условия для ценностно-культурного ориентирования студентов.

В связи с этим можно утверждать, что сложилась достаточно солидная научная база для рассмотрения проблемы формирования поликультурных ценностных ориентаций будущих переводчиков в условиях вузовского языкового поликультурного образования. Однако анализ учебных программ и учебно-методических пособий для языковых вузов свидетельствует о том, что в практическом плане подавляющее большинство из них монокультурны и обращены исключи-

тельно к стандартам изучения профильных дисциплин в части усвоения лингводидактических норм и правил. Культурная вариативность тематического наполнения, его ценностное содержание не нашли системного воплощения в содержании иноязычного образования во многих языковых учебных заведениях. Это значительно сужает реализацию принципа диалога культур при обучении иностранным языкам и ограничивает возможность развития личности студентов с общепланетарным мышлением. Поэтому несмотря на имеющиеся исследования приходится констатировать, что не изучен вопрос осознания студентами-переводчиками себя в качестве субъектов с многогрупповой культурной принадлежностью; не выделены характеристики поликультурного ценностного ориентирования как теоретического конструкта, учет которых будет играть первостепенную роль при моделировании процесса иноязычного обучения; не определены содержание и организация основ языкового мультикультурного образования, влияющего на развитие ценностного поликультурного мышления студентов; при разработке методик обучения иностранному языку и культуре страны на разных ступенях обучения не учитывались особенности формирования у будущих переводчиков поликультурных ценностных ориентаций; в рамках иноязычной коммуникативной компетенции студентов не разработаны ценностные основы языкового поликультурного образования, способствующего их эффективному профессиональному становлению.

Актуализация поликультурных ценностных ориентаций при использовании языка и его изучении включает действия человека, в процессе выполнения которых он развивает компетенции как общую (General competences), так и коммуникативную языковую (Communicative language competence). При этом под компетенциями понимается сумма знаний, умений, навыков и необходимых личностных качеств, которые позволяют индивиду совершать профессионально целесообразные действия, обеспечивающие решение задач в различных условиях с учетом возможных ограничений, и реализуются в видах деятельности и действиях, направленных на порождение или восприятие текстов, в связи с определенными темами и сферами общения и с применением соответствующих современных образовательных технологий. При внимательном рассмотрении компетенций их можно классифицировать как общие и коммуникативные, что позволяет определить область непосредственного воздействия в профессиональной подготовке будущих переводчиков для успешного формирования поликультурных ценностных ориентаций.

Общие компетенции — это способность учиться (ability to learn); экзистенциальная компетентность (existential competence); декларативные знания (declarative knowledge); умения и навыки (skills and know-how). Общие компетенции не являются языковыми, они обеспечивают любую профессиональную деятельность, в том числе коммуникативную.

Коммуникативные языковые компетенции (Communicative language competence) включают следующие компоненты: лингвистический (linguistic component — lexical, phonological, syntactical knowledge and skills), социолингвистический (sociolinguistic component), прагматический (pragmatic component — knowledge, existencial competence and skills and know-how relating to the linguistic system and its sociolinguistic variation) — и позволяют осуществлять деятельность с использованием языковых средств.

Как правило, выделяются следующие компоненты коммуникативной компетенции:

— грамматическая (grammatical competence), или лингвистическая (linguistic) компетенция, представляющая собой систематическое знание грамматических правил, словарных единиц и фонологии, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание;

— социолингвистическая компетенция (sociolinguistic competence) как способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации;

— дискурсивная компетенция (discourse competence), выражающаяся в умении выстраивать целостные, связанные и логичные высказывания разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании и определяющая выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания;

— социокультурная компетенция (sociocultural competence) — знание культурных особенностей носителей языка, присущих им привычек, традиций, ценностей и норм поведения, этикета, умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом представителем другой культуры.

По-нашему мнению, именно развитие социокультурной компетенции способствует интеграции личности в системы общечивилизационной и национальной культур. Исходя из этого можно предположить, что решение проблемы формирования личности будущего переводчика с развитыми поликультурными ценностными ориентациями лежит в сфере исследования социокультурного компонента содержания иноязычного обучения, в частности, при рассмотрении специфических различий между существующими языковыми вариантами (область лексики, грамматики, фонетики), языком жестов и невербальным общением; при изучении национального менталитета, характеризующего поведение и традиционные взаимоотношения между носителями языка (праздники, традиции, обряды нации); при ознакомлении студентов, изучающих язык, с национальным достоянием, точнее, с той его частью, которую знает и которой гордится каждый носитель языка (наука и искусство, история и религия и т.д.).

Поликультурное ценностное ориентирование в процессе языкового образования означает способность обучающихся осознавать себя в качестве поликультурных субъектов в родной среде; понимать, что групповая принадлежность изменяется в зависимости от контекста коммуникации; выявлять культурные сходства между представителями различных культурных групп стран соизучаемых языков; определять свое место, роль, значимость и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах; инициировать и принимать активное участие в действиях против культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма.

По мнению В.С. Библера, «исходя из особенностей современных форм мышления и деятельности должен быть по-новому понят сам смысл образования. В центре его должно стать образование "человека культуры", человека способного не только включаться в наличные формы деятельности и мышления, но и переформулировать самые их основы, сопрягать различные культурные смыслы. Такой подход требует изменения как форм организации учебного процесса и методов преподавания, так и самого содержания образования»¹.

¹ Библер В.С. Культура. Диалог культур. Опыт определения // Вопр. филос. 1989. № 6. С. 15.

Согласно этой концепции диалог выступает не как эвристический прием усвоения знания и умения, но как определение самой сути и смысла усваиваемых и творчески формируемых понятий, потому что понятие по своей природе диалогично. Диалог позволяет соединить в образовательном процессе два взаимоисключающих языка, которыми пользуются представители точных и гуманитарных наук. Он создает условия для сопряженности в сознании человека ценностей прошлого и настоящего, Востока и Запада. Диалог выступает как своеобразная переключка в сознании обучаемого голосов ученых, поэтов, художников, как ситуация встречи неповторимых, уникальных личностей. Диалог исключает возможность авторитаризма, поскольку его сущностной основой является гуманное отношение. Школа диалога культур — это одновременно школа милосердия, гуманности и развития. Именно в ситуации встречи с персонажами разных эпох и культур можно осознать свое «я», оценить собственный внутренний мир и преобразовать собственное сознание.

Ценностное отношение будущих переводчиков к каждому типу культуры — этническому, социальному, религиозному, профессиональному, географическому, гендерному и т.п. — происходит посредством идентификации и персонификации по мере ознакомления с видами культур каждого типа на занятиях иностранным языком. В этой связи формирование поликультурных ценностных ориентаций студентов в условиях профессиональной языковой подготовки станет возможным исключительно в рамках аксиологического и культурологического подходов к обучению языкам международного общения. В отличие от многих других подходов, таких, как лингвострановедческий, лингвокультуроведческий, этнографический, их преимуществом является универсальная возможность расширения круга соизучаемых культур — от этнических, религиозных, социальных, языковых субкультур к геополитически маркированным регионально-континентальным культурам и мировой культуре.

Обучение английскому языку в условиях профессионального языкового образования должно быть ценностно ориентировано на глобализацию целей его изучения. Выступая в качестве основного средства общения между представителями разных стран и культур, он не должен являться источником исключительно англосаксонской культуры. Напротив, отличительной чертой языка международного общения является способность отражения в нем культур всех участников коммуникации. Именно в этом случае английский язык как язык международного общения отражает культурное разнообразие современных поликультурных сообществ, а также ценностные устремления участников диалога. Изучение языкового разнообразия необходимо для формирования у студентов-лингвистов поликультурной осведомленности, обеспечивающей профессиональную готовность к встрече с языковой вариативностью.

Технологии формирования поликультурных ценностных ориентаций опираются на принятые в гуманистической парадигме образования способы воспитания как целенаправленного процесса интериоризации ценностей. В обобщенном виде такой процесс включает в себя следующие механизмы. Первый: стихийно сложившиеся или специально организованные условия взаимоотношений избирательно актуализируют отдельные ситуативные побуждения, которые при систематической активизации постепенно упрочиваются и переходят в более устойчивые мотивационные образования. Образно

говоря, этот «механизм снизу вверх» основывается на естественном усилении тех побуждений, которые по своему содержанию выступают в качестве исходного момента. Второй: усвоение обучаемым предъявляемых ему в «готовом виде» побуждений, целей, идеалов, содержания направленности личности, которые, по замыслу педагога, должны у него сформироваться и которые сам индивид должен постепенно превратить из внешне воспринимаемых во внутренне принятые и реально действующие. Объяснение смысла формируемых побуждений, их соотнесение с другими облегчают учащемуся смысловую работу и избавляют от стихийного поиска, нередко связанного с множеством ошибок. Такой механизм получил название «сверху вниз». Он опирается в основном на искусственную содержательно-смысловую перестройку действующей системы мотивации, предполагает ее стимулирование изменением внутриличностной среды через напряженную работу по переосмыслению своего отношения к действительности.

Полноценное формирование ценностных ориентаций в системе гуманистических отношений должно включать в себя оба механизма и в большинстве случаев даже при стихийном стечении обстоятельств они действуют совместно. При этом один из них может преобладать, что показывает не только их единство, но и относительную самостоятельность. Недостаточность первого механизма видится в том, что, даже специально организуя взаимодействие на принципах гуманизма, мы не можем быть уверены в формировании требуемых, прогнозируемых ориентаций. Поэтому желательно дополнить этот механизм вторым, убеждая студентов в выполнении норм, имеющих социальную ценность, объясняя их смысл и необходимость. Недостаточная эффективность второго механизма обусловлена возможностью чисто формального усвоения предъявляемых требований. Целью же должно быть не внешнее приспособление к ним, а формирование внутренних устремлений, отвечающих моральным требованиям, из которых в порядке внутренней закономерности вытекало бы нравственное поведение. Развитые ценностные ориентации выступают показателем зрелости личности, мерой ее социальности.

По общему мнению, устойчивая и непротиворечивая структура ценностных ориентаций обуславливает такие качества, как цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам, способность к волевым усилиям во имя этих идеалов и ценностей, активность жизненной позиции, упорство в достижении целей. Незрелость ценностных ориентаций — верный признак инфантилизма, господства внешних признаков стимулов во внутренней структуре личности, непосредственного воздействия объекта стремлений на потребность.

В среднестатистической норме мы видим молодого человека, который многого ждет от будущей профессиональной деятельности, при этом не всегда достаточно ясно осознавая тот факт, что реализация ожидаемого есть очень серьезный труд, требующий самопожертвования. Жертвовать приходится не чрезмерными притязаниями, а вполне одобряемыми ценностями: досугом, развлечениями, бытовыми заботами, иногда и «нервами», щедро растрачиваемыми на трудности и препятствия, стоящие на пути любого ответственного дела и творческого решения. Следовательно, ценности, непротиворечивые в общесоциальном контексте,

могут порождать противоречивые ситуации, влияющие на профессиональное становление будущего переводчика.

В условиях профессиональной языковой подготовки для решения задач развития поликультурных ценностных ориентаций будущим переводчикам предлагаются проблемные культуроведческие задания, направленные на осознание студентами себя в качестве поликультурных субъектов в родной среде; понимание того, что групповая принадлежность изменяется в зависимости от контекста коммуникации и интеракции; выявление обучающимися культурных сходств между представителями различных культурных групп стран соизучаемых языков с целью расширения рамок собственной групповой принадлежности за пределами политических границ стран иностранного языка; определение будущими специалистами своего места, роли и значимости, а также развитие ответственности в глобальных общечеловеческих процессах; инициацию принятия участия в действиях против культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма.

Важными сторонами деятельности по формированию поликультурных ценностных ориентаций будущих переводчиков являются ознакомление студентов с национально-маркированными языковыми единицами, усвоение ими на конкретных примерах соотношения языка и общества, языка и культуры, языка и истории, обретение понимания контекста переводимых лексических единиц, умения дать к ним социокультурологический и лингвострановедческий комментарий, формирование знаний в области культурной специфики употребления английского языка, интерпретации культуроведческих фактов, выделении необходимой информации (национально-окрашенной лексики).

Список использованной литературы

1. Библер, В.С. Культура. Диалог культур. Опыт определения [Текст] // Вопр. филос. — 1989. — № 6. — С. 31—42.
2. Булынин, А.М. Теория и практика развития культуры межнациональных отношений школьников [Текст] / А.М. Булынин, Е.М. Громова. — Ульяновск : УлГТУ, 2004. — 179 с.
3. Булынин, А.М. Становление ценностной парадигмы педагогического образования: историко-теоретический аспект [Текст]. — Ульяновск : ИП Качалин, 2010. — 230 с.
4. Веденина, Л.Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова // Иностр. яз. в shk. — 2000. — № 5. — С. 72—75.
5. Воронкова, Т.Е. Работа с аутентичными текстами, содержащими интрекультурный компонент [Текст] // Иностр. яз. в shk. — 2004. — № 2. — С. 37—40.
6. Костикова, Л.П. Мультиплицитное видение культуры как тенденция развития образования [Текст] // Высш. образование сегодня. — 2008. — № 3. — С. 16—19.
7. Шафрикова, А.В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Казань, 1998.
8. Сыроедеева, А.А. Поликультурное образование [Текст] : учеб.-метод. пособие. — М., 2001.
9. Сысоев, П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка [Текст] // Иностр. яз. в shk. — 2001. — № 4. — С. 12—15.
10. Thomas, H. Interkulturelles Lernen im Schuleraustausch. — Saarbrücken u. Fort Lauderdale, 1988.

НАШИ АВТОРЫ

Белозерцев Евгений Петрович — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Воронежского государственного университета, заслуженный деятель науки Российской Федерации. E-mail: belozercev_e@mail.ru (Воронеж).

Богуславский Михаил Викторович — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории методологии историко-педагогических исследований Института теории и истории педагогики (ИТИП) РАО, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. E-mail: hist2001@mail.ru (Москва).

Брагина Анжелика Давлетовна — аспирант кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова. E-mail: abulinin@mail.ru (Ульяновск).

Булатников Игорь Евгеньевич — кандидат педагогических наук, преподаватель гуманитарных дисциплин Курского техникума железнодорожного транспорта (филиал МИИТ). E-mail: bulatnikov-IE@mail.ru (Курск).

Волошина Людмила Николаевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Белгородского государственного университета. E-mail: Voloshina_L@bsu.edu.ru (Белгород)

Грунина Светлана Олеговна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной и социальной педагогики ГОУ ВПО «Марийский государственный университет». E-mail: svetlaner@mail.ru (Йошкар-Ола).

Даренский Виталий Юрьевич — доктор философских наук, профессор Государственной академии руководящих кадров культуры и искусств. E-mail: darenskiy@yahoo.com (Киев, Украина).

Демидович Ольга Викторовна — аспирантка кафедры педагогики дошкольного образования Белгородского государственного университета. E-mail: Voloshina_L@bsu.edu.ru (Белгород).

Долженко Олег Владимирович — доктор философских наук, профессор Московского гуманитарного университета. E-mail: odolshenko@mail.ru (Москва).

Ильинская Ирина Петровна — кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики Белгородского государственного университета. E-mail: ilirpe@rambler.ru (Белгород).

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления. E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

Новиков Алексей Львович — кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания Российского университета дружбы народов. E-mail: samiga@yandex.ru (Москва).

Новикова Ирина Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов, член-корреспондент МАНПО. E-mail: samiga@yandex.ru (Москва).

Пархоменко Наталья Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии развития, начальник Учебно-методического управления Курского государственного университета. E-mail: umaku@mail.ru (Курск).

Романов Алексей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Тощенко Жан Терентьевич — член-корреспондент РАН, доктор философских наук, профессор, главный редактор журнала «Социологические исследования». E-mail: zhantosch@mtu-net.ru (Москва).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Belozertsev A.P. Russian Education Destiny through the prism of state social policy (afterword to O.N. Smolin's monography)

O.N. Smolin's monography "Education. Politics. Law. Federal Law as a Factor of Educational Policy in Contemporary Russia" is being analyzed. The book was published at the end of "Teacher Year" (2010). The book is a successful attempt to present a theoretical model of educational policy and its legislative background on the basis of complex evolutionary pattern of a national political process. The research chronology covers mainly the post-Soviet history of Russia starting from the sessions of Russian Federation Supreme Soviet (1990) to the last sessions of the 4th convocation of State Duma (December 2007).

leading role of education, counter-reform of national education, education modernization, educational strategy, state priority development, post-Soviet Russia, strategy of Russia modernization, federal/national educational policy in 1990s and at the beginning of 21st century, philosophy of education.

Toschenko Zh.T. The Spiritual Life in Contemporary Russia: Gains and Losses

The author of the article, a distinguished Russian sociologist, attempts to classify the possible variants of people's attitude to the past and the future through the prism of the present. The author maintains that people's estimation of the past is interrelated with their social behavior in the present and affects the spiritual state of society. The author is concerned over the phenomenon of social anomie, which can trigger off social deviations.

society's spiritual culture, society's spiritual values, person's spiritual values, person's social creed, social anomie, social indifference.

Ilyinskaya I.P. Value Principles of Primary Schoolchildren's Aesthetic Culture Formation on the Background of Contemporary Philosophy of Education Development.

Contemporary school is a unity of various spheres which can be theoretically modeled and pedagogically projected. The modeling is based on such universal concepts as "culture", "art", "labor", "word", "creativity", etc. The universals form the contents and methods of the pedagogical process and function as vectors which indicate the direction of educational system development.

educational values and goals, polycultural educational environment, enculturation, aesthetic education, primary schoolchildren's aesthetic education.

Parkhomenko N.A. Russian National Culture as a Social-Pedagogical Phenomenon

The paper analyzes the traditions and specific value principles of Russian national culture, its social and pedagogical potential. The author maintains that moral education of young people and the formation of "national character" (I.A.Ilyin) are interrelated with national cultural traditions, Christian ethics, traditional ways of social interaction, peculiarities of the Russian language and folklore.

social education, educational traditions and values, national and universal in culture and education, Christian ethics, moral culture of personality.

METHODOLOGY OF A PERSONALITY'S DEVELOPMENT

Darensky V.Yu. The Structure of Intersubject Dialogical Communication

The paper deals with the problem of intersubject dialogical communication as a phenomenon of social self-organization. The concept of "dialogue" is treated as a fundamental principle of people's relationships with other people, God and the world. The author highlights such principles of dialogue as equality, personal and existential openness. The author introduces the concept of a common dialogical metaphor in a broad cultural context of intercultural relationships.

personality, communication, social interaction, ontology of human relationships, existential self-determination.

Bulatnikov I.E. Social and Moral Education of Students through the Assimilation of the Ideas of Social Freedom and Responsibility

The author of the article maintains that the contemporary state of the system of education and the perspectives of its development are interrelated with the process of cultural and economic globalization. The process of globalization triggers off a number of economic, social, political and cultural effects. The author believes that globalization is manifested through the standardization of European national education systems. The author underlines that education should not be treated as a market object, for such a treatment provokes considerable loss.

young people's social education, society's moral culture, social freedom and responsibility, cultural globalization, professional education.

METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION

Kornetov G.B. The Prognostic Function of the History of Pedagogy

The prognostic function of the history of pedagogy should be taken into consideration when outlining the prospects for pedagogical knowledge development, when identifying the prospects for educational practice improvement, when planning educational policy, when choosing the ways and means of solving pedagogical problems. Individual teaching experience should go hand in hand with pedagogical traditions, for only the collaboration of both can give the best results.

prognostic function of the history of pedagogy, pedagogical past, pedagogical traditions, pedagogical development.

PAGES OF HISTORY. MEMORABLE DATES.

Boguslavsky M.V. Sh.A.Amonashvili's Human-Personal Pedagogy (for the 80th Birthday Anniversary)

The article analyzes the process of human-personal pedagogy formation, a founder of which was an outstanding contemporary pedagogue Sh.A. Amonashvili. A special emphasis is laid on the development of teachers' professional and personal characteristics.

pedagogy, philosophy of education, humanitarian pedagogy, person-oriented pedagogy, six-year-old children's education.

OPEN TRIBUNE

Dolzhenko O.V. The Strategy and Tactics of University Development under the Condition of Radical Change

A distinguished philosopher dwells on tactical and strategic ways of a contemporary university development under the conditions of radical change. The concept of erudition is analyzed through such categories as personality, system of positive and negative values, sociality, spirituality, culture, innovation, ability, understanding, cultural and personal identity.

anthropological catastrophe, innovation, educational revolution, education, erudition, radical change, university development.

HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT STRATEGY

Novikov A.L., Novicova I.A. ECTS in Russian Higher Education: Experience, Problems, Perspectives

The paper treats psychological, pedagogical and methodological problems of the transition of Russian higher education to European credit transfer and accumulation system (ECTS) illustrated by the experience of Peoples' Friendship University of Russia. The article highlights the specific character of ECTS and illustrates the peculiarities of module-rating system. The author analyzes the advantages and disadvantages of module-rating system implementation and suggests possible ways of solving and preventing the problems.

academic mobility, credits, module-rating system, educational standard.

Grunina S.O. The Conceptual Approach to the Formation of University Education

The proper choice of a conception (an approach, a paradigm) is a factor that ensures pedagogues' systemic education. The model of a competitive specialist formation integrates traditions and innovations, inner and outer factors of education. It lays a special emphasis on activity as a basis of professional development, adaptation and self-realization. The correlation of professional and moral education, along with social partnership, self-management and volunteership make the nucleus of an educational system.

education, values, educational system, educational conception, modeling.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Voloshina L.N., Demidovitch O.V. The Health-Oriented System of Novice Teachers' Professional Training

The paper treats the problem of health-preservation as an important phenomenon of students' social life, their professional and personal development. Personal and social worldviews influence young people's attitude to their health and health-preservation. The authors provide their own approach to young people's health preservation and share their experience.

self-preservative environment, educational system, professional pedagogic education.

Bragina A.D. The Formation of Novice Translators' Polycultural Value Orientation

The article deals with the formation of polycultural value orientations as an urgent problem of contemporary language education. The paper maintains that novice translators' professional training should be of polycultural character, and students' polycultural tolerance should be necessarily developed.

values, polycultural value orientation, professional language education, novice translators, cultural dialogue, competence.

OUR AUTHORS

TABLE OF CONTENTS

Information for the authors

Уважаемые авторы!

При направлении материалов в редакцию журнала просим Вас соблюдать следующие условия.

Рукописи представляются в редакцию в одном экземпляре объемом **0,5—0,75** авторского листа (20000—30000 знаков). Статья должна быть напечатана четким шрифтом на белой бумаге с одной стороны листа с соблюдением изложенных ниже требований. Материалы высылаются по адресу: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46, РГУ имени С.А. Есенина, профессору А.А. Романову. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

Статья должна содержать аннотацию, ключевые слова, а также перевод названия статьи, ФИО автора.

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилия, имя, отчество, почтовый адрес, телефон (служебный и домашний), факс, адрес электронной почты (E-mail), место работы, занимаемая должность, ученое звание или статус.

Статья должна быть подписана всеми авторами.

Для ускорения процесса подготовки журнала к изданию редакция просит авторов по мере возможности присылать текст статьи не только на бумажном носителе, но и в электронной версии на диске с текстовым и графическим файлами редакторов, в которых статья была набрана.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением ГОСТ 71—2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц; для статьи: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.

На цитаты обязательны подстрочные ссылки. Для подтверждения правильности приводимых цитат в тексте на полях страниц, напротив цитат, автору следует ставить свою подпись.

Примечания и список использованной или рекомендуемой литературы должны быть затекстовыми.

Ссылки на неопубликованные работы (за исключением диссертаций) не допускаются.

Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

Файлы, которые при проверке показывают наличие вирусов или подозрение на вирусы, не принимаются.

В случае отклонения материала рукописи и диски не возвращаются.

Поступающие **статьи рецензируются** членами редколлегии или ведущими специалистами в предложенной сфере научного поиска.

Материалы аспирантов принимаются при наличии рекомендации научного руководителя. **Публикуются бесплатно.**

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» — 36248.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2011

№ 1 (17)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *А.Д. Польшкова*

Подписано в печать 8.04.2011. Поз. № 006. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 19,53. Уч.-изд. л. 13,1. Тираж 300 экз. Заказ № 78

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390023, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22