

ISSN 2075-3500

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное 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

2015

№ 1 (33)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

А.А. Зимин, кандидат экономических наук, и.о. ректора РГУ имени С.А. Есенина (*председатель*); **М.В. Богуславский**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва); **В.А. Капранова**, доктор педагогических наук, профессор (Минск, Белоруссия); **Г.Б. Корнетов**, доктор педагогических наук, профессор (Москва); **А.П. Лиферов**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО; **М.А. Лукацкий**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва); **М.Н. Махмудов**, кандидат физико-математических наук, проректор по научной работе РГУ имени С.А. Есенина; **Г. Мелицкая-Павловская**, доктор-хабилитат, профессор университета естественных и гуманитарных наук имени Я. Кохановского (Кельце, Польша); **П. Ондрачек**, PhD, профессор (Бохум, Германия); **Н.Э. Пфейфер**, доктор педагогических наук, профессор (Павлодар, Казахстан); **О.В. Сухомлинская**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины (Киев, Украина)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*), доктор педагогических наук, профессор; **Л.А. Байкова** (*заместитель главного редактора*), доктор педагогических наук, профессор; **В.Г. Безрогов**, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО (Москва); **Е.Н. Горохова**, кандидат психологических наук, доцент; **Н.В. Мартишина**, доктор педагогических наук; **А.В. Репринцев**, доктор педагогических наук, профессор (Курск); **А.Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор; **Н.А. Фомина**, доктор психологических наук, профессор

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77–54012 от 30 апреля 2013 г.

Журнал входит в перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (4912) 28-43-32

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ

Романов А.А. Реалии сегодняшнего дня: о радостном и грустном 6

К юбилею журнала «Психолого-педагогический поиск»

Романов А.А.

Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» 11

Нарочницкая Н.А.

Русский мир и русское образование на страницах журнала «Психолого-педагогический поиск» 24

Белозерцев Е.П.

Научно-педагогический журнал как отражение состояния отечественной науки и образования (перечитывая журналы «Психолого-педагогический поиск») 34

Богуславский М.В.

Просветительская миссия журнала «Психолого-педагогический поиск» 41

Ильинская И.П., Исаев И.Ф.

Усиление тенденций поликультурности в российском обществе как процесс становления новой социально-педагогической реальности (перелистывая страницы журнала «Психолого-педагогический поиск») 43

Корнетов Г.Б.

Человек и его дело (К 10-летию журнала «Психолого-педагогический поиск») 52

Шевелев А.Н.

Некоторые традиции отечественной педагогической журналистики в современной деятельности журнала «Психолого-педагогический поиск» (на примере рубрик историко-педагогической тематики) 54

Безрогов В.Г.

10 лет с правом публикации 59

Юдина Н.П.

Несколько слов о журнале «Психолого-педагогический поиск» и не только 60

Куликова С.В.

Психолого-педагогический поиск на страницах периодической педагогической печати России 65

Приветственные письма наших авторов и читателей

Б.М. Бим-Бад (Москва), С.А. Завражин (Владимир); М.А. Захаричева (Глазов); В.Г. Литвинович, В.А. Капранова, В.В. Пашкевич (Минск, Белоруссия); В.Г. Рындак, А.М. Аллагулов (Оренбург); А.В. Уткин (Нижний тагил) 71

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

К 75-летию Е.П. Белозерцева

- Репринцев А.В.**
Культурная антропология как основа постижения русского мира: образование человека в философско-педагогической концепции Е.П. Белозерцева 79
- Булатников И.Е.**
Этические основы русского образования в философско-педагогической концепции Е.П. Белозерцева 110
- Пархоменко Н.А.**
Диалектика идеалов воспитания в философско-педагогической антропологии Е.П. Белозерцева: традиции русской культуры и реалии глобализации 134
- Муравьев С.А.**
Русская школа как феномен русской культуры: образование человека в зеркале философско-педагогической антропологии Е.П. Белозерцева 148
- Ильинская И.П.**
Русский мир как поликультурная образовательная среда в философско-педагогической антропологии Е.П. Белозерцева 162
- Репринцева Е.А.**
Векторы эволюции традиционной детской игры: от философско-педагогической антропологии Е.П. Белозерцева – к реалиям глобализации культуры 173
- Тарасова О.И.**
Философско-педагогические основы становления и развития русской школы в концепции Е.П. Белозерцева 187

МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

- Корнетов Г.Б.**
История педагогических идей 197
- Романов А.А.**
Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепрова 204

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

- Воловик А.К.**
Реформирование высшей школы через креативную деструкцию: дидактический анализ 213

Петунин О.В.	
Формирование личностного тезауруса, направленного на активизацию познавательной самостоятельности обучающегося.	221
Ушакова О.С., Савушкина Е.В.	
Преимственность в развитии языковых и творческих способностей дошкольников и младших школьников	228
НАШИ АВТОРЫ	235
TABLE OF CONTENTS	239
Информация для авторов	245

К читателю

А.А. Романов

РЕАЛИИ СЕГОДНЯШНЕГО ДНЯ: О РАДОСТНОМ И ГРУСТНОМ

Природа-мать! когда б таких людей
Ты иногда не посылала миру,
Заглохла б нива жизни...
Н. Некрасов

С наступившим 2015 годом, дорогие читатели и авторы журнала «Психолого-педагогический поиск»! С новыми надеждами на продолжение активного творческого поиска в сфере педагогического и психологического знания! Очередной 33-й номер нашего журнала кроме ожидаемых профессиональных находок несет и необычайно высокую эмоциональную нагрузку...

Наш журнал выходит уже в течение 10 лет – повод подвести определенные итоги, сверить их с изначальными целями и задачами, наметить ориентиры в условиях дня сегодняшнего. Нашей заботой продолжают оставаться поиск передовых идей в педагогике и психологии, их осмысление современной профессурой, продолжающей традиции духовного сопереживания и единства интеллигенции с народом, понимание своей роли в судьбе отечества, в определении и создании условий построения гуманистической образовательной среды, в которой прошли бы становление детей и взросление молодежи. Нам очень дороги все вехи пройденного журналом десятилетнего пути! Возможно, для истории это – мгновение, но для нашего теперешнего времени – достаточный срок для упорядочения мыслей, определения профессионального и мировоззренческого выбора.

Многие авторы откликнулись на это событие своими поздравительными статьями и приветственными письмами. Отклики нас, конечно, радуют. Приятно услышать от известных ученых слова о нужности нашего общего дела, о роли журнала в объединении сообщества педагогов и психологов разных регионов России, об умножающем эффекте научной деятельности такого сообщества. Приведем лишь некоторые выдержки из полученных писем.

Академик Российской академии образования (РАО) Б.М. Бим-Бад ценит журнал, **«продолжающий лучшие традиции отечественной научной периодической печати: последовательность прогрессивной редакционной политики, чуткость к талантливым молодым авторам, широкий спектр обсуждаемых проблем, уважение к исторически накопленному багажу науки».**

По утверждению члена-корреспондента РАО М.В. Богуславского, журнал **«осуществляет не только профессиональную, но и культурологическую**

и в целом высокую просветительскую миссию в российском образовательном пространстве».

Сегодня, говоря словами крупного российского ученого Г.Б. Корнетова, **«это один из лучших научно-педагогических журналов в нашей стране: актуальная проблематика, оригинально мыслящие авторы, интересные статьи, живой язык».**

В отзывах отмечается, что **«приоритет научного поиска как ценности оказался очень важным для активизации исследований, их оформления в тексты и грамотной презентации разработок и открытий на страницах хорошего и авторитетного научного издания».** **«Журналу удалось объединить научные силы разных поколений со всей России»** (член-корреспондент РАО В.Г. Безрогов), **«журнал объединил ведущих ученых из многих регионов России** (профессор М.А. Захарищева).

Выделим также слова профессора А.Н. Шевелева: **«Современный научный журнал «Психолого-педагогический поиск» Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина представляет собой периодическое издание, которое по праву можно назвать одним из общественных научно-педагогических центров национального масштаба».**

Главный редактор «Историко-педагогического журнала» доктор педагогических наук А.В. Уткин отмечает, что журнал **«продолжает лучшие традиции российской педагогической журналистики, сохраняя и формируя демократичную, интеллектуальную, гуманитарную среду профессионального общения».**

«Перелистывая журнальные публикации за эти годы, невольно возникает ощущение мощного биения пульса реальной жизни, очевидное стремление журнала заострять внимание читателей на самых злободневных проблемах современной образовательной реальности (докторант И.П. Ильинская, профессор И.Ф. Исаев).

Особенно значимы приветствия и отклики на юбилей журнала таких известных ученых, как Н.А. Нарочницкая, Е.П. Белозерцев, В.Г. Рындак, Н.А. Асташова, С.В. Куликова, С.А. Завражин, Н.П. Юдина, А.М. Аллагулов, наших авторов из Белоруссии В.Г. Литвиновича, В.А. Капрановой, В.В. Пашкевича.

Добрые приветственные слова в адрес журнала и его главного редактора подводят итоги, но ориентированы, прежде всего, на продолжение работы и будущие достижения. К новым вершинам мы обязательно будем стремиться вместе с уже сложившимся сообществом единомышленников, представляющих научные школы разных регионов страны, составляющих основу, мощь и славу не только российской науки, но и России в целом.

В рубрике «Философия образования», продолжая поиск и анализ отечественных научных школ, мы подготовили подборку статей о творчестве заслуженного деятеля науки России Е.П. Белозерцева, создавшего свою философско-педагогическую концепцию. Радостно, что в свои 75 лет профессор Е.П. Белозерцев полон сил, активен в научной жизни страны, продолжает свой педагогический поиск, в том числе и вместе с нашим журналом.

Научно-педагогическая школа Е.П. Белозерцева, как определяет профессор А.В. Репринцев, получила свое выразительное оформление в российской педагогической науке в последней четверти XX – начале XXI века. Она обрела широкую из-

вестность и признание в научных кругах, а сам ученый стал автором ряда крупных монографий, учебных пособий, концептуальных публикаций, инициатором проведения масштабных научных форумов и дискуссий, в ходе которых были сформулированы и представлены научной общественности принципиально новые и оригинальные для отечественной науки идеи.

Философско-педагогическую концепцию Е.П. Белозерцева анализирует докторант И.Е. Булатников, характеризуя этические основания становления и развития русской школы. Феномен русской школы увязывается с состоянием общественной морали, характером и содержанием системы общественных отношений, определяющих границы должного в социальном поведении людей и их отношении к важнейшим духовным ценностям.

Стратегическая задача современности – вывести образование из ситуации потребительской социотехнической антиутопии в наше самобытное настоящее и актуальное будущее. Этому посвящены уникальное философское, педагогическое, историко-культурное исследование Е.П. Белозерцева «Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования» и статья о нем профессора О.И. Тарасовой.

Профессор Е.А. Репринцева в своей статье анализирует векторы эволюции современной игровой культуры, связывая изменения в ней с утверждением новой социокультурной парадигмы, постулирующей культ индивидуализма, денег, материального благополучия, гедонизма. Автор утверждает, что такая парадигма социального воспитания идет вразрез с традициями русской культуры и философско-педагогической концепцией Е.П. Белозерцева, и считает необходимым вернуть игру детству, а вместе с игрой – и традиционные элементы русской культуры.

Сквозь призму воззрений профессора Е.П. Белозерцева рассматриваются проблемы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, анализируются феномен русского образования, механизмы его влияния на становление социально-нравственной личности, способы и условия обретения взрослеющим ребенком традиционных черт русского человека. Принадлежность личности к русскому миру не только зависит от национальности, но и определяется ее идентификацией с русской культурой, что позволяет рассматривать русскую школу как поликультурную образовательную среду. Докторанты И.П. Ильинская, С.А. Муравьев, Н.А. Пархоменко особое внимание обращают на противоречивость и сложность реализации идеалов воспитания, на опасность социальной стратификации и деструкции общественной морали, размывания традиционных идеалов воспитания, ценностей и норм национальной культуры.

Читателя наверняка заинтересуют статьи раздела «Педагогические наука и практика». А.К. Воловик поднимает вопрос о грядущем изменении традиционного формата вузовского обучения – так называемой креативной деструкции. Наш новый автор из Кузбасса профессор О.В. Петунин рассматривает формирование на личностном уровне тезауруса обучающегося, направленного на активизацию его познавательной самостоятельности в образовательном процессе. Известные специалисты в сфере речевого развития дошкольников О.С. Ушакова и Е.В. Савушкина раскрывают аспекты развития речи и творческих способностей в дошкольном детстве, проблемы преемственности между детским садом и школой в формировании связной речи и словесного творчества детей.

Рубрика «Методология историко-педагогического познания» предлагает статью профессора Г.Б. Корнетова об истории педагогических идей, материал, посвященный памяти Э.Д. Днепров (статья профессора А.А. Романова).

История педагогических идей представляет собой предметное поле современного историко-педагогического знания, связанное с изучением становления, распространения, взаимодействия и трансформации различных продуктов мыслительного труда в интеллектуально-педагогической культуре человечества с древнейших времен до наших дней. Педагогические идеи фиксируют, во-первых, существующую педагогическую реальность человека и его отношение к этой реальности; во-вторых, ту педагогическую реальность, к которой человек стремится и которую надо создать; в-третьих, пути, способы, механизмы и средства движения от существующей педагогической реальности к желаемой. Причем все педагогические идеи неизбежно наполняются ценностным отношением к презентуемой в них педагогической реальности. Смысловая структура педагогической идеи предстает как синтез описаний, целей и предписаний.

Недавно ушедший от нас Эдуард Дмитриевич Днепров – масштабная личность, крупный социальный мыслитель и реформатор рубежа XX–XXI столетий, сыгравший ключевую роль в разработке и внедрении философско-теоретических и общественно-педагогических оснований реформы общего образования в России в конце 1980-х и начале 1990-х годов. Личность пассионарного типа, он еще в 1961 году предложил главе государства Н.С. Хрущеву провести демократические реформы в стране. Руководитель Временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа», первый (и единственный) избранный министр образования России, он до конца жизни выступал против любых кренов в образовательной политике, имеющих антисоциальный и антинациональный характер.

Э.Д. Днепров успел написать свои итоговые книги, оцененные как выдающийся вклад в историко-педагогическую науку. Эти книги стали, по оценке академика РАО А.В. Петровского, уникальным явлением в педагогической литературе: «Впервые историк образования и образовательных реформ в России вместе с тем выступает и как крупный, самостоятельный деятель этой истории, как реальный реформатор российской школы, также впервые реальный реформатор этой школы выступает одновременно в качестве теоретика и историка проводимой образовательной реформы»¹.

Из всех пожеланий Э.Д. Днепров мне больше всего запомнились слова: «Призываю всех оставаться самими собой ... сохранить честность и трезвость»!

О таких людях, как Эдуард Дмитриевич Днепров, о людях-могиканах нужно писать много, писать и учиться, читая страницы их жизни, познавая при этом новые смыслы. Он вошел в историю заслуженно, сам стал историей. По оценке В.В. Краевского, Эдуард Днепров был самым талантливым и непрогибаемым из выдающихся деятелей Российской академии образования. Мы же запомним его разным, хотя больше всего таким, каким он был в наши последние встречи, – мудрым, спокойным и выдержанным. Но в этом спокойствии чувствовалась мощь, сила и величие океана – той стихии, к которой его тянуло с ранней юности. Я как-то сказал, что Э.Д. Днепров, кадровый морской офицер, не дослужился до

¹ Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М. : Мариос, 2011. С. 19.

адмирала. Я ошибался – он всегда теперь будет на своем капитанском мостике Адмиралом! Вечная память Эдуарду Дмитриевичу Днепрову!

Грустно, когда уходят патриархи-могикане. Мы скорбим, понимая, что больше их никогда не увидим. Мы грустим, понимая, что их уход неизбежен. Но нам становится невыносимо горько, когда уходят молодые...

Ушел из жизни И.Е. Булатников, наш постоянный автор. Он ушел, и оказалось, что мы потеряли не только автора, но и соратника, друга. Мы потеряли нашу гордость и надежду... К своим тридцати годам он успел родить сына, написать кандидатскую и докторскую диссертации, десятки интересных статей, две книги, стать членом-корреспондентом Академии педагогических и социальных наук... Он был очень талантлив и многого достиг, но почему же дорога его жизни оказалась такой короткой?!

Вечная память Игорю Евгеньевичу Булатникову!

Мы живем в этом мире, радостном и жестоком, мы творим и радуемся, несем потери и отдаем дань горести, стараемся быть опорой друг другу и живы этой поддержкой как в радости, так и в дни грусти и горя. Мы не можем обещать всем счастья и благополучия, но приложим, должны приложить, все силы, чтобы наш мир стал счастливее и радостнее. Такова наша работа, наша профессиональная забота, наша надежда, а может быть и миссия, в непростых реалиях сегодняшнего дня.



К юбилею журнала «Психолого-педагогический поиск»

УДК 002.702.6:(15+371)

А.А. Романов

ВЕХИ ЖУРНАЛА «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК»

Охарактеризованы основные направления исследовательской тематики и их результаты, опубликованные в статьях научно-методического журнала «Психолого-педагогический поиск» за период с 2004 по 2014 годы. Под вехами журнала понимаются не только пройденные этапы пути, но и исходные позиции, целевые установки, стратегические задачи, точки качественного роста работы редакционной коллегии.

журнал, «Психолого-педагогический поиск», философия образования, историко-педагогическое знание, культура профессиональной подготовки, методология научного исследования, педагогика, психология, научная школа, педагогическая журналистика.

Мы не выбираем время, в котором живем, нам это не дано. Но мы можем определиться с выбором: как и во имя чего жить. В истории человечества мало найдется эпох, которые предназначались для счастливой жизни всех людей в нашем представлении. Разным было и понимание счастья. Не каждый, например, поймет радость спартанца, получившего право первым идти в бой и первым умереть. Однако уже в те древнегреческие времена на философском уровне человек поставил задачу «Познай самого себя»!

Насколько философия и педагогика приблизились к пониманию природы человека в наше время? Определелись ли они с системой ценностей людей сегодня? Да и вообще, каков должен быть вектор движения? Следует ли решать все возникающие проблемы исходя из сиюминутных потребностей, внимательно искать ответы на вопросы, анализируя «дела давно минувших дней, преданья старины глубокой»? Или пробовать уловить сигналы, посылаемые нам будущим? Нет простых ответов на вопросы, как нет и прямых тропинок в жизни, но идти-то нужно, тысячелетний опыт человечества учит – дорогу осилит идущий.

Начало XXI века, как и любая другая историческая эпоха, нуждается в межнаучном анализе, интегративных поисковых усилиях, в интерпретации интегрального знания, получаемого в научных исследованиях. Философы говорят о закладке аксиологических оснований культуры нового (диалогического) типа, которые находят свое выражение «в идеале глобальной цивилизации как основанной на антропоприродной гармонии и гармоничном этнокультурном полицентризме»³.

При этом, как отмечает Д.И. Фельдштейн, смысл современного нам мира, несмотря на огромное количество работ экономистов, философов, социологов, историков, обозначающих его как глобальное сообщество, ведущих речь о переходе к постцивилизации, ноосферной, антропогенной цивилизации, отмечающих наличие цивилизационного слома, – этот смысл до сих пор в полной мере не раскрыт в своей содержательной характеристике. Но, что чрезвычайно важно, в принципиально изменившемся мире, безусловно, изменилась ситуация развития и функционирования самого человека, однако об этих изменениях мы знаем еще меньше.

При всем многообразии и широте проводимых исследований мы имеем практически только совокупность (в том числе значимых, но часто противоречивых) данных, наблюдений, представлений, фиксирующих реальные изменения и одновременно сложную ситуацию развития современного человека. Например, с одной стороны, отмечается рост его самосознания, самоопределения, критического мышления, а с другой – прослеживаются его неуверенность, напряженность, тревожность.

Возникшая неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров вызывают массовый психологический стресс, который сказывается на общем духовном и физическом здоровье людей, обуславливая, в частности, пассивность и безразличие. Одним словом, совершенно очевидно: сегодня изменилась социально-психологическая сфера человека, что объективно связано с происходящими изменениями культурно-исторической среды⁴.

Проблемы человека, всегда обострившиеся в напряженной социальной ситуации, в современных условиях приобретают особую сложность не только в связи с глобальными преобразованиями и кризисами, приводящими по существу к тектоническому разлому в историческом движении общества, но и, что важно, в связи с непознанностью и недостаточной осознанностью сущности возникшего неопределенного, неустойчивого, хаотического состояния. И в этом плане определение особенностей человека, прежде всего растущего человека, как основания воспроизводства и носителя будущего общества имеет особый смысл, порождая множество проблем и вопросов: во-первых, раскрытие характера той социальной среды, которая определяет развитие человека; во-вторых, рассмотрение особенностей современного человека на всех этапах его возрастного развития; в-третьих, выявление принципов, путей, условий, возможностей, перспектив

³ Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. 2-е изд., перераб. и доп. Минск : Интерпрессервис ; Кн. Дом, 2001. С. 913.

⁴ Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Психол.-пед. поиск. 2010. № 2 (14). С. 11–12.

преобразования системы образования, обеспечивающей оптимальное развитие растущего человека ⁵.

Ведущими учеными нашей страны была предпринята попытка обоснования стратегии социокультурной модернизации образования как института социализации, выполняющего ключевую роль в целенаправленном формировании ценностных ориентаций, норм, установок и стереотипов поведения населения России, раскрытия роли образования в конструировании таких эффектов общественного развития, как социальная консолидация общества, гражданская идентичность представителей различных социальных групп и национальных культур, социальное доверие, успешная социализация подрастающих поколений, социальная стратификация.

Социокультурную модернизацию образования, и на это обращает внимание академик А.Г. Асмолов, следует рассматривать как фактор роста конкурентоспособности личности, общества и государства при дальнейшем проектировании программ долгосрочного социально-экономического развития России, в том числе федеральной программы развития образования. Ключевое значение здесь приобретает развитие представлений о миссии и природе образования как ведущей социальной деятельности. Именно эта деятельность участвует в порождении таких системных социальных и ментальных эффектов в жизни общества, как формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности; динамика социальной дифференциации и стратификации общества; усвоение различных традиций, ценностей, норм и установок поведения больших и малых социальных групп; приобретение репертуара личностных, социальных и профессиональных компетентностей, обеспечивающих индивидуализацию, социализацию и профессионализацию личности в мире людей и профессий; рост человеческого потенциала как важнейшего условия конкурентоспособности страны ⁶.

Философы-педагоги отмечают уникальность современной ситуации общественного развития, в корне отличающейся от образовательной и социокультурной ситуации предыдущих веков, к которой социум, несмотря на колоссальный историко-педагогический опыт, оказался не готов ⁷. Прежде всего, по словам И.А. Колесниковой, это принципиально иной фон, на котором должны рассматриваться современные проблемы воспитания и обучения. В постоянно изменяющемся мире, в условиях экологического кризиса и формирования ноосферного мышления речь идет не о простой передаче опыта, а о совместном «жизнетворчестве» детей и взрослых, о переосмыслении старого и нового опыта в системе иных отношений, построенных по принципу диалога, человеческого равноправия. На основе комплексного знания о человеке в перспективе возможно формирование иной стратегии работы по воспитанию и обучению – основанной не на «линейном», дидактическом представлении о развитии ребенка, подростка, юноши,

⁵ Фельдштейн Д.И. Функциональная нагрузка Академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества // Психол.-пед. поиск. 2013. № 4 (28). С. 7.

⁶ Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Психол.-пед. поиск. 2010. № 2 (14). С. 21.

⁷ Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Детство-Пресс, 2001. С. 46–47.

а на объемном интегрированном видении его внутренней природы⁸. Кардинально меняется и образ педагогической науки, вливающейся в область философского знания.

Педагогика начала XXI столетия вплотную столкнулась с отношением к детству как феномену, связывающему пространство настоящего и будущего; с потребностью восприятия ребенка как «знака из будущего», носителя нового качества, неведомого взрослому, формировавшемуся в другой цивилизационной эпохе. Можно предположить, что мы становимся свидетелями начала процессов замены механизмов социокультурного наследования на принципиально новые, пока нам неизвестные⁹.

Стремление к новому невозможно без научного поиска, искания (чем и обусловлено название нашего журнала). Такой поиск естествен и необходим в эпохи перемен, когда значимую роль приобретают общественно-педагогическая мысль и деятельность педагогов, нацеленных на проникновение педагогических идей во все сферы жизни общества. Поэтому важно было поначалу организовать профессиональный диалог педагогов и психологов, найти единомышленников и уже затем выходить на всероссийский и международный уровень, постоянно расширяя круг авторов, целевые установки и содержательную сферу психолого-педагогического знания, отражающегося на страницах журнала.

Изначально важными идеями были обретение журналом своего лица на фоне сотен и тысяч педагогических изданий и прямое общение главного редактора и авторов статей с читателями. Сейчас, спустя 10 лет, можно утверждать, что вокруг журнала сложилась сплоченная и увлеченная общими устремлениями группа авторов-единомышленников, которые способны по дискутируемым в журнале вопросам сказать: это мой нерв, это моя боль, это моя забота! Нам, конечно же, хотелось соответствовать лучшим традициям российской педагогической журналистики, сохранить преемственность развития гуманистических инвариантных идей отечественной педагогики. Мы стремились также стать частью современного педагогического мейнстрима, доказать, что потенциал университетской науки находит выход и применение вне зависимости от региональных границ.

Подводя итоги десяти прожитых журналом лет, мы отмечаем значимые для нас вехи, под которыми понимаем не только пройденные этапы и пути, но и исходные позиции, новые целевые установки, точки качественного роста нашей работы.

Журнал не только по названию, но по существу находится в постоянном поиске и развитии. Увеличивается число авторов, сегодня оно приближается к тремстам (и из них каждый третий – доктор наук или академик, именно им принадлежит авторство большинства работ). Расширяется география городов (сейчас их более 50), региональных вузов и образовательных учреждений (более 80), в которых работают наши авторы – преподаватели вузов, учителя школ, педагоги систем дошкольного и дополнительного образования, государственные деятели. Из них многие являются заслуженными деятелями науки РФ, заслуженными работниками высшей школы РФ, заслуженными учителями РФ, членами Российской академии образования, Российской академии медицинских наук, Академии педагогических и социальных наук, Международной академии наук педагогиче-

⁸ Колесникова И.А. Педагогическая реальность... С. 47.

⁹ Там же. С. 47–48.

ского образования, Международной академии информатизации и других академий. Читателями журнала являются представители практически всех федеральных округов страны. С нами сотрудничают педагоги и психологи Белоруссии, Казахстана, Украины, Польши, Германии. Список будет расширяться.

В постоянных рубриках журнала обсуждаются проблемы философии образования, методологии историко-педагогического познания, методологии развития личности, стратегии развития образования, культуры профессиональной подготовки специалиста, специальной психологии и коррекционной педагогики, педагогической и психологической наук и практики. Осуществляется знакомство с международным опытом психолого-педагогических исследований, мировым и отечественным историко-педагогическим наследием и др.

Всего в журнале опубликовано около шестисот статей. В кратком обзоре не представляется возможным проанализировать их даже в общих чертах, поэтому выделим, и то лишь фрагментарно, отдельные наиболее обсуждаемые нашими авторами и читателями аспекты проблем и научных направлений современной педагогики и психологии.

Трансформация современного мира происходит столь стремительно, что образование не успевает оперативно ответить на все вызовы нашего противоречивого и опасного времени. Важно, чтобы входящий в самостоятельную жизнь человек успел за короткое и необратимое время детства освоить необходимый пласт ценностей и нормативов культуры своего народа, получить надежную прививку от социальных болезней и пороков, обрести устойчивость к искушениям и соблазнам. Эта миссия и возложена на институты образования.

В каждом номере мы пытаемся увидеть, услышать и ощутить биение пульса времени, масштабы и содержание переживаемого в отечественном образовании исторического этапа. Модернизация высшей и средней школы обнажила многие серьезные проблемы, обострила внимание общества к состоянию всей системы образования, к его структуре, содержанию, используемым технологиям, оценке качества результатов его деятельности, культивируемым организационным, управленческим, психологическим, материально-техническим условиям и, пожалуй, к самой острой и важной проблеме – кадровой.

Университеты России развиваются в контексте мировых тенденций в высшем образовании, требующих появления новой учебной среды, новых технологий, укрепления образовательной системы. К стратегически важным для развития высшего образования темам мы относим **определение условий устойчивого развития современного вуза, инновационную деятельность вузовских кафедр, являющихся центральным и наиболее значимым звеном университета**, систему воспитательной работы со студентами, вопросы управления и качества образования, аспекты изучения опыта вузовского образования в зарубежных странах.

Сегодня мы, похоже, переживаем один из самых сложных периодов развития вузовского образования. Потеряна одна из важнейших составляющих нашей повседневной работы – стабильность. Парадокс в том, что необходимость и своевременность делаемых шагов в отношении образования подтверждается на всех властных уровнях. Но почему тогда профессиональное сообщество педагогов буквально кричит о беспрецедентном наступлении на педагогическое образование, а в целом и на всю гуманитарную сферу? В этой ситуации рукотворного кризиса культуры просто кричать о недостатках, на наш взгляд, будет малопр-

дуктивным. Более верный подход – продолжать кропотливую работу по укреплению научного сообщества, пропаганде значимости и приоритетности вложений в науку и образование.

Главная идея представленных по рассматриваемой теме публикаций состоит в том, что перестройка образования – процесс очень деликатный, в нем важно сохранить преемственность, традицию, кадровый потенциал, без которого всякие реформы обречены на провал, ибо их просто некому будет реализовывать. Сегодня многие весьма авторитетные профессора уже слышат от своих «реформаторов-управленцев» «новаторское выражение»: «Мы никого не держим. Можете уходить! Мы найдем вам замену»... Вот и уходят уважаемые преподаватели вузов, проработавшие десятки лет в образовании и воспитавшие несколько поколений специалистов. Тают, стремительно тают когорты истинных профессионалов. Остаются ремесленники, готовые выполнять любое, даже самое бессмысленное и глупое, распоряжение своих начальников.

Выступая на X съезде Союза ректоров России, президент страны В.В. Путин особо подчеркнул миссию гуманитарного образования, его незаменимую роль в формировании кругозора человека, его мыслительных функций, способности быть субъектом собственной жизни. Он призвал ректоров беречь гуманитарную составляющую российского образования, всячески поддерживать и стимулировать исследования в гуманитарной сфере, связывая с состоянием гуманитарного образования отношение молодежи к национальной истории и культуре. Президент уверен в том, что такая образовательная политика органично вписывается в идею укрепления российского государства, консолидации всего общества. И в этом он солидарен с позицией патриарха русской интеллигенции, хранителя национальной культуры Д.С. Лихачева: «Я мыслю себе XXI век как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил. Образование, подчиненное задачам воспитания, разнообразие средних и высших школ, возрождение чувства собственного достоинства, не позволяющее талантам уходить в преступность, возрождение репутации человека как чего-то высшего, которым должно дорожить каждому, возрождение совестливости и понятия чести – вот в общих чертах то, что нам нужно в XXI веке»¹⁰.

Новые требования предъявляются к преподавателям вузов. Главным из них становится участие в научно-исследовательской деятельности, что будет отражаться на заработной плате через систему доплат, поощрений и грантов. Планируется, что процент преподавателей, занимающихся научными исследованиями, возрастет к 2020 году с нынешних 16–17 до 42 %. В федеральных исследовательских университетах эти цифры должны измениться соответственно с 65 до 75 %. В течение ближайших 10 лет, по мнению авторов проводимых реформ, необходимо обновить преподавательский состав вузов, с тем чтобы привлечь новых специалистов, которые смогут восстановить исследовательскую сферу деятельности университетов. Здесь у нас все как обычно – по выражению Л.Н. Толстого, давно ставшему народной пословицей: «чисто писано в бумаге, да забыли про овраги, а по ним ходить». Экономисты гладко все для нас, педагогов, написали. Зачем же тогда все преподаватели вузов отчитываются ежегодно по научно-

¹⁰ Лихачев Д.С. О национальном характере русских // Вопр. филос. 1990. № 4. С. 3–6.

исследовательской работе, многостраничные отчеты готовят, которые кафедры и факультеты многократно увеличивают? В них четко написано: наукой занимаются 100 % преподавателей! А если на самом деле 83–84 % не занимаются, то почему отчеты в министерстве принимают? И требуют все новых отчетов? Вспомнишь тут ощущения В. Маяковского: «Будет за столом бумага пить чай, человек под столом валяться скомканным».

Широко обсуждается и позиция некоторых экономистов-реформаторов, считающих полезным лишь то, что можно продать. При таком подходе профессура превращается в продавцов образовательных услуг. К тому же жив тезис, что в современном обществе много педагогики, но не хватает физики. Однако разве трудно понять: есть вещи, которые не продаются, а физиков кто-то должен вырастить, воспитать и обучить – прежде всего, быть человеком? Еще 2,5 тысячи лет назад китайский мудрец Лао-цзы говорил своим ученикам: «Если вы способны делать то, что нельзя свести к товару, то величайшая радость наполнит ваше сердце. Будьте собой и делайте свое дело. Вы здесь не для того, чтобы вас продавали».

Мы несколько десятилетий жили и «реформировали» систему образования, полагая, что действительно вошли в «европейское образовательное пространство». Но лучше ли европейская «двухуровневая» система образования нашей прежней – моноуровневой, на протяжении десятилетий готовившей специалистов, которые были вполне конкурентоспособны на Западе, совершили прорыв в космос, создали одну из самых надежных систем национальной обороны, построили современные корабли и самолеты.

Вряд ли кто-то задумывался при этом, что открытого рынка труда нет и не будет, а отвлечение собственных ученых на рутинное бумаготворчество, на написание не очень-то нужных, мягко говоря, рабочих программ, оценочных средств, графиков и планов совсем не укрепляет потенциал нашего профессионального образования, более того, фактически разрушает его. В системе образования не создаются надежные основы организации научного творчества, напротив, пребывание в ней тех, кто еще добросовестно трудится, делается просто невыносимым¹¹.

Отмеченные тенденции в совокупности с многими другими факторами порождают новые неопределенности не только в профессиональном образовании, но и в системе всего общественного устройства. Мы говорим о проявлениях социальной энтропии, характеризующейся неупорядоченностью системы, явным несоответствием имеющихся результатов поставленным целям. В вузовском образовании, например, для решения задач, направленных на качественное улучшение деятельности учреждения, создаются все новые структуры, возглавляемые новыми начальниками, которые должны контролировать все этапы работы. Однако на деле оказывается, что вся новая управленческая машина, внешне исправно работающая, крайне неэффективна, если не сказать деструктивна в отношении конечной цели. Исследования показывают, что до 60–70 % рабочего времени управленческих и до 50–60 % трудовых затрат научных и инженерных работников уходит на выполнение малополезных, а подчас и просто бессмысленных процедур, ненужных регламентов и т.д. Энтропия социальных систем «многолика», она проявляется в разбухании управленческих структур, росте бюрократизма, ла-

¹¹ Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психол.-пед. поиск. 2011. № 2 (18). С. 24–42.

винообразных документопотоках, громоздких согласованиях, бесконечных и малосодержательных собраниях, заседаниях, проверках и т.п.¹².

В начале XXI столетия энтропия социального препятствует развитию, а может быть, и возрождению из хаоса отечественной науки и образования. Университеты находятся в непрерывном ожидании проверяющих, оценщиков, в постоянном стремлении правдами и неправдами соответствовать критериям «эффективности». Очень смущает такой механистический, прагматический, сугубо экономический подход к оценке эффективности образования! Подход к «рентабельности» образования с критериями оценки эффективности работы достопамятных «Домов быта», оказывающих услуги населению, сам по себе унизителен. Не удивительно, что значительная часть научной интеллигенции намерена уйти из образования, поскольку явно теряет для себя смысл оставаться в системе и ищет иные сферы и способы самореализации.

Другой, и очень чувствительной, чертой «борьбы за эффективность» становится заметный отток из вузов талантливой молодежи: через десять-пятнадцать лет в них просто некому будет преподавать! Едва ли способный и перспективный выпускник университета согласится пойти на низкооплачиваемую, непрестижную преподавательскую работу (или работу в научно-исследовательскую лабораторию), когда успешные фирмы и компании предлагают ему несоизмеримо большую зарплату и условия для реализации своих профессиональных планов. Хотя жизненные проблемы и нравственные дилеммы молодежи приходится мучительно решать в любом случае, так как и сверхпотребление, и жизнь на грани выживания не оставляют обычно места для задач личностного роста и самосовершенствования¹³.

В образовательном процессе принципиально важным становится необходимость понимания всеми людьми миссионерской по своей сути роли учителя¹⁴. Школьный учитель, университетский преподаватель должны ассоциироваться не только с вполне традиционными портретными характеристиками, но и с образами носителей особой духовности и менталитета, **интеллигентности** – интегративной социально-психологической, нравственно-эстетической характеристики воспитанности личности. Интеллигентность в качестве идеала воспитания кроме знаний и множества других составляющих, единства нравственности и красоты, внутреннего мира и поведения человека означает, по выражению Д.С. Лихачева, преимущественно «способность к пониманию, к восприятию, терпимое отношение к миру и к людям». Интеллигенция, как известно, – это думающий и чувствующий мозг нации.

Беда нашего времени в том, что даже само существование интеллигенции как социальной группы, как ценнейшего феномена и достижения отечественной социальной истории ставится под сомнение. Однако мы будем продолжать говорить об образовательной и воспитательной миссии интеллигенции. Мы будем заходить в аудитории и делиться со студентами своими убеждениями – в том, что интеллигентом быть трудно, что им нельзя стать случайно и в одночасье, что да-

¹² Экология человека : терминолог. словарь / ред. Б.Б. Прохоров. Ростов н/Д : Феникс, 2005. С. 216.

¹³ Иванченко Г.В. Забота о себе: история и современность. М. : Смысл, 2009. С. 7.

¹⁴ Репринцев А.В. Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции российского педагога // Психол.-пед. поиск. 2008. № 1 (7). С. 6–17.

же не всякий интеллигент интеллигентен и т.п. Для интеллигенции всегда важны сомнение, высокая планка нравственного поведения, чувство совести, желание и способность к тяжелой повседневной работе, часто скорбной. Однако важна и способность всегда противостоять бескультурью, невежеству и хамству, от кого бы они ни исходили. Интеллигенция – возможно, тот оселок, на котором проверяется жизнеспособность России!

Откликнулись мы и на одну из самых злободневных государственных проблем – коррупции в обществе¹⁵. Педагогика не может оставаться в стороне и в этом вопросе. Коррупционность порождается и взращивается невнятистью существующей общественной морали, при которых нет и не может быть общей универсальной системы нравственных норм. Антикоррупционный стандарт поведения личности формируется за счет выработки в растущем человеке устойчивой привычки добиваться в жизни всего самостоятельно, за счет собственных усилий, собственного труда. Сегодня такой образ жизни, такую социальную позицию исповедуют очень немногие граждане. Решить эту проблему без нравственного оздоровления общества невозможно. Определенный пессимизм должен быть побежден верой в возможность торжества подлинно демократических ценностей, в огромные преобразующие силы образования.

Педагогика в начале XXI века, накопив колоссальный опыт предыдущих эпох и культур, ждет новых вызовов, идущих уже из будущего, многие сигналы которого еще лишь предстоит опознать. Вот почему мы внимательно относимся к **историко-педагогическому наследию**, помогающему нам обрести прочные основания в образовании и воспитании подрастающих поколений, осознать значение самобытных отечественных педагогических традиций, возможность и меру их преемственности, отнести к прошлому как к пространству диалога, способствующего самоопределению сегодняшнего образования, наполняемому новыми смыслами.

В педагогике преемственность, и мы не раз говорили об этом, рассматривается как важнейшая методологическая проблема. Ее актуальность определяется аксиоматическим положением о том, что все осмысленные реформы осуществляются не столько ради изменения настоящего, сколько во имя будущего улучшения жизни. Будущее же всегда содержит в себе настоящее и уходит корнями в прошлое. Не случайно ни одна стратегическая линия построения будущего не обходится без решения проблемы меры сохранения в нем прошлого и настоящего. Этим обеспечиваются и реальность традиции, и важность ее как механизма осуществления исторической преемственности, и эвристичность как инструмента педагогической рефлексии и педагогического прогнозирования.

Ведущими отечественными специалистами в области историко-педагогического знания (А.М. Аллагулов, В.Г. Безрогов, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, М.А. Захарищева, Г.Б. Корнетов, С.В. Куликова, Е.Ю. Рогачева, А.А. Романов, А.В. Уткин, А.Н. Шевелев, Н.П. Юдина) на страницах журнала не раз рассматривался исторический контекст модернизационных процессов в российском и зарубежном образовании, обсуждались прогностическая функция истории педагогики, проблемы совершенствования историко-педагогического образования,

¹⁵ Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? // Психол.-пед. поиск. 2009. № 3 (11). С. 71–80.

итоги и перспективы истории педагогики в начале XXI века, широкий спектр методологических вопросов историко-педагогического познания, в том числе в контексте социокультурной модернизации российского образования.

Мы считали необходимым уделять внимание современному анализу, новому прочтению и осознанию наследия подвижников педагогики прошлого. В нашем активе – статьи об идеях и их практическом воплощении Сократа, Аристотеля, М. Монтеня, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, Д. Дьюи, В.А. Лая, Э. Меймана, М. Монтессори, П.М. Фуко, о наследии выдающихся отечественных ученых и деятелей образования М.В. Ломоносова, А.И. Герцена, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, К.П. Победоносцева, В.С. Соловьева, И.П. Павлова, К.Э. Циолковского, А.П. Нечаева. Мы обращались к таким педагогическим классикам и выдающимся педагогам XX века, как П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Н.К. Крупская, И.П. Иванов, Ш.А. Амонашвили, В.А. Разумный, Э.Д. Днепров.

Своим достижением мы считаем реализацию идеи о необходимости многосторонней оценки деятельности выдающихся педагогов, на основе чего формируется целостное современное видение их наследия. Такие подборки статей были посвящены К.Д. Ушинскому, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинскому, В.А. Разумному, Е.П. Белозерцеву¹⁶. О педагогических подвижниках нужно помнить. Россия сильна такими людьми, нашим современникам они являют вечный пример беззаветного служения науке, любви к миру и людям, образцы интеллекта.

В поиске возможностей для углубления диалога о результативности современной науки, о корнях и потаенных механизмах ее развития мы открыли серию публикаций о научных школах в педагогике и психологии. В них сразу актуализируется множество вопросов: о сути понятия «научная школа» и его соотносительности с понятиями «ученичество», «школа», о количестве таких школ, условиях их появления и развития, о преемственности поколений ученых, уровне развития крупных центров психологии и педагогики, их востребованности современной культурой, о научных лидерах и роли лидерства в науке и многом другом. Уже рассмотрены, хотя и недостаточно обсуждены, материалы о научных школах Н.А. Константинова – З.И. Равкина, Б.З. Вульфова, В.А. Сластёнина, В.В. Краевского, В.А. Разумного. Но это, надеемся, только начало списка героев педагогики и психологии.

Самим авторам, не говоря уже о читателях, интересно представить образы основателей научных школ, осознать глубину мыслей и жизненность свершений

¹⁶ См. ст. М.В. Богуславского, Е.П. Белозерцева, В.Г. Безрогова, Н.И. Лифинцевой, А.Г. Пашкова, Н.П. Юдиной, В.Г. Рындак, М.А. Захарищевой, В.М. Меньшикова, В.М. Басовой, Н.А. Асташовой, С.А. Муравьева, А.М. Аллагулова, И.Н. Аллагуловой, М.Н. Дементьевой, Н.Н. Сбитневой к 190-летию со дня рождения К.Д. Ушинского // Психол.-пед. поиск. 2014. № 2 (30). С. 27–156 ; ст. И.Е. Булатникова, Е.А. Репринцевой, А.Г. Пашкова, А.В. Репринцева к 125-летию со дня рождения А.С. Макаренко // Психол.-пед. поиск. 2013. № 2 (26). С. 99–142 ; ст. О.В. Сухомлинской, М.В. Богуславского, В.Г. Рындак, Н.П. Дичек, М.А. Захарищевой, И.Е. Булатникова, Е.А. Репринцевой, А.Г. Пашкова, А.В. Репринцева, И.П. Ильинской к 95-летию со дня рождения В.А. Сухомлинского // Психол.-пед. поиск. 2013. № 3 (27). С. 36–135 ; ст. А.В. Репринцева, И.Е. Булатникова, С.А. Муравьева, Н.А. Пархоменко, Е.А. Репринцевой, И.П. Ильинской, П.В. Матренина, Т.В. Аленцевой к 90-летию со дня рождения В.А. Разумного // Психол.-пед. поиск. 2014. № 3 (31). С. 14–127 ; ст. А.В. Репринцева, И.Е. Булатникова, Н.А. Пархоменко, С.А. Муравьева, И.П. Ильинской, Е.А. Репринцевой, О.И. Тарасовой к 75-летию Е.П. Белозерцева // Психол.-пед. поиск. 2015. № 1 (33).

неординарных людей, степень нашей благодарности им. Без этого трудно понять возможности психолого-педагогического знания сегодня, прежде всего как фактора укрепления образования и общества. Заданные направление и тематика в условиях кризисного состояния общества, а также соответствующего ему уровня науки поможет преодолеть наметившийся отрыв образовательного сообщества от традиций отечественных научно-педагогических школ, так как образование является не исключительно педагогической сферой, но в большей степени сферой историко-культурной.

Проблема научно-педагогических школ России и их вклада в развитие отечественной науки может стать одной из ведущих тем многих номеров журнала. Нужно знать лидеров педагогики и психологии, понимать значение их идей и деятельности, искать образцы для подражания. Так как на своих наставников пытаются быть похожими многие десятки их учеников, даже уже ставших известными учеными и деятелями образования, стремящихся работать сегодня так, как учила научная школа. И здесь необходимо подчеркнуть, что выдающиеся ученые учили работать и жить честно и совестливо, чтобы не мельчало научно-педагогическое сообщество, не прерывалась преемственность научных школ. Само по себе развитие науки, по нашему мнению, невозможно без существования научных школ.

Журнал регулярно обращался и обращается к проблемам состояния **морального сознания** общества, формирования нравственной культуры молодежи¹⁷. Мы твердо убеждены в том, что из педагогического лексикона не могут быть исключены такие категории, как добро, совесть, стыд, честь, достоинство, гражданственность, патриотизм. Все эти величественные, великие, вечные категории органично вписаны в самую суть, сердцевину нравственного воспитания молодежи. Хотя, к сожалению, приходится говорить о, возможно, необратимых изменениях

в социальном устройстве России, являющихся прямым следствием упущений в воспитательной политике всех уровней¹⁸. Возрождение российской образовательной системы может происходить только с учетом произошедших изменений психологии молодых людей, а не при их игнорировании и замалчивании.

Образование всегда выступало сферой острейшей борьбы за молодежь, за саму возможность моделировать будущее через формирование человека определенного социального типа, идеальный образ которого задается особенностями переживаемой эпохи, сложившейся системой социально-экономических отношений, доминирующим типом социальной культуры¹⁹. Не является исключением из этого правила и нынешняя эпоха. Каким будет человек середины XXI столетия? Какие качества и личностные черты следует формировать в ребенке сегодня, чтобы обеспечить его социальное выживание в обществе будущего? На каком содержании образования и социального воспитания может быть сформирована личность, способная выжить в условиях жесткой (если не жестокой!) конкуренции на рынке труда? Образование не только обязано точно понимать такой идеальный образ, но

¹⁷ Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психол.-пед. поиск. 2012. № 4. С. 23–35.

¹⁸ Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психол.-пед. поиск. 2012. № 3. С. 60–72.

¹⁹ Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психол.-пед. поиск. 2013. № 1 (25). С. 26–39.

и хорошо представлять, что нужно делать сегодня, чтобы такой человек появился завтра.

Для обсуждения особенно актуальных и неоднозначно воспринимаемых в обществе тем в журнале отдельной рубрикой выделена «Открытая трибуна». Редакция предоставляет эту трибуну для оригинальных выступлений педагогов и общественных деятелей, излагающих сложные научные идеи ярко и доступно.

От нас сегодня во многом зависят будущее России, духовный облик и интеллектуальный уровень ее граждан, судьба осуществляемых реформ. Жизнь продолжается! И мы сознательно не упрощаем повестку дня наших выпусков, говорим о том, что сегодня является «передним краем» в педагогике и психологии. Приглашаем поделиться своими мыслями не только неординарных ученых, которых мы настойчиво ищем в региональных университетских сообществах, но и широко известных лидеров ведущих отечественных центров науки. Идет также кропотливая работа по выходу журнала на широкое сотрудничество с международным университетским сообществом. Одновременно мы сознательно и целенаправленно даем возможность талантливым молодым педагогам и психологам говорить о своих исследованиях наравне с корифеями.

За прошедшее десятилетие наметилась группа постоянных, наиболее публикационно активных авторов: Л.А. Байкова (Рязань), Е.П. Белозерцев (Воронеж), М.В. Богуславский (Москва), И.Е. Булатников (Курск), Л.К. Гребенкина (Рязань), О.В. Долженко (Москва), С.А. Завражин (Владимир), М.А. Захаричева (Глазов, Удмуртия), И.В. Ильина (Курск), И.П. Ильинская (Белгород), Г.Б. Корнетов (Москва), Л.П. Костикова (Рязань), А.П. Лиферов (Рязань), Н.В. Мартишина (Рязань), А.В. Репринцев (Курск), Е.А. Репринцева (Курск), А.А. Романов (Рязань), В.Г. Рындак (Оренбург), Д.И. Фельдштейн (Москва), Н.А. Фомина (Рязань).

Радует желание сотрудничать с журналом все большего числа российских педагогов и психологов, наших коллег из ближнего и дальнего зарубежья, расширяется круг постоянных авторов. **Журнал обрел свое лицо и свою аудиторию:** среди многообразия российских журналов он интересен тем, что вносит свой сильный вклад в развитие педагогики и психологии в России начала XXI века.

Развитие отечественной педагогики и психологии в ближайшие десятилетия будет во многом зависеть от притока в науку молодых, талантливых педагогов-исследователей, твердо придерживающихся в своем научном поиске методологических подходов и этических принципов, сформулированных нашими великими предшественниками. Без такой преемственности, без наследования опыта прошлого, без честной и беспристрастной оценки достижений прежних эпох невозможно движение вперед, невозможна действительная модернизация российского образования.

Присутствие на страницах журнала признанных мэтров современной науки, которые наравне со своими последователями отстаивают идеи общественного служения и научного творчества, делает журнал важной общественной трибуной, с которой звучат призывы к объединению, интеграции, укреплению связей между отдельными научными школами. Педагог в этом контексте невольно воспринимается современным спартанцем, идущим в бой ради отстаивания своего священного детища – системы образования, в которой человек был и остается «мерой всех вещей».

И у школьного учителя, и у университетского профессора нет иного пути, кроме как выйти победителем из этого трудного, но неизбежного сражения – за человека будущего, за гармоничную и всесторонне развитую личность, для которой история, культура и традиции отцов и дедов не потеряли своего истинного нравственного значения и смысла, а Честь, Достоинство, Совесть, Ответственность, Справедливость, Добро, Патриотизм, Гражданственность были, есть и останутся важнейшим мерилom качеств человека, его способности быть достойным гражданином своего Отечества.

Список использованной литературы

1. Асмолов, А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 2 (14). – С. 21–39.
2. Булатников, И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 3 (19). – С. 43–57.
3. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
4. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
5. Иванченко, Г.В. Забота о себе: история и современность [Текст]. – М. : Смысл, 2009. – 304 с.
6. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии [Текст] : курс лекций по философии педагогики. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 288 с.
7. Лихачев, Д.С. О национальном характере русских [Текст] // Вопросы философии. – 1990. – № 4. – С. 3–6.
8. Новейший философский словарь [Текст] / сост. А.А. Грицанов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Интерпрессервис ; Кн. Дом, 2001. – 1280 с.
9. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
10. Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 3 (11). – С. 71–80.
11. Репринцев, А.В. Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции российского педагога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 1 (7). – С. 6–17.
12. Репринцев, А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (10). – С. 6–17.
13. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
14. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.

15. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
16. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
17. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.
18. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
19. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.
20. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 2 (14). – С. 11–20.
21. Фельдштейн, Д.И. Функциональная нагрузка Академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 4 (28). – С. 7–19.
22. Экология человека [Текст] : терминологический словарь / сост. Б.Б. Прохоров. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 476 с.

УДК 002.702.6:(15+371)

Н.А. Нарочницкая

РУССКИЙ МИР И РУССКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛА «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК»

Автор статьи – известный историк и общественный деятель – размышляет о миссии образования в условиях глобализации современного мира, о ценностях и целях институтов социального воспитания молодежи в обстановке острого противостояния России и Запада; отмечает опасность невнимания к борьбе за молодежь, необходимость формирования уважительного отношения юношества к национальной истории и культуре.

философия образования, национальная история, национальная культура, патриотизм, гражданственность, глобализация культуры.

В нынешних очень напряженных условиях геополитического противостояния супердержав, циничных попыток «ястребов войны» столкнуть братские народы в военном конфликте самое время думать о детях, о молодежи, о необходимости воспитания поколений будущих граждан России, знающих свою национальную историю и культуру, способных защищать Родину, готовых трудиться во благо своего Отечества.

Любовь к Отчизне естественно заложена в сердце человека. Ведь мы любим именно свою мать, а не мать соседа, хотя та, может быть, моложе, красивее, образованнее и, как сейчас модно говорить, успешнее. Конечно, проще любить свое Отечество, когда можно им гордиться, когда оно сильно и все его уважают и боятся. Но именно когда мать повержена и лежит, оплеванная, осмеянная и покинутая всеми, только тот – сын, кто не отвернется, проходя мимо, а закроет собой и оградит от поругания.

История Родины, вклад предыдущих поколений в укрепление ее могущества и благополучия, подвиги предков, национальные герои, носители национального Духа – вот тот культурный код, актуальность которого особенно возрастает в минуты испытаний молодежи на верность заветам отцов, на преданность идеалам и ценностям своих предшественников. Существует прямая связь между самопредательством нации и наступлением на позиции страны извне, как и между либерально-пацифистскими нападками на родную армию во время войны за территориальную целостность страны и переходом противника к террористическим актам против гражданского населения, не ощущающего связи с армией и борьбой за неделимость Отечества. Сознание, утратившее связь с почвой и традицией, особенно безрелигиозное (будь то ультрамарксистское или ультралиберальное), порождает утилитарное, прагматическое отношение к государству. Оно утрачивает понятие Отечества, питавшее национальное сознание в предыдущие века, которые и явили миру великие державы и великую культуру.

Христианское, и особенно православное, сознание рождает совсем иное национально-государственное мышление – ощущение принадлежности к священному Отечеству, которое не тождественно государству как политическому институту со всеми его несовершенствами и грехами. Но такое отношение возникает сначала у глубоко религиозного народа, ощутившего сакральность не только личного, но и национально-государственного бытия как дара Божия, а затем передается в сознании из поколения в поколение.

В национальном самосознании православного почвенного человека главным компонентом является *чувство исторической преемственности, острое переживание принадлежности не только и не столько к конкретному этапу или режиму в жизни своего народа, но и ко всей многовековой истории Отечества, его будущему за пределами собственного жизненного пути*. В этом – преодоление гордыни, а значит, смертности, конкретности личного бытия, когда индивидуальное восприятие истории выходит за рамки одной жизни, проявляя в национальном сознании бессмертную природу души. Именно поэтому русские люди – не только верующие, но и в душе бессознательно православные, пишут (и мыслят) «Отечество» с большой буквы, что вызывает презрительный смешок у либералов. Для верующего Отечество – это дар Божий, врученный для непрерывного национально-исторического делания с его взлетами и неизбежными падениями, которые не отчуждают от Родины даже человека, разочарованного в сегодняшнем положении государства. Такой человек никогда не сможет презирать свою страну и глумиться над собственной историей.

Пока еще многие, слава Богу, произносят слово «Отечество» с трепетом, хотя немногим понятно, из каких глубин это идет – из послания апостола Павла Ефесеянам: «... Преклоняю колена мои пред Отцем Господа нашего Иисуса Хри-

ста, от которого именуется **всякое отечество** на небесах и на земле» (Еф. 3, 14–15). Переживание Отечества есть производное от переживания Отца небесного.

В переводах этого текста на европейские языки «отечество» звучит как *land* – земля. Вот почему русские князья задолго до того, как сложились единое общерусское государство и даже русская нация, клялись не своим княжьим престолом, а землей русской!

В таком переживании Отечество – это метафизическое понятие, а не обожествляемое конкретное государство с его институтами, несовершенствами и грехами. Но именно с ними «эту варварскую страну» или «проклятый капиталистический режим» отождествляют и либеральные, и ультракрасные «граждане мира»: ведь у либералов «где хорошо, там и отечество», а у «пролетариев и вовсе нет отечества», кроме социализма.

Проблемы социального воспитания детей и молодежи, формирования бережного отношения юношества к своей Родине, готовности ее защищать приобретают ныне особую актуальность. Уже очевидно, что «активно внедряемые в русскую почву "новации" закономерно вступают в противоречие с историческими и культурными традициями русского этноса, с устоявшимися моральными нормами: на фоне утверждения всеобщего, универсального в противовес особенному и единичному, поиска и констатации глобально типичного в противовес этнотипичному, уникальному, неповторимому в культуре постепенно стали исчезать черты и проявления русской культуры, которые были характерны для наших отцов, дедов и прадедов. Глобализация, стирая различия в культуре русского народа, утверждая всеобщее, постепенно превращает в пыль и прошлое все то, что было для нашего этноса предметом особой гордости и восхищения, что составляло культурную традицию и национальный колорит русского народа...»²¹.

Трудно не согласиться с мнением А.В. Репринцева, отмечающего, что «миссия образования в глобализирующемся мире неизбежно будет сводиться к воспроизводству человека-потребителя, с минимальной субъектностью, принимающего нормы и ценности глобальной культуры, порывающего с традициями и нормами культуры своего этноса, убежденного в "совершенстве" "потребительского рая". В этом контексте вполне показательно все, что происходило и происходит в "революционном" Киеве: не очень углубляющаяся в тонкости политической экономии молодежь хочет "жить в Европе", хочет жить "как в Европе", не соизмеряя свои желания со своими возможностями, не обременяя себя пониманием того, что любая "красивая жизнь" предполагает интенсивный труд, что интеграция в Европу неизбежно влечет унификацию не только национальных экономик, финансовых, правовых, налоговых систем, но и культурных сред. Власть обезумевшей толпы, диктатура грубой физической силы, террор по отношению к соотечественникам – признаки не зрелой европейской демократии, а дремучей первобытности, в которой не исторический и культурный выбор отцов определяет поступки детей и внуков, а глухая, дикая злоба, никак не сопряженная ни с религиозной принадлежностью, ни с элементарными представлениями о добре и зле, о гуманизме и сострадательности любви к ближнему. Такой "европейский выбор" молодежи Майдана подготовлен соответствующим содержанием деятельности национальных институтов образования, ориентирующих на культивирование

²¹ Репринцев А.В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре Отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики // Изв. РАО. 2014. № 3.

“европейских ценностей”, на пропаганду норм “высокой демократии”, предлагающей толерантность с навязчивыми оттенками самовыраждающегося социума, не склонного в силу пропагандистского давления к традиционной системе жизненных координат, придерживающегося вполне очевидной губительной интенции, не способной к воспроизводству самой человеческой жизни, а не только национальной культуры...»²².

Человек без когтей и клыков встал над природой не потому, что создал оружие, а потому, что для него смысл жизни, идеалы, ценности, стремление к миру иному – то, что поднимало его над соблазнами мира сего, – были важнее ее продолжительности. «Лучше смерть, но смерть со славой, чем бесславных дней позор» – это Шота Руставели. Без самопожертвования оказались бы невозможными даже простейшие формы человеческого общежития, ибо без него мать не закроет собой дитя, муж отдаст жену на поругание насильнику, друг не заступится за друга, никто не бросится в горящий дом, страж порядка не сдержит убийцу, некому будет защищать государство, Отечество, как и свободу его граждан от преступников. Сама столь ценимая человеком свобода невозможна без самопожертвования: «Лишь тот достоин жизни и свободы, кто каждый день за них идет на бой!». Это И.В. Гете – венец Просвещения, породившего, среди прочего, и либерализм.

Когда общество ощущает себя единым национальным телом с общими ценностями и целями национального бытия, духом, мирозерцанием, оно переживает за свое Отечество и за свою воюющую армию, не отделяя себя от нее, как нельзя отделить без боли свои руки, даже одетые в булатные рукавицы. В войнах прошлого трудно было бы представить обсуждения правомерности или неправомерности авиаударов по захваченному неприятелем родному городу на том основании, что там осталось собственное гражданское население. Противнику не было смысла совершать злодеяния против беззащитных граждан. В ответ лишь «ярость благородная вскипела бы, как волна», с удесятенной силой.

Нигилизм по отношению к собственной истории и своему Отечеству – также типическая черта именно российской интеллигенции, выражаемая сегодня, пожалуй, в наиболее крайних и откровенных формах. История Кавказских войн XIX века как тема захватнической колониальной России является чуть ли не нормативным клише исторического мышления отечественного либерала-западника, неумоимо воспроизводящего не что иное как ленинскую большевистскую нигилистическую интерпретацию русской истории. Она же имеет за собой почтенную историческую давность, восходя к Салтыкову-Щедрину, Белинскому и Чаадаеву и всем поколениям вечно ненавидящей и презирающей «образованной интеллигенции».

Раскаяние в губительном равнодушии к Отечеству ощутили русские только в эмиграции XX века. Полные горечи суждения о сознании российского общества оставил Е.В. Спекторский, бывший ректор Киевского Свято-Владимирского университета: если в Европе внешняя политика всегда находится в гармонии с общественным мнением, «которое при всем расхождении в оценке внутренних проблем по вопросам национальных интересов едино, различаясь лишь в методах», то «у нас же ... интеллигенция под мощной сенью двуглавого орла позволяла себе

²² Репринцев А.В. Проблемы приобщения...

роскошь равнодушия или безразличности ... злорадно принимала злостные легенды о русской внешней политике. Особенный успех имело утверждение, что наше государство было ненасытным захватчиком и европейским жандармом»²³.

Но постсоветский либерал, еще более, чем во времена Пушкина, «ленивый и нелюбопытный» в отношении собственной истории, повторяет штампы Ф. Энгельса из его «Внешней политики русского царизма», суждения К. Маркса о русской политике везде и, в частности, на Кавказе, заимствованные, как показывает анализ их источников, исключительно из британской публицистики времен Крымской войны, авторами которых, как правило, были капитаны британских кораблей, осаждавших Севастополь. Созданный борзописцами образ России – угнетательницы кавказских народов, приправленный злодеяниями сталинского режима, выселившего невинных чеченцев, не выдерживает никакой исторической проверки.

Трезво оценивая двойные стандарты и нелояльность западных партнеров России, не ожидая от них снисхождения, не следует забывать, что условия для вмешательства во внутренние дела России и менторства по вопросам самоопределения и международных отношений, т.е. ползучей интернационализации локальных этнических конфликтов, созданы были во многом внутривосточными коллаборационистами, прикрывающимися масками правозащитников, либералов, демократов, получающих финансовую подпитку своим оппозиционным выступлениям из зарубежных фондов и банков.

Порой кажется, что Европа, которая твердит лишь о демократии, о правах человека, о «европейских ценностях» и о политическом решении национальных проблем, не видит, что в охваченных огнем регионах реализуется хорошо отрежиссированный сценарий, разработанный далеко от российских границ, и что России угрожает отторжение огромной территории, что дает ей право защищать свою территориальную целостность. Просвещенный Запад все это прекрасно понимает, но молчит, созерцая нарушения всех без исключения положений известных международных пактов по правам человека Организации Объединенных Наций. Совет Европы знает, что на территории нынешней Украины воюют наемники, что эти боевики являются варварами, освободившими себя не только от этики войны, но и от всякой человеческой этики вообще. И хотя эти варвары режут на пороге III Тысячелетия Рождества Христова головы христиан, «Священная Римская империя» молчит.

Причиной фактического поощрения наемников, украинских националистов под удобным предлогом защиты прав человека является именно вполне позитивное отношение западных партнеров России к перспективе дальнейшего ее ослабления и утраты геополитических позиций. Дилемма «Россия и Европа» все еще не изжита совокупным Западом, который построил свой рай на земле, но так и не избавился от нигилизма по отношению к русской истории, от чувства неуверенности перед ее громадностью, потенциальной самодостаточностью и необычайной устойчивостью в испытаниях, которые было бы не под силу перенести ни одному другому государству. И хотя Россия своим сопротивлением переделу мира и поствизантийского пространства в пользу заокеанских геополитических страте-

²³ Спекторский Е.В. Принципы европейской политики России в XIX и XX веках. Библиотека русской матрицы. Люблина, 1936.

гий защищает собой западный мир, «Европа в отношении России», все так же, как и во времена Пушкина, «столь же невежественна, как и неблагодарна».

Задача восстановления разрушенного национального самосознания, необходимого для самосохранения любой нации, – это не объект публицистических эмоций: глубокая болезнь национального организма нуждается в беспощадном диагнозе и излечении. И здесь особенно важна великая Миссия институтов социального воспитания, целенаправленная деятельность учреждений образования.

Понятно, что в условиях обостряющегося противостояния России и Запада очень важно не упустить молодежь, помочь юношеству стать достойными продолжателями дел и традиций своих отцов и дедов. Однако надо признать, что реалии современного общества таковы, что в нем вполне выразительно просматривается целый ряд негативных тенденций, о которых вполне справедливо и обоснованно пишут авторы журнала «Психолого-педагогический поиск». В частности, среди таких тенденций И.Е. Булатников справедливо выделяет социальное отчуждение, индивидуализацию человеческого бытия, сокращение межпоколенного, межвозрастного взаимодействия; тенденцию «варваризации» культуры, гедонизации сознания молодежи, иллюзорности восприятия мира молодыми людьми; тенденцию сокращения коллективных форм организации социально значимой и досуговой деятельности молодежи, обеднения тематики и содержания межличностного общения школьников и студентов; тенденцию «омасовления» социального воспитания школьников и студентов, камуфлирования множеством массовых «воспитательных» акций и дел стагнации первичных коллективов, опасного снижения качества нравственной воспитанности молодежи; тенденцию размывания социально-нравственных норм, порождающих социальную дезориентацию юношества, выхолащивающих представления о границах допустимого и недопустимого в поведении и отношениях людей, и др. Необходимость преодоления этих тенденций, их минимизации может и должна составлять важный аспект социального и профессионального воспитания будущих граждан России²⁴.

Серьезную озабоченность и тревогу в нравственном облике современного юношества вызывают тенденции доминирования личностного над общественным, индивидуализации человеческого бытия, локализации духовных интересов молодежи, примитивизации нравственных оценок явлений и процессов окружающей действительности, сокращение интенсивности и содержания межвозрастного взаимодействия, обеднение содержания и интенсивности общения молодежи с представителями старшего поколения, с носителями традиций и норм этноса, выхолащивание тематики и содержания межличностного общения – все это неизбежно приводит к искажению представлений о сущности социального и профессионального бытия личности в сознании молодого человека²⁵.

Этому способствуют и такие тенденции, как снижение уровня социально-нравственной и эмоциональной отзывчивости юношества, опыта рефлексии своих поступков, способности молодых людей к эмоционально-волевой саморегуляции поведения, к волевой иммобилизации, способности к волевому напряжению, сформированности эмпатических способностей, ответственного отношения к выполняемой социальной и профессиональной деятельности. Эти тенденции объек-

²⁴ Булатников И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи // Психол.-пед. поиск. 2011. № 3. С. 45–62.

²⁵ Там же.

тивно осложняют эффективность процесса социального воспитания молодежи, выхолащивают мотивацию личностного и профессионального роста, снижают интерес молодежи к осуществляемым в стране процессам социально-экономической модернизации. В сознании современного юношества происходит драматичный и весьма опасный процесс «раздвоения сознания»: с одной стороны, молодые люди сохраняют понимание традиционной морали, ее норм и регулятивов, а с другой – становятся «пленниками» новой модели социального существования, хорошо известной еще со времен Т. Гоббса: «Homo homini lupus est»... Таким образом, социальное отчуждение, индивидуализация человеческого бытия становятся устойчивыми чертами жизни современной молодежи. Эти явления не были типичны для русского мира, – они противоречат самому характеру русского человека, его миропониманию, мироотношению. Эти тенденции проявляются во многих сферах жизнедеятельности старшеклассников и студентов – не только в сфере учебы, производственных практик, общественно полезного труда, но и в не меньшей степени – в сфере досуга, творчества, свободного общения²⁶.

Об опасности этой нравственной деформации морального сознания молодежи предупреждает и А.В. Репринцев, подчеркивая, что «дуализм сознания – опасное социально-нравственное явление: с одной стороны, человек хорошо знает, как должно себя вести, на какие нормы и ценности следует ориентироваться, но, с другой стороны, социальная действительность не дает примеров, образцов такого поведения, а предлагает прямо противоположные варианты выбора нормативов социального поведения. Внутреннее противоречие между "хочу – могу – надо – должен" порождает опасный тип человека – человека-конформиста, подлеца, социального негодяя, а впоследствии – предателя, готового ради личной выгоды идти на любые, самые безнравственные способы достижения собственной цели. Для такого человека "все средства хороши", "цель оправдывает средства"... Это типичный манкурт, маргинал, утративший свою социальность, свою внутреннюю сопряженность с культурой и миром, ориентирующийся только на внутреннее «Я», только на удовлетворение своих личных потребностей и интересов. Такое внутреннее ощущение самоизолированности от социальной среды, от общества неизбежно порождает доминирование личного над общественным, индивидуального над социальным. Становится совершенно очевидным: "не я – для общества, а общество – для меня"; важно "не наше, а мое"; не коллективное, а индивидуальное становится смыслом и нормой социального бытия индивида»²⁷.

Очень тревожит и то, что в среде современного юношества существенно велика доля тех, кто для достижения своих личных целей готов использовать любые средства: около 82 % молодых людей открыто заявляют, что «готовы пойти на подкуп, дачу взятки» ради получения работы или каких-либо преимуществ, а 86 % признаются, что не откажутся от получения взятки. Это означает, что молодые люди уже признают универсальность такого средства решения любых социальных проблем, как взятка. Это означает, что их моральное сознание уже деформировано реалиями современного социума. Это означает, что в их жизненном

²⁶ Булатников И.Е. Деструкция...

²⁷ Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? // Психол.-пед. поиск. 2009. № 3 (11). С. 74.

опыте уже есть примеры (вероятно, не только родительские.) решения личных или семейных проблем с помощью взятки.

Одной из причин этого является разрушение коллективистских начал в жизни общества, что делает непрозрачными отношения работника и работодателя, гражданина и власти, чиновников, держателей полномочий, от которых зависит решение личных проблем отдельного человека. Корруптированное поведение неизбежно становится единственно возможным способом решения индивидом своих личных, внутренних, жизненных проблем. В этой связи надо отчетливо понимать, что «корруптированность порождается невнятностью общественной морали, не осуждающей, а, наоборот, одобряющей рост материального благополучия и доходов человека, связывая его с успешностью личных инициатив, предприимчивостью, способностью ставить перед собой цель и уверено к ней идти. Как тут не вспомнить рекомендации отца Павлуше Чичикову: "Береги копеечку! Все сможешь, все прошибешь копеечкой!"... Вот и выходят в жизнь молодые павлуши чичиковы, уверенные в справедливости отцовского наказа, не сомневающиеся в правоте и жизнеспособности мещанско-купеческой психологии, способной прошибать на своем пути все, даже общественную мораль, даже Власть и Закон! Более того, беседы с молодыми людьми показывают, что они вполне серьезно размышляют о возможности своего вхождения в перспективе в "высшее общество", наиболее выразительными представителями которого, по их мнению, являются те, "кто сегодня имеет восемь магазинов"... Так они чаще всего оценивают социальный успех, именно уровень материального богатства оказывается определяющим с точки зрения социальной значимости личности, ее социального статуса в обществе. Вот он, момент истины! Вот цель и социальный эталон, к которому можно и должно стремиться!»²⁸.

Очевидно, что образование является важнейшим и неотъемлемым элементом любого человеческого общества в период всей истории его развития. Однако в условиях глобализации культуры происходят методичное вытеснение национального элемента в культуре и его постепенная замена элементом «общечеловеческим»... «Это означает, что глобализация "вытесняет" нормы и ценности традиционной крестьянской общины, "заменяя" их "универсальными", "общечеловеческими", растворяя в них этнотипичное, "вытравляя" в русском человеке генетическую память о нормах и традициях жизни русского мира. В масштабах планеты растворяются и уходят в небытие локальные этнические культуры многих народов, рушатся культуры европейских этносов, включая немцев, французов, англичан... Это не только исключительно "российское" явление – это всеобщая тенденция. Печально осознавать то, что духовные подвиги и труд наших предков девальвируются глобализацией, предлагающей человеку "новые" смыслы и ценности современного комфортного техногенного мира, "прогрессивные" достижения постиндустриальной цивилизации»²⁹.

Миссия образования состоит в обеспечении условий для социализации детей и молодежи, освоения входящим в жизнь поколением ценностей и традиций русской многонациональной культуры, готовности защищать свою Родину от посягательств врагов. В течение вот уже десяти лет журнал «Психолого-педагогический поиск» ведет неустанную работу по возрождению русского обра-

²⁸ Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура... С. 77.

²⁹ Репринцев А.В. Проблемы приобщения... С. 38.

зования и русской школы, пробуждению национального самосознания русских людей, воспитанию достойных граждан нашей Великой России. Этот важный миссионерский труд имеет свой позитивный результат: журнал формирует общественное мнение, бьет в набат, зовет к борьбе за умы и души молодых! Это, несомненно, очень нужная и очень важная работа, вполне вписывающаяся в национальные интересы России, рождающая надежду на то, что Русский Дух, трудолюбие, патриотизм, любовь к своему Отечеству, верность заветам отцов и дедов по-прежнему будут неотъемлемыми чертами русского человека.

Поистине наша национальная катастрофа есть плод очередного самоуничтожения и комплекса культурной неполноценности российской интеллигенции, воплощавшегося то либералами XIX века, то ранним большевизмом, то диссидентами и номенклатурно-партийной и интеллектуальной элитой эры Горбачева, наконец, первым постсоветским истэблшментом. Но, как и прежде, главным инструментом разрушения является манипуляция нашим историческим и национальным самосознанием. Это поднимает перед всем русским обществом огромные проблемы излечения болезни национального сознания и более глубокого осмысления собственных грехов, потерь и обретений. Подлинная же причина катастрофы и неспособности русских панорамно оценить все, что происходит с ними и Россией, – в духовном ослеплении и оскудении в силу отпадения от Православной веры, давшей в свое время русским смысл их исторического бытия, необычайную энергию и способность к творческому акту в мировой истории. Утрата христианского чутья к злу и его источнику, к подменам и иллюзорным соблазнам привела к исчезновению чувства личной и соборной ответственности за себя и за каждого, за нашу поруганную Победу, за русское присутствие в мире.

Сегодняшние итоги и задачи вызывают к чувству национальной солидарности не перед внешним врагом, а для духовно-исторического делания и продолжения исторической жизни. Они призывают бедного и богатого, простого и образованного, старого и молодого. Ибо нация, способная сохранить себя в истории, – это не простая сумма индивидов, а преемственно живущий организм с целями и ценностями национального бытия, с общим духом и верой, представлениями о добре и зле, общими историческими переживаниями. Именно это и делает из народонаселения нацию, способную к творческому историческому акту.

Нас разделяют символы прошлого, но должны объединить задачи будущего. Вселенская дилемма «Россия и Европа», которую не обошли вниманием почти все крупные умы России прошлого, опять встает перед нами, поскольку дискуссия о Войне и нашей Победе, точнее сказать – травля России – разворачивается на фоне очевидного передела мира и соперничества за российское наследство. Но давление обрело знакомые очертания: граница его опять проходит именно там, где веками Священная Римская империя и Ватикан, Речь Посполитая, Наполеон и Габсбурги, Германия кайзера Вильгельма и Гитлера стремились оттеснить русских на северо-восток Евразии, от Балтики и Черного моря, овладеть византийским пространством, а вездесущая Британия противодействовала России из ее южного подбрюшья – Центральной Азии.

Вряд ли Россию и русских можно еще раз соблазнить каким-нибудь «новым мышлением» или химерой общечеловеческих ценностей. Слишком очевидно то, что весь остальной мир охотно воспользовался испытанным старым способом и прибрал к рукам все, что отдавали прозелиты. Очередной передел мира меньше

всего отражает борьбу идеологий XX столетия, которая на самом деле вовсе не так, как казалось, определяла международные отношения (даже в период холодной войны). Демагогические толкования результатов соперничества «тоталитаризма и демократии», увы, слишком напоминают штамп советского обществоведения о «главном содержании эпохи – переходе от капитализма к коммунизму». Главное содержание «нашей эпохи» – уничтожение сначала потенциально равновеликой всему совокупному Западу геополитической силы, а затем – самостоятельной исторической личности с собственным поиском универсального смысла человеческого бытия.

Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы [Текст]. – 2-е изд. – Курск : Мечта, 2013. – 465 с.
2. Булатников И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 3. – С. 45–62.
3. Булатников, И.Е. Диалектика Добра и Красоты в философско-педагогическом наследии В.А. Разумного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 42–53.
4. Булатников, И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 99–113.
5. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
6. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–90.
7. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
8. Булатников, И.Е. Этические основания социально-педагогической концепции В.А. Сухомлинского в диалоге эпох и общественных отношений [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27).
9. Булатников, И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К.Д. Ушинского [Текст] // Известия РАО. – 2014. – № 3. – С. 14–35.
10. Вехи. Сборник статей о русской интеллигенции [Текст]. – М., 1990.
11. Данилевский, Н.Я. Россия и Европа [Текст]. – СПб., 1995. – С. 205.
12. Из глубины. Сборник статей о русской революции [Текст]. – Нью-Йорк : Телекс, 1991.
13. Левицкий, С.А. Трагедия свободы [Текст]. – М., 1995.
14. Нарочницкая, Н.А. За что и с кем мы воевали [Текст]. – М. : Минувшее, 2005. – 80 с.
15. Нарочницкая, Н.А. Россия и русские в мировой истории [Текст]. – М. : Международный. отношения, 2003. – 536 с.
16. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.

17. Репринцев, А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 3 (11).
18. Репринцев, А.В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики [Текст] // Известия РАО. – 2014. – № 3. – С. 75–93.
19. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
20. Репринцев, А.В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса [Текст] : предисловие ко 2-му изд. кн. // Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. – 2-е изд. – Курск : Мечта, 2013. – С. 5–19.
21. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
22. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
23. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
24. Черчилль, У. Мировой кризис [Текст]. – М., 1937.
25. Спекторский, Е.В. Принципы европейской политики России в XIX и XX веках. Библиотека русской матрицы [Текст]. – Люблина, 1936.
26. Токвиль, А. де. Демократия в Америке [Текст]. – М., 1992.
27. Шмитт, К. Политическая теология. Духовно-историческое положение парламентаризма [Текст]. – М., 2000.
28. Шубарт, В. Европа и душа Востока [Текст]. – М., 1997.
29. Heresch, E. Geheimakte Parvus. Die gekaufte Revolution [Text]. – Wien, 2000.

УДК 002.702.6:(15+371)

Е.П. Белозерцев

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ КАК ОТРАЖЕНИЕ
СОСТОЯНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
(перечитывая номера «Психолого-педагогического поиска»)**

Автор анализирует некоторые публикации журнала, размышляет о современной ситуации в российском образовании, о положении отечественных научно-педагогических школ. Особое внимание уделено работе с молодыми учеными, обеспечению преемственности в научно-исследовательской деятельности, притоку молодых талантливых ученых в научно-педагогический цех страны.

философия образования, история педагогики и образования, научно-педагогическая школа, этика и традиции российской науки.

В заметно поредевшем и выхолощенном перечне действительно серьезных и профессионально глубоких российских журналов, освещающих проблемы культуры и образования, все чаще и чаще обращаюсь к публикациям в журнале «Психолого-педагогический поиск»... И делаю это сознательно, поскольку нахожу в сочинениях многих постоянных авторов этого достойного издания «правду жизни» (А.В. Репринцев), реальное положение дел, конструктивные идеи об улучшении народного образования, прочную и неразрывную связь с традициями и опытом русской национальной культуры. Действительно, как и два столетия назад, когда взывал к российской интеллигенции К.Д. Ушинский, сегодня приходится вновь и вновь поднимать проблему «Как сделать русские школы русскими?»...

Примечательно, что журнал «Психолого-педагогический поиск» не уходит от этой острой и «деликатной» проблемы, а смело и прямо ее поднимает! А что деликатничать? Что молчать? Мы «взяли на вооружение» многие навязанные нам концепции и технологии, внедрили их в образовательную практику, а теперь ломаем голову: что со всем этим делать? Это и злополучный единый государственный экзамен (ЕГЭ), и «болонский» процесс, и «двухуровневая система подготовки специалистов», и пресловутые образовательные стандарты... Мы с настойчивостью наивных и глупых попугаев повторяем лексические штампы, внедряем «европейские нормы и ценности», формируем «конкурентоспособного учителя» (!!!), забыв, пожалуй, один из самых главных заветов великого К.Д. Ушинского – о том, что педагогика – не столько наука, сколько искусство... И в этом непрерывном творчестве по ваянию Человека, возделыванию его Души невозможны никакие стандарты, никакие технологии, – все определяется уникальностью и неповторимостью человеческой индивидуальности, человеческой Личности, особенностями ситуации ее взаимодействия с носителем Знания и Духа – Учителем! Очень важно и стратегически верно то, что журнал «Психолого-педагогический поиск» постоянно об этом говорит!

Отмечу еще одно очень важное, бесспорное достижение журнала. В отличие от многих своих солидных академических собратьев, «Психолого-педагогический поиск» **открыл широкой аудитории читателей немало новых талантливых имен молодых, ярких ученых!** В науке очень важно создать условия для притока в исследовательскую деятельность молодых дарований, усердно ищущих, терпеливо восходящих к вершинам научного Олимпа, верно и преданно отстаивающих традиции и достижения своих предшественников. Без этой «эстафеты поколений» невозможно продолжение, преемственность, наследование, движение вперед. Конечно, речь идет о традициях научно-педагогических школ России, которые составляют гордость и славу отечественной науки.

В этом контексте не могу не сказать о работах очень талантливого и глубокого ученого, публикации которого всегда ждал, с интересом читал, в которых ощущал острую боль автора за судьбу отечественной культуры и образования... Речь о недавно безвременно ушедшем от нас Игоре Евгеньевиче Булатникове... Журнал много и обстоятельно публиковал его статьи, в которых удивительно соединились глубина и ясность мысли, высокая научность и острота полемики, истинный патриотизм и гражданственность позиции автора! Мне кажется большой удачей то, что журнал помогает таким талантливым авторам прорываться к широ-

кой читающей и думающей аудитории, иметь свой голос в обсуждении самых злободневных проблем отечественного образования и науки!

Яркий и глубокий автор, страстный приверженец русской культуры и русской истории, И.Е. Булатников постоянно отмечает роль институтов социального воспитания в воспроизводстве национальной культуры, в возрождении русской школы, и в первую очередь – семьи и школы. «Их миссия чрезвычайно ответственна. Но она может быть успешной лишь тогда, когда их социальный статус высок, когда к голосу родителей и учителя прислушиваются, когда с ними считаются, когда позиция старшего поколения не высмеивается и не подвергается остракизму, когда духовно-нравственный опыт предшествующих поколений не становится предметом политических спекуляций и фальсификаций... Надо учиться заново быть русскими, любить и ценить свой народ, свою историю и культуру, уважать прошлое и моральный выбор отцов. Надо перестать заниматься переписыванием своей истории в угоду политической конъюнктуры. Надо ценить жизнь и понимать ее быстротечность. Надо уважать человеческую личность и ее право быть самой собой. Только в этом случае в самостоятельную взрослую жизнь выйдут действительно духовно богатые, интеллектуально состоятельные молодые люди, способные жить в демократическом гражданском обществе, строить свое будущее, опираясь на традиции и опыт своей национальной культуры»³¹.

Действительно, перечитывая статьи И.Е. Булатникова, невозможно не согласиться с оценками этого удивительно талантливого и яркого молодого ученого: традиции и обычаи, механизмы наследования ценностей национальной культуры, специфические нормы среды русской крестьянской общины, в которых формировалась личность ребенка как носителя традиций и ценностей русской культуры, остались в прошлом, перестали быть реальностью современного русского образования. И главное, что «растворилось в пучине рыночных реформ», – коллективизм, дух товарищества, взаимопомощи, взаимовыручки, сострадания, сопереживания, сотрудничества... Как отмечает И.Е. Булатников, «ориентация на жесткое следование партикуляристским нормам замкнутой традиционной локальной этнической культуры постепенно уступает место ориентации на усвоение и самостоятельное применение человеком "общих", "общечеловеческих" правил и норм поведения, которые в условиях глобализации культуры становятся все более расплывчатыми и неопределенными. Одновременно с этим происходит усиление индивидуально-личностного начала в социальных проявлениях людей, нарастание эгоизма, обостренного внимания к себе, к условиям своей жизни и труда, акцентуация внимания на собственном "я". Эти процессы чаще всего сопровождаются снижением уровня объективности самооценки личности, отрывом от "своей" социальной среды (аномией – по Э. Дюркгейму), снижением уровня развития нравственной культуры личности и общества в целом. Да и сама нравственная культура становится чем-то неопределенным, расплывчатым, некоей "ускользающей реальностью", за гранью которой растворяются и становятся такими неопределенными стыд и вина, страх и совесть, добро и зло, низменное и высокое, прекрасное и безобразное, одобряемое и осуждаемое..., т.е. весь спектр социальных проявлений человека перестает подвергаться ежеминутной нравственной оценке, нравственной коррекции в соответствии со складывавши-

³¹ Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психол.-пед. поиск. 2012. № 4 (24). С. 33–34.

мися веками моральными нормами и ценностями. Да и сам человек перестает быть "продуктом" нравственной культуры, оказываясь в сетях индивидуализма, эгоизма, гедонизма, практицизма, включившись в погоню за "золотым тельцом", за туманным призраком "буржуазного счастья"³²...

Это означает, что глобализация «вытесняет» нормы и ценности традиционной крестьянской общины, «заменяя» их «универсальными», «общечеловеческими», растворяя в них этнотипичное, «вытравляя» в русском человеке генетическую память о нормах и традициях жизни русского мира. В масштабах планеты растворяются и уходят в небытие локальные этнические культуры многих народов, рушатся культуры европейских этносов, включая немцев, французов, англичан... Это не только исключительно «российское» явление – это всеобщая тенденция. Печально осознавать то, что духовные подвиги и труд наших предков девальвируются глобализацией, предлагающей человеку «новые» смыслы и ценности современного комфортного техногенного мира, «прогрессивные» достижения постиндустриальной цивилизации...

Объективную и честную оценку складывающейся ситуации в системе образования дает на страницах журнала и А.В. Репринцев, утверждающий, что главной причиной, усиливающей кризис современного образования, «становится деструкция социокультурной среды, традиционной общественной морали, складывавшейся веками системы моральных ценностей, регламентировавших социальные проявления каждого индивида и понимание им смысла своего социального бытия. Работает ли сегодня система образования на формирование внятных культурных стереотипов личности, освоение твердых моральных принципов и норм поведения? Помогает ли образование ответить взрослому человеку на вопросы "кто я?", "для чего пришел в этот мир?", "в чем мое предназначение в жизни?"? Предлагает ли твердые ценностно-смысловые ориентиры, опираясь на которые молодой человек оказывается способен совершать свой моральный выбор, сохранить свою честь и достоинство, не изменить самому себе? Большинство молодых людей считают, что система образования сегодня не дает ответов на эти вопросы, что школа и университет формируют чаще всего установку на лицемерие и ложь, на извлечение выгоды, личной пользы из отношений с окружающими людьми...»³³. Трудно не согласиться с этим выводом философа: образование сегодня действительно оказывается вне жизни, вне реалий социального бытия человека, все заметнее отрывается от них... К этому же выводу приходит и И.Е. Булатников, убежденный в том, что прагматический расчет, лицемерие, готовность к коррумпированному поведению, неискренность, циничное использование другого человека становятся базой в строительстве молодыми людьми всей системы социальных отношений с внешним миром.

Бесспорно, основу понимания идеалов воспитания, реализуемых системой образования, задает общественная мораль, складывающаяся система нравственных императивов, регламентирующих границы свободы и ответственности личности, формирующих представление о должном в поведении и отношениях между людьми. Ее деструкция, размывание границ должного, обретающая сегодня

³² Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психол.-пед. поиск. 2012. № 3 (23). С. 60–72.

³³ Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психол.-пед. поиск. 2013. № 1 (25). С. 31.

вполне устойчивые лексические штампы («у каждого – своя мораль», «сколько людей – столько и принципов», «своя рубашка ближе к телу» и др.), указывает на опасный и весьма сомнительный дрейф в сторону социальной аномии, индивидуализации социального бытия, эгоизации сознания человека, отторжения межпоколенческих связей, разрушения коллективистских начал в образе жизни людей, в традиционных способах строительства отношений между людьми в русском социуме. Об этих тенденциях достаточно подробно и убедительно пишет на страницах журнала И.Е. Булатников, характеризуя негативные последствия деструкции общественной морали в современном российском обществе³⁴.

С этими оценками солидарен и А.В. Репринцев, отмечая, что современная социальная элита словно не слышит глас всеобщего недовольства и возмущения, словно не видит и не понимает тенденций усиливающегося раскола в обществе, продолжая «модернизировать» всю систему образования, внедряя с каждым днем все новые и новые идеи, модели, технологии, которые никак не соотносятся с традициями российского образования, не ложатся на духовный опыт и нормы культуры русского этноса. «Весьма выразительным следствием происходящих социокультурных трансформаций... является заметно увеличивающееся количество молодежи, которую можно с полным основанием отнести к рыночному типу личности. Такие молодые люди открыто презирают традиционную русскую культуру и мораль, иронично относятся к национальной истории и традициям, убеждены в преимуществах западного образа жизни, либеральных ценностей, верят в абсолютную свободу и демократию, ориентированы на развлечения, потребительство, гедонизм, плотские утехи. Таким молодым людям всякие попытки просвещения, приобщения к достижениям науки и культуры представляются обременительной и ненужной деятельностью; они не привыкли к интеллектуальному и духовному напряжению, мобилизации своей воли и физических сил; их влечет яркая и беззаботная жизнь клубных тусовок, светских раутов – все, что составляет образ жизни звезд шоу-бизнеса, крупных бизнесменов. Жизнь для таких молодых людей предстает бесконечным калейдоскопом ярких красок, удовольствий, приключений... В ней нет каждодневного труда и волевого напряжения, в ней не идет речи об общественном благе или пользе, в ней нет ничего социального! Это уже та стадия "социального декаданса", за которой неизбежно следуют моральное разложение, духовное опустошение, распад личности, ее окончательное и необратимое отторжение от социальной среды, от пуповинной связи с национальной культурой, со своим этносом. Такие кризисы идентичности «золотой молодежи» сегодня встречаются все чаще, проявляя не только несоответствие деятельности институтов образования "растущим потребностям общества", но и нарастание социальной стратификации в обществе, эскалацию отрыва социальной элиты от других социальных страт, усиливающиеся антагонизмы между ними»³⁵.

Анализируя современную социокультурную реальность, соотнося желаемое с действительным, возможное с реальным, меру влияния традиций воспита-

³⁴ Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психол.-пед. поиск. 2012. № 3. С. 56–67 ; Булатников И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи // Психол.-пед. поиск. 2011. № 3 (19). С. 43–57.

³⁵ Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психол.-пед. поиск. 2013. № 1 (25). С. 32.

ния на образовательную практику, А.В. Репринцев отмечает, что «антропологические параметры» должны быть главным, основным индикатором успешности или неуспешности, целесообразности или нецелесообразности осуществляемых социальных реформ. Действительно, практически все общество высказывает свою неудовлетворенность осуществляемыми новшествами: «модернизация» затронула практически все важнейшие сферы социальной жизни. Только в результате этой «модернизации» жизнедеятельность «модернизированных» институтов становится не лучше, а хуже... Но, думается, что самым опасным и тревожным сигналом для всего общества служит главный оценочный параметр эффективности «модернизации» – экономический. По этому параметру уже обнаружили «неэффективные университеты», «неэффективные медицинские учреждения», «неэффективные научные центры»... «Убежден: в центре реформ должен стоять человек, личность, а не экономика! Не человек – для экономики, а экономика – для человека! Никакие реформы не имеют смысла, если они не направлены на совершенствование самого человека, его развитие, обеспечение более высокого качества его жизни, если в результате реформ не изменяется к лучшему сама жизнь, социальная реальность»³⁶. К этому трудно что-либо добавить.... История не прощает забвения традиций!

Журнал «Психолого-педагогический поиск» за свои десять лет удивительно повзрослел, явно перешагнул в зрелость, миновав болезненные и трудные подростковые годы, романтическую и солнечную юность... **Журнал явно имеет свое лицо, свой стиль, своих постоянных авторов, свою читательскую аудиторию. Это признаки зрелого и авторитетного издания, важной и уважаемой трибуны**, с которой говорят с научно-педагогическим сообществом уважаемые, компетентные авторы, к голосу и позиции которых прислушиваются, с которыми сверяют свою позицию неустанные труженики педагогического цеха страны, продолжающие заниматься самым удивительным искусством на Земле – возделыванием Человека!

Поздравляя коллектив редколлегии и авторов журнала с десятилетием, хочу пожелать всем уверенного движения вперед, честного и верного служения искусству Добра, Красоты, Истины в нашей педагогической реальности!

Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы [Текст]. – 2-е изд. – Курск : Мечта, 2013. – 465 с.
2. Белозерцев, Е.П., Варава В.В. Преодоление кризиса современного российского образования в контексте «Отчего края» [Текст] // Берегиня. 777. Сова. – 2013. – № 2 (17). – С. 43–52.
3. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст]. – Курск : Мечта, 2011.
4. Булатников, И.Е. Диалектика Добра и Красоты в философско-педагогическом наследии В.А. Разумного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 42–53.
5. Булатников, И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 99–113.

³⁶ Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психол.-пед. поиск. 2011. № 2 (18). С. 24–42.

6. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
7. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–90.
8. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
9. Булатников, И.Е., Исаев И.Ф. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи [Текст] // Евразийский форум. – 2012. – № 4. – С. 76–92.
10. Булатников, И.Е. Этические основания социально-педагогической концепции В.А. Сухомлинского в диалоге эпох и общественных отношений [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27).
11. Булатников, И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К.Д. Ушинского [Текст] // Известия РАО. – 2014. – № 3. – С. 14–35.
12. Нарочницкая, Н.А. За что и с кем мы воевали [Текст]. – М. : Минувшее, 2005. – 80 с.
13. Нарочницкая, Н.А. Россия и русские в мировой истории [Текст]. – М. : Междунар. отношения, 2003. – 536 с.
14. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
15. Репринцев, А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 3 (11).
16. Репринцев, А.В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики [Текст] // Известия РАО. – 2014. – № 3.
17. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
18. Репринцев, А.В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса [Текст] : предисл. ко 2-му изд. кн. // Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. – 2-е изд. – Курск : Мечта, 2013. – С. 5–19.
19. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
20. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
21. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.

УДК 002.702.6:(15+371)

М.В. Богуславский

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ МИССИЯ ЖУРНАЛА «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК»

Дорогие коллеги!

От всей души поздравляю вас с юбилеем – десятилетием выхода в свет научно-методического журнала «Психолого-педагогический поиск». На протяжении всех этих лет журнал динамично совершенствовался, сохраняя главное – неизменно высокий научный и профессиональный уровень публикуемых статей, их хорошее стилевое оформление. Благодаря всему этому значение и статус журнала далеко выходят за рамки заявленного «научно-методического» жанра – **«Психолого-педагогический поиск» осуществляет не только профессиональную, но и культурологическую и в целом высокую просветительскую миссию в российском образовательном пространстве.**

В этом, безусловно, большая заслуга членов реакционной коллегии и редакционного совета журнала. Отмечая это, особо подчеркну определяющую роль в подготовке и издании журнала его главного редактора на протяжении десятилетия **Алексея Алексеевича Романова** – профессора, доктора педагогических наук, заведующего кафедрой педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, который щедро вкладывает в журнал и свой богатый научно-профессиональный потенциал, и свою душу, и сердце. В том, что в журнале публикуются не только рязанские педагоги и психологи, но и видные ученые со всей педагогической и психологической России, – большая персональная заслуга главного редактора. С каждым автором, особенно иногородним, Алексей Алексеевич устанавливает не только профессиональные, но и личностные, человеческие отношения.

Мне как председателю Научного совета по истории образования и педагогической науки Российской академии образования особенно приятно отметить, что журнал из года в год, из номера в номер щедро предоставляет свои страницы для содержательных публикаций по историко-педагогической проблематике. Более того (и это также формирует лицо издания), на его страницах за последние годы были полноценно отмечены все значимые даты – юбилеи выдающихся отечественных педагогов, подвижников образования А.С. Макаренко, Н.И. Пирогова, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и других. Причем это не дежурные юбилейные статьи. К юбилею каждой персоналии в журнале публикуется спектр статей признанных специалистов, в которых стереоскопично раскрываются судьба, труды и деятельность данного выдающегося педагога.

Прекрасно понимаю, насколько сложно на протяжении десятилетия не просто поддерживать высокий уровень журнала, но даже просто его издавать в условиях вечных проблем с финансированием. И здесь следует отметить боль-

шую роль руководства учредителя журнала – ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», которое прекрасно понимает его уникальную общекультурную и образовательную роль в повышении профессионального мастерства и формировании компетенций профессорско-преподавательского состава университетов и педагогических вузов страны, докторантов и аспирантов и, конечно же, тех, к кому, прежде всего, обращен журнал, – работников системы общего и профессионального образования.

Замечательно об этом написал главный редактор журнала А.А. Романов: «Готовя очередной номер журнала, определяя его идейно- смысловые акценты, редколлегия ориентируется на своеобразные интегративные показатели "болевых точек" в науке и образовании, которые выносят на обсуждение наши авторы. Среди них проблемы реформирования современного профессионального образования и, в первую очередь, подготовки учителя. Он – ключевая фигура, от которой зависят будущее страны, ее духовный, человеческий потенциал, ее технологический и экономический прорыв, ее суверенитет и независимость»³⁸.

Хочется пожелать всем, кто причастен к выходу в свет прекрасного журнала «Психолого-педагогический поиск», и в новом десятилетии руководствоваться этим мудрым постулатом, достойно поддерживая статус просветительского, культурологического и, конечно же, профессионального научно-методического издания, сохраняя и развивая накопленный авторский потенциал, сберегая «лицо журнала», сберегая и обогащая сложившиеся традиции его издания.

В юбилей принято не только поздравлять, но и желать юбиляру нового и лучшего. Поэтому обращаюсь к учредителю журнала – руководству ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» с пожеланием достичь единства формы и содержания – придать журналу достойное его оформление. Поверьте, «Психолого-педагогический поиск» это в полной мере заслужил!

Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. Историко-педагогическое пространство России: научное сообщество, исследовательские проблемы и перспективы развития [Текст] // Развитие педагогического знания в науке и образовании : материалы XXVII сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки Росс. акад. образования / под ред. М.В. Богуславского, Т.Б. Игнатъевой. – М. ; Тверь : Науч. кн., 2011. – С. 8–14.
2. Богуславский, М.В., Куликова С.В. Совершенствование историко-педагогического образования: проблемы и перспективы [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 50–60.
3. Богуславский, М.В., Куликова С.В. Исторический контекст модернизационных процессов в российском и зарубежном образовании [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 128–133.
4. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
5. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.

³⁸ Романов А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания // Психол.-пед. поиск. 2013. № 3. С. 5.

6. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.

УДК 002.702.6:(15+371)

И.П. Ильинская, И.Ф. Исаев

**УСИЛЕНИЕ ТЕНДЕНЦИЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ
В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ КАК ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ
НОВОЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ
(перелистывая страницы журнала «Психолого-педагогический поиск»)**

Анализируя публикации журнала «Психолого-педагогический поиск» за 2005–2014 годы, авторы рассматривают проблемы становления новой образовательной реальности – поликультурной среды российского общества, особенности социального взаимодействия представителей различных культур и конфессий. Обращается внимание на публикационную активность журнала в освещении проблем становления поликультурной образовательной среды, реализации ее возможностей в обеспечении социализации детей и молодежи.

философия образования, поликультурная образовательная среда, поликультурная компетентность учителя, социальное воспитание, этнопедагогика.

Сотрудничество с журналом «Психолого-педагогический поиск» на протяжении всей его десятилетней истории убеждает в том, что за годы своей жизни это издание стало своеобразным «Колоколом» XXI века, призывающим образовательное сообщество к возрождению норм и ценностей традиционного русского мира. Перелистывая журнальные публикации за эти годы, невольно ощущаешь мощное биение пульса реальной жизни, очевидное стремление журнала заострять внимание читателей на самых злободневных проблемах современного образования. К чести редколлегии журнала и его постоянных авторов, такое стремление предстает в публикуемых материалах вполне объективным, конструктивным, созидательным трендом, отражающим установку редакции на недопустимость забвения опыта и традиций русской школы и русской педагогики! Журнал не замыкается на «беспросветности» педагогических будней, негативных тенденциях и проблемах современной педагогической практики, – авторы публикаций стремятся изменить ситуацию в образовании, помочь школьному учителю и университетскому преподавателю понять новое, перспективное, передовое, но не утратить своей связи с традициями и опытом предшествующих эпох!

Примером таких новых явлений стала заметно усилившая свое влияние в последние десятилетия поликультурная среда российского общества с ее рисками и противоречиями в социокультурном развитии детей и молодежи. Отрадно,

что на этом концентрирует внимание читателей в своих публикациях главный редактор журнала А.А. Романов.

Понятно, что основой для воспитания уважения к представителям других культур, взаимопонимания и толерантности к инокультурным проявлениям в социальной среде являются знание своей культуры и ценностное отношение к ней, культурная идентичность личности, трепетное отношение к родным корням. Не зная и не понимая свою родную культуру, не умея ценить и приумножать традиции своего народа, человек не может выработать ценностное отношение к другим, «чужим», традициям. Вместе с тем воспитание на основе только лишь родной культуры, «закрытость» системы воспитания в своей «национальной квартире», отсутствие образцов для ознакомления с иными культурами и постижения многообразия мира приводит к эффекту воспитания в монокультурной среде, где любой инородный элемент системы, любое инокультурное проявления вызывает неприятие, отторжение, агрессию.

Каким же предстает для ребенка образ сегодняшнего мира? Каковы тенденции и предпосылки формирования социальности и этнокультурной идентичности личности в современном поликультурной среде? Эти вопросы в том или ином педагогическом контексте сегодня волнуют многих ученых, о чем свидетельствуют и публикации на страницах журнала «Психолого-педагогический поиск». Так, наиболее близкими нам представляются позиции А.В. Репринцева, раскрывающего тенденции эстетического воспитания в современной школе, Е.А. Репринцевой, выявившей современные тенденции развития игровой культуры, И.Е. Булатникова, охарактеризовавшего тенденции развития морального сознания современного российского общества, в значительной мере осложняющие процессы социально-нравственного воспитания молодежи, формирования ее нравственной культуры. Тот факт, что статьи И.Е. Булатникова, в которых поднимаются эти вопросы, появились на страницах журнала «Психолого-педагогический поиск», позволяет нам говорить об удивительной чувствительности редколлегии к реалиям жизни, к проблемам и заботам педагогического цеха страны.

В широком социальном плане сегодня мы наблюдаем две противоположные культуропреобразующие тенденции: с одной стороны – глобализации культуры, с другой – усиление национального самосознания, выражающееся в интенсивном развитии традиционно-национальных культур. Процессы интеграции и дифференциации культур, с одной стороны, обозначают усиление универсализма, стремление к общечеловеческим ценностям, с другой – увеличивают значимость универсального, национально-культурного, индивидуаль-но-личностного⁴⁰.

Анализ современной образовательной реальности, к сожалению, свидетельствует и о том, что уровень развития эстетической культуры детей и их родителей невысок, в воспитании подрастающего поколения истинные смысло-жизненные ориентиры часто подменяются материальными ценностями, чему во мно-

⁴⁰ Марков Б.В. Глобализация облика современного мира и человек: векторы эволюции // Образование в контексте глобальных изменений облика современного мира: проблемы и перспективы : в 2 т. / под ред. А.В. Репринцева. Курск : Кур. гос. ун-т, 2007. Т. 1. С. 6–23.

гом способствуют тенденции развития стратности (деления на социальные страты по уровню материальной обеспеченности и социального статуса) и обособления семьи и личности (стремления от коллективного к частному)⁴¹. Негативное влияние на формирование эстетической картины мира оказывает и тенденция формирования «ложных потребностей» у школьников, проявляющаяся в бесконтрольном стремлении личности к материальным ценностям. Такие потребности формируются посредством рекламы, производства и распространения большого количества товаров широкого потребления.

Полученные нами теоретические выводы и эмпирические материалы свидетельствуют о ряде негативных тенденций эстетического развития современных младших школьников. Назовем их.

1. Гедонизация эстетического образования – преобладание гедонистической функции искусства в противовес функции воспитательной (В.С. Библер, Г. Дебор, А.Г. Дугин, М.С. Каган, В.А. Караковский, Д.С. Лихачев, В.А. Разумный, А.В. Репринцев, Е.А. Репринцева, В.М. Розин, О.И. Тарасова).

Искусство является мощным средством воспитания подрастающего поколения. Вместе с тем анализ современной социокультурной среды и практики образования приводит нас к выводу о том, что в сравнении с предыдущей эпохой искусство превращается из идеологического оружия, средства агитации народа, призыва к жизни в рамках определенных ценностей в продукт потребления, используемый с целью удовлетворения «ложных потребностей», потребности в развлечениях, в новых ощущениях. Такая ситуация приводит к стремлению наслаждаться образцами массовой культуры и искусства, в которых, к сожалению, не всегда отражаются национальные и общечеловеческие ценности, к потреблению эстетической продукции. Эстетические предпочтения школьников склоняются к развлекательным шоу-программам, которые проецируются на уроки и мероприятия с эстетическим содержанием, посредством которых можно легко и без предварительной подготовки получить удовольствие. Посещение музеев, театров, выставок художественного творчества, отражающих достижения классического и народного искусства, отходит на второй план. Приоритет наслаждения перед воспитанием приводит к снижению влияния искусства на формирование социально ценной личности, к снижению возможностей искусства на пути формирования эстетической культуры младшего школьника.

2. «Стагнация» эстетического образования – снижение информативности содержания эстетического образования в школе (Е.П. Белозерцев, В.И. Волынкин, Б.З. Вульф, И.Ф. Исаев, П.Н. Осипов, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, В.А. Слестёнин, А.Н. Ходусов, Н.К. Шабанов).

На ступени начального общего образования младший школьник должен получить представления об искусстве, попасть в условия, в образовательную среду, которые будут способствовать расширению его эстетического кругозора. Однако анализ программ по предметам эстетического цикла убеждает нас в том, что ценности национальной культуры не находят должного отражения в содержании образования. Также недостаточно времени уделяется изучению художественной

⁴¹ См. публикации в журнале Е.П. Белозерцева, И.Е. Булатникова, О.В. Долженко, И.Ф. Исаева, Н.А. Нарочницкой, А.Г. Пашкова, А.В. Репринцева, В.М. Розина, О.И. Тарасовой и др.

культуры разных народов, проживающих на территории Российской Федерации, несмотря на то, что именно такие ориентиры заложены в национальном воспитательном идеале, лежат в основе федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС НОО). Современная школа лишается способов и механизмов обогащения эстетических представлений младших школьников, формирования у них объективного представления о видах искусства, народного творчества, о его генезисе и бесконечности существования и развития.

3. «Архаизация» эстетического образования, отрыв содержания эстетического образования младших школьников от реалий социокультурной среды (Е.П. Белозерцев, В.И. Волынкин, А.В. Репринцев, Е.А. Репринцева, В.М. Розин, Н.К. Шабанов, Л.В. Школяр).

Эстетическое воспитание младших школьников в основном осуществляется на основе классического европейского (отечественного) искусства. Содержание программ по изобразительному искусству, музыке за последние десятилетия не претерпело глобальных изменений. Вместе с тем мы не только наблюдаем смену образовательных парадигм, но и пережили смену политического строя в стране. Смена социокультурных реалий должна повлечь за собой и смену содержания предметов эстетического цикла, поскольку искусство, в отличие, например, от математики или естественных наук, отражает ту эпоху и то время, в которых живет. Однако в современной образовательной среде только номинируется принцип связи обучения с жизнью. В реальной же практике не учитываются современные тенденции развития искусства, предпочтения и накопленный эстетический опыт младшего школьника, что приводит к снижению интереса к искусству со стороны как обучающихся, так и обучающихся, к утрате смыслов и педагогического значения искусства как средства воспитания.

4. Снижение «эстетического накала» образовательной среды, уход от насыщения образовательной среды эстетическим компонентом (Е.П. Белозерцев, И.Е. Булатников, В.И. Волынкин, Б.З. Вульф, В.В. Зябкина, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, В.А. Разумный, А.В. Репринцев, М. Черношук).

Современная образовательная среда не всегда ориентирует младшего школьника на эстетический опыт и эстетические ценности, накопленные человечеством. Из школы уходят эстетическое оформление жизни и быта детей, эстетика отношений. Часто не реализуется деятельностное начало педагогического процесса: учащиеся все реже вовлекаются в изготовление творческих работ, оформление стендов или выставок. Все реже встречаются в школе результаты детского художественного творчества – рисунки, поделки, детали интерьера, изготовленные самими детьми. Реже создаются и условия для детского творчества при подготовке различных праздников и мероприятий, начиная от изготовления новогодних елочных игрушек и заканчивая театрализованными постановками. В лучшем случае учащиеся получают готовые указания, заготовки, которые нужно заучить и вписаться с ними в общий контекст праздника.

5. Дифференциация эстетического воспитания.

Эта тенденция носит несколько противоречивый характер. С одной стороны, в образовании выделяется тенденция интеграции предметов учебного цикла, в содержание вводятся интегрированные курсы «Окружающий мир», «Изобразительное искусство и художественный труд», наблюдается не только

усиление межпредметных связей, но и интеграция содержания предметов учебного цикла, вводятся комплексные уроки. С другой стороны, в начальном образовании предметы эстетического цикла сегодня часто преподаются учителями-предметниками, что приводит к отрыву одного предмета от другого, рассогласованности содержания, утрате системности в реализации воспитательных аспектов предметов эстетического цикла. Урочная работа и внеурочная деятельность детей часто оказываются совершенно не связанными, что значительно снижает не только их эффективность, но и эффект эстетического воспитания младших школьников в целом. Анализ реалий школьной практики показывает, что до 90 % городских школ организуют обучение младших школьников предметам учебного цикла с приглашением «узких специалистов», т.е. учителя изобразительного искусства, художественного труда, музыки, преподаватели факультативов, кружков с эстетическим содержанием являются «приходящими» в класс, а не учителями-классоводами.

6. Мероприятийный подход к организации эстетического воспитания (И.Е. Булатников, Б.З. Вульф, Д.В. Григорьев, Ю.В. Громыко, Е.И. Исаев, И.Ф. Исаев, Л.И. Новикова, В.А. Караковский, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, Н.Л. Селиванова, В.И. Слободчиков, М.В. Шакурова, А.Н. Ходусов и др.).

В последние десятилетия получает развитие тенденция к использованию мероприятийного подхода к организации эстетического воспитания подрастающего поколения. К сожалению, понятие системы эстетического воспитания все реже находит свое выражение в практике современной школы. Учитель не стремится к организации эстетически наполненной среды, созданию воспитывающих ситуаций, но вместе с тем нельзя сказать, что он не осуществляет эстетического воспитания учащихся – он проводит с ними различные мероприятия, экскурсии, праздники и т.п. Каков эффект от такого подхода к организации эстетического воспитания? Минимальный, поскольку эстетические знания, получаемые детьми, отрывочны, не всегда связаны, быстро забываются. Целенаправленное эстетическое восприятие действительности (поход в театр, экскурсия в музей, наблюдение за природой), как правило, несистематичны и бессвязны, а следовательно, не приносят нужных результатов в формировании личности. Вовлечение в эстетическую деятельность также часто не находит своего постоянно регулярного места, вписанного в контекст жизнедеятельности ребенка, что приводит к тому, что он может вспомнить лишь то, в каких мероприятиях принимал участие.

Немаловажными являются и тенденции, отражающие помимо аспектов содержания образования и организации педагогического процесса внутренние потребности и интересы, внутренний мир ребенка. В первую очередь к ним относятся тенденции, охарактеризованные А.В. Репринцевым:

Индивидуализация потребления эстетических ценностей превращается в неумеренное и неконтролируемое освоение ребенком стандартов и нормативов массовой культуры, посредством которой в его сознание приходят образцы искаженной реальности, атрибуты виртуального мира, формирующие ложное представление о самой действительности, о способах и средствах социального взаимодействия, разрешения возникающих в человеческих отношениях проблем. Ребенок утрачивает ощущение границы реальности и «нереальности», правды и вы-

мысла, – он дезориентируется в социальном и культурном пространстве, подчиняясь лишь своим внутренним инстинктам и влечениям.

Результатом этого становятся *размывание вкусов как основы нравственно-эстетического отношения человека к действительности*, утрата социально типичных представлений о критериях оценки эстетически значимых предметов и явлений окружающего мира.

Заметными тенденциями последнего десятилетия стали *сужение и локализация эстетических интересов школьников*, проявляющиеся как свертывание интереса к чтению литературы, занятиям в творческих коллективах, посещению культурно-просветительных и образовательных центров, пассивное, созерцательное отношение к восприятию результатов творческой деятельности сверстников, сокращение количества школьников, занимающихся в творческих коллективах художественно-эстетического профиля.

Наконец, вызывает значительную тревогу *тенденция выхолащивания эстетических эмоций, эстетических переживаний детей*. Она – скорее результат, чем причина стремительного падения качества нравственно-эстетического воспитания подрастающего поколения, отражающий снижение общей способности школьников к эстетическому восприятию явлений и предметов окружающего мира. Органы чувств человека – не самые совершенные в природе, но без их развития человек окажется эмоционально «глух», «слеп», беспомощен; его восприятие будет неспособно продуцировать богатые и глубокие ассоциации, образы, переживания. И, как следствие, – снижение планки полета человеческой фантазии, воображения, мечты. Отсутствие глубоких эстетических эмоций, переживаний способствует постепенной духовной деградации человека, его нравственному и эстетическому оскудению. Самое тревожное в этом плане – сокращение социально ценных эмоций школьников, неизбежно ведущее к социальному отчуждению людей, их взаимному дистанцированию друг от друга ⁴².

Поликультурная среда предоставляет условия для сосуществования и взаимодействия множества культурных факторов. Среди них – полиэтничный, поликонфессиональный состав населения, язык, национальные культурные традиции, национальное самосознание народа.

Образовательная среда как неотъемлемая часть среды социальной также обладает поликультурным характером: в ней, как правило, взаимодействуют две и более различные культуры. Одним из основных субъектов поликультурной образовательной среды является педагог, учитель, выступающей ключевой фигурой, организатором педагогического процесса. Следовательно, он непременно должен обладать необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками, позволяющими реализовывать развитие, воспитание и обучение подрастающего поколения в современной поликультурной образовательной среде, обладать профессиональной поликультурной компетентностью.

В осуществлении поставленной цели особое значение приобретают роль, миссия университета, университетского образования, которое должно не только

⁴² Репринцев А.В. Что происходит с эстетическим воспитанием в современной школе? // Развитие личности в дошкольном и школьном образовании: опыт, проблемы, перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф. Белгород : Изд-во БелГУ, 2003. Ч. I. С. 137–142.

сформировать определенные профессиональные знания, умения, владения, но и помочь сформировать будущему специалисту личностные качества, необходимые для педагогической деятельности в поликультурной образовательной среде. Важность миссии вуза в этом процессе заключается в его воспитательной функции, в формировании у будущего учителя ценностного отношения к своей и иным культурам, в обогащении его культурно-ценностного, нравственно-эстетического кругозора, в развитии эмпатии, толерантности, умения жить и работать в режиме диалога культур.

Конечно, возможности журнала ограничены рамками читательской аудитории. Но идея только тогда становится материальной силой, когда овладевает массами... Журнал просвещает, обозначает «болевы точки», указывает на «точки роста», апеллирует к накопленному опыту, отыскивает рациональные зерна в педагогической практике.

Анализируя современную ситуацию в образовании, И.Е. Булатников подчеркивает, что 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 финансировании⁴³. Вмешательство рынка в этот сектор чревато серьезными последствиями. В частности, автор отмечает следующее. Во-первых, ослабление государственного и академического суверенитетов и других сложившихся систем социальной самозащиты может негативным образом сказаться на национальных интересах и безопасности государства. Во-вторых, привнесение коммерческих отношений в образование (особенно – высшее) 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 (во всех отношениях) народа, то сегодня эти рамки сужаются до процесса подготовки дипломированного специалиста. 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»⁴⁴. Эта ситуация особенно опасна с точки зрения освоения молодежью нравственных норм, обеспечивающих социальную регуляцию поведения и отно-

⁴³ Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психол.-пед. поиск. 2011. № 1 (17). С. 79–90.

⁴⁴ Панарин А. Глобализация как вызов жизненному миру. За Хайдеггера // Сумерки глобализации: Настольная книга антиглобалиста : сб. М. : АСТ: Ермак, 2004. С. 137.

шений 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. и в профессиональной сфере⁴⁵.

Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы [Текст]. – 2-е изд. – Курск : Мечта, 2013. – 465 с.
2. Белозерцев, Е.П., Варава В.В. Преодоление кризиса современного российского образования в контексте «Отчего края» [Текст] // Берегиня. 777. Сова. – 2013. – № 2 (17). – С. 43–52.
3. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст]. – Курск : Мечта, 2011.
4. Булатников, И.Е. Диалектика Добра и Красоты в философско-педагогическом наследии В.А. Разумного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 42–53.
5. Булатников, И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 99–113.
6. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
7. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–90.
8. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деградации общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
9. Булатников, И.Е. Этические основания социально-педагогической концепции В.А. Сухомлинского в диалоге эпох и общественных отношений [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27).
10. Булатников, И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К.Д. Ушинского [Текст] // Известия РАО. – 2014. – № 3. – С. 14–35.
11. Булатников, И.Е., Исаев И.Ф. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи [Текст] // Евразийский форум. – 2012. – № 4. – С. 76–92.
12. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование: теория и практика [Текст] : моногр. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2003. – 512 с.
13. Данилюк, А.Я. Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст]. – М. : Просвещение, 2009. – 25 с.
14. Джурицкий, А.Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом [Текст]. – М. : ТЦ «Сфера», 2007. – 224 с.
15. Ильинская, И.П. Поликультурная среда как фактор становления личности младшего школьника [Текст] // Вестник УРАО. – 2009. – № 3. – С. 83–87.
16. Ильинская, И.П. Эстетическая идентификация младшего школьника в поликультурной образовательной среде [Текст] // Начальная школа. – 2011. – № 6. – С. 19–21.

⁴⁵ Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества... С. 82.

17. Ильинская, И.П. Розин В.М. Формирование эстетической картины мира младшего школьника в поликультурной образовательной среде [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – Т. 25, № 1 (25). – С. 39–49.
18. Марков, Б.В. Глобализация облика современного мира и человек: векторы эволюции [Текст] // Образование в контексте глобальных изменений облика современного мира: проблемы и перспективы : в 2 т. / под ред. А.В. Репринцева. – Курск : Кур. гос. ун-т, 2007. – Т. 1. – С. 6–23.
19. Нарочницкая, Н.А. Россия и русские в мировой истории [Текст]. – М. : Междунар. отношения, 2003. – 536 с.
20. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
21. Репринцев, А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 3 (11). – С. 71–79.
22. Репринцев, А.В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики [Текст] // Известия РАО. – 2014. – № 3.
23. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
24. Репринцев, А.В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса [Текст] : предисл. ко 2-му изд. кн. // Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. – 2-е изд. – Курск : Мечта, 2013. – С. 5–19.
25. Репринцев, А.В. Что происходит с эстетическим воспитанием в современной школе? [Текст] // Развитие личности в дошкольном и школьном образовании: опыт, проблемы, перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2003. – Ч. I. – С. 137–142.
26. Репринцев, А.В. Эстетическое отношение личности к действительности: сущность, структура. Формирование [Текст]. – Курск : Изд-во Кур. гос. пед. ун-та, 2000. – 182 с.
27. Репринцева, Е.А. Проблемы и тенденции в развитии игровой культуры молодежи: тревоги и сомнения [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2006. – № 1 (4). – С. 82–89.
28. Репринцева, Е.А. Трансформация современной игровой культуры молодежи: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 3 (11). – С. 30–37.
29. Репринцева, Е.А. Тревожные тенденции и векторы надежды (О статусе игры в практике современного профессионального образования) [Текст] // Альма матер. – 2005. – № 6. – С. 6–13.
30. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
31. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
32. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
33. Ходырева, Е.А. Становление индивидуальности школьника в поликультурной образовательной среде [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Киров, 2006. – 456 с.

ЧЕЛОВЕК И ЕГО ДЕЛО

Успех любого начинания заключается в людях, которые его делают. Секрет журнала «Психолого-педагогический поиск» – в его редакторе Алексее Алексеевиче Романове.

Я познакомился с Алексеем Алексеевичем в конце 1980-х годов. Жил он тогда в еще «советском» Казахстане, в городе Павлодаре, и приехал в Москву работать над докторской диссертацией.

В первопрестольной А.А. Романов попал в круговорот общественно-педагогического движения, в самый что ни на есть его эпицентр. Он был приглашен старшим научным сотрудником во Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа», активно участвовал вместе со всем коллективом в подготовке Всесоюзного съезда работников народного образования 1988 года. По инициативе Э.Д. Днепрова готовил вместе с покойным Ф.А. Фрадкиным отмену постановлений ЦК большевистской партии конца 1920-х – середины 1930-х годов, посвященных проблемам школы, педагогики и педологии. Дружил с Б.М. Бим-Бадом. Близко общался с известными педагогами и психологами, педагогами-новаторами, их соратниками и последователями.

Алексей Алексеевич был одним из первых исследователей в нашей стране, который начал системно и монографически изучать теорию и практический опыт отечественной экспериментальной педагогики и свободного воспитания первой трети XX столетия.

В те годы мы часто встречались с А.А. Романовым, много общались, спорили о том, какой должна стать педагогическая наука и куда должна двинуться школа. Нас объединяли не только общий интерес к истории педагогики, но также дружба с Э.Д. Днепровым, Б.М. Бим-Бадом, Ф.А. Фрадкиным, сотрудничество с ВНИК, участие во многих интереснейших инновационных акциях общественно-педагогического движения.

В 1991 году развалился Советский Союз. Казахстан превратился в независимое государство. Бесплатная докторантура перестала существовать. Жить в Москве было не на что. Надо было кормить семью, поднимать дочерей. Алексей Алексеевич вернулся в Павлодар, стал доктором наук, задумался о том, чтобы обосноваться в России.

Постепенно мы потеряли друг друга из виду...

В конце 1990-х годов А.А. Романов переехал в Рязань. Чтобы получить звание профессора, ему надо было подтвердить в Высшей аттестационной комиссии свою защищенную в Казахстане диссертацию доктора педагогических наук. На заседании экспертного совета по педагогике и психологии текст Алексея Алексеевича для подготовки заключения дали мне. В то время необходимость подтверждать ученые степени, защищенные в некоторых бывших республиках СССР после его развала, возникала довольно часто. Эти подтверждения, как пра-

вило, вызывали резкое (и нередко вполне обоснованное) раздражение у членов экспертного совета и неоднократно заканчивались вынесением отрицательного вердикта.

Я приготовился к тому, что за диссертацию А.А. Романова, несмотря на то, что она была интересна, глубока, оригинальна, написана на архивных материалах, придется побороться. Однако члены экспертного совета проявили к ней живейший позитивный интерес, видимо, почувствовав ее новизну и обстоятельность. Особенно высокую оценку ей дал старейший в то время член экспертного совета выдающийся специалист в области методики преподавания иностранного языка академик РАО Александр Александрович Миролюбов, работавший, как выяснилось, над книгой по истории отечественной методики преподавания. На моей памяти это был единственный случай, когда докторскую степень по педагогике экспертный совет подтвердил единогласно, сопроводив свое решение восторженным отзывом.

Мы вновь стали общаться с Алексеем Алексеевичем...

Помню, как, обосновавшись в Рязани, он почти сразу заговорил о своем желании издавать научно-педагогический журнал. В начале 2000-х годов я работал вместе с Б.М. Бим-Бадом в Университете Российской академии образования. Мы часто собирались втроем и обсуждали проект А.А. Романова, делясь с ним богатейшим опытом издательской деятельности Университета РАО.

Несмотря на все трудности, Алексей Алексеевич 10 лет назад осуществил свой грандиозный замысел. Журнал «Психолого-педагогический поиск» стал фактом научной жизни России, вошел в список изданий, рекомендованных ВАК РФ.

Несомненно, **сегодня это один из лучших научно-педагогических журналов в нашей стране**: актуальная проблематика, оригинально мыслящие авторы, интересные статьи, живой язык, высокая издательская культура... Журнал «Психолого-педагогический поиск» продолжил лучшие традиции отечественных педагогических исканий второй половины 1980-х годов, стал рупором инновационных идей в области философии, истории и теории образования.

И главная заслуга в этом принадлежит человеку, который этот журнал создал, который вот уже 10 лет самоотверженно ведет его. Этот человек – Алексей Алексеевич Романов.

Список использованной литературы

1. Корнетов, Г.Б. Историко-педагогическое осмысление передающей, порождающей и преобразующей педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 133–142.
2. Корнетов, Г.Б. История педагогики: итоги и перспективы в начале XXI века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 67–97.
3. Корнетов, Г.Б. История педагогики в поисках предмета исследования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 2 (22). – С. 68–83.
4. Корнетов, Г.Б. История педагогики сегодня (к итогам Первого национального форума российских историков педагогики) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 136–144.
5. Корнетов, Г.Б. Понимание педагогики как истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 4 (28). – С. 123–134.

6. Корнетов, Г.Б. Постигание истории педагогики [Текст] : моногр. – М. : АСОУ, 2014. – 152 с.
7. Корнетов, Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
8. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
9. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
10. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
11. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
12. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
13. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
14. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.

УДК 002.702.6:(15+371)

А.Н. Шевелев

**НЕКОТОРЫЕ ТРАДИЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ЖУРНАЛИСТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖУРНАЛА
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК»
(на примере рубрик историко-педагогической тематики)**

Доказывается идея сохранения исторических традиций отечественной педагогической журналистики в деятельности журнала «Психолого-педагогический поиск». Статья адресована историкам педагогики и образования, исследователям, интересующимся науковедческой тематикой и историческими аспектами организации педагогической науки.

традиции отечественной педагогики, педагогическая журналистика, общественно-педагогическое движение, история педагогики, журнал «Психолого-педагогический поиск».

Значение научной журналистики для исторического развития отечественной педагогики огромно. Сформированные в период второй половины XIX – начала XX века, ее традиции были развиты в советскую эпоху, когда под жестким государственным контролем и под прессом официального понимания педагогических проблем педагогическая журналистика продолжала оставаться интегратором общественно-педагогического движения страны. Как важнейшее направление общественно-педагогического движения она формировала мнение педагогов и общественности по вопросам образования.

Педагогическая журналистика включает в себя периодические издания государства и общественных организаций, научно-педагогические и справочно-библиографические журналы и газеты, а также непедagogическую периодику, отражающую проблемы образования.

Занимаясь изучением истории петербургской дореволюционной школы, автор статьи выявил и обосновал несколько характерных тенденций, свойственных наиболее известным педагогическим журналам дореволюционной России⁴⁸. Этот исторический период демонстрирует растущую численность изданий, усиление дифференциации в их тематике и неуклонное возрастание значения педагогических журналов, издававшихся в провинции, по сравнению с педагогическими журналами двух российских столиц. «К 1916 году в России издавалось 304 педагогических журнала: 117 выходили в Петербурге, 41 – в Москве, 16 – в Киеве, остальные 130 журналов выходили в 47 городах России»⁴⁹. Угрозами для существования дореволюционных педагогических журналов выступали цензурные запреты и финансовые трудности, связанные с ограничением числа подписчиков из-за падения популярности журнала.

Сама же популярность дореволюционных педагогических изданий определялась совокупностью нескольких факторов:

- авторитетом редактора журнала в педагогическом мире;
- соответствием декларируемой цели издания ее публицистическому воплощению, гармоничным сочетанием материалов теоретического и практико-ориентированного характера;
- отношением журнала с государственными структурами, его политической позицией и критической остротой;
- привлечением к сотрудничеству авторитетных для педагогической общественности авторов, тех, кого можно считать лидерами общественно-педагогического движения.

Иначе говоря, журнал должен был постоянно поддерживать свой авторитет, сотрудничая с лидерами отечественной педагогики, что и предопределяло интерес к нему со стороны педагогической общественности.

Все дореволюционные специализированные педагогические журналы можно уверенно классифицировать по принадлежности (частные, общественные, государственно-официальные) и содержанию (теоретические, практические, смешанные). Хорошей выживаемостью обладали те издания, которые избегали официальной монополизации, сохраняли полемичность и остроту обсуждений, не превращаясь в сугубо официальный ведомственный орган.

Большинство дореволюционных отечественных журналов по проблемам педагогики и образования имели общественную принадлежность и смешанный научно-практический характер. Для многих журналов отмечается тенденция к лидерству в отечественной педагогической журналистике («Журнал Министерства народного просвещения», «Русский педагогический вестник», «Учитель», «Журнал для воспитания», «Педагогический сборник», «Воспитание и обучение»,

⁴⁸ См.: Шевелев А.Н. Образовательная урбанистика: историко-педагогические аспекты изучения петербургской дореволюционной школы. Раздел 2.2. Петербургская педагогическая периодика : моногр. СПб. : СПбАППО, 2005. (Научные школы Академии). С. 187–213.

⁴⁹ Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX века / под ред. Э.Д. Днепров. М., 1991. С. 268.

«Русская школа»). Эта тенденция показывает вневременную необходимость существования педагогических журналов – объединителей педагогической общности¹.

Современный научный журнал «Психолого-педагогический поиск», издаваемый Рязанским государственным университетом имени С.А. Есенина, по праву можно назвать **одним из общественных научно-педагогических центров национального масштаба** для публикаций по историко-педагогической тематике, наряду с нижнетагильским «Историко-педагогическим журналом» и московским журналом «Отечественная и зарубежная педагогика». Достижение такого положения обусловлено, во-первых, огромным авторитетом и неумолимой деятельностью главного редактора журнала – профессора Алексея Алексеевича Романова, исследователя истории отечественной педагогики первой трети XX века, работы которого широко известны в российском историко-педагогическом сообществе, во-вторых, замыслом его рубрикации, которая включает сразу четыре историко-педагогические рубрики: «Методология историко-педагогического познания», «Научно-педагогические школы», «Памятные даты» и «Страницы истории».

Статистические показатели публикационной активности авторов с статьей историко-педагогической тематики, выведенные в результате анализа 15 последних номеров журнала², представлены в таблице.

**Динамика публикаций по истории педагогики
в рубриках журнала «Психолого-педагогический поиск»**

Номер журнала	Рубрика			Всего историко-педагогических статей
	«Методология историко-педагогического познания»	«Памятные даты»	«Страницы истории»	
18	4	3	-	7
19	1	2	-	3
20	-	3	2	5
21	-	6	2	8
22	2	1	1	4
23	-	1	-	1
24	2	1	1	4
25	3	-	1	4
26	3	5	-	8
27	1	10	2	13
28	2	-	2	4
29	-	15	-	15
30	-	8	-	8
31	4	1	-	5
32	2	-	1	3

¹ Шевелев А.Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории рии общего школьного образования в России второй половины XIX века : моногр. СПб., 2001. С. 169.

² Здесь и далее представлены данные за период 2011 – 2014 годов.

Всего	24	56	12	92
-------	----	----	----	----

Характерными чертами журнала являются достаточно гибкая структура рубрик и перенос в каждом очередном номере смыслового «центра тяжести» на ту или иную из них. Эта замечательная особенность иллюстрируется, например, содержанием рубрики «Памятные даты», в которой юбилеи выдающихся классиков педагогики порой собирают по 10–15 авторских статей, как это было, например, в случае со 190-летием со дня рождения К.Д. Ушинского, 125-летием А.С. Макаренко или 95-летием В.А. Сухомлинского.

В целом такой персонализированный вектор отечественных историко-педагогических исследований всегда являлся их прочной традицией. Именно благодаря ей в деятельности журнала «Психолого-педагогический поиск» заметно, что не всякая юбилейная дата и не любая персоналия в истории педагогики становятся предметом повышенного исследовательского интереса. Наряду с непрекращающимся и постоянно воспроизводимым интересом к изучению «классических тем», олицетворяющих российскую педагогику, можно предположить, что в ближайшей перспективе будут востребованы и исследования педагогического наследия тех деятелей, которые ранее привлекали меньшее внимание историков педагогики.

В этом контексте хотелось бы обратить внимание на опережающее понимание редакционной коллегией журнала тематики, связанной со значением научно-педагогических школ, в том числе и историко-педагогических. Именно этот ракурс нам представляется перспективным для развития историко-педагогического познания. Феномен «научно-педагогическая школа» как фактор развития педагогической науки пока еще не получил достойного исследовательского рассмотрения среди российских историков педагогики, хотя существование данного феномена признается ими неоспоримым – как отразившегося в личном опыте каждого исследователя, так и как общего явления историко-педагогического процесса.

В 24 статьях рубрики «Методология историко-педагогического познания», опубликованных за прошедшие годы, журнал сосредоточил внимание читателей на трех основных тематических ракурсах:

- состояние и перспективы развития современной отечественной историко-педагогической науки (статьи М.В. Богуславского, Г.Б. Корнетова, С.В. Куликовой, А.А. Романова);
- изучение педагогических систем классиков зарубежной педагогической мысли – Аристотеля, М. Монтеня, И.Г. Песталоцци, Д. Дьюи;
- обсуждение собственно методологических проблем историко-педагогического познания различной тематической направленности.

В этой связи можно сказать, что редколлегия журнала «Психолого-педагогический поиск» пошла по пути расширенного понимания категории «методология», что представляется нам достаточно выверенным стратегически. Изначально можно было прогнозировать, что сугубо методологическая тематика (зачем, что и как изучать в педагогическом прошлом) не даст большого числа авторских статей. Широкое понимание методологии историко-педагогического познания позволило редколлегии включить в состав рубрики и статьи по вопросам реального состояния профессионального сообщества историков педагогики, и проблемы изучения истории педагогической мысли как основополагающей категории для методологии истории педагогики.

Также хотелось бы отметить, что внимание к зарубежным классикам педагогики отражает перспективную тенденцию, так как в современной отечественной истории педагогики на протяжении последних десятилетий существовал явный перевес исследовательского внимания к темам отечественной истории педагогики и образования.

Таким образом, можно констатировать, что в журнале, по сути, сформировалось две самостоятельные и равноправные историко-педагогические рубрики – «Методология историко-педагогического познания» и «Страницы истории». Вторая из них, представленная 12 статьями, в большей степени посвящена вопросам истории педагогической практики, образовательных систем и образовательной среды, что позволяет увидеть в таком разделении гармоничное соотношение этих областей историко-педагогического знания. Также хотелось бы отметить, что именно в содержании этой рубрики получила максимальное отражение отечественная история педагогики.

Наконец, необходимо обратить внимание на то, что журнал активно поддерживает историко-педагогические темы и в рубрике аспирантских исследований (7 статей). Тем самым создается перспектива для развития историко-педагогической отрасли как самостоятельной части педагогических исследований, укрепляется преемственность действующих историко-педагогических школ страны, осуществляется обмен научными идеями не только на уровне маститых авторов, но и начинающих исследователей.

Завершая этот краткий анализ, необходимо отметить три особенности журнала «Психолого-педагогический поиск», которые явно интерпретируются как развитие традиций отечественной педагогической журналистики:

– интегрирующая и лидирующая роль журнала для сообщества историков педагогики страны, приглашение на его страницы всего спектра авторов – от лидеров современных историков педагогики России (В.Г. Безрогов, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, М.А. Захарищева, Г.Б. Корнетов, С.В. Куликова, Е.Ю. Рогачева, А.А. Романов, А.В. Уткин, Н.П. Юдина) до аспирантов;

– гармония представляемого читателям историко-педагогического содержания журнала (история персоналий, идей и систем, отечественной и зарубежной педагогической мысли и образовательной практики);

– включение историко-педагогической тематики в общий контекст обсуждаемых научно-педагогических проблем, эффективная популяризация истории педагогики как способа их научной рефлексии.

Хотелось бы пожелать журналу «Психолого-педагогический поиск» дальнейших успехов на пути развития традиций отечественной педагогической журналистики.

Список использованной литературы

1. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX века [Текст] / под ред. Э.Д. Днепров. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
2. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
3. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.

4. Шевелев, А.Н. Образовательная урбанистика: историко-педагогические аспекты изучения петербургской дореволюционной школы. Раздел 2.2. Петербургская педагогическая периодика [Текст] : моногр. – СПб. : СПБАППО, 2005. – 351 с. – С. 187–213. (Научные школы Академии).

5. Шевелев, А.Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины XIX века [Текст] : моногр. – СПб., 2001. – 245 с.

УДК 002.702.6:(15+371)

В.Г. Безрогов

10 ЛЕТ С ПРАВОМ ПУБЛИКАЦИИ

Основой, главным направлением, целью, приоритетом журнала «Психолого-педагогический поиск» определен научный поиск как основа жизни науки и человека в педагогической профессии.

В широком спектре понимания понятия «поиск» мы выделили для себя следующие аспекты.

Научный поиск как ценность.

Банально говорить о том, что 10 лет жизни научного журнала в тех условиях и ситуациях, в которых существует российская наука, – это большой, даже очень большой, срок. Но это именно так. Десять лет с правом переписки и опубликования редакция журнала, благодаря его вдохновителю и организатору А.А. Романову, уверенно и с завидно четкой регулярностью представляет российскому читателю плоды педагогических и психологических поисков, совершаемых на пространстве России самыми разными учеными. Обозначенный уже в первом номере журнала *приоритет научного поиска как ценности* оказался очень важным для активизации исследований, их оформления в тексты и грамотной презентации разработок и открытий на страницах хорошего и авторитетного научного издания.

Многогранность направлений.

Современные проблемы в педагогике и психологии (как в теории, так и в практике), изучение исторического опыта, сопоставление данных российской науки с науками других стран – все эти магистральные направления наравне с рядом других нашли отражение уже в тридцати двух выпусках журнала, продолжающих добрую традицию отечественных «толстых» журналов. Очень позитивным явлением стало существование журнала в двух версиях – как сейчас принято говорить, «бумажной» и электронной. Именно в электронной версии издание доступно всем специалистам и научной молодежи, где бы ни находился тот или иной потенциальный читатель.

Организация и сплочение сообщества педагогов и психологов.

Важной чертой данного издания является его концептуальный и оперативный отклик на поступающие статьи, на происходящие в отечественной психологии и педагогике события, на мемориальные даты. Многие достойные деятели прошлого получили «свой» тематический номер журнала, где значительная часть объема посвящена их памяти, личностному, профессионально-практическому и научному наследию. Журнал держит своих читателей постоянно в курсе планируемых и проведенных научных форумов по своему профилю. Отражение такой информации на его страницах, несомненно, *сплачивает и организует научное сообщество*.

Забота о молодых ученых и преемственности поколений.

Хорошо, что молодые авторы журнала – аспиранты и соискатели ученых степеней – как бы встречаются с уже остепененными и вполне маститыми учеными. Такая школа «совместного бытия» на страницах научного журнала – невероятно важное дело. Журналу *удалось объединить научные силы разных поколений со всей России*. В этом важную роль сыграли и организационная деятельность главного редактора журнала, его известность в педагогических науках как одного из наиболее крупных ученых, в том числе как историка педагогики и педагогической психологии, и доступность журнала через Интернет (великая благодарность Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина, взявшему на себя труд сетевой поддержки «Психолого-педагогического поиска»), и научная глубина и фундаментальность публикуемых материалов. **В число авторов такого издания хочется войти!** И подтверждением качества своих собственных работ служит как раз включение той или иной статьи в число публикуемых именно в журнале у А.А. Романова.

Юбиляру обычно что-то желают... Можно пожелать многого: заинтересованных читателей, умных и грамотных авторов, благосклонности родного вуза и его специалистов по IT-технологиям, сил и времени членам редакционного совета, редакционной коллегии и сотрудникам редакции на продолжение благородной деятельности по сохранению, развитию и расширению «Психолого-педагогического поиска». Существуют научные журналы – существует и научный потенциал. А наш юбиляр, не побоюсь этого слова, **в числе лучших, как мне кажется, научных журналов нашей отрасли**. Спасибо его главному редактору за десятилетнее существование **научного, научно стимулирующего, научно организующего, научно информирующего и научно направляющего чуда**. Как принято говорить в торжественных случаях: «Долгих лет жизни и поиска!»

УДК 002.702.6:(15+371)

Н.П. Юдина

**НЕСКОЛЬКО СЛОВ О ЖУРНАЛЕ
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК» И НЕ ТОЛЬКО**

Десятилетний юбилей журнала «Психолого-педагогический поиск» – это хороший повод выразить слова благодарности тем, кто журнал издает, кто его готовит, формирует содержание, устанавливает связи с авторами, в общем, кто делает его лицо!

День рождения – это еще и повод подумать об итогах и перспективах, обсудить вопросы, достойные юбиляра. С нашей точки зрения, один из таких вопросов – роль журнала в той науке, которую он представляет. И хотя журнал – психолого-педагогический, мы будем говорить о нем как об издании педагогическом. Банально звучит, но это так: оценка места журнала «Психолого-педагогический поиск» в контексте современной научной периодики – дело будущего и требует специального исследования. Наши рассуждения – лишь отдельные штрихи в этой картине.

Штрих первый. В 1857 году К.Д. Ушинский написал статью «О пользе педагогической литературы», в которой поднял вопрос о связи педагогической науки и практики и сделал вывод на все времена, что всякий прочный успех общества в деле воспитания необходимо опирается на педагогическую литературу¹. Однако и сегодня вопрос не утрачивает своей актуальности и мы настойчивее, чем когда-либо, вопрошаем, какая «литература» может лежать в основе «воспитания» и как ее сделать достоянием «воспитателей».

Попытка найти хоть сколько-нибудь удовлетворительный ответ обращает нас к науке в целом и педагогической науке в частности. Сегодня наука как социальный институт претерпевает реорганизацию, и пока не ясно, как она с этим справится. Наука как особая деятельность, направленная на достижение своих специфических результатов, переживает состояние неустойчивого развития, и вектор ее дальнейшего движения тоже не определился. Неустойчивость и неопределенность породили такую особенность науки, как плюральность: наука существует в формате концепций, как дополняющих одна другую, так и противоречащих друг другу.

Такое состояние не может не вызывать затруднений и в научном поиске, и в практике воспитания: обеим сферам педагогической реальности необходимо сообщество – экспертное, научно-педагогическое, практическое, члены которого придерживаются общих позиций.

Логично предположить, что в существующих условиях работу по созданию научного сообщества должны инициировать органы, которые «отвечают» за качество научных исследований, – Высшая аттестационная комиссия (ВАК), диссертационные советы и др. Однако их функционал не предусматривает решения такой задачи. Появление научного сообщества может быть скорее эффектом, нежели ожидаемым результатом, а диссертационные советы, как правило, существуют разрозненно и автономно, в том научном пространстве, которое они сами создают, на основе идей или теорий, выработанных в конкретной научной школе. Даже то, что диссертационные советы в своей работе ориентируются на положения теоретико-методологического характера, выработанные в крупных методологических центрах (Краснодар, Москва, Урал, Сибирь, Дальний Восток), не разрушает их местечковой отгороженности и замкнутости. Разнообразие методологи-

¹ Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Ушинский К.Д. Пед. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1988. Т. 1. С. 160–176.

ческих схем, в конечном итоге, должно определять богатство научных исследований, когда ученый получит реальную возможность выбора методологических оснований своего исследования и самоопределения в научном пространстве. Однако возможность эта весьма условна.

Результаты научного поиска должны быть известны ученым разных научных школ и поняты ими. Не говорим «приняты», потому что принятие предполагает отношение к иному как к своему. Принятие возможно в рамках сообщества. И это вновь актуализирует вопрос о научном сообществе. Сегодня, в условиях дефицита системообразующего органа, эту задачу начинает решать научная периодика.

Штрих второй. Историки педагогики часто проводят аналогии между двумя периодами развития отечественной педагогики – рубежом XIX – XX и рубежом XX – XXI веков. Для этого есть основания: вариативность развития педагогической науки и практики, поиск их общего аксиологического основания, демаркация зон влияния государства и общества в вопросах образования – все это черты, свойственные российской педагогике прошлого и вновь обретшие свою актуальность.

Сто лет назад консолидирующую роль сыграла педагогическая периодика. В справочнике А. Аблова¹, систематизирующем периодике начала XX века, как популярные представлены «Вестник воспитания», «Русская школа», «Наглядное обучение», «Свободное воспитание».

Обладавшие своим лицом, имевшие каждый своих читателей, столь неодинаковые журналы дают полное представление о состоянии науки, образовательной практики и, что нам представляется очень важным и интересным, об общественном сознании того времени.

Признанными флагманами педагогической науки были журналы «Вестник воспитания» и «Русская школа», выходившие с 1890 по 1917 годы. Возникшие как общественно-педагогические рупоры в пору социальных преобразований, они отражали взгляды широкой общественности, рассматривающей педагогику как явление, социально и исторически обусловленное. Не делая социальные проблемы своей темой, журналы касались их опосредованно, выявляя свою позицию через отбор специального (педагогического) материала. Это подтверждается декларативно в редакторской статье, открывающей в 1915 году первый номер «Вестника воспитания»: «Постановка образования и воспитания, зависящая от многих условий, находится в различных странах в коренной и непосредственной связи с социально-политическими условиями. Органу, старающемуся проводить свою точку зрения на дело воспитания и образования, не только нельзя игнорировать эти условия, но и необходимо установить на них тот или иной взгляд»². Социальной позицией журналов «Вестник воспитания» и «Русская школа» стала ориентация на демократические реформы жизни в пределах буржуазной государственности и, как следствие, установка на реформу школы. Встав в оппозицию к официальной педагогике, журналы объединяли тех педагогов, которые искали путь преодоления догматизма и казарменности старой школы, построения школы на научных основах, установленных психологией и экспериментальной педагогикой.

¹ Аблов А. Педагогическая периодическая печать 1803–1916 гг. : библиогр. обзор / под ред. Е.Н. Медынского. М., 1937.

² Обращение к читателям // Вестн. воспитания. 1915. № 1. С. 20.

Журнал «Наглядное обучение» несколько иначе подходит к вопросу реформы школы. В самом факте возникновения журнала с таким названием проявляется черта времени. В педагогике начала XX века переосмысливается понятие «наглядное обучение». Если в классической дидактике под наглядностью понимался принцип обучения, требовавший включения в работу зрительного, слухового, осязательного анализаторов, то в начале XX века под наглядным обучением понималось педагогическое явление, организующее познавательную и учебную активность личности. Исходя из такого основоположения, обучение начинает пониматься как проявление и развитие личности, т.е. организованное становление человека. «Эта самостоятельная, активная (конечно, происходящая не без содействия учителя) работа учащихся над конкретным материалом, самостоятельное выведение общих выводов из хорошо продуманных и пронаблюдённых конкретных явлений и фактов, самостоятельная работа над фактами, а не пассивное восприятие слуховых и зрительных впечатлений и есть то, что мы разумеем под именем наглядного обучения»¹.

Яркой особенностью начала века было то, что в поисках новых путей принимали участие широкие круги общественности, которые брали на себя ответственность за переустройство, прежде всего, народной школы и включались в пропаганду педагогического научного знания, в чем значительная роль принадлежала прессе. Таких людей объединял вокруг себя журнал «Свободное воспитание», издававшийся с конца 1907 до 1918 года. В нем печатались сторонники набиравшего популярность педагогического течения свободного воспитания, известного идеализацией личности ребенка и верой в его имманентную гармонию. Это, прежде всего, К.Н. Вентцель, И.И. Горубнов-Посадов, С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко и другие известные педагоги.

Как определяла свои позиции редакция, журнал был призван разрабатывать вопросы о реформе личной, семейной и общественной жизни в смысле изменений условий воспитания, оказывать содействие защите детей от жестокости и эксплуатации. Эта установка определила общественно-педагогический характер журнала: материалы, публикуемые в нем, подбирались таким образом, чтобы раскрыть зависимость педагогики от социальных условий и выявить взаимосвязь воспитания и общества.

Надо напомнить, что вопрос о свободном воспитании был особенно актуальным и животрепещущим для начала XX века. Осмысление границ феномена, его сущности, принципов шло в разных областях гуманитарного знания, не только в педагогике. Причина заключалась, по всей вероятности, в фундаментальном принципе: определение «свободное» по отношению к воспитанию стимулировало стремление определить, прежде всего, границы свободы и ее характер.

Содержащиеся на страницах журнала описания опыта свободного воспитания проявляют, по крайней мере, неоднозначность его понимания: как социальной ценности, как этической позиции, как педагогического принципа. Именно последний аспект семантически связан с возникновением и популяризацией понятия «свободное воспитание», который, несмотря на его распространенность, наделялся контекстуальными смыслами и не обладал научным значением. Об этом говорил А.У. Зеленко: «Не может быть свободы от законов природы, от явлений сре-

¹ Сеницкий Л. Что такое наглядное обучение // Наглядное обучение. 1907–1908. № 1. С. 4–5.

ды, от заложенных потребностей, от унаследованных признаков, от темной и властной игры инстинктов. Где же здесь свободное воспитание? ... И мы прекрасно понимали это, и толковали поэтому лозунг "свободное воспитание" как протест, как знамя против внешнего насилия тех, кто еще недавно так сильно давил личность учителя, родителя и ребенка. Это была работа энтузиастов, шла кристаллизация идей, поиск научно-объективной терминологии¹».

Тем не менее в трудах немногочисленных теоретиков, среди которых самой яркой личностью был К.Н. Вентцель, шла отработка педагогической концепции. В этой рефлексии журнал «Свободное воспитание» занимал ведущее положение: он объединял единомышленников, координировал их усилия и корректировал направления поиска. Так он способствовал оформлению свободного воспитания в педагогическое течение – сообщество единомышленников. Не случайно закрытие журнала и закат свободного воспитания совпали по времени. Конечно, для этого были и объективные причины – те исторические катаклизмы, которые переживало наше Отечество.

Из далекого прошлого вернемся в современность. Исторический пример, по нашему мнению, убеждает в необходимости таких структур, которые могут взять на себя роль посредников в профессиональном общении педагогов. И в ряду таких структур достойное место занимает научная периодика. **Журнал «Психолого-педагогический поиск»**, издаваемый Рязанским государственным университетом имени С.А. Есенина, **имеет свое лицо**. Он по содержанию, а не только по статусу **является научным**. Можно лишь догадываться, как много сил тратят редакционный совет, редакционная коллегия и бессменный главный редактор Алексей Алексеевич Романов на то, чтобы удержать высокий научный уровень публикаций. Значимо и то, что **журнал не был и не стал – тоже высокая планка – журналом «местного значения»**. Он открыт для авторов России. На деле работают критерии, понятные всем: актуальность, содержательность, высокий уровень научности.

Спасибо!

Список использованной литературы

1. Аблов, А. Педагогическая периодическая печать 1803–1916 гг. [Текст] : библиогр. обзор / под ред. Е.Н. Медынского. – М., 1937.
2. Зеленко, А.У. Из приветственного слова к десятилетию журнала [Текст] // Свободное воспитание. – 1918. – № 1–3. – С. 16–17.
3. Обращение к читателям [Текст] // Вестник Воспитания. – 1915. – № 1. – С. 20.
4. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
5. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
6. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
7. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.

¹ Зеленко А.У. Из приветственного слова к десятилетию журнала // Свободное воспитание. 1918. № 1–3. С. 16–17.

8. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
9. Синицкий, Л. Что такое наглядное обучение [Текст] // Наглядное обучение. – 1907–1908. – № 1. – С. 4–5.
10. Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы [Текст] // Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 1. – С. 160–176.
11. Юдина, Н.П. Гуманистическая метатрадиция в европейской и отечественной педагогике [Текст] : учеб. пособие. – Хабаровск : Изд-во Дальневост. гос. гуманитар. ун-та, 2006. – 267 с.
12. Юдина, Н.П. Разработка проблемы народной школы в отечественной педагогике второй половины XIX века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 2 (30). – С. 73–80.
13. Юдина, Н.П. Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической рациональности [Текст]. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2001. – 110 с.

УДК 002.702.6:(15+371)

С.В. Куликова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК НА СТРАНИЦАХ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ РОССИИ

На фоне историко-педагогического анализа роли периодической печати в становлении и развитии отечественной педагогической науки показано позитивное значение журнала «Психолого-педагогический поиск», переживающего свой 10-летний юбилей. Автор отмечает особый стиль журнала, его пристальное внимание к историко-педагогической проблематике и следование лучшим традициям отечественной педагогической периодики.

периодическая педагогическая печать, журнал, историко-педагогическое исследование, «Психолого-педагогический поиск».

В настоящее время публикация результатов исследований по педагогике, а также по истории образования и педагогической мысли не является проблемой, поскольку существует множество отечественных журналов, рецензируемых и входящих в базу Российского индекса научного цитирования (РИНЦ). Более того, время размещения материала на страницах периодического издания порой едва занимает две недели, а при необходимости можно опубликовать статью и в течение трех дней. Количество журналов по педагогике уже сложно подсчитать. К примеру, только в базе электронной научной библиотеки «eLibrary.ru» в разделе «Народное образование. Педагогика» размещено 497 журналов. Но много ли можно назвать журналов, которые читают ученые и учителя, интересующиеся проблемами образования и педагогики? – Два–три центральных издания, к кото-

рым можно добавить еще столько же по специализированной проблематике, которую разрабатывает читатель.

Как историк педагогики, к давно известным журналам «Педагогика», «Отечественная и зарубежная педагогика» я добавила бы два – «Историко-педагогический журнал» и «Психолого-педагогический поиск». О последнем хотелось бы сказать отдельно. И не только в связи с его 10-летним юбилеем, но и по причине значительной роли, которую он играет в развитии историко-педагогического знания и трансляции результатов исследований историков педагогики России и ближнего зарубежья.

Следует отметить, что значение периодической печати в становлении и развитии отечественной педагогической науки, системы образования и учительства сложно переоценить. Об этом писал еще К.Д. Ушинский в статье «О пользе педагогической литературы». До 1917 года в России издавалось более 300 педагогических журналов в 50 городах: «Вестник воспитания», «Вопросы народного образования», «Гимназия», «Журнал для воспитания», «Журнал Министерства народного просвещения», «Народная школа», «Народное образование», «Народный учитель», «Русская школа», «Русский учитель», «Русский педагогический вестник», «Учитель», «Учитель и школа», «Ясная Поляна» и др. Российские педагогические журналы создавали условия для открытого общения ученых, писателей, общественных деятелей и практикующих учителей.

В России рубежа XIX–XX веков перечень обсуждаемых педагогических проблем был так обширен, а круг участников диалога настолько широк и разнообразен, что создавалось впечатление повсеместной увлеченности русской интеллигенции вопросами воспитания и образования. Педагогические журналы выписывали и читали не только педагоги и ученые, но и люди, равнодушные к просвещению и образованию. Читатели узнавали из них о новых достижениях в педагогике и психологии, знакомились с зарубежным опытом воспитания и образования.

Наиболее знаковые статьи Л.Н. Толстого («О народном образовании», «О методах обучения грамоте», «Проект общего плана устройства народных училищ» и др.) впервые были напечатаны в педагогическом журнале «Ясная Поляна». Большой интерес представляло приложение к журналу «Книжки», в котором помещались рассказы, повести, пересказы романов, переделки русских народных сказок, загадки, задачи, сочинения учеников яснополянской школы и др. Первые страницы «Азбуки» и Книг для чтения Л.Н. Толстого учителя начальной школы также смогли прочитать в приложении к «Ясной Поляне». Н.Г. Чернышевский писал: «Лучшая часть "Ясной Поляны" – издающиеся при ней маленькие книжки для простонародного чтения... хорошо в них изложение. Оно совершенно просто, язык безыскусствен и понятен»¹.

Вместе с тем многие педагогические произведения увидели свет на страницах непедагогических журналов. Например, первые статьи по гуманизации, демократизации общества и образования появились на страницах журнала «Морской сборник», который не подвергался цензуре. В 9-й книге «Морского сборника» за 1856 год появились «Вопросы жизни», отрывок из забытых бумаг, выведенный в свет неофициальными статьями о воспитании профессора Н.И. Пирого-

¹ Чернышевский Н.Г. Полн. собр. соч. М., 1951. Т. 10. С. 515.

ва. В противоположность царившей в николаевское время сословно-профессиональной цели образования Н.И. Пирогов выдвинул вечную цель всякого обучения – образование человека. Вопрос общечеловеческого воспитания был поставлен настолько талантливо и ярко, что «Вопросы жизни» сделали настоящим событием, а их основная мысль была подхвачена всеми и стала лозунгом предстоящей школьной реформы¹. С журналом «Морской сборник» также сотрудничали Н.Г. Чернышевский, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой.

Возрастающая тенденция к гуманистической направленности педагогической мысли и учебных заведений инициировала появление ряда тем, которые наиболее живо и с интересом обсуждались на страницах педагогических журналов: разработка концепций воспитания нового человека на основе гуманистической парадигмы; поиск идеала народного учителя и новых подходов к педагогическому образованию; создание учебных заведений нового типа; любовь и уважение к ребенку, вера в ребенка и добрые силы его души, признание ценности его личности; создание условий для свободной деятельности и жизненного самоопределения ребенка; опора образования на воспитательный идеал народа, включенность школы в народную среду, учет в образовании национальных и народных традиций; использование в педагогике знаний психологии и физиологии; изучение возрастных и индивидуальных особенностей ребенка; создание в школе условий для саморазвития, самовоспитания и самообразования и др.

Анализ содержания российских педагогических журналов рубежа XIX – XX веков позволяет осуществить историко-педагогический анализ многих проблем, актуальных и в современной педагогической науке и практике. При исследовании проблемы становления и развития национального образования в России мне пришлось просмотреть около 20 журналов, на страницах которых в начале XX века разворачивалась дискуссия о концепции национального образования, построении национальной школы и подготовке народного учителя для такой школы.

Известный педагог Д.И. Тихомиров, редактор журнала «Педагогический листок», подбирая материалы для публикаций, действовал в русле гуманистической и национальной традиции. На страницах «Педагогического листка» нашли отражение идеи о новом народном учителе и школе. Д.И. Тихомиров писал, что центром в селе должна стать народная школа, а народный учитель – душой такой школы, способной воспитать свободную личность, «деятеля на благо родной страны»².

На страницах журналов «Русская школа» и «Вестник воспитания» в годы Первой мировой войны русские педагоги развернули дискуссию о соотношении национальных и общечеловеческих ценностей, российской и мировой культуры в воспитании подрастающего поколения. Так, П.П. Блонский писал: «созревшая национальная личность, обогащенная внешним содержанием, создавала бы новые сокровища культуры»³. Под внешним содержанием педагог подразумевал достижения мировой науки и культуры. М.М. Рубинштейн, не исключая важности воспитания и образования на основе национальных ценностей и русских традиций, подчеркивал, что обращение к мировой культуре поможет обогатить культуру

¹ Алешинцев И.А. Наша средняя школа // Рус. шк. 1906. № 7–8. С. 189–213.

² Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века / сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990. С. 511.

³ Блонский П.П. О национальном воспитании // Вестн. воспитания. 1915. № 4.

славян, тем более что российская история доказывает целесообразность использования иностранного опыта: «В лучшей части русской интеллигенции и педагогов жили неувыдаемые общечеловеческие идеалы ... общечеловеческую идею мы можем сочетать и выявлять в школе на тщательном изучении всего родного, народного (но не только его одного!) ... чтобы каждый народ своим бытием и по-своему дал возможно больше не только себе и своим сынам, но и всему человечеству, и человечности... Только при этом условии педагог выполнит настоящую учительскую миссию»¹.

Примечательно, что на страницах педагогических журналов были представлены материалы по истории педагогики. Наиболее пристальное внимание проблеме истории образования и педагогической мысли в России и за рубежом уделял общепедагогический журнал для школы и семьи «Русская школа». Например, в февральском номере 1896 года на страницах журнала были опубликованы следующие статьи сравнительной и историко-педагогической тематики: Д.Д. Семенов «Из пережитого (Мое знакомство с К.Д. Ушинским)», Н.Ф. Арепьев «Исправительное воспитание в России», Н.П. Вагнер «Провинциальный пансион полвека назад», Е.С. Соловьев «Принципы экономии сил и теория воспитания Платона», П.Г. Межуев «Педагогические мечты Коменского», К.К. Сент-Илер «Дополнительные школы в Германии», А.Я. Острогорский «Коммерческое образование в Австрии и во Франции» и др. Даже при беглом прочтении этих названий можно сделать вывод о том, что, с одной стороны, всеобъемлющая проблематика публикаций отражала множественный характер поисков в российской педагогике и образовании; с другой стороны, ведущие направления историко-педагогических исследований в современной России по-прежнему концентрируются на изучении всех тех же классических феноменов прошлого – Платона, Коменского, Ушинского. Также очевидно, что сто лет назад, как и сегодня, модернизационные процессы в образовании актуализируют интерес ученых к зарубежному педагогическому опыту.

Журнал Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина «Психолого-педагогический поиск» предан традициям отечественной педагогической периодики. Название журнала вполне соответствует его содержанию. На его страницах гармонично соседствуют материалы о самых передовых образовательных технологиях с описанием историко-педагогического опыта. Очень трогательны статьи, посвященные памяти известных ученых. Как и 150 лет назад, когда в журнале «Русская школа» были опубликованы воспоминания Д.Д. Семенова о К.Д. Ушинском, сегодня в «Психолого-педагогическом поиске» мы читаем воспоминания о В.В. Краевском, В.А. Сластёнине и многих других.

Бесценными можно считать и материалы по итогам историко-педагогических исследований. Сообщество историков педагогики всегда может рассчитывать на освещение результатов своих исследований на страницах этого журнала. Многие молодые доктора педагогических наук, работающие в историко-педагогическом поле (А.М. Аллагулов, С.А. Марчукова, В.К. Пичугина, М.В. Савин, А.В. Уткин и др.) апробировали материалы своих исследований в «Психолого-педагогическом поиске». Здесь же увидели свет солидные статьи, посвященные персоналиям, педагогическим и образовательным феноменам, открытым ар-

¹ Рубинштейн М.М. Война и идеал воспитания (К вопросу о национализме в педагогике) // Вестн. воспитания. 1916. № 3. С. 339.

живным материалам, новым прочтениям уже известных историко-педагогических источников и пр.

Журнал с самого начала своего существования освещает сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования.

Особую благодарность следует выразить редколлегии журнала за рубрику «Методология историко-педагогического познания». Аспиранты и молодые ученые благодаря этой рубрике имеют возможность познакомиться с методологической позицией таких известных ученых, как В.Г. Безрогов, М.В. Богуславский, Б.Г. Корнетов, А.Н. Шевелев и др.

В конце декабря 2014 года на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета был открыт Волгоградский научно-образовательный центр Российской академии образования. Думается, что результаты работы этого Центра также будут отражаться на страницах журнала, постоянно находящегося в психолого-педагогическом поиске.

Особый – научно-интеллигентный – стиль журнала и «неспешный», индивидуальный подход к работе с автором выделяет его из большого количества педагогической периодики современной России. Редакционная коллегия очень ответственно относится к подбору авторов, при этом опубликоваться на его страницах могут и аспирант, и академик. Главным критерием отбора материалов для публикации являются научность и корректность в использовании источников.

Хочется пожелать журналу «Психолого-педагогический поиск» и всему редакторскому коллективу процветания, долгих лет жизни, талантливых авторов и интересных статей.

Список использованной литературы

1. Алешинцев, И.А. Наша средняя школа [Текст] // Русская школа. – 1906. – № 7–8. – С. 189–213.
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века [Текст] / сост. П.А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.
3. Блонский, П.П. О национальном воспитании [Текст] // Вестник воспитания. – 1915. – № 4. – С. 18–34.
4. Богуславский, М.В., Куликова С.В. Исторический контекст модернизационных процессов в российском и зарубежном образовании [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (31). – С. 128–133.
5. Богуславский, М.В., Куликова С.В. Совершенствование историко-педагогического образования: проблемы и перспективы [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 50–60.
6. Брокгауз, Ф.А., Ефрон И.А. Энцикл. словарь [Текст]. – СПб. : Брокгауз–Ефрон, 1890–1907.
7. Куликова, С.В. Воспитание национального самосознания россиянина как историко-педагогическая проблема [Текст] // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3. – С. 14–17.
8. Куликова, С.В. Гуманистическая направленность школы (вторая половина XIX – начало XX в.) [Текст] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серии: Педагогические науки. Филологические науки. Социально-экономические науки и искусство. – 2012. – № 11 (75). – С. 37–41.

9. Куликова, С.В. Традиции и инновации в российском образовании: социокультурный аспект [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 27–35.

10. Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI веков [Текст] : сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. – XXX сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки Рос. акад. образования, 16–17 июня 2014 г. / под ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой, А.Н. Шевелева. – СПб. : Акад. постдиплом. пед. образования. – 2014. – 572 с.

11. Преподавание историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования: содержание и современные подходы [Текст] : сб. науч. тр. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. – XXIX сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки Рос. акад. образования. – Волгоград : Перемена, 2012. – 322 с.

12. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.

13. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.

14. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.

15. Рубинштейн, М.М. Война и идеал воспитания (К вопросу о национализме в педагогике) [Текст] // Вестник воспитания. – 1916. – № 3.

16. Чернышевский, Н.Г. Полн. собр. соч. [Текст]. – М., 1951. – Т. 10.



Приветственные письма наших авторов и читателей

Б.М. Бим-Бад,
действительный член (академик) РАО, доктор педагогических наук

Дорогой Алексей Алексеевич!

Поздравляю Вас, бессменного главного редактора журнала «Психолого-педагогический поиск», с «переходом через десяток» славных и непростых лет плодотворного научного и организационного труда по его изданию!

Я высоко ценю Ваш журнал, **продолжающий лучшие традиции отечественной научной периодической печати: последовательность прогрессивной редакционной политики, чуткость к талантливым молодым авторам, широкий спектр обсуждаемых проблем, уважение к исторически накопленному багажу науки.**

Вы сплотили вокруг журнала серьезных ученых, завоевав тем самым **авторитет надежного научного источника**, способствующего оперативному обмену информацией о ходе и результатах исследований в области теории и практики психологии и педагогики.

Желаю Вам успешного продолжения этого большого и нужного дела – издания журнала «Психолого-педагогический поиск» на благо науки и образования!

С глубоким уважением и благодарностью
Борис Бим-Бад

Н.А. Асташова,
заведующая кафедрой педагогики Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования

Поиск продолжается!

У каждого научного журнала свое лицо! Открываешь научно-методический журнал Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина

«Психолого-педагогический поиск» – и видишь в нем удивительной глубины идеи, размышления о сложнейших психолого-педагогических процессах! Поэтому хочется его открывать еще и еще!

Журнал радуется исследовательскими материалами о фундаментальных основах современной педагогики и психологии, позволяющими проанализировать свои подходы и сверить научные позиции. На его страницах раскрывается уникальный мир педагогических смыслов, в которых отражается коренное значение образования для человека и социума, а вместе с тем звучат боль и тревога за происходящее сегодня в системе образования. При этом постоянно ловишь себя на мысли, что в журнале нет случайных материалов, научные статьи «выстраиваются» в логике гуманистического поиска «человек–образование–творчество».

Всегда привлекательны персоналии, представленные на страницах журнала, которые для читателя – или открытие личности, ученого, или дань памяти выдающемуся мыслителю, или пример научного подвига во имя развития человека или человечества.

Журнал находится всегда на вершине инновационных процессов, авторы, как правило, достаточно деликатно представляют свои профессиональные изобретения, особенности педагогического творчества.

Думается, с самого начала редакция журнала ориентировалась на то, что современный научный журнал должен представлять высококачественные результаты исследований и перспективные научные разработки. Все, что предлагает читателю в течение десяти лет научно-методический журнал «Психолого-педагогический поиск», **отличается глубиной, интеллигентностью и, что очень важно, оптимизмом!** Нет сомнения: деятельность ищущего (находящегося в поиске) увенчается еще многими открытиями. Пусть поиск продолжается!

*С.А. Завражин,
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры
психологии личности и специальной педагогики
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых*

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК ПЕРЕДОВОЙ РУБЕЖ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКИ

За 10 лет существования «Психолого-педагогический поиск» зарекомендовал себя как благоприятная дискуссионная площадка для обсуждения наиболее острых, болевых точек реформирования образования как в нашей стране, так и за ее пределами.

Редакционная политика журнала всегда отличалась смелостью в предоставлении авторам максимальной свободы самовыражения. Ставилось лишь одно условие: мнение автора должно представлять реальный интерес для психолого-педагогического сообщества, раздвигать горизонты понимания тех противоречивых процессов, которые происходят в воспитательно-образовательном пространстве семьи, детского сада, школы, вуза, социума. Этому условию соответствуют работы не только маститых, признанных авторов, но зачастую и начинающих свой творческий путь молодых ученых. Рискнем предположить, что факт публикации в журнале для последних означает как бы символическое вхождение в мир аутентичного психолого-педагогического знания.

За истекшее десятилетие сформировался индивидуальный профиль журнала. Это искренний, максимально открытый, напряженный, предельно доверительный, полемичный, а нередко – доброжелательно-ироничный диалог с читателем, которому небезразлична судьба подрастающего поколения, а значит, и будущее России. И редколлегия намеренно выбирает материалы, которые сегодня выходят на «передний край» психологических и педагогических дискуссий.

Эта «передовая» теперь не только в столицах, но и в регионах. Редакция не считает их периферией науки, рассматривая региональные психолого-педагогические изыскания как доказательство того, что в провинции сосредоточен колоссальный исследовательский потенциал, в целом не ориентированный на соглашательские, конформистские оценки, а предлагающий трезвый взгляд и инновационные решения.

Особую привлекательность журналу создает то, что на его страницах можно обнаружить проблемные, эксклюзивные материалы по самым разнообразным аспектам психологии и педагогики. Редколлегия постоянно обращает внимание читателя на историко-педагогическую и историко-психологическую тематику.

В поле зрения редакции традиционно оказываются вопросы культуры профессиональной подготовки специалиста, обобщения передового отечественного и зарубежного опыта социализации молодежи, проблемы педагогической, возрастной, социальной, специальной психологии...

Порой, взяв в руки очередной номер журнала, задумываешься: какой титанический труд прodelывает редколлегия, чтобы «Психолого-педагогический поиск» увидел жизнь в обстоятельствах, когда рынок неуклонно «пожирает» образование. Поэтому нельзя не восхититься искренне людьми, которые занимаются подготовкой журнала к печати. Пожелаем им крепкого здоровья, творческих успехов, а журналу – и впредь радовать нас неисчерпаемыми богатствами психолого-педагогического знания.

*М.А. Захарищева,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры педагогики Глазовского государственного
педагогического института им. В.Г. Короленко*

НЕСКОЛЬКО ДОБРЫХ СЛОВ ОТ ОДНОГО ИЗ АВТОРОВ

В истории отечественной педагогической журналистики были разные периоды, разные явления. Одни журналы «живут» долго и основательно, другие коротко и ярко. Десять лет журнала «Психолого-педагогический поиск» убеждают в том, что эти годы были и яркими и вполне основательными.

Вызывает искреннее уважение позиция главного редактора журнала доктора педагогических наук, профессора А.А. Романова. В начале каждого номера он обращается к читателю, предлагая собственное мнение, помогая ориентироваться в круге обсуждаемых проблем. Он не прячется за спинами авторов, как это делается порой в современных изданиях («позиция автора может не совпадать с мнением редакции») – в его комментариях четко сформулировано отношение и к автору, и к его материалу.

Как историку педагогики мне особо хочется сказать о тех материалах, которые связаны со сферой моих научных интересов.

Материалы рубрики «Методология историко-педагогического познания» не раз становились предметом обсуждения на аспирантских семинарах. В них начинающие исследователи ищут и находят так необходимые им в непростое для развития современной гуманитарной науки время своеобразные «точки опоры», надежные ориентиры формирования собственного научного мировоззрения.

Помогает ориентироваться в современной гуманитарной науке рубрика «Философия образования». А «Страницы истории» открывают читателю поистине новое, неизвестное, актуальное в истории педагогики и образования.

Событием в историко-педагогической науке становятся номера журнала, посвященные памятным, юбилейным датам – К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и других известных педагогов. Обращение к классике педагогики с новых методологических позиций, сегодняшние прочтение и интерпретация великих произведений обеспечивают интересный и весьма полезный диалог классической и современной педагогических культур.

В полном соответствии со своим названием журнал «Психолого-педагогический поиск» действительно ведет поиск. Я имею в виду прежде всего поиск авторов. **Журнал объединил ведущих ученых из многих регионов России.** Получая очередной номер, невольно ищу в содержании знакомые имена с вопросом: «А что сегодня тревожит ученого?» При этом журнал щедро отдает свои страницы аспирантам и соискателям ученых степеней. Это тоже поиск. Среди многих начинающих свой путь в науку редакционный совет ищет и находит талантливых и перспективных.

Поздравляя создателей, авторов, читателей журнала «Психолого-педагогический поиск» с юбилеем, хочется пожелать продолжения продуктивного поиска новых авторов, новых проблем для обсуждения, новых читателей, новых успехов.

В.А. Капранова,
*доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
высшей школы и современных воспитательных технологий
Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка,*

В.Г. Литвинович,
*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики Минского государственного
лингвистического университета,*

В.В. Пашкевич,
*кандидат педагогических наук, доцент,
член-корреспондент АПСН, заведующий кафедрой педагогики
Минского государственного лингвистического университета*

На протяжении вот уже десяти лет научно-педагогическое сообщество Белоруссии внимательно следит за публикациями серьезного и уважаемого журнала «Психолого-педагогический поиск», находя в них биение пульса времени, реальную жизнь системы образования и ее объективное отражение в исследованиях философов, историков, педагогов, психологов, социологов.

Особо обращают на себя внимание публикации, в которых редакционная коллегия представляет современную философию образования – разработку очень важных для педагогической теории и практики вопросов методологии, теоретических ориентиров, задающих цели и смыслы современного образования, их концептуальное оформление, осмысление тенденций и проблем в ответах системы образования на вызовы времени. В этом контексте публикации журнала предстают мощным интеллектуальным базисом, позволяющим лучше понять складывающуюся в психологии и педагогике ситуацию и векторы ее эволюции, точнее определить происходящие перемены в самом человеке, а особенно – в ребенке. Все эти параметры современной педагогической журналистики – суть явные признаки научной зрелости издания, смелости и ответственности его авторов, вполне очевидной стратегии развития.

Для белорусской педагогической науки особенно дорого то, что журнал «Психолого-педагогический поиск» регулярно обращается к проблематике социально-нравственного развития детей и молодежи. Наиболее ярко и убедительно об этом говорится в публикациях постоянных авторов журнала Е.П. Белозерцева, В.И. Беляевой, И.Е. Булатникова, А.В. Репринцева, А.А. Романова, О.И. Тарасовой и др.

Проблема нравственного развития личности была актуальна во все времена, приобретая особую актуальность в период масштабных социальных трансформаций, кардинальной перестройки общества, которые неизбежно связаны со сменой нравственных ориентиров, утратой, казалось бы, вечных и незыблемых ценностей.

Более двадцати лет прошло с тех пор, как кардинальным образом изменилась геополитическая обстановка на евразийском континенте, повлекшая за собой большие изменения в сознании и идеалах людей, их ценностных ориентациях. За это время выросло новое поколение молодежи, взросление которой пришлось на сложную пору переоценки нравственных ценностей и ориентиров. Нравственный фундамент молодежи позволяет верить в ее прочную сопряженность с традициями

и нормами национальной культуры, с героической историей русского этноса. Без этой сопряженности теряет смысл и ценность вся образовательная деятельность общества.

В консолидации усилий всех институтов образования в деле социально-нравственного развития молодежи, бесспорно, велика роль научно-педагогической журналистики, позволяющей обмениваться опытом, интегрировать усилия субъектов воспитания, обеспечивать научно обоснованные меры повышения эффективности процесса социально-нравственного развития детей и молодежи.

Журнал «Психолого-педагогический поиск» нашел свое место среди педагогических изданий. Он выгодно отличается **собственной позицией**, он узнаваем по характеру и отношению к жизни и **выполняет важнейшую роль** в общей системе многофакторной работы по интеграции образовательного сообщества.

В.Г. Рындак,

*доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки
Российской Федерации, заведующая кафедрой общей педагогики
Оренбургского государственного педагогического университета,*

А.М. Аллагулов,

*доктор педагогических наук, заведующий кафедрой гуманитарных
и социально-экономических дисциплин Оренбургского филиала Российской академии
народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ*

Уважаемые друзья и коллеги!

Научно-методический журнал «Психолого-педагогический поиск» осуществляет методологическое, теоретико-методическое и социокультурное сопровождение развития отечественного образования. Он является авторитетным наукоемким и профессионально ориентированным изданием, ставшим, мы убеждены в этом, проводником научных идей и теорий, популяризатором новых исследований, пропагандистом передового педагогического опыта.

Представленные в журнале исследовательские материалы, характеризующиеся высоким научно-методическим уровнем, позволяют актуализировать проблемы современного образования, раскрывают закономерности и механизмы, влияющие на процессы развития системы образования и ее отдельных компонентов, показывают условия, содержание и технологии модернизации образования, обобщают опыт внедрения результатов исследований в практику работы педагогов.

Журнал, на наш взгляд, решает важнейшую просветительскую и образовательную задачу, создает условия для совершенствования подготовки и переподготовки педагогических кадров и самообразования, развивает педагогическое мышление, критичность, аналитические и прогностические навыки, формирует профессиональные компетенции, способствует осознанию требований современных образовательных парадигм.

Политика журнала тесно связана с развитием государственных программ в области образования, и в частности, развития образования в историко-

педагогическом дискурсе. На его страницах публикуются материалы по приоритетным направлениям государственной политики в сфере образования, из которых педагоги узнают много нового и интересного о проблемах и перспективах развития системы образования как в России, так и за рубежом.

Широкая содержательная направленность журнал отражена в диапазоне рубрик, которые охватывают все аспекты деятельности в системе общего и высшего образования страны.

Высокий научно-теоретический уровень журнала «Психолого-педагогический поиск», его практическая направленность, актуальность и новизна рассматриваемых проблем, качество публикуемых материалов, тираж сделали его **популярным и востребованным** исследователями, специалистами, повышающими свой профессиональный уровень, молодыми и опытными педагогами, руководителями, преподавателями школ и вузов, студентами, родителями.

Глубокоуважаемый Алексей Алексеевич!

Примите наши искренние поздравления! Пусть основанием Ваших успехов всегда будут здоровье, счастье и благополучие! Пусть Ваши мысли и открытия станут преддверием научных находок и побед Ваших учеников! Ваш вклад в науку неоспорим. Это возвышает Вас как истинного ученого, дает основу мудрости в просветительской и педагогической деятельности.

А.В. Уткин,

*главный редактор «Историко-педагогического журнала»,
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
и психологии Нижнетагильского государственного социально-
педагогического института (филиала Российского государственного
профессионально-педагогического университета)*

Уважаемый Алексей Алексеевич!

Коллектив редакции и редакционный совет периодического научно-педагогического издания «Историко-педагогический журнал» поздравляют редакционную коллегию, авторов и читателей журнала «Психолого-педагогический поиск» с юбилеем – 10-летием со дня выхода первого номера.

За эти годы журнал стал **признанным научно-методическим изданием**, пользующимся заслуженным уважением и авторитетом в российском образовательном пространстве. На страницах издания обсуждаются актуальные проблемы философии образования, методологии развития личности и профессиональной культуры специалистов, проблемы психологической и педагогической науки и практики, методологии историко-педагогического познания. Журнальные публикации отмечены высоким научным уровнем и качеством исследовательского материала, фундаментальностью изложения, теоретической значимостью, возможностью практического использования результатов исследований.

География авторов журнала – один из показателей его признания. Среди них – крупнейшие ученые, теоретики и практики образования из разных университетов страны, исследования которых во многом определяют стратегию развития российского образования: А.Г. Асмолов, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуслав-

ский, В.Г. Безрогов, Е.П. Белозерцев, О.В. Долженко, И.Ф., Исаев, Г.Б. Корнетов, А.И. Крупнов, А.П. Лиферов, А.А. Орлов, А.В. Репринцев, В.М. Розин, А.А. Романов, Т.А. Ромм, В.Г. Рындак, М.В. Шакурова, А.Н. Шевелев, Д.И. Фельдштейн, Н.П. Юдина и др.

Ваше издание выдержало испытание временем, и сегодня **журнал продолжает лучшие традиции российской педагогической журналистики, сохраняя и формируя демократичную, интеллектуальную, гуманитарную среду профессионального общения.** Журнал объединил людей, которые, опираясь на духовно-нравственные ценности отечественной педагогической культуры, своей деятельностью вносят значительный вклад в развитие системы российского образования.

Успех «Психолого-педагогического поиска» – в первую очередь результат огромных усилий редколлегии журнала во главе с его главным редактором, доктором педагогических наук, профессором А.А. Романовым.

Мы поздравляем редакционную коллегию, редакцию журнала, главного редактора, профессорско-преподавательский состав Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина с этой знаменательной датой!

Желаем долголетия, творческих удач, дальнейшего развития, признания и уважения коллег и читателей, внимания и поддержки!



Философия образования

К 75-летию Е.П. Белозерцева

УДК 370.152

А.В. Репринцев

КУЛЬТУРНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ КАК ОСНОВА ПОСТИЖЕНИЯ РУССКОГО МИРА: ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА В ФИЛОСОФСКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ Е.П. БЕЛОЗЕРЦЕВА

Анализируются философско-педагогические идеи, наследие, генезис мировоззрения, основные направления и результаты деятельности научно-педагогической школы Е.П. Белозерцева. Автор приводит выразительные портретные зарисовки основателя научной школы и его учеников.

философия образования, социальная педагогика, социальное воспитание, средовой подход в воспитании, личность в образовании, этика науки, научно-педагогическая школа, история отечественной педагогики.

Удивительные совпадения бывают в жизни! Астрологи и ясновидящие, гадалки и предсказатели усматривают в таких совпадениях особые «Знаки Судьбы», которыми бывает предначертан жизненный путь человека, его земное предназначение... Так случилось (может, и не случайно), что в жизни Евгения Петровича Белозерцева¹ день его рождения совпал с Днем российской науки. И когда вся российская научная интеллигенция празднует свой профессиональный праздник, многочисленные ученики и коллеги Евгения Петровича собираются вместе, чтобы поздравить своего именитого наставника с двойным праздником.

Научно-педагогическая школа Е.П. Белозерцева получила свое выразительное оформление в российской психолого-педагогической науке в последней четверти XX – начале XXI века. Она состоялась в отечественной науке благодаря

¹ Евгений Петрович Белозерцев – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, член Союза писателей РФ. Родился 8 февраля 1940 года.

целому ряду случайных событий в жизни этого человека, который, конечно, никогда не предполагал, что станет крупным отечественным ученым, обретет широкую известность в научных кругах и признание, что станет автором ряда крупных монографий, учебных пособий, концептуальных публикаций, что станет инициатором проведения масштабных научных форумов и дискуссий, в которых были сформулированы и представлены научной общественности принципиально новые и оригинальные для отечественной науки идеи.

В истории науки сформировались вполне конкретные представления о феномене научно-педагогической школы. В частности, под научно-педагогической школой понимают «исторически сложившийся в процессе совместной работы, устойчивый и развивающийся на протяжении ряда лет коллектив, возглавляемый известным ученым, отличающийся родственностью научных интересов его членов, общностью методологических подходов к решению научных проблем, успешно сочетающий проводимые им научные исследования в актуальных направлениях науки с активным участием в подготовке высококвалифицированных профессиональных кадров. Всегда главной чертой научной школы являются учителя и ученики. Формирование научной школы не одномоментный акт, для ее становления необходимо как минимум два, а то и три поколения»².

Каковы истоки мировоззрения Евгения Петровича Белозерцева, природа его внутреннего духовного мира? Как исторически складывалась научно-педагогическая школа Е.П. Белозерцева? Какие теоретические идеи получили оформление и развитие в рамках этой научно-педагогической школы? Какие вехи претерпела школа в своем развитии? Кто сегодня развивает идеи своего Учителя и несет его эстафету?

Мы все родом из детства...

Евгений Петрович Белозерцев родился 8 февраля 1940 года в небольшом городке Ливны Орловской области, в трудовой семье, в которой родились и воспитывались семеро детей. Его прадед был земским врачом, всю свою жизнь посвятившим делу врачевания людей, оказанию помощи людям. По бездорожью, в стужу и в зной, в непогоду и слякоть, в любое время дня и ночи прадед ходил к больным пешком за 10–15 верст. Семья Белозерцевых всегда жила заботой о людях, дорожа своей трудовой честью, придерживаясь исключительно православных канонов в понимании предназначения земной жизни человека. Уроки высокой духовности, традиционной русской доброты и щедрости, неустанной заботы о людях Евгений Петрович получил в раннем детстве от отца, деда и прадеда, сделав служение людям своей профессиональной планидой, делом всей своей жизни. В формировании его жизненного кредо сказались прочная сопряженность с исконно русской землей, пуповинное родство с традиционной русской культурой, военное и послевоенное детство, когда проверялись на прочность важнейшие черты русского характера, когда истинность патриотизма и гражданственности обнаруживалась в реальных делах и поступках человека, когда мерой социальной оказывались служение людям, своей стране, верность заветам отцов и дедов.

В 1958 году Е.П. Белозерцев окончил среднюю школу № 2 города Ливны и восемнадцатилетним юношей становится студентом физико-математического

² URL : http://www.doclist.ru/slovar/nauchnaja_nauchno-pedagogicheskaja_shkola.html

факультета Елецкого государственного педагогического института. Именно в годы студенчества оформилось мировоззренческое кредо Е.П. Белозерцева: знакомство с наследием «обитателей» Ельца – И.А. Бунина, В.В. Розанова, М.М. Пришвина, Н.Я. Данилевского – определило философско-педагогический дух молодого педагога, понимание им важнейших экзистенциальных основ человеческого бытия; в эти же годы произошло знакомство с трудами великого земляка, уроженца города Ливны С.Н. Булгакова... Официальная философия и педагогика в 1960–1970-е годы умалчивали имена и наследие этих мыслителей, но устная история жителей Ельца, воспоминания горожан, рассказы местной интеллигенции о жизни этих подвижников Духа в Ельце пробудили живой интерес к наследию выдающихся русских мыслителей, во многом определив сферу будущих научных интересов Е.П. Белозерцева.

По окончании института молодой специалист был направлен в Магадан, в среднюю школу № 1, и оказался участником всесоюзного эксперимента по определению функций и содержания деятельности организатора внеклассной и внешкольной работы. Эту должность в структуре ряда школ вводили сначала в порядке эксперимента, в ходе которого отрабатывались основные направления, содержание и формы работы организаторов воспитательной работы. Введение в структуру общеобразовательной школы этой должности для многих руководителей школ было очевидным: школе нужен был координатор всей воспитательной работы в окружающей школу среде, в микрорайоне, который обеспечил бы ее системность, преемственность и интегрировал ее в целостный педагогический процесс. Такой экспериментальной площадкой стала средняя школа № 1 города Магадана, где и провел начало своей трудовой жизни молодой педагог Е.П. Белозерцев. Естественно, яркого и талантливого педагога с выраженным аналитическим складом мышления не могли не заметить сотрудники Научно-исследовательского института общих проблем воспитания (НИИ ОПВ) Академии педагогических наук СССР, курировавшие эксперимент по отработке содержания и организации эффективного взаимодействия школы и общественных молодежных организаций в социальном воспитании школьников. Так Евгений Петрович Белозерцев оказался в фокусе внимания руководителей НИИ, заинтересованных в привлечении в педагогическую науку перспективных кадров. В 1967 году он становится аспирантом НИИ ОПВ АПН СССР.

Магаданский период жизни останется в памяти молодого педагога навсегда: слишком много талантливых людей оказалось в эти годы на Колыме... С особой теплотой Евгений Петрович вспоминает Веру Павловну Щапову (не только из-за совпадения с фамилией известного профессора-историка, воспетого Е.А. Евтушенко в поэме «Казанский университет»): не вписывалась она в «стандарт» учителя, видела миссию литературы широко, диалектично, понимая свое предназначение буквально в том, чтобы «глаголом жечь сердца людей»... Часто цитируя Маяковского, Вера Павловна формировала поколение свободных и независимых людей – гордых и самодостаточных, способных смотреть на мир своими собственными глазами, творить жизнь, быть ее субъектом.

Надо сказать, что в начале 60-х годов в стране появляются предпосылки для массового педагогического творчества; возникают очаги экспериментирования («липецкий опыт», «белгородский опыт»); появляются яркие фигуры дирек-

торов школ, педагогов-энтузиастов, наиболее органично отражающих социальную направленность осуществляемых в педагогике поисков и экспериментов.

Профессиональный опыт, полученный Е.П. Белозерцевым в годы «хрущевской оттепели», определит многое в его дальнейшей судьбе: аспирантуру в НИИ ОПВ АПН СССР, защиту кандидатской диссертации³, проблематика которой была связана с организацией воспитательной работы в школе. Но самое главное – в эти годы сложатся очень важные контакты и отношения, которые предопределят всю его профессиональную и научную стезю. Перечислим имена ученых, с которыми Е.П. Белозерцеву посчастливилось в эти годы познакомиться и общаться и знакомство с которыми, несомненно, стало мощным импульсом для саморазвития, углубления в педагогическую теорию, постижения всех тайн и механизмов становления человеческой личности: Г.Н. Филонов, О.С. Богданова, И.С. Марьенко, Б.Е. Ширвиндт, С.Е. Хозе, Б.З. Вульф, Л.И. Новикова, В.А. Разумный, В.А. Слостенин, Т.Н. Мальковская, Э.Ш. Камалдинова, А.В. Мудрик, Н.Л. Селиванова, Г.М. Иващенко, А.В. Иващенко, В.В. Лебединский, Э.Г. Костяшкин, Л.И. Уманский, А.Н. Лутошкин, М.М. Яценко, З.В. Коваленко, М.Е. Кульпединова, М.М. Плоткин, В.Д. Иванов, В.И. Беляев, С.Н. Чистякова, Л.Ю. Гордин, Б.Т. Лихачев, В.М. Коротов и многие другие.

Конечно, столичная аспирантура очень многое дала молодому ученому, сформировав в нем такие качества, как широта взглядов на социально-педагогические проблемы, колоссальная глубина анализа педагогических феноменов, фундаментальность в обосновании целесообразности предлагаемых новшеств, всесторонний историко-педагогический анализ предшествующего опыта, системность мышления в интерпретации педагогических явлений и процессов. Однако эти качества исследователя могли быть сформированы только за счет мощного и реального включения в жизнедеятельность научной лаборатории, в рамках которой возможно проследить зарождение научно-педагогической идеи, ее обоснование, концептуальное оформление, внедрение и анализ полученных результатов. Жизнь лаборатории – это очень важная научно-педагогическая «кухня», в которой оказываются возможными колоссальный рост ученого, его постепенное «вызревание», обретение собственного голоса, собственной позиции в общем хоре голосов участников коллективного научного поиска. Эти годы позволили Е.П. Белозерцеву обрести высокую исследовательскую культуру, которую могла дать и закрепить только столичная аспирантура. Это будет особенно заметно, когда широта кругозора и системность мышления получат свое реальное воплощение в исследовательских проектах учеников и последователей Е.П. Белозерцева...

После защиты кандидатской диссертации Е.П. Белозерцев был приглашен на работу в Высшую комсомольскую школу (ВКШ)⁴ при ЦК ВЛКСМ, где трудился с 1970 по 1978 годы. Такой крутой поворот в его судьбе оказался очень важен: ВКШ готовила кадровый резерв не только для всего СССР, но и для большого количества дружественных стран, в которых выпускники ВКШ становились крупными государственными и общественными деятелями, не терявшими связей со своей *Alma mater*. В стенах ВКШ Е.П. Белозерцев имел возможность общения

³ Белозерцев Е.П. Формирование самостоятельности старших школьников в деятельности комсомольской организации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : НИИ ОПВ АПН СССР, 1971.

⁴ Ныне Московский гуманитарный университет (МосГУ).

с крупными учеными, занимавшимися проблемами социологии молодежи, анализом влияния социокультурных условий на инкультурацию молодежи, включение юношества в жизнедеятельность общественных институтов, формирование активной жизненной позиции юного гражданина. Среди научных лидеров тех лет в ВКШ особенно ярко блистали Н.В. Трущенко, В.К. Криворученко, И.М. Ильинский, А.В. Иващенко, В.В. Лебединский, Э.Ш. Камалдинова, научная и жизненная позиция которых служила эталоном гражданской смелости и ответственности исследователя. Публикации ВКШ прогнозировали надвигающийся кризис в комсомоле, предупреждали о недопустимости формализации работы с молодежью, стагнации жизнедеятельности первичных молодежных коллективов. Как показало время, этот прогноз оказался справедливым.

К началу 90-х годов Е.П. Белозерцев уже широко известен в стране как крупный ученый, автор учебников для вузов⁵, серии статей в журналах «Вожакий», «Воспитание школьников», «Народное образование», «Педагогика»...

Яркого и самобытного преподавателя ВКШ, опытного управленца (в ВКШ Е.П. Белозерцев вырос до одного из руководителей факультета) заметили в Министерстве просвещения СССР, куда его пригласили на работу в качестве первого заместителя начальника управления педагогического образования. Годы работы в Министерстве (1978–1983) стали настоящей школой государственного управления: в ведении Министерства были вопросы кадровой политики, назначения руководителей вузов, определения содержания профессионального педагогического образования, проверки и оценки его качества, укрепления материально-технической базы подготовки учительских кадров. Евгений Петрович с особой теплотой вспоминает истинного государственника министра М.А. Прокофьева, опытного управленца и принципиального человека В.К. Розова. Благодаря общению с этими людьми он обрел уникальный профессиональный опыт, государственный масштаб мышления, понимание стратегии развития важнейшей для духовной жизни общества сферы – системы образования.

В эти годы Е.П. Белозерцев готовит и проводит целый ряд крупных всесоюзных совещаний, конференций, посвященных состоянию и перспективам развития педагогического образования в стране, много ездит по стране, знакомится с практическим опытом, часто представляет нашу страну на международных форумах. В поле его зрения оказываются проблемы традиций и инноваций в подготовке педагогических кадров, вопросы сопряженности деятельности учителя с состоянием духовной культуры общества, выстраивания системы непрерывного профессионального образования учителя.

Конечно, мощное погружение в проблематику содержания и организации педагогического образования в стране, знакомство с практическим опытом работы педагогических вузов, участие в подготовке важных государственных и партийных решений по вопросам педагогического образования, включенность

⁵ Белозерцев Е.П. Педагогика : учеб. для студентов пед. вузов / под ред. Ю.К. Бабанского. М. : Просвещение, 1983 ; Белозерцев Е.П. Комсомольская работа в школе / под ред. С.В. Дармодехина. М. : Просвещение, 1980 ; Белозерцев Е.П. Теория и методика пионерской и комсомольской работы в школе / под ред. В.В. Лебединского. М. : Просвещение, 1976 ; Белозерцев Е.П. Теория и методика комсомольской работы в школе / под ред. А.В. Иващенко. М. : Просвещение, 1978 ; Белозерцев Е.П. Методика воспитательной работы / под ред. Л.И. Рувинского. М. : Просвещение, 1989 и др.

в определение перспектив развития высшего профессионального образования значительно расширили масштаб мышления, кругозор, понимание глубины обсуждаемых вопросов и отсроченных результатов принимаемых решений министерского чиновника, участвующего в разработке государственной политики в сфере образования. Не случайно в 1983 году заслуги Е.П. Белозерцева на этом поприще были отмечены медалью А.С. Макаренко.

Однако частая смена партийных лидеров, невнятность государственного курса, явное обострение экономических и социальных проблем в советском обществе, нарастание противоречий в духовной жизни не добавляли оптимизма, а лишь усиливали внутреннюю тревогу и беспокойство.

В 1979 году СССР оказался активно вовлечен в события в Афганистане, в строительство афганского общества на идеях и принципах, которые пытались реализовать в этой горной стране советское руководство. Важной сферой влияния на Афганистан была и система образования. Для оказания помощи местным афганским лидерам в строительстве национальной системы образования в республику командировались опытные советские специалисты. Так в 1983 году Е.П. Белозерцев становится советником-консультантом министра обучения и воспитания Республики Афганистан. Его «миссия в Кабуле» закончится в 1986 году – незадолго до вывода советских войск из Афганистана. Эти годы Евгений Петрович не любит вспоминать, – пожалуй, это самый сложный период в его жизни... И хотя он отмечен афганскими орденом «За независимость» и медалью «От благодарного афганского народа», но в памяти прочно засели сомнения в целесообразности тех жертв и неоправданно высокой цене, которую оплатили своими жизнями тысячи юных русских парней, выполнявших интернациональный долг в Афганистане...

Возвращение на Родину усилило внутренние противоречия и принесло немало разочарований... «Перестройка» и «ускорение» недолгой и печально памятной горбачевской эпохи порождали массу вопросов, на которые не было ясного ответа: «демократизация» общественной жизни при невнятности целей и средств социально-экономического развития общества порождали ощущение всеобщего застоя, хаоса, в котором терялся здравый смысл и исчезали надежды... Управление страной (в том числе и образованием) сталкивалось с явным духовным кризисом в обществе. Демагогия и развал нравственных устоев общественной жизни порождали глубокий внутренний конфликт: работа в качестве начальника управления подготовки, повышения квалификации педагогических кадров Государственного комитета образования СССР (1986–1990 годы) уже не приносила ожидаемого удовлетворения, сковывала, сужала пространство профессиональной самореализации, не позволяла выстраивать долгосрочную стратегию развития. И тогда Е.П. Белозерцев принимает решение вернуться к научной работе, порвать с чиновничеством, уйти в профессионально-педагогическую деятельность.

В эти годы он активно собирает материал для докторской диссертации, которую успешно защищает в Ленинграде, в ЛГПИ им. А.И. Герцена, в 1990 году⁶. Многие идеи этого исследования войдут в текст принятой в 1988 году Всесоюзным съездом работников народного образования «Концепции педагогического образования».

⁶ Белозерцев Е.П. Высшая педагогическая школа в системе непрерывного образования учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1990.

Столичный профессор...

После защиты диссертации и присуждения ученой степени доктора педагогических наук Е.П. Белозерцев переходит в Московский государственный открытый педагогический университет (МГОПУ), где на должности заведующего кафедрой педагогического образования работал с 1991 по 1997 годы. Хорошо понимая, что успех научно-педагогического коллектива кафедры во многом определяется ее кадровым потенциалом, Е.П. Белозерцев собирает вокруг себя опытных и известных педагогов. Среди его коллег оказываются профессора Б.З. Вульф, В.И. Беляев, З.А. Ходоровская, Н.И. Загузов, большая группа молодых преподавателей, выполнявших под руководством Е.П. Белозерцева свои кандидатские диссертации.

Эти годы оказались богаты на определение научных приоритетов и их теоретическое воплощение. Именно в этот период Евгений Петрович становится активным пропагандистом того огромного духовного наследия, с которым он познакомился еще в годы студенчества в Ельце: в поле зрения кафедры оказываются педагогические идеи В.В. Розанова, В.В. Зеньковского, И.А. Бунина, И.А. Ильина, С.Н. Булгакова, Н.А. Бердяева, Н.О. Лосского, П.А. Кропоткина, П.А. Флоренского, С.Л. Франка, а своеобразным фундаментом открывшейся философско-педагогической антропологии становятся осмысление и пропаганда наследия К.Д. Ушинского⁷.

В 1993 году в Курске прошла большая научная конференция, посвященная наследию К.Д. Ушинского и строительству русской школы, одним из идеологов которой стал Е.П. Белозерцев. Конференция позволила аккумулировать усилия известных российских ученых и общественных деятелей, среди которых – В.Н. Ганичев, В.Ю. Троицкий, В.А. Слостенин, А.А. Корольков, Н.Д. Никандров, А.Г. Пашков, В.М. Меньшиков и др. Конференция во многом отражала поиски новой модели русской школы, совпадавшие с активным строительством новой России, созданием демократического российского общества, опирающегося на идеи православия, соборности, народовластия, патриотизма и гражданственности. На фоне растущего национального самосознания общества, пробуждающегося интереса к своей национальной истории и культуре, к традициям веры и общественной морали основные идеи конференции и публикация ее материалов вызвали широкий резонанс в научно-педагогическом сообществе, обозначив для отечественной педагогики новое направление движения педагогической мысли и образовательной практики. Это уже потом начнутся активная разработка и внедрение курса «Основы православной культуры» в образовательную практику, открытие заново «забытых» страниц истории национальной школы и педагогики...

Важным направлением деятельности кафедры педагогического образования стала разработка теоретико-методологических основ профессионального воспитания учителя. Именно в эти годы были опубликованы и получили широкий научный резонанс работы, в которых определялись основные направления, содержание, технологии профессионального воспитания учителя, подготовлены и защищены диссертации, ставшие пионерскими в этом направлении. Е.П. Бело-

⁷ Белозерцев Е.П. Соборность как путь к новой школе // Русская школа. Создателям русской национальной школы. М. : Роман-газета, 1993. Вып. 1.

зерцев активно помогал продвижению к защите целого ряда докторских диссертаций, среди которых работы В.И. Беляева⁸, Н.И. Загузова⁹, А.М. Булынина¹⁰.

В эти годы судьба и свела меня с Евгением Петровичем: в 1996 году я стал докторантом кафедры педагогического образования МГОПУ, обратившись к теоретическим основам профессионального воспитания будущего учителя¹¹.

Однако многим интересным и перспективным начинаниям на площадке МГОПУ не суждено было реализоваться в полной мере: с одной стороны, внутри университета постепенно вызревал кадровый и морально-психологический кризис, вылившийся в переформатирование структуры вуза, а с другой – в университетском сообществе нарастала неудовлетворенность все более заметным субъективизмом в оценке труда преподавателей, усилением интриг и кулуарности принимаемых управленческих решений...

Евгений Петрович за предыдущие годы работы привык к иной модели принятия управленческих решений, привык ценить людей, дорожить ими, судить о них по результатам их труда... Он принимает решение о возвращении в город своей студенческой юности – Елец. Елецкий государственный педагогический институт (ЕГПИ) заметно вырос, изменился, окреп, стал обретать черты зрелого вуза. Энергичный ректор-хозяйственник стал активно расширять вуз, прихватывая освобождавшиеся в ходе конверсии и сокращения воинских частей территории, комплексы городских зданий... К счастью, до знаменитой Елецкой тюрьмы дело не дошло... В 1997 году Е.П. Белозерцев принимает заведование кафедрой педагогики ЕГПИ, а с 1999 года становится проректором по научной работе.

В 1997 году на базе Липецкого института повышения квалификации (сегодня ЛИРО – Липецкий институт развития образования) он создает научно-исследовательскую лабораторию, занимавшуюся проблемами реализации среднего подхода в образовании. Эта лаборатория станет для ее руководителя очень значимым детищем, поскольку на ее площадке будут вращены многие научные кадры, а идеология культурно-образовательной среды получит признание на ряде крупных международных конференций, в серии монографий, ежегодных альманахов, учебных пособий, статей, отражающих исследовательские наработки сподвижников Е.П. Белозерцева.

В 1999 году научные достижения Е.П. Белозерцева оказались отмечены важным государственным признанием: ему присвоено почетное звание «заслуженный деятель науки Российской Федерации».

Образ и смысл русской школы...

В 2000 году выходит из печати одна из наиболее ярких и концептуальных книг Е.П. Белозерцева «Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования»¹². Эта книга стала явлением, событием в жизни научно-

⁸ Беляев В.И. Педагогическая концепция С.Т. Шацкого: эволюция идей, принципов и целей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998.

⁹ Загузов Н.И. Становление и развитие квалификационных научных работ по педагогике в России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1999.

¹⁰ Булынин А.М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования (Историко-теоретический аспект) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998.

¹¹ Репринцев А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Курск : КГУ, 2001.

¹² Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования. 2-е изд. Волгоград : Перемена, 2000.

педагогического сообщества. Е.П. Белозерцев был принят в Союз писателей России (2002 год), избран действительным членом Международной академии наук педагогического образования – МАНПО (2003 год), Академии информатизации образования (2004 год).

Важным признанием лидерства возглавляемой им лаборатории стало проведение в Ельце крупной научной конференции, посвященной становлению университетского комплекса в образовательной среде малого города¹³. Е.П. Белозерцеву удалось собрать практически всех специалистов, работающих в рамках методологии средового подхода, привлечь крупнейшие научно-педагогические журналы к освещению состоявшихся дискуссий, а главное – показать достижения и теоретические концепции своих многочисленных учеников. Надо сказать, что именно тогда были успешно представлены ведущие последователи своего учителя – А.Е. Крикунов, М.А. Ларина, В.Н. Мезинов, В.В. Макаров, И.Б. Стояновская, В.Я. Барышников, Э.А. Чурсина, А.В. Зайцева и др. Действительно, команда воспитанников Е.П. Белозерцева выглядела ударной силой, представившей мощно и убедительно результаты своих научных поисков, свое оригинальное видение возможностей культурно-образовательной среды малого города в обеспечении влияния на духовно-нравственное развитие личности, освоение ею широкой палитры традиционных качеств русского человека. Часть материалов этой конференции вошли в специальный выпуск журнала *Alma mater* («Вестник высшей школы») ¹⁴.

Важным средством информирования научно-педагогической общественности о деятельности лаборатории стали регулярные выпуски альманаха «Собор», в котором результаты исследований культурно-образовательной среды были представлены в динамике и в полном объеме. В эти же годы Е.П. Белозерцев инициирует издательский проект «Земляки о земляках», в рамках которого выходят книги о Тихоне Задонском, Иннокентии Херсонском, освещается опыт работы школ Хлевенского района Липецкой области. Активно печатаются сотрудники лаборатории в ведущих научных журналах, участвуют в крупных научных форумах.

Однако жизнь в Ельце способствовала не только «обрастанию» учениками и последователями, но и (куда уж тут денешься от издержек маленького «провинциального» города...) обретению тайных недоброжелателей. Яркость и прямота Е.П. Белозерцева не всем была по нраву, – некоторые из обывателей Ельца хорошо знали, что надо «угождать» начальству, снимать перед ним шапку... Но такой принцип социального существования шел вразрез с нормами и традициями воспитания, усвоенными Евгением Петровичем от своих твердых нравом предков: не гнул голову никогда и ни перед кем и в Ельце не стал этого делать. А от этого нарастала внутренняя неудовлетворенность, время безжалостно уходило, а хотелось свободы, простора, возможности успеть реализовать свои жизненные планы и мечты. Елец стал тесен. Так возникла идея переезда в соседний Воронеж, в Воронежский государственный педагогический университет (ВГПУ).

¹³ Становление университетского комплекса в образовательной среде малого города : материалы Всеросс. науч. интернет-конф. на сайте Минобрнауки РФ Auditorium.ru. URL : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&id_thesis=2064

¹⁴ *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2003. № 5.

В 2007 году Евгений Петрович решается на новый крутой поворот, переезжает в Воронеж и становится профессором кафедры общей и социальной педагогики. Здесь он включается в создание магистратуры, в рамках которой продолжается и развивается идеология средового подхода в социальном воспитании. Сюда частенько наведываются бывшие ученики Евгения Петровича; здесь он находит единомышленников, вместе с которыми создает два новых научных журнала¹⁵ и возрождает Известия ВГПУ.

Годы общественного и научного служения сформировали в Е.П. Белозерцеве твердый жизненный принцип – говорить людям правду, не лукавить и не пресмыкаться, не угодничать и не заискивать ни перед кем, смотреть в корень проблемы и искать реальные пути ее решения. Понятно, что такая прямота не всегда и не всем приходилась по нраву... Но его так учили жить и относиться к людям его дед и прадед. Его так воспитывали родители. Так вести себя предписывают человеку совесть и христианская мораль. Без них человек теряет внутреннюю основу собственного «Я», теряет самоуважение, а следом – и уважение окружающих его людей. Значит, твердость характера, принципиальность, честность, прямота, последовательность в отстаивании нравственных идеалов – черты сильной личности, способной противостоять давлению внешней социальной среды, сохранить собственное достоинство, быть примером другим. Эти черты характера Евгения Петровича позволили ему сохранить дружеские отношения с теми, кто ценил именно эти качества. Он всегда был готов отдать своим друзьям и ученикам все, быть щедрым и хлебосольным, помогать во всем и быть уверенным в том, что ему ответят взаимностью. Это и есть те поступки и конкретные деяния, которые перешли в привычки, ставшие устойчивыми чертами личности человека, его характера, а из характера, как известно, рождается человеческая Судьба... Это и есть очень точное понимание смысла русского мира и русского человека, возвращенного русской культурой и русской школой! Отсюда берут начало и те идеи, на которых Е.П. Белозерцев выстраивает свою научно-педагогическую концепцию, свое видение и понимание миссии образования как института воспроизводства русской культуры и русского человека.

Основные идеи научно-педагогической школы Е.П. Белозерцева

Наиболее полным воплощением основных идей научно-педагогической школы Е.П. Белозерцева стали две его широко известные книги – «Образ и смысл русской школы» и «Образование: историко-культурный феномен»¹⁶. В них представлены глубокое и тонкое обращение к прошлому, анализ складывавшихся веками традиций русского образования, многовекового опыта воспроизводства русской национальной культуры через ее важнейшие субъекты – школу и учителя.

Смысл всей научно-педагогической концепции Е.П. Белозерцева состоит в попытке понять внутренний строй русского образования, его социокультурную миссию, механизмы и условия формирования всего духовно-нравственного строя русского мира. Е.П. Белозерцев рассматривает образование как феномен культуры, как ее важнейшую часть, посредством которой обеспечиваются «триединство

¹⁵ «Евразийский форум» и «Берегиня. 777. Сова».

¹⁶ Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен : курс лекций. СПб., 2004 ; Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. 2-е изд. Курск : Мечта, 2013.

русского образования», его важнейшие константы, ценности, идеи. Такими идеями, по мнению Е.П. Белозерцева, являются **идеи вселенского предназначения человека, национального дома, соборности**. Отсюда рождаются идеология русского образования, его философская основа и ее основные темы: особый статус русской культуры на перепутье между Востоком и Западом, Севером и Югом; понимание уникальности Родины, ее неповторимости и своеобразия; проблема взаимоотношений народа, общества и личности; специфика национального идеала образования; диалогизм культурных эпох и идей в русском образовании.

Особое внимание Е.П. Белозерцев обращает на **идею народности образования как базовый принцип строительства русской школы**, ее ориентации на ценности и смыслы национальной культуры. Лидер научно-педагогической школы и его последователи обращаются к смыслам и традициям русского образования, русской школы, к национальным культурным истокам. Именно об этих истоках, о важнейших «кирпичиках», из которых складывается здание русской школы и русского образования как целостной социально-педагогической системы размышляют в своих многочисленных трудах Е.П. Белозерцев и его последователи. В фокусе их внимания оказываются **смысл образования, цели воспитания и обучения; основные тенденции в развитии образования; функции образования и его принципы; роль среды в образовании личности; содержание образования, его технологии и результаты**.

Пожалуй, ведущей методологической идеей концепции Е.П. Белозерцева является **идея культурно-образовательной среды**, формирующей определенный социальный тип человека – носителя ценностей и культурных смыслов. «Давно вошедшее в научно-исследовательский оборот, словосочетание "культурно-образовательная среда" только сейчас, кажется, начинает понемногу раскрывать свои истинные возможности. В качестве научного понятия это словосочетание – интеллектуальная провокация, вынуждающая тех, кто его употребляет, вольно или невольно обращаться к вопросам, которые принято называть вечными и которые сводят в итоге к главному: "Что такое человек?" На опыте нашей лаборатории и на опыте наших коллег мы убедились, что избежать этого вопроса невозможно и в исследовательской практике проблема "изучения среды" обязательно приобретает антропологическое измерение. Следовательно, перспективы средового подхода во многом зависят от того, как взаимно координируются средовая и антропологическая проблематики, при каких методологических условиях и установках средовое может трактоваться как антропологическое и наоборот. Наиболее актуальным сегодня исследовательским сюжетом нам представляется диалектика культурно-образовательной среды»¹⁷.

При этом Е.П. Белозерцев активно возражает против упрощенно-примитивного толкования взаимоотношений человека и среды: «Средовой подход самим своим названием предполагает возможность объяснения мыслей и поступков человека чем-то таким, что воздействует на него извне, не спрашивает его согласия и не отчитывается перед ним. В этом смысле человека можно трактовать как продукт некоей определенной среды, которая фактически "лепит" его, и он, желая или не желая того, является ее своеобразным "слепком". Среда – субъект, человек – объект – вот предельно упрощенная схема такого подхода.

¹⁷ Белозерцев Е.П., Павленко А.И. Феноменология культурно-образовательной среды: человек как средство и средоточие // Психол.-пед. поиск. 2011. № 18. С. 43.

Понятно, что простота в данном случае обманчива. Средовой подход требует исследования механизма "лепки", т.е. того, что именно в данной среде и как именно влияет на человека. Исследователю неизбежно приходится классифицировать и упорядочивать различные внутрисредовые факторы, группируя их, например, по значению для духовного развития. Так, среда "вообще" конкретизируется как "культурно-образовательная среда", которая в качестве научного понятия условно ограничивает и как бы локализует феномен культуры, задавая определенные пространственно-временные параметры (границы) различным социокультурным влияниям.

Эти границы, если понимать образование как практику культуры, фактически оформляют некий идеальный мир, в котором как-то по-особенному происходит духовное развитие человека. Так возникает стандартная "средовая" исследовательская конструкция, объясняющая личностное становление обстоятельствами "места и времени", а также получает методологическое обоснование типичная бытовая интуиция соотнесения человеческих качеств и поступков с тем, что человека непосредственно окружает. В понятии культурно-образовательной среды из факторов этого окружения условно вычленяются образовательные процедуры, посредством которых осуществляется личностное становление»¹⁸.

Однако, истинный диалектик, Е.П. Белозерцев задает вполне логичный вопрос: как тогда объяснить непреложный факт очевидной разницы между людьми в ситуации влияния на них одной и той же среды? Или среда влияет на кого-то больше, на кого-то меньше, т.е. влияние среды универсально, а эффективность влияния индивидуальна? В этой связи Е.П. Белозерцев приводит в качестве примера Елецкую мужскую гимназию 80-х годов XIX века: «Один город, одна школа, одни и те же учителя, а какая разница в судьбах! По-видимому, условно, в рамках средового подхода, поместить человека в некую культурно-образовательную среду – это не итог, а только начало исследования, которое способно привести к самым неожиданным результатам»¹⁹.

Эти дискуссионные подходы окажутся предметом серьезных размышлений многочисленных учеников и последователей Е.П. Белозерцева, войдут в ткань их диссертаций и опыта. Достаточно назвать работы А.И. Павленко²⁰, А.Е. Крикунова²¹, В.В. Макарова²², И.Б. Стояновской²³, В.Я. Барышникова²⁴, в которых средовой подход получил вполне выразительное развитие и углубление.

Следует отметить и то, что концепция средового подхода, традиция толкования социально-педагогических возможностей среды, разрабатываемая в научно-педагогической школе Е.П. Белозерцева, восходит к идеям и практиче-

¹⁸ Белозерцев Е.П., Павленко А.И. Феноменология... С. 44–45.

¹⁹ Там же. С. 45.

²⁰ Павленко А.И. Философско-педагогическая идея семьи в публицистике В.В. Розанова : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец : ЕГПИ, 2000.

²¹ Крикунов А.Е. Образовательная концепция В.В. Розанова (историко-педагогический анализ) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец : ЕГПИ. 1999.

²² Макаров В.В. Музыкальная составляющая культурно-образовательной среды города Ельца (конец XIX – начало XX вв.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец : ЕГУ, 2002.

²³ Стояновская И.Б. Культурно-образовательная среда Ельца и Елецкого уезда второй половины XIX – начала XX вв.» : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец : ЕГУ, 2002.

²⁴ Барышников В.Я. Средовой подход в управленческой деятельности специалиста по физической культуре : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец : ЕГПУ, 2005.

скому опыту Р. Оуэна, И. Песталоцци, Я. Корчака, Л.Н. Толстого, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, понимавших диалектическую связь внешнего и внутреннего, социального и индивидуального в процессе инкультурации человека, его социализации, обретения им субъектности, подлинной гражданственности и жизненной позиции в процессе строительства социальных отношений. Если более широко интерпретировать такой подход, то методологически он восходит к марксовской формуле о диалектической взаимосвязи бытия и сознания. Едва ли можно со всей определенностью утверждать первичность каждого из этих феноменов, но их органическую сопряженность отрицать невозможно.

Принципиально важно и то, что среда в социально-педагогической концепции Е.П. Белозерцева трактуется расширительно, доходя до масштабов всего русского мира, Отчего края, Миссии русской школы и институтов образования в воспроизводстве русской национальной культуры и самого русского человека. Здесь вполне очевидна сопряженность такого понимания потенциала среды и факторов ее влияния с хрестоматийными подходами К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, исповедовавших естественный логический путь познания, освоения и преобразования среды: от близкого – к далекому, от простого – к сложному, от конкретного – к абстрактному, от наглядного – к образному, от красивого – к человеческому...

На практике такой подход позволяет понять, что восприятие и понимание сложных социальных феноменов следует начинать с простых и доступных для восприятия и интерпретации ребенком явлений, процессов, событий, а уже на этой основе возможны постепенное расширение и увеличение «радиуса освоения среды» (Л.И. Новикова): невозможно сразу приобщить ребенка к истории России, не освоив историю и культуру малой родины, Отчего края, не разобравшись в событиях и перипетиях того, что находится рядом, что связано с повседневностью, что органично сопряжено с историей семьи и рода. Не случайно тонкому знатоку русской культуры К.Д. Ушинскому принадлежит мысль о том, что русский человек всего менее знаком с тем, что всего ближе к нему. Этот парадокс обнаруживается и в практике современного образования, когда ребенку предлагается сразу история Отечества, еще не пропущенная через «фильтр» близкого и понятного, наглядного и конкретного. Такое «интеллектуальное погружение» в национальную историю таит в себе опасность потерять важные смыслы и ценности, доступные только тогда, когда постижение смысла высокого уровня абстракций опирается на сформированный фундамент базовых представлений об историческом времени, о пространстве исторической и культурной географии, когда заложены и прочно укреплены базовые основы национально-культурной идентичности ребенка.

В трактовке феномена культурно-образовательной среды Е.П. Белозерцев часто пользуется «троичным» принципом, выделяя широко распространенный в искусстве прием трехчастного деления произведения. Вот и в структуре культурно-образовательной среды он выделяет три триады. Первая триада – древняя история, география и экология, экономика региона; вторая триада – духовная культура, святыни и ценности провинциального города; третья триада – опыт, традиции и современная практика образовательных учреждений региона²⁵. Эти

²⁵ Белозерцев Е.П. Образ и смысл... С. 257–284.

триады тесно между собой взаимосвязаны, взаимообусловлены, взаимно определяют друг друга. Любопытно, что в работах учеников и последователей Е.П. Белозерцева каждая из них вполне отчетливо прослеживается, оценивается, интерпретируется.

Культурно-образовательная среда как исторический и философско-педагогический феномен – это действительное новаторство и даже прорыв в современной методологии образования, в которой господствует «вненациональная доминанта». В расширенном смысле культурно-историческая среда – это, по определению Е.П. Белозерцева, средоточие природных, исторических, религиозных, культурных, материальных, социальных условий, в которых протекают жизнь и деятельность ее сельского и городского населения. В этом смысле эта среда является *клеточным уровнем национальной самобытности, концентрированной субстанцией национального самосознания*. Ее образовательные возможности чрезвычайно велики, так как приобщение к ней формирует полноценную (граждански, интеллектуально, духовно, нравственно) личность. «Культурно-образовательная среда, – пишет он, – носитель богатой, разнообразной, в том числе и противоречивой, информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру индивида, а значит, и обеспечивающей возможность его выхода в виде некоей лаборатории духовного, социального, профессионального опыта человека, а алгоритм ее изучения синхронизирован с процессом формирования личности»¹.

Анализируя философско-педагогическую концепцию Е.П. Белозерцева, философ В.В. Варава указывает, что понятие «культурно-образовательная среда» очень близко по своему смысловому содержанию понятию «философия Отчужденности». Он утверждает, что можно говорить о типологическом совпадении этих понятий, суть которого такова: необходимо постичь метафизический и культурно-исторический смысл того места, в котором произошли появление человека и его первая встреча с миром. Этот подход учит видеть *неслучайность появления человека в мире*, внушает истинную любовь к малой родине, без которой невозможна и любовь к родине великой (Отечеству и Небу). Сакрализация месторождения – сужение мира до уровня локальной точки, но расширение «родного» до уровня «вселенского»².

Взаимодействие входящего в жизнь человека со средой предполагает не просто формальное ее освоение и присвоение личностью, не только постижение ее смыслов и ценностей, норм и традиций, но и – главное! – идентификацию растущим человеком себя с конкретной этнокультурной средой, восприятие себя как части целого – всего русского мира. Отсюда рождается подлинная **народность воспитания**. Не лубочно-карикатурная народность, не внешняя атрибутивно-демонстративная народность, не показушное хождение в толпе в нарочитых «вышиванках» и сарафанах, лаптях или валенках, с балалайкой и гармошкой, не примитивно-дурашливое публичное поедание блинов и кулачные бои на Масленицу (как в знаменитом фильме «Сибирский цирюльник» известного режиссера-патриота), не хороводы и игрища (подобно майданутым скоморошьям выкрикиваниям «кто не скачет – тот москаль»), а *переживание внутренней, пуповинной,*

¹ Белозерцев Е.П. Образование... С. 602.

² Варава В.В. Духовный опыт родины – основа образования // Белозерцев Е.П. Образ и смысл... С. 436–445.

сопряженности со всем русским, со всеми бедами и страданиями, радостями и победами, со всем прошлым, настоящим и будущим своего народа, со всеми трагическими и светлыми страницами его национальной истории.

Принципиально важно подчеркнуть в этом контексте трактовку Е.П. Белозерцевым феномена человека, сопряженного тысячами незримых отношений со своим социумом, со своим народом. Интегрированность личности в социальную среду является необходимой предпосылкой и важнейшим условием не просто обретения социальности, формирования социальной и персональной идентичности в процессе социализации человека, но – и это гораздо важнее! – выработки в процессе воспитания, инкультурации личности ощущения ее внутренней психологической принадлежности к русской среде, соборности, коллективизма, защищенности в среде своего социума.

Смысл русского образования состоит в целенаправленном формировании идентичности русского человека с русским миром. «Сам феномен образования приобретает у Е.П. Белозерцева зримоконкретные черты, своеобразную философскую "плоть", в которой раскрываются уникальность и специфика отечественной парадигмы образования, ее отличие от иных практик и традиций. Для этого автор выделяет **три константы русского образования** – *духовность, открытость, традиционность* и **три идеи русского образования** – *идея вселенского предназначения человека, идея национального дома, идея соборности*. Все эти концепты взаимосвязаны и формируют онтологический столп отечественного образования. Примечательно то, что эти три константы, три идеи основаны на догмате о Пресвятой Троице, ставшей на Руси одновременно и духовной истиной, и глубинным архетипом национальной ментальности»¹. Отсюда – столь глубокий и устойчивый интерес Е.П. Белозерцева к таким фундаментальным проблемам социального воспитания, как «национальная идея России в педагогическом измерении», «триединство отечественного образования», «народность как общественная идея и принцип образования»; интерпретация философско-педагогических воззрений святителя Тихона Задонского, Иннокентия Херсонского, В.В. Розанова, М.М. Пришвина, И.А. Бунина, Д.В. Веневитинова; анализ современных проблем отечественного образования в глобализирующемся мире.

Философско-педагогическая концепция Е.П. Белозерцева закономерно обращается к анализу реализуемой государством **социальной политики**, в которую вписаны вся система образования и главный результат ее деятельности – *конкретно-исторический тип личности*, способной к жизни в сложившейся системе социальных и экономических отношений. Здесь вполне очевидно просматривается глубокое понимание философом той непреложной истины, которую пытаются замаскировать современные законотворцы и идеологи буржуазных реформ: школа, образование, учитель не могут быть вне политики, вне существующей идеологии!

Сегодня становится яснее общий вектор всей социально-экономической «модернизации» России: внедрение «рыночных» отношений в российскую почву ориентировано на выкорчевывание истинно русского, на глубинную ревизию всяких намеков на истинную социальность, консолидированность, сплоченность русского общества, традиционные ментальные характеристики русского этноса –

¹ Варва В.В. Духовный опыт... С. 437–438.

коллективизм, товарищество, равенство, братство, солидарность, соборность, общинность, межпоколенный диалог, уважение к старшим, со-страдание, со-переживание, со-участие, со-трудничество и т.д., поскольку эти качества традиционной русской культуры не вписываются в буржуазный образ мира, в его ценностно-смысловую базу, где царят индивидуализм, прагматизм, расчет, выгода, культ денег и удовольствий... И даже всплески «патриотизма» в российском обществе на фоне присоединения Крыма, моральной поддержки ополченцев Донбасса и Луганщины, введения антироссийских санкций претендентами на мировую гегемонию и их европейскими вассалами не меняют принципиального положения личности в системе общественных отношений, характера отношений человека и средств производства: капиталистический способ производства тем и отличается, что зиждется на частной собственности на средства производства и эксплуатации наемного труда капиталом.

В условиях рынка «единственным законом, управляющим экономикой, является закон стоимости. Активными агентами, субъектами экономической жизни признаются только собственники-предприниматели; наемные работники всех уровней (от простых рабочих до топ-менеджеров крупнейших фирм и банков) рассматриваются лишь как объекты инвестирования переменного капитала и, следовательно, потребители производимой предпринимателями продукции. ...Из подобного понимания вытекает соответствующее представление о человеке, о типе его личности и специфике поведения... Возрождается и детализируется приписываемая А. Смитом модель экономического человека как "компетентного эгоиста", рационального индивидуалистического стяжателя, действующего в узком пространстве потребительских ожиданий и заполняющего пустоту досуга потреблением. Модель "экономического человека" предполагает, что индивиды принимают решения так, чтобы максимизировать значение функции полезности... Все это делается ради человека, ради его освобождения от него самого – заданного и зашоренного, для его полного освобождения и счастья. ...Критерии счастья просты и понятны. Это "ментальное благополучие", "эмоциональное благополучие", "благополучие", "удовлетворенность жизнью"»¹.

Здесь важно задаться вопросом: чье это счастье, счастье какого человека становится предметом внимания и целью современной экономики? Человека личностного? Индивидуалистического? «Нетрудно понять, – продолжает философ, – что вовсе не первого, но даже и не второго, – а человека, редуцированного до индивидуальной ущербности, человека, являющего собой дефицит подлинно человеческого (личностного) бытия. Современному производству выгоден именно такой человек. Это прежде всего "метафизически ущербный человек". *Не просвещенная и всесторонне развитая личность, а узкий профессионал, получивший специальное образование, винтик экономической машины, нуждающейся в его бесконечных нуждах*»².

Разумеется, школа, взращивая будущее, формируя определенный тип социальности, не может не отвечать на конкретный «заказ», не может воспитывать и образовывать человека, не имея ясной и внятной цели образования. Но такая

¹ Баранов В.Е. Личность как «модель человека» для нерыночной экономики // Альтернативы. 2014. № 2. С. 43.

² Там же. С. 44.

цель всегда органично сопряжена с господствующей идеологией, с характером культивируемых в обществе социально-экономических отношений. Значит, школа – важнейший агент идеологического влияния, «льющий свою воду» на вполне определенную идеологическую «мельницу», формирующий человека с вполне конкретным и заданным набором личностных качеств и свойств! Невольно вспоминаются пророческие слова В.И. Ленина: «...Школа вне жизни, вне политики – это ложь и лицемерие»¹...

На самом деле школа сегодня, как никогда прежде, вписана в контекст политики, остается идеологическим инструментом, но настроенным более тонко и менее прямолинейно, чем прежде, ориентируя молодежь на «либеральные ценности», пропагандируя «демократические завоевания» в противовес «имперским», «тоталитарным», советским. И здесь откровеннее других включены в лобовую пропагандистскую работу учителя-гуманитарии – историки, обществоведы, литераторы, акцентирующие внимание воспитанников на «завоеваниях» постсоветской эпохи, предлагая входящему в противоречивый мир молодому человеку «демократические» нормы и ценности «гражданского общества» в его типично западном варианте.

Действительно, «модернизация» всей системы отечественного образования по американским лекалам приобрела в последние два десятилетия такие масштабы, что стало совершенно очевидно: *последствия этой действительно гуманитарной катастрофы для национальной истории и культуры наш народ не сможет преодолеть в течение многих десятилетий...* Не просто плохо образованные, но, самое страшное, духовно и физически деградировавшие, новые поколения «россиянских людей» будут воспроизводить себе подобных, внедряя в сознание собственных чад искаженные социальные представления и нравственные нормы, ложные ценности и смыслы... Последствия подобной социальной «модернизации» наше сознание еще не способно представить и оценить в полном масштабе, но главное – в произошедшей социальной трансформации человек перестал быть творцом, созидателем, перестал ориентироваться на труд как важнейшее и необходимое условие социального бытия гражданина, а превратился в простого потребителя – услуг, благ, ценностей, – потребителя, не имеющего отношения к их производству.

Е.П. Белозерцев сегодня является одним из самых твердых и непреклонных защитников русской школы, традиций русской культуры, отстаивающих право русских детей учиться в русских школах и получать русское образование. Страстно и убежденно он ищет ответ на вопрос, сформулированный еще К.Д. Ушинским: как сделать русские школы русскими? Поиск ответа на этот вопрос требует грамотного и тонкого обращения к прошлому, к анализу складывавшихся веками традиций русского образования, многовекового опыта воспроизводства русской национальной культуры через ее важнейших субъектов – школу и учителя. Философско-педагогическая концепция Е.П. Белозерцева позволяет понять внутреннюю строй русского образования, его социокультурную миссию, механизмы и условия формирования всего духовно-нравственного строя русского мира.

В последние годы Е.П. Белозерцев много публикуется, анализируя в своих статьях и книгах современную образовательную политику, степень ее сопряжен-

¹ Ленин В.И. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению // Ленин В.И. Полн. собр. соч. М. : ИПЛ, 1967. Т. 37. С. 77.

ности с традициями и опытом русского образования¹. В частности, анализируя монографию О.Н. Смолина², Евгений Петрович подчеркивает: «В начале размышлений необходимо признаться в собственных ощущениях, сформировавшихся на стыке XX–XXI веков: наиновейшая 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»³. Современный человек, особенно если он связал свою профессиональную жизнь с образованием, стремится полностью осознать настоящее, должен понять образование в контексте и контекст современного образования. Он должен «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»⁴.

Е.П. Белозерцев подчеркивает: «...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...»⁵. «"Разорванность культуры и образования" опасна чрезвычайно глубокими и трагическими последствиями для становления социальности человека: по выражению И.А. Ильина, такое образование без воспитания способно сформировать в человеке волка... Именно поэтому "понимание культуры здесь, конечно, долж-

¹ См., например: Белозерцев Е.П. Судьба русского образования сквозь призму социальной политики государства (послесловие к монографии О.Н. Смолина) // Психол.-пед. поиск. 2011. № 17. С. 6–34.

² Смолин О.Н. Образование. Политика. Закон. Федеральное законодательство как фактор образовательной политики в современной России. М.: Культурная революция, 2010.

³ Белозерцев Е.П. Судьба русского образования... С. 10.

⁴ Там же. С. 11.

⁵ Там же. С. 14.

но быть историческим, даже историософским, сознающим ее инструментальность по отношению к понятию духовности»¹.

Обеспечить преемственность, преодолеть разрыв, связать воедино «большую» и «малую» родину способен региональный компонент в содержании образования, который может, отвечая требованиям времени, выступать своеобразной гарантией жизнестойкости образования в смысле соответствия содержания последнего тому, что доступно непосредственному человеческому опыту. Такую гарантию может дать лишь присутствие в содержании регионального компонента того, что неотъемлемо от местной жизни, в чем эта жизнь выражена наиболее рельефно, т.е. некоего «духа места», проявленного в людях, здесь рожденных, живших и живущих.

«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 чувствование духовных принципов жизни. В контексте месторазвития возможно постижение целостного мира»².

Е.П. Белозерцев напоминает об одной из тенденций образования – стремлении к целостности. Суть ее в том, чтобы изучить среду, полюбить ее, подчинить ее элементы служению образованию людей, живущих в среде. «"Региональность" в содержании образования, таким образом, должна свидетельствовать о том, что внутренне присуще всем (любим) регионам или субъектам 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"»³.

¹ Белозерцев Е.П. Судьба российского образования... С. 11

² Там же. С. 20.

³ Там же. С. 22.

Что же здесь неправильно? – спрашивает философ. И сам же отвечает: «Да то, что благодаря запятым создается впечатление, будто все перечисленное – хотя 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 компонента 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 того, что неотъемлемо от местной жизни, в чем эта жизнь выражена наиболее рельефно, т.е. некий "дух места", проявленный в людях, здесь рожденных, живших и живущих»¹.

Научно-педагогические школы как историко-культурный феномен...

Всякий крупный мыслитель рано или поздно приходит к переживанию своего социального, творческого, интеллектуального одиночества, своей инаковости по отношению к большей части современников, пониманию и острому переживанию необходимости наследования своих идей, их продолжения, развития в учениках и последователях. Как тут не вспомнить знаменитую фразу Е.А. Евтушенко: «Не важно, есть ли у тебя преследователи, а важно – есть ли у тебя последователи»?.. Способность Е.П. Белозерцева быть самодостаточным, не пресмыкаться и не заискивать, жить гордо, широко расправив плечи, воспитали в нем его родители, его прадед – земский доктор, его коллеги-учителя, прочно внедрившие в его сознание уже в качестве жизненного принципа сформулированную Маяковским независимую социальную позицию:

Я хочу быть понят родной стороной,
А если не поймут, так что ж?
Над родной стороной пройду стороной,
Как проходит косой дождь...

Открытая еще в юности философия независимого существования выковала в Е.П. Белозерцеве характер стойкого борца, нравственно устойчивой личности, твердо придерживающейся норм православной этики. Эти же черты философ стремится воспитывать и в своих учениках. Не всем из них удалось сохранить расположение своего Учителя... Всякое бывало...

¹ Белозерцев Е.П. Судьба российского образования... С. 22.

Но встречи, которые посылает нам судьба, – не случайны, некоторые из них способны кардинально изменить линию жизни, совершить крутой поворот, обрести новые и увлекательные перспективы бытия. Понимание уникальности тех выдающихся людей, с которыми некоторым из нас посчастливилось встретиться в жизни, неизбежно приводит к осознанию уникальности той среды, в которой эти люди формировались и в которой их оригинальные научные идеи получили теоретическое и практическое воплощение.

Такими уникальными средами в трактовке Евгения Петровича Белозерцева являются **научно-педагогические школы России**. Философ в последние годы много пишет о них, пропагандирует наследие их создателей, пытается показать их вклад в развитие культурного потенциала нашего Отечества. Е.П. Белозерцев прямо спрашивает: «Нужны ли научно-педагогические школы современному отечественному образованию?». И сам же отвечает: «Пора уже признать: педагогика – главная наука об образовании – соединяет в себе научные, мифологические и обыденные знания, составляющие целостность, как в теоретических размышлениях, так и в практической образовательной деятельности. Различные типы знаний и формы их проявления создают культуру, в том числе культуру педагогическую. Образование – общность людей, участников духовной миссии; множество "Я", выполняющих духовное задание. Смысл образования, ценность образования, результат образования – Человек. Множество – да! Но общность ли?»¹.

Е.П. Белозерцев рассматривает образование не как исключительно педагогическую сферу, но как сферу историко-культурную, а значит, имеющую онтологическую связь со всей целостностью национального бытия России. При этом философия образования рассматривается им как органическая часть более общей работы по воссозданию национальной идеологии в ее современной форме. Образование, таким образом, – это зона абсолютно стратегического значения; оно гарантирует 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.

Важнейшим признаком школы (помимо ее лидера!) является наличие фундаментальной идеи, концепции, принадлежность которой лидеру и его последователям совершенно очевидна для научно-педагогического сообщества. Ведущими научно-педагогическими школами России во второй половине XX – начале XXI века Е.П. Белозерцев называет научные школы:

- Владимира Сергеевича Ильина: целостность образования, учебно-воспитательного процесса, педагогической деятельности²;
- Галины Ивановны Щукиной: познавательный интерес, познавательная деятельность;
- Людмилы Ивановны Новиковой: коллектив и человек;
- Зинаиды Ивановны Васильевой: нравственная сущность образования и педагогики;
- Виталия Александровича Слостенина: непрерывное педагогическое образование¹;

¹ Белозерцев Е.П. Нужны ли научно-педагогические школы современному отечественному образованию? // Психол.-пед. поиск. 2011. № 19. С. 15.

² Белозерцев Е.П. Научно-педагогическая школа Владимира Сергеевича Ильина: историко-культурный контекст // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2009. № 9. С. 114–123.

– Статья Анатолевича Шмакова: игра в жизнедеятельности человека;
– Ильи Федоровича Исаева: профессионально-педагогическая культурология².

Е.П. Белозерцев связывает феномен научно-педагогической школы с духовным и интеллектуальным наследием Отечества, нуждающимся в бережном сохранении и развитии: «Сосредоточение безусловных ценностей историко-культурного наследия обнаруживается в научно-педагогических школах России. Концентрированная реализация наследия происходит в жизнедеятельности научной школы. Сами научно-педагогические школы рассматриваются как явление образовательное, просветительное, учительное, воспитательное, фундаментальное, глобальное, как историко-культурное, духовное наследие»³. Он подчеркивает необходимость обеспечения свободы и независимости русских ученых, создания предпосылок для поиска истины, которая – только одна! – является критерием оценки вклада ученого в развитие интеллектуального потенциала страны, духовный и социальный прогресс. «Научные школы – это не только и не столько административные, производственные образования на факультетах и в научных подразделениях. Научные школы – это неформальные коллективы. Являясь ядром научного сообщества, они играют особую роль в формировании гражданского общества. Если формальная трудовая принадлежность к научному сообществу не столь значима для гражданского общества, то научная школа является существенным элементом гражданского общества»⁴.

Е.П. Белозерцев конкретизирует феномен научной школы, относя его к явлениям педагогическим. «Известные признаки научной школы позволяют выделить те из них, которые подчеркивают педагогическую направленность. Так, например, большинство называют лидера – наставника – учителя; указывают на то, что школа занимается обучением, воспроизводством молодых ученых, в процессе которого устанавливаются определенные общение и отношения. К этому следует добавить, что в школе устанавливаются определенные связи между учителем и учениками, между участниками научного сообщества; происходит передача и приобретение соответствующего опыта, системы знаний, овладение методами изучения образования. Вот почему в последние годы широко используется термин “научно-педагогическая школа”, представляющая собой историко-культурный и социально-педагогический феномен, призванный решать комплекс задач научной деятельности по совершенствованию системы образования в их единстве и взаимообусловленности; обеспечить профессиональное воспитание нового поколения научно-педагогических кадров – носителей общей и профессиональной культуры»⁵. Смысл, цель, конечный результат научно-педагогической школы – развивающийся человек, проявляющий готовность наряду с получением новых знаний, участвовать в «производстве» научно-педагогической культуры

¹ Исаев И.Ф., Белозерцев Е.П., Соломатина Т.Б. Виталий Александрович Сластёнин как теоретик российского педагогического образования. Слово о В.А. Сластёнине «Учитель, перед именем твоим позволь смиренно преклонить колени...» // Инициативы XXI века. 2010. № 2. С. 65–69.

² Белозерцев Е.П. Нужны ли научно-педагогические школы... С. 23.

³ Там же. С. 24.

⁴ Там же.

⁵ Белозерцев Е.П. Научно-педагогические школы в контексте историко-культурного наследия России // Изв. Рос. акад. образования. 2009. № 3. С. 30–39.

в следующих поколениях системы образования. «Наши размышления об опыте создания, функционирования и развития научно-педагогических школ позволяют утверждать: настоящая школа есть среда, понимаемая как местные, исторические, культурные, социальные, духовные, профессиональные, материальные и др. условия, в которых ученый – будущий ученый, преподаватель – будущий преподаватель живет, интеллектуально трудится, общается, выстраивает отношения, т.е. реализует свою жизнедеятельность. Более полно и конкретно: *научно-педагогическая школа есть культурно-образовательная среда* как средоточие феноменов культуры (интеллектуальный труд, ритуал, обряд, творчество, наука, общение, отношение); системы непрерывного педагогического образования, сущностью которой является социальная ситуация развития ученого-будущего ученого, преподавателя-будущего преподавателя; традиций и инноваций»¹.

Практически все толкования феномена «научная школа» выделяют главенствующего человека в создании и развитии научно-педагогического сообщества – «крупного ученого», «доктора педагогических наук», «лидера» и др. Е.П. Белозерцев тщательно анализирует мнения различных ученых – Н.А. Логиновой, В.К. Криворученко, А.С. Левина и других, размышляющих о феномене научно-педагогической школы². Однако, по его мнению, слово «лидер» не объясняет множественность функций, разнообразие состояний руководителя школы. Имея в виду особенности научно-педагогических школ, оценивая их уникальный опыт, сохраняя образ научных руководителей, следует размышлять об Учителе в окружении учеников. Масштаб личности научных руководителей поражает. И, чтобы не складывалось впечатление суетного воспоминания о них, Е.П. Белозерцев перечисляет различные грани, разные состояния руководителей научно-педагогических школ:

Гражданин	Интеллигент	Профессионал
Наставник	Учитель педагогической науки	Просветитель
Сценарист	Режиссер	Актер
Редактор	Критик	Оппонент
Труженик	Подвижник	Пассионарий
Человек с Божьей искрой	Пастырь	Миссионер

«Таков Учитель во взаимодействии с такими Учениками, среди которых ректоры, проректоры, руководители образовательных учреждений, заведующие кафедрами и лабораториями, творчески работающие учителя, доктора наук, профессора, кандидаты наук, доценты, члены-корреспонденты и действительные члены академий, заслуженные деятели науки РФ, заслуженные работники высшей школы – известные и почитаемые специалисты в России и за рубежом. Во всех упомянутых школах мы наблюдаем на протяжении многих лет полноценное вы-

¹ Белозерцев Е.П. Нужны ли научно-педагогические школы... С. 25.

² Логинова Н.А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе // Психол. журн. 2000. Т. 21, № 5. С. 106–111 ; Криворученко В.К. URL : <http://www.mosgu.ru/nauchnaya/staff/krivoruchenko> ; Левин А.С. Соображения к концепции развития программы. URL : <http://informika.ru/text/magaz/newpaper/messedu/cour0010/1800.html>

полнение "работы по сохранению и воспроизводству Человеческого Качества в системе социально-педагогического взаимодействия"»¹.

Развивая идею духовного ученичества, И.А. Колесникова в качестве центральной проблемы выделяет «выращивание» профессионально-педагогического качества, позволяющего занять позицию воспитателя². Этим, по существу, и занимаются научно-педагогические школы. И в этом случае образование и его главная наука – педагогика – не на словах, а на деле думает о человеке, создает для него условия, в конечном итоге видит в нем свое предназначение. Миссия научно-педагогической школы – вывести современную педагогическую теорию и образовательную практику из технократии, моделирования и вернуть на поле историко-культурного наследия, соответствия духовному предназначению отечественного образования. Наследие научно-педагогических школ свидетельствует о том, что они выполняют свое предназначение – сохранение, трансляция и развитие всего лучшего в отечественном образовании, в чем и проявляется их служение Отечеству.

Конечно, когда мы размышляем об идеале Учителя, то всегда представляем какую-то *особую теплоту отношения к человеку*, обладающему таким статусом, *его исключительно важную роль в нашей личной биографии*, в нашем социальном и профессиональном становлении. Отношение к Учителю всегда окрашено особым уважением и чистотой, душевным трепетом и чувством сыновней благодарности. Когда Евгений Петрович говорит о своих Учителях, то всегда в его голосе появляются особые интонации грусти и благодарности одновременно: и когда он рассказывает о Б.Е. Ширвиндте, любившем послушать свежие анекдоты от своего магаданского аспиранта; и когда вспоминает З.И. Васильеву, взрастившую несколько поколений специалистов по нравственному воспитанию; и когда с особым уважением называет имя В.К. Розова, под началом которого осваивал «кухню» министерского управления образованием в СССР. Но, пожалуй, чаще других Евгений Петрович вспоминает свое сотрудничество и ученичество в общении с Виталием Александровичем Слостёниным! Сразу становится понятно, сколь насыщены и интенсивны были их контакты, сколь многому научился он у известного ученого... И речь идет не только о понимании природы человека, об особенностях русского воспитания на рубеже тысячелетий, о «русском национальном характере» и его ценностно-смысловых основах, но и о русской культуре, о перспективах развития человеческой цивилизации, об искусстве и его миссии в «окультуривании» человека, о поэзии, к занятиям которой равнодушен был и сам Виталий Александрович...

Вероятно, из этих встреч и общения внимательный и верный последователь своего Учителя Евгений Петрович и определил для себя одно из магистральных направлений осуществляемых под его руководством исследований – **профессиональное воспитание будущего учителя**. Целый ряд диссертаций в научно-педагогической школе Е.П. Белозерцева оказались связаны с поиском концептуальных представлений о методологических, ценностно-смысловых, содержательных, организационных, методико-технологических, управленческих, диагностических основах профессионального воспитания будущего учителя в вузе. Уместно

¹ Белозерцев Е.П. Нужны ли научно-педагогические школы... С. 25.

² См. подробнее: Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. СПб. : Детство-пресс, 2001. (Лекция 9 «В пространстве современного воспитания»).

вспомнить, что первые, пионерские, работы в этом направлении появились еще в пору работы Е.П. Белозерцева в МГОПУ, а затем были продолжены в целом ряде исследований «елецкого» периода его научного творчества, в частности, в работах О.А. Леоновой, В.Н. Мезинова, М.А. Лариной (Захаровой), Э.А. Чурсиной¹.

Самостоятельной ветвью исследования проблематики профессионального воспитания студенчества стали работы, выполненные в Курске, развивающие и продолжающие идеи В.А. Слостёнина, Е.П. Белозерцева, Б.З. Вульфова. Среди авторов этих работ – М.Н. Шабанова, С.М. Салов, С.Л. Герасименко, А.П. Бредихин, И.Е. Булатников, О.В. Парахина² и др. Не повторяя основных идей этих исследований, следует отметить их органичную сопряженность с базовыми, отправными трудами Е.П. Белозерцева: исходные концептуальные положения в понимании механизмов и условий эффективного влияния образовательной среды вуза на социальное и профессионально-личностное становление будущих специалистов, принципы интеграции усилий агентов среды в обеспечении целостности такого влияния, гражданская и профессиональная позиция университетского преподавателя в формировании отношения студентов к будущей профессиональной деятельности – все это было сформулировано и заявлено философом еще в начале 1990-х годов, в пору его работы в МГОПУ. И сколько бы новых исследований не появилось в этом направлении, все они совершенно естественно будут обращаться к исходным позициям в понимании сущности и принципов профессионального воспитания студенчества, сформулированным Е.П. Белозерцевым и вполне выразительно представленным в трудах его многочисленных последователей и учеников.

Одним из главных жизненных и научных принципов Евгений Петрович Белозерцев твердо и неуклонно считает честность, открытость, прямоту, истинную любовь к своему Отчеству. Без этого не может быть ни русской школы, ни русского учителя. И если школа – социальный институт, приготавливающий ребенка к жизни в русском мире, то, следовательно, все важнейшие характеристики и черты этого мира должны быть естественными параметрами всей среды русской школы, принципами ее повседневного существования!

¹ Леонова О.А. Образовательные технологии в профессиональном воспитании учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : МГОПУ, 1995 ; Мезинов В.Н. Проблемы профессионального воспитания учителя-филолога (сущность, содержание, технология) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : МГОПУ, 1995 ; Ларина М.А. Профессиональное воспитание будущего учителя физики в образовательном процессе университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец : ЕГУ, 2002 ; Чурсина Э.А. Православное воспитание как духовная традиция отечественной педагогики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец : ЕГУ, 2001.

² Шабанова М.Н. Педагогические условия эффективного приобщения будущего учителя к ценностям художественной культуры региона : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : МПГУ, 2001 ; Салов С.М. Мониторинг профессионального воспитания будущего педагога как условие совершенствования образовательного процесса в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск : КГУ, 2006 ; Герасименко С.Л. Формирование коммуникативной культуры будущего специалиста-медика в процессе изучения иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск : КГУ, 2007 ; Бредихин А.П. Профессиональное воспитание будущего учителя изобразительного искусства в воспитательной системе факультета : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск : КГУ, 2008 ; Булатников И.Е. Формирование ответственного отношения будущих специалистов железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности в воспитательной системе ссуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск : КГУ, 2010 ; Парахина О.В. Педагогические условия профессионального воспитания будущих медицинских работников в воспитательной системе медицинского колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск : КГУ, 2012.

Печально осознавать, что в силу исключительно политических и экономических причин русский мир стремительно теряет свои традиционные и сущностные черты, превращаясь в придаток рынка, в «магазин по продаже образовательных услуг». Как справедливо пишет О.Н. Смолин, сегодня все чаще используются выражения типа «рынок образования», «образовательные услуги», «рентабельность образования» и пр. Образование в последнее время расценивают как рыночную категорию и ценность, к нему стали подходить с чисто утилитарной позиции. Всемирная торговая организация как форма проявления глобализации в экономическом секторе давно обратила свое внимание на образование как на весьма прибыльную сферу. Не стоит удивляться, что в 1994 году Генеральное соглашение по торговле услугами (GATS) включило *образование, прежде всего высшее, в перечень услуг, которые подлежат приватизации*¹. Активно внедряемая «стандартизация» образования, унификация образовательных систем неизбежно ведут к утрате национальной самобытности образования, выхолащивают этнотипичное в его содержании... Тем самым искусственно создается комплекс предпосылок, в соответствии с которыми русское образование перестает быть русским.

Анализируя современную ситуацию в образовании, известный философ образования И.Е. Булатников подчеркивает, что государство и национальное академическое сообщество, выступающие 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 серьезными последствиями. В частности, И.Е. Булатников отмечает следующее. Во-первых, ослабление государственного и академического суверенитетов и других сложившихся систем социальной самозащиты может негативным образом сказаться на национальных интересах и безопасности государства. Во-вторых, привнесение коммерческих отношений в образование (особенно – высшее) 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 (во всех отношениях) народа, то сегодня эти рамки сужаются до процесса подготовки дипломированного специалиста. В-пятых, повсеместная коммерциализация образовательных структур может привести к социальной сегрегации².

«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,

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

² Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психол.-пед. поиск. 2011. № 1 (17). С. 79–90.

единые шансы по счетам престижной современности, но и лишает ее единого словаря»¹. 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. и в профессиональной сфере².

Надо сказать, что практически все работы Е.П. Белозерцева затрагивают *ценностно-смысловые основы русского образования, его идеалы*. Понятно, что идеология реформаторов проявляется в идеологии реформ, их сути. Но идеологии не бывает без идеалов. Идеал позволяет ответить на вопрос, какой человек необходим современному обществу. Идеал предвосхищает результаты образования, позволяет понять общую направленность деятельности реформаторов. Понятно, что идеал выступает неким образцом, своеобразным эталоном, ориентируясь на который оказывается возможным моделировать будущее. Как показывает исследование С.А. Муравьева – одного из последователей Е.П. Белозерцева, – в условиях стремительно набирающей силу в нынешней России социальной стратификации всеобщего, универсального идеала быть не может: у каждого социального слоя появляется «свой» идеал воспитания!³ Более того, *размывание идеального, выхолащивание его сути неизбежно ведут к разрушению всеобщего, универсального в культуре русского этноса, разрушают его традиционную культурную идентичность...*

Возрождение русской культуры и русской школы Е.П. Белозерцев прочно связывает с Миссией русской интеллигенции. Истинная интеллигенция не может бессловесно созерцать происходящее, не может скрывать правду. Но интеллигенция не может жить без интеллектуальной свободы, без возможности думать, говорить правду, без стремления приносить пользу людям. Главным и единственным ограничителем в этом стремлении к свободе для интеллигенции остается ее Совесть. «Основной принцип интеллигентности – интеллектуальная свобода, свобода как нравственная категория. Не свободен интеллигентный человек только от своей совести и своей мысли... Совесть – не только ангел-хранитель человеческой чести, – это рулевой его свободы, она заботится о том, чтобы свобода не превращалась в произвол, но указывала человеку его настоящую дорогу в запутанных обстоятельствах жизни, особенно современной»⁴, – подчеркивал Д.С. Лихачев.

Не случайно в своих работах Е.П. Белозерцев постоянно обращается к ключевой фигуре в системе образования – Учителю. Акцент общественного внимания на социально-нравственных качествах педагога особенно усиливается в переломные эпохи, в периоды обострения социальных противоречий, смены социальных и образовательных парадигм, поиска новых общественных моделей и педагогических концепций. Размывание духовных ориентиров в обществе дела-

¹ Панарин А. Глобализация как вызов жизненному миру. За Хайдеггера // Сумерки глобализации: Настольная книга антиглобалиста : сб. М. : АСТ : Ермак, 2004. С. 137.

² Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание... С. 82.

³ Муравьев С.А. Идеал воспитания в философско-антропологической мысли русского зарубежья : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Курск, 2011.

⁴ Лихачев Д.С. О русской интеллигенции // Раздумья о России. СПб., 2001. С. 617–618.

ет особенно значимыми *личность учителя*, его нравственную и социальную позицию, его отношение к окружающему миру, к людям, к социальным идеям, к реализации своего духовного и профессионального потенциала. В периоды «смут», общественных потрясений и реформ именно педагог оказывается для общества примером нравственной чистоты, благородства, верности профессиональному долгу, стремлению сделать мир совершеннее и справедливее.

Позиция учительства в жизни современного общества особенно важна: от его взгляда на перспективы развития России, его роли в глобальных процессах изменения облика современного мира зависит будущее страны, особенно молодежи. История покажет, сможет ли русский народ сохранить свою самобытную национальную культуру, русское образование, обеспечить новый духовный прорыв, сохранить важные нравственные ориентиры в созидании человека. Интеллигенция обязана помочь собственному народу выстоять, преодолеть все нелегкие испытания, выпавшие на его долю, осуществить подлинный социально-экономический и культурный прогресс. Именно таким виделся наступивший XXI век патриарху русской интеллигенции, хранителю национальной культуры Д.С. Лихачеву: «Я мыслю себе XXI век как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил. Образование, подчиненное задачам воспитания, разнообразие средних и высших школ, возрождение чувства собственного достоинства, не позволяющее талантам уходить в преступность, возрождение репутации человека как чего-то высшего, которым должно дорожить каждому, возрождение совестливости и понятия чести – вот в общих чертах то, что нам нужно в XXI веке»¹.

История русской интеллигенции не бедна примерами нравственной твердости, высоты духа, нестигаемости характера ее лучших представителей. Сотни примеров истинной совестливости, высокой нравственности, беззаветного служения своему народу, человеческий и профессиональный подвиг этих людей нынешняя интеллигенция бережно хранит в своей памяти, возвращая на их примере молодую поросль будущей российской культуры, науки, образования. И эти семена неизбежно дадут свои здоровые и крепкие всходы, проклюнутся к свету, взойдут из тела российской земли «собственными платонами и ньютонами», дадут будущим поколениям юных граждан России здоровую духовную пищу, вскормят их, чтобы не прекратилась великая духовная эстафета, чтобы не иссяк в народе источник сердечных терзаний. Процесс внутреннего оздоровления общества неизбежен. Интеллигенция уже в новом поиске. В поиске себя самой. Залог ее самосохранения – ее великие традиции – *традиции вечно мучиться и страдать, быть совестью и честью русского народа*.

Список использованной литературы

1. Баранов, В.Е. Личность как «модель человека» для нерыночной экономики [Текст] // Альтернативы. – 2014. – № 2. – С. 43.
2. Барышников, В.Я. Средовой подход в управленческой деятельности специалиста по физической культуре [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Елец : ЕГПУ, 2005.

¹ Лихачев Д.С. О национальном характере русских // Вопр. филос. 1990. № 4. С. 3–6.

3. Белозерцев, Е.П. Высшая педагогическая школа в системе непрерывного образования учителя [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1990.
4. Белозерцев, Е.П. Научно-педагогическая школа Владимира Сергеевича Ильина: историко-культурный контекст [Текст] // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2009. – № 9. – С. 114–123.
5. Белозерцев, Е.П. Научно-педагогические школы в контексте историко-культурного наследия России [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2009. – № 3. – С. 30–39.
6. Белозерцев, Е.П. Нужны ли научно-педагогические школы современному отечественному образованию? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 19. – С. 14–26.
7. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования [Текст]. – 2-е изд. – Курск : Мечта, 2013. – 465 с.
8. Белозерцев, Е.П. Образование: историко-культурный феномен [Текст] : курс лекций. – СПб., 2004.
9. Белозерцев, Е.П. Соборность как путь к новой школе [Текст] // Русская школа. Создателям русской национальной школы. – М. : Роман-газета, 1993. – Вып. 1.
10. Белозерцев Е.П. Судьба российского образования сквозь призму социальной политики государства (послесловие к монографии О.Н. Смолина) // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 17. – С. 6-34.
11. Белозерцев Е.П. Теория и методика комсомольской работы в школе / под ред. А.В. Иващенко. М. : Просвещение, 1978
12. Белозерцев, Е.П. Теория и методика пионерской и комсомольской работы в школе [Текст] / под ред. В.В. Лебединского. – М. : Просвещение, 1976.
13. Белозерцев, Е.П. Формирование самостоятельности старших школьников в деятельности комсомольской организации [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. : НИИ ОПВ АПН СССР, 1971.
14. Белозерцев, Е.П., Павленко А.И. Феноменология культурно-образовательной среды: человек как средство и средоточие [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 18. – С. 42–47.
15. Беляев, В.И. Педагогическая концепция С.Т. Шацкого: эволюция идей, принципов и целей [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998.
16. Бредихин, А.П. Профессиональное воспитание будущего учителя изобразительного искусства в воспитательной системе факультета [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск : КГУ, 2008.
17. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст]. – Курск : Мечта, 2011.
18. Булатников, И.Е. Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (9). – С. 148–163.
19. Булатников, И.Е. Дом, в котором живет ответственность за Человека (Глава в монографии) [Текст] // Опыт воспитания: педагогические странствия по регионам России / под ред. Б.З. Вульфога. – М. : Арманов-Центр, 2008. – С. 44–57.
20. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
21. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–90.
22. Булатников, И.Е. Формирование ответственного отношения будущих специалистов железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности в воспитательной системе ссуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск : КГУ, 2010.

23. Булатников, И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К.Д. Ушинского [Текст] // Известия РАО. – 2014. – № 3. – С. 14–35.
24. Булатников, И.Е., Исаев И.Ф. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи [Текст] // Евразийский форум. – 2012. – № 4. – С. 76–92.
25. Булынин, А.М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования (Историко-теоретический аспект) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998.
26. Варава, В.В. Духовный опыт родины – основа образования [Текст] // Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования. – Курск : Мечта, 2013. – С. 436–445.
27. Воспитательная система педагогического вуза: проблемы становления [Текст] / под ред. А.В. Репринцева. – Курск : Изд-во гос. пед. ун-та, 2002.
28. Герасименко, С.Л. Формирование коммуникативной культуры будущего специалиста-медика в процессе изучения иностранного языка [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск : КГУ, 2007.
29. Загузов, Н.И. Становление и развитие квалификационных научных работ по педагогике в России [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1999.
30. Исаев, И.Ф., Белозерцев Е.П., Соломатина Т.Б. Виталий Александрович Сластенин как теоретик российского педагогического образования. Слово о В.А. Сластенине «Учитель, перед именем твоим позволь смиренно преклонить колени...» [Текст] // Инициативы XXI века. – 2010. – № 2. – С. 65–69.
31. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. (Лекция 9 «В пространстве современного воспитания») [Текст]. – СПб. : Детство-пресс, 2001.
32. Криворученко, В.К. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mosgu.ru/nauchnaya/staff/krivoruchenko>
33. Крикунов, А.Е. Образовательная концепция В.В. Розанова (историко-педагогический анализ) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Елец : ЕГПИ. 1999.
34. Ларина, М.А. Профессиональное воспитание будущего учителя физики в образовательном процессе университета [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Елец : ЕГУ, 2002.
35. Левин, А.С. Соображения к концепции развития программы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://informika.ru/text/magaz/newspaper/messedu/cour0010/1800.html>
36. Ленин, В.И. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению [Текст] // Ленин В.И. Полн. собр. соч. – М. : ИПЛ, 1967. – Т. 37. – С. 77.
37. Леонова, О.А. Образовательные технологии в профессиональном воспитании учителя [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. : МГОПУ, 1995.
38. Лихачев, Д.С. О национальном характере русских [Текст] // Вопросы философии. – 1990. – № 4. – С. 3–6.
39. Лихачев, Д.С. О русской интеллигенции [Текст] // Раздумья о России. – СПб., 2001. – С. 617–618.
40. Логинова, Н.А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе [Текст] // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 5. – С. 106–111.
41. Макаров, В.В. Музыкальная составляющая культурно-образовательной среды города Ельца (конец XIX – начало XX вв.) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Елец : ЕГУ, 2002.
42. Мезинов, В.Н. Проблемы профессионального воспитания учителя-филолога (сущность, содержание, технология) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. : МГОПУ, 1995.

43. Муравьев, С.А. Идеал воспитания в философско-антропологической мысли русского зарубежья [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Курск, 2011.
44. Павленко, А.И. Философско-педагогическая идея семьи в публицистике
45. В.В. Розанова [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Елец : ЕГПИ, 2000.
46. Панарин, А. Глобализация как вызов жизненному миру. За Хайдеггера [Текст] // Сумерки глобализации: Настольная книга антиглобалиста : сб. – М. : АСТ : Ермак, 2004. – С. 137.
47. Парахина, О.В. Педагогические условия профессионального воспитания будущих медицинских работников в воспитательной системе медицинского колледжа [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск : КГУ, 2012.
48. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
49. Репринцев, А.В. Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции российского педагога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 1 (7). – С. 6–17.
50. Репринцев, А.В. Мой Учитель – Борис Вульф [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 4 (16). – С. 91–95.
51. Репринцев, А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (10). – С. 6–17.
52. Репринцев, А.В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре Отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики [Текст] // Известия РАО. – 2014. – № 3. – С. 75–94.
53. Репринцев, А.В. Профессиональное развитие личности будущего педагога в воспитательной системе современного вуза: тревоги и надежды [Текст] // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2009. – № 6. – С. 42–56.
54. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
55. Репринцев, А.В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса [Текст] : предисл. ко 2-му изд. кн. // Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. – 2-е изд. – Курск : Мечта, 2013. – С. 5–19.
56. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012, Т. II. – № 5. – С. 18–23.
57. Репринцев, А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Курск : КГУ, 2001.
58. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
59. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.
60. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
61. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
62. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
63. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.

64. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.
65. Салов, С.М. Мониторинг профессионального воспитания будущего педагога как условие совершенствования образовательного процесса в вузе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск : КГУ, 2006.
66. Смолин, О.Н. АУ, БУ и КУ: бюджетная сфера «выпадает в аут»? [Текст] // Альтернативы. – 2010. – № 4. – С. 140–168.
67. Смолин, О.Н. Образование. Политика. Закон. Федеральное законодательство как фактор образовательной политики в современной России [Текст]. – М. : Культурная революция, 2010. – 968 с.
68. Становление университетского комплекса в образовательной среде малого города : материалы Всерос. науч. интернет-конф. на сайте Минобрнауки РФ Auditorium.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&id_thesis=2064
69. Стояновская, И.Б. Культурно-образовательная среда Ельца и Елецкого уезда второй половины XIX – начала XX вв. [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Елец : ЕГУ, 2002.
70. Чурсина, Э.А. Православное воспитание как духовная традиция отечественной педагогики [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Елец : ЕГУ, 2001.
71. Шабанова, М.Н. Педагогические условия эффективного приобщения будущего учителя к ценностям художественной культуры региона [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. : МПГУ, 2001.

УДК 370.152

И.Е. Булатников

**ЭТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РУССКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ
Е.П. БЕЛОЗЕРЦЕВА**

Автор обращается к анализу философско-педагогической концепции Е.П. Белозерцева, характеризуя этические основания становления и развития русской школы. Феномен русской школы увязывается с состоянием общественной морали, характером и содержанием системы общественных отношений, определяющих границы должного в социальном поведении людей и их отношении к важнейшим духовным ценностям.

философия образования, история школы и педагогики, социальное воспитание, этика образования, научно-педагогическая школа.

Когда характеризуюешь современное состояние общественной морали, неизбежно возникают ассоциации с оценками, которые были даны великим гуманистом XX века Альбертом Швейцером: «Упадок культуры буржуазного общества не порожден мировой войной, совсем напротив, война лишь усилила кризис культуры и сама была его выражением. Она начала процесс самоуничтожения

культуры, и теперь этот процесс продолжается полным ходом... Пропаганда заняла место правды; историю превратили в культ лжи; сочетание учености с предвзятостью стало обычным; свобода мышления изъята из употребления, ибо миллионы отказываются мыслить, мы даже не осознаем своей духовной нищеты; с отказом от индивидуальности мы вступили в новое средневековье; духовная жизнь даже выдающихся культурных народов приняла угрожающе монотонное течение по сравнению с минувшими временами...»¹.

С тех пор в жизни людей многое изменилось, мир стал другим, изменив и самого человека. Глобализирующаяся культура, глобальное «общество потребления», в котором мерилom социальной успешности человека становится возможность получения доступа к материальным «благам цивилизации», размывают границы должного, обесценивают нравственные императивы человеческого бытия, задают ложные смыслы и цели реализации личностью своих «природных сущностных сил». Действительно, современная цивилизация предлагает входящему в жизнь человеку невероятные варианты «сценариев жизни», выбор которых личностью ныне опирается преимущественно лишь на ее материальные возможности и практически не сопряжен с мерой ее вклада в «общественное богатство», в благо для всех. Так в личности обнаруживает себя непреодолимое противоречие между социальным и индивидуальным, между внешним и внутренним, разрешение которого неизбежно оказывается сопряжено с моральным выбором, осуществляемым каждым человеком: либо жить для себя, либо жить для других... И этот выбор становится сегодня все более очевидным: молодое поколение все откровеннее делает его в пользу «себя», совершая стремительный «культурный дрейф» от традиционной русской национальной культуры в сторону культуры эгоистической, индивидуализированной, гедонистической, ориентирующей человека на удовольствия, культ денег, праздность, отсутствие моральных авторитетов и самоограничений. Не случайно один из современных философов и авторитетов в теории морали Аласдер Макинтайр отмечает: «Наиболее поразительной особенностью современных сочинений о морали является то, что столь значительная их часть посвящена разногласиям во взглядах на эту самую мораль. А наиболее поразительной особенностью дебатов, в которых проявляются разногласия, является их незавершенность. Я имею здесь в виду не только то, что споры идут постоянно, хотя на самом деле так оно и есть, но также и то, что они не могут завершиться. Похоже, что в нашей культуре не существует рациональной гарантии морального согласия»².

Конечно, моральный выбор – один из самых сложных для личности, а в нынешней социокультурной ситуации он осложняется еще и глубинными экономическими изменениями российской действительности, в результате которых произошла кардинальная перестройка всей системы социально-экономических отношений, изменилась система «жизненных координат», ценностных ориентаций человека, определяющих жизненные приоритеты, векторы социальной и профессиональной активности гражданина, его социальную позицию, способы реализации жизненных целей, а в конечном счете, – социальную судьбу, меру ее

¹ Швейцер А. Культура и этика / общ. ред. и предисл. В.А. Карпушина. М. : Прогресс, 1973. С. 117–118.

² Макинтайр А. После добродетели: Исследования теории морали / пер. с англ. В.В. Целищева. М. : Академ. Проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2000. С. 12.

успешности. Четверть века бесконечных реформ коренным образом изменили российское общество: в нем явно обозначились несколько социальных страт, у каждой из которых появилась «своя мораль», вполне выразительно обозначив отсутствие общей, единой для всех морали и соответствующих ей нормативов. Социальная и моральная дифференциация ведут (и уже привели!) к колоссальным отличиям не только в образе жизни людей и доступе их к материальным благам и духовным ценностям, но и, что еще более ощутимо, – к нарастанию социальных дисгармоний, антагонизмов между представителями этих страт, усилению социальных противоречий, росту напряженности в обществе, появлению в каждой из этих страт разного отношения к национальной истории и культуре. Эти изменения очень убедительно показывают в своих исследованиях и публикациях Н.Н. Зарубина, А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров, Е.Л. Башманова.

Этика, отслеживая и анализируя изменения в сфере общественной морали, в системе социальных отношений, в структуре нравственных ценностей людей и социальных общностей, вполне выразительно констатирует происходящие изменения и оценивает общий вектор их эволюции. Понятно, что и образование, как важнейшая часть культуры, также несет в себе подобные изменения, порожденные общими, глобальными процессами трансформации культуры, ее коммерциализации, превращения в рыночный «товар», в «услугу». Между тем образование выполняло и выполняет важнейшую социальную миссию – ретрансляция ценностей и достижений культуры входящим в жизнь поколениям молодежи. При этом образование само переживает трансформационные процессы, оказываясь включенным в череду социальных реформ, в коренное изменение сложившихся в прежние периоды истории школы и образования представлений о нравственной миссии образования и учителя, об этических основах системы образования. Как отмечает Р.Г. Апресян¹, этика в образовании может пониматься как определенная система ценностей, лежащих в основе образовательных программ и образовательной деятельности², как принципы и правила взаимоотношений в образовательном сообществе. Этика образования все более рассматривается в широком контексте социальной и гуманитарной миссии образования, образовательной политики, функционирования учебных заведений и управления ими³.

Состояние общественной морали Р.Г. Апресян прочно связывает с этосом общества, отмечая, что «образование вообще не стало предметом достаточного общественного внимания, и даже реформы в образовании, политически зигзагообразные и по сути своей не всегда ясные обществу ... так и остались проблемой лишь для педагогического, образовательного сообщества и не были живо восприняты не имеющими прямого отношения к образованию группами (сообществами). Позиция государства неопределенна. Что бы ни говорили высшие государственные чиновники от образования, видимый интерес государства в области образования, кажется, связан лишь с его "оптимизацией", разумеется, в финансовом смысле этого понятия»⁴. На деле получается так, что образование, опре-

¹ Апресян Р.Г. Этика в высшем образовании. URL : http://iph.ras.ru/uplfile/ethics/biblio/Apressyan/Ethics_in_ed.html

² Haynes F. Ethics and education // Encyclopedia of Philosophy of Education / ed. M.A. Peters, P. Ghiraldelli Jr., P. Standish, B. Zarnic. URL : <http://www.vusst.hr/ENCYCLOPAEDIA/ethics.html>

³ Doing Better, Doing Right – Ethics in Lifelong Learning // LLinE. 2004. № 4.

⁴ Апресян Р.Г. Этика...

деляя культурный потенциал общества, его духовный и интеллектуальный базис, обеспечивая научно-технический, социальный и экономический прогресс, сегодня деградирует вместе с обществом, предлагая ему выхолощенное образование, суррогат образования, несет в себе все имеющиеся социальные пороки и противоречия.

Тем не менее образование продолжает свое общественное служение, не столько благодаря осуществляемой сегодня социальной политике, сколько вопреки ей... И «секрет» этого «здорового консерватизма» системы образования кроется в прочной сопряженности его с традиционной культурой русского общества, с его базовыми, фундаментальными этическими основами, с «русской идеей», которую силились понять многие мыслители. Артикуляция российской «национальной идеи» связана с именами Вл. Соловьева, Н.Ф. Федорова, Ф.М. Достоевского, Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, И.А. Ильина, Н.О. Лосского, Л.Н. Толстого, С.Л. Франка и многих других русских философов, писателей и общественных деятелей. В трудах этих мыслителей сосредоточена мировоззренческая позиция как социокультурная модель «русской идеи», состоящая из понятий «соборности», «эсхатологии», «космизма», «русского мессианизма».

В традиционной русской культуре каждый входящий в жизнь молодой человек совершал свой моральный выбор с позиций общинно-коллективистской морали, с позиций христианской этики, в которой общественное служение рассматривалось как высшая добродетель, а общественное было выше личного; «мы» и «наше» было всегда выше «я» и «мое». Общественный человек в традиционной русской культуре всегда соотносил «хочу», «могу» и «надо» с тем, что хотят другие, отдавая предпочтение общественному долгу и внутренне ощущая ту грань, за которой начиналось общественное осуждение его поступков, а нормативы и табуированные моральные нормы предписывали необходимость постоянно оставаться в поле социально одобряемого поведения. Тем самым общественная мораль (наряду с правом) выступала важнейшим регулятором поведения и отношений личности с окружающей социальной средой. Не случайно, размышляя о марксистском подходе к пониманию ориентирующей функции морали, профессор В.А. Карпушин в предисловии к книге А. Швейцера пишет: «Марксизму чужда иллюзорная попытка морального решения социально-экономических проблем. Ставя их решение на реалистическую почву социально-экономических преобразований, совершаемых революцией, марксизм в самой постановке этических проблем исходит из преодоления социализмом антагонизма общества и личности. А с падением этого антагонизма теряет силу противопоставление этики социальной и этики личности»¹.

Соотношение культуры и этики становится в наше время чрезвычайно актуальной проблемой, ибо развитие цивилизации в XX веке пришло к такому рубежу, когда лишенная этического начала культура буржуазного общества все более угрожает благополучию и существованию человека на Земле. «Необходимо в полной мере оценить ту опасность, которую представляет для будущего человечества так называемая "массовая культура" буржуазного общества, не имеющая прочных нравственных основ, пропитанная идеями насилия, разбоя, культом секса и непрерывно и длительно растлевающая человеческое достоинство многих

¹ Швейцер А. Культура и этика... С. 6.

поколений. С другой стороны, в нравственном развитии человечества совершается величайшей важности шаг: разуверившееся в капитализме человечество отворачивается от этики индивидуализма, выродившейся в культ эгоизма и стяжательства, и обращает свои взоры к этике коллективизма, рожденной в новое время пролетариатом и развитой социализмом»¹.

С оценками А. Швейцера трудно не согласиться: уж больно ощутимы перемены в общественной морали российского общества, порожденные активно насаждаемыми «буржуазными реформами»... И проявляется разлагающее влияние «массовой культуры» буржуазного общества в точечных, малозаметных переменах, происходящих в отношении русского человека к традиционным, базовым ценностям этноса. Постепенно девальвируются и выхолащиваются (а то и откровенно высмеиваются!) прежние кумиры и святыни, подвергаются моральной дискредитации духовные подвиги национальных героев, затушевываются и подменяются прежние нравственные смыслы, нормы, фундаментальные идеи... То, что прежде считалось высочайшим проявлением национального Духа, что соответствовало критериям Подвига, высокого Поступка, совершенных во благо всех, постепенно вытесняется новыми представлениями о моральном долге, о социальной ответственности, об истинной добродетели. Постепенно из реальной жизни уходят проявления героического. Действительно, кого сегодня можно назвать истинным национальным героем? Кто в интерпретации общественного мнения соответствует этому высокому социальному статусу? Теряя национальных героев, мы теряем историю русского этноса, его культуру...

Не случайно А. Макинтайр отмечает: «Идентичность в героическом обществе включает конкретность и ответственность. Я отвечаю за то, сумел ли я или не сумел сделать то, что любой человек в моей роли задолжал другим, и эта ответственность кончается только со смертью. Я должен до самой смерти делать то, что должен делать. Больше того, эта ответственность является конкретной. То, что мне следует делать, я должен делать для конкретных индивидов, и я ответственен перед одними и теми же индивидами, членами одной и той же местной коммуны. Героическое само по себе не стремится к универсальности, хотя в ретроспективе мы можем признать универсальность достоинством в достижениях этого "Я".

Проявление героических добродетелей, таким образом, требует конкретного типа человека и конкретного типа социальной структуры. Именно по этой причине рассмотрение героических добродетелей может поначалу казаться несущественным для некоторого общего исследования моральной теории и практики. Если героические добродетели требуют для своего проявления наличия определенного типа социальной структуры, которая безвозвратно утеряна – а это именно так, – какое отношение они имеют к нам? Никто в настоящее время не может быть Гектором или Гисли.

Ответ, вероятно, состоит в том, что урок героических обществ может быть двояким: во-первых, вся мораль всегда до некоторой степени связана с социально локальным и конкретным, и весьма иллюзорно то, что устремление морали современности к универсальности освобождает от всех частных. Во-вторых, добродетелями можно обладать только будучи частью традиции, в которой мы

¹ Швейцер А. Культура и этика... С. 6.

наследуем добродетели, и понимать их можно только в свете предшествующих традиций, в ряду которых героическое общество занимает начальное место. Если это так, контраст между свободой выбора ценностей, которой гордится современное общество, и отсутствием таковой в героическом обществе выглядит совсем по-другому. Потому что свобода выбора ценностей с точки зрения традиции, коренящейся в героическом обществе, будет больше похожа на свободу призраков – тех созданий, в которых человеческая субстанция стремится к исчезновению, – чем на свободу людей»¹.

Поиск ответов на острые вопросы о национальных героях, об истинном отношении человека к Родине, о понимании им своего предназначения в жизни требует грамотного и тонкого обращения к прошлому, к анализу складывавшихся веками традиций русского образования, многовекового опыта воспроизводства русской национальной культуры через ее важнейших субъектов – школу и учителя. Не случайно выход второго издания книги Е.П. Белозерцева «Образ и смысл русской школы» невероятным образом совпал с очень сложными и болезненными процессами, происходящими в современной Украине, в которой после государственного переворота в феврале 2014 года к власти пришли откровенные националисты фашистского толка и взялись за строительство нового социального порядка, перешедшего в гражданскую войну... Многие из серьезных аналитиков с уверенностью говорят о том, что за два десятилетия «буржуазных реформ» Украина «потеряла молодежь»: подростки и юношество оказались в тисках национал-фашистской клики, взявшейся узурпировать государственную власть руками молодых...

В этом контексте особенно важно и полезно для российского опыта понять традиционный внутренний строй русского образования, его социокультурную миссию, механизмы и условия формирования всего духовно-нравственного строя русского мира. Е.П. Белозерцев рассматривает образование как феномен культуры, как ее важнейшую часть, посредством которой обеспечивается «триединство русского образования», его важнейшие константы, ценности, идеи. Такими идеями в философско-педагогической концепции Е.П. Белозерцева являются *идея все-ленского предназначения человека, идея национального дома, идея соборности*. Отсюда рождается идеология русского образования, его философская основа и ее основные темы: особый статус русской культуры на перепутье между Востоком и Западом, Севером и Югом; понимание уникальности Родины, ее неповторимости и своеобразия; проблема взаимоотношений народа, общества и личности; специфика национального идеала образования; диалогизм культурных эпох и идей в русском образовании. Особое внимание автор обращает на идею народности образования как базовый принцип строительства русской школы, ее ориентации на ценности и смыслы национальной культуры.

Уже совершенно очевидно, что главной социальной и политической целью новой образовательной политики является создание массы послушных (лояльных), не способных к критике власти, общественному протесту, самоорганизации граждан. Это положение вещей лишит страну многих одаренных людей, которые могли бы развиваться благодаря бесплатному образованию и принести пользу обществу. Что, в свою очередь, лишит страну возможности научно-технической мо-

¹ Макинтайр А. После добродетели...С. 176–177.

дернизации, о которой так любят говорить представители власти. Такое положение исключает всякую возможность для демократии, общества равенства возможностей и социальной справедливости – что бы под этими словами ни подразумевалось¹.

Удивительно точно характеризует Е.П. Белозерцев происходящее в общественной морали и социально-нравственном развитии русского человека: «Современный декаданс, как и любой другой, всегда стремится дискредитировать человека, его интеллект, его душу; он всегда пытается дискредитировать, унижить и извратить высокие нравственные понятия, выработанные народом на протяжении всей его истории и истории человечества. Декаданс тесно переплетается с буржуазным прагматизмом. Нагло и тупо он сводит жизнь к утилитарным задачам, отрицающим объективную истину, объективные и устойчивые духовно-нравственные и культурные критерии. Основными чертами декаданса являются: стремление дискредитировать разум и высокие духовные представления и традиции, исторический опыт народа, принизить человека, всячески поднимая животные (плотские) стороны жизни, и одновременно – стремление культивировать презрение к массе, отторжение от народной и национальной почвы, проповедь крайнего индивидуализма и нравственного своеволия ("все позволено", "разрешено все, что не запрещено"). Наконец, декаданс проявляется в художественной культуре как отказ от традиций передового искусства, поругание этих традиций, проповедь воинствующей безыдейности, субъективизма, произвола и формализма, циничного отношения к человеку и стремления изобразить его одиноким (вне Бога и общества), как игрушку в руках неведомой судьбы и слепого случая»².

Социальное воспитание как процесс воспроизводства русского этноса, как процесс самопостижения народа предполагает поиск выразительного национального идеала, соответствующего его нравственным идеалам, его традиционным ментальным характеристикам. В этом контексте Е.П. Белозерцев обращается к наследию К.Д. Ушинского, подчеркивавшего, что у каждого народа есть своя идея воспитания, в основе которой лежит своя «особенная идея о человеке, о том, каков должен быть человек по понятиям народа в известный период народного развития». Воспитание в этом отношении родственно литературе, потому что и в литературе народ «выражает свои убеждения о том, каков должен быть человек по его понятию. Он украшает этого идеального человека всеми лучшими качествами души своей... *Каков бы ни был этот идеал, он всегда выражает собою степень самосознания народа, его взгляд на пороки и добродетели – выражает народную совесть*». Очевидно, словесность, устная и письменная, *выражая собой народные идеалы*, тем самым указывает, какие задачи должна она ставить воспитанию. Словесность надо понимать в широком смысле, включая в нее не только лучшие художественные произведения известного интеллигентского кружка, но и пословицы, сказки, духовную литературу – словом, всю сокровищницу народного творчества. Но, указывая цель, совесть народная в то же время и сама является воспитательницей тех, кто грешит против нее. Она осуждает одних, одобряет других. Она ищет всяческих путей, чтобы говорить сердцу человеческому, присоединяет свой голос ко всяким жизненным фактам, способным

¹ URL : http://sceptsis.ru/library/id_2976.html.

² Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования. 2-е изд. Курск : Мечта, 2013. С. 59.

влиять на взгляды и убеждения людей. Совесть народная выражается в религии, литературе, она кладет свою печать на нравы и обычаи, на все формы общественной и семейной жизни. Она влияет на молодежь всеми средствами, какие есть в распоряжении самой жизни, влияет не только нравственными мерами, но нередко и очень суровыми уроками жизни, она действует на убеждения, но начинает свою работу гораздо раньше, чем человек становится способен вырабатывать в себе убеждения, будя его чувство, фантазию, складывая привычки, втягивая в обычаи.

Можно ли совесть признать наиболее верным руководителем человека? Совесть – большая сила, но, как всякая сила, она не может постоянно сохранять неизменного напряжения, временами она слабеет, временами заявляет о себе резким и горячим протестом. Голос ее бывает порою слаб, нерешителен, нередко он заглушен для сознания другими, более сильными голосами страсти, расчета и прочее. Это ослабление совести замечается и у отдельных лиц, и у целых обществ и народов. Вспомните времена, когда в обществе бушуют страсти междоусобных браней, национальных войн, или эпохи, когда после сильного напряжения общественных сил наступает переутомление с вялостью и апатией общественного сознания. Но главное, совесть – сила, которая по существу своему редко высказывается вполне ясно и определенно. Она чаще всего именно протестует против вашего решения без указания на лучшее. В голосе совести всегда есть нечто недосказанное, смутное, неясное. Мы доверяем ей, но редко понимаем отчетливо, что она требует от нас»¹.

Пытаясь обозначить суть нравственного отношения русского человека к обществу и Отечеству, Е.П. Белозерцев часто обращается к наследию Д.В. Веневитинова. Известный поэт и критик начала XIX века одним из первых обратил к идее самососредоточения России, проявленности русского «лица» в мировом ансамбле национальных культур. Он пришел к выводу о необходимости выработки собственного культурного самосознания этноса. Только в этом случае, считал он, Россия могла бы избавиться от той подражательности, которую принесла с собой послепетровская европеизация. Весьма определенно выражена у Д.В. Веневитинова идея о необходимости выполнения гражданского, патриотического долга перед Отечеством, о сохранении и преумножении культурных традиций русского народа². По мнению В.В. Варавы, «Веневитинов подходит к формулировке универсального закона национального самопознания, который и есть цель просвещения: философия, просвещение и национальное самопознание образуют единое целое. Это некая формула просвещения, философская матрица, с помощью которой Веневитинов подходит к оценке России»³.

Какую же роль играют этические основания в русском образовании? Нужны ли они? Может, в условиях информационного общества, постиндустриальной цивилизации уже нет необходимости в морализаторстве, напоминании человеку о долженствовании, о моральной ответственности, регламентации границ дозволенного и недозволенного, возможного и необходимого? Может быть, человек

¹ Белозерцев Е.П. Образ и смысл... С. 64–66.

² Веневитинов Д.В. Русские эстетические трактаты первой трети XIX века. М., 1974. Т. 1. С. 609–610.

³ Варавя В.В. Неведомый Бог философии. М. : Летний сад, 2013. С. 147.

уже способен сам понять, где пролегают границы «окультуренного» и «бескультурного» поведения личности?

Странно, что об этом приходится вновь говорить в XXI столетии! При такой постановке вопроса «снимается» все, что пропагандировала и предлагала в качестве образца вся философия, вся лучшая мировая литература, все мировое искусство! Словно и не было мучительных исканий многочисленных героев литературных произведений ответов на «вопросы жизни» – о природе зла и добра, о непротивлении злу, о чести и бесчестии человека, о справедливости и ответственности, о муках любви и обреченности ненависти... Разве не эти проблемы составляли и составляют смысл и содержание образования? Разве не в помощи входящему во взрослую жизнь человеку состоит смысл образования, разве не в том призвание учителя, чтобы помочь в самоопределении, ориентации в жизни юному гражданину, помочь найти ответы на самые главные – *экзистенциальные* – *вопросы человеческого бытия*? Разве не в том миссия образования, чтобы помочь молодому человеку обрести человеческое счастье?! Итоги ЕГЭ по литературе и русскому языку 2014 года выразительно свидетельствуют о том, что этические основы российского образования подвергаются сегодня целенаправленному выхолащиванию, примитивизации, а следом – вместе с разрушаемым и разрушающимся образованием – девальвируются и исчезают этические основания культуры, растворяется и обесценивается нравственная ценность таких фундаментальных явлений, как добро, честь, совесть, достоинство, справедливость, ответственность, солидарность, сострадание, мужество, честность, принципиальность... Неужто и вправду: «Все на продажу понеслось, и что продать – увы – нашлось...»? (Ю. Визбор). Может, действительно «все продается, и все покупается»?..

Совершенно очевидно, что *этические основы русского образования выполняют чрезвычайно важные, системообразующие, системоохраняющие функции*, позволяющие образованию сохранять рациональность, «разумную инерционность», «оправданную неторопливость», «здоровый консерватизм» в самореформировании, способность придерживаться традиции, откликаясь на «вызовы времени». Тем самым этические основы образования выполняют следующие функции:

- *сохранение*, сбережение национальной культуры и образования;
- *воспроизводство* национальной культуры и системы ценностей, составляющих ее содержательно-смысловую основу;
- *обеспечение* регуляции поведения и отношений личности в социокультурной среде российского общества;
- *защита* национальной истории и культуры;
- *идентификация* личности в социальной и национально-культурной среде, принадлежности к русскому миру;
- *мобилизация* ресурсов каждой отдельной личности и социальных общностей в обеспечении стабильности русского мира, прочности и незыблемости его культурного базиса;
- гражданское и патриотическое *смыслообразование* в жизненной *позиции и стратегии* личности;
- *гарант толерантности* в процессе консолидации российского общества.

Понятно, что состояние гражданского общества зависит от состояния основополагающих нравственных идей, ценностей, смыслов, функционирующих в конкретных исторических реалиях, в нашем случае в условиях рыночных отношений. Для современного образования этический базис имеет особое значение, потому что он не терпит пустоты, не терпит лжи и цинизма по отношению к собственному прошлому и будущему, не позволяет иронии над опытом предков, не допускает разрыва межпоколенного диалога и, как следствие, угасания исторической памяти, нигилизма в наследовании культурных традиций. Между тем различие смысловых установок поколений отцов и детей, старших и младших обретает в последнее время критический характер и ставит под угрозу успешность передачи социокультурного опыта, продуцирует конфликты и отчуждение. Преодоление противоречий между поколениями возможно при условии определения общей стратегии развития социума и его важнейшей подсистемы самовоспроизводства – образования, разработки и предъявления обществу реального плана реформ, в реализации которого принимают участие все субъекты гражданского общества.

Важнейшей сущностной характеристикой результатов деятельности системы образования выступает *ценностно-мотивационное ядро* человека культуры, гражданина, патриота, субстанция которого – в духовности, что предполагает бескорыстие, жертвенность, ответственность, преданность в служении своему Отечеству, своей Родине, своему народу. Именно эти качества человека и гражданина являлись во все времена российской истории главными ориентирами-регуляторами социальной деятельности личности, ее общественного служения, самореализации, самого смысла и предназначения человеческой судьбы конкретной личности, ее отношения к собственной миссии в жизни.

Эти ориентиры-регуляторы содержательно сосредоточены преимущественно в русской словесности и русской истории. Ни один другой язык в современном мире не дает такого богатства возможностей для выражения и распознавания жизненно важных духовно-нравственных критериев – таких, как истина, добро, правда, справедливость, праведность, честь, совесть, целесообразность...

Так, являясь противоположностью лжи, заблуждения, обмана, понятие **ИСТИНА** реально отражает действительность и не нуждается в конструкциях и композициях доказательности. Если истина – достояние сферы сознания человека, то **ДОБРО** как онтологическая реальность соотносится с духовными сферами веры, надежды, любви, правды, ответственности, воли, т.е. всего того, что честно и полезно, чего требует от нас долг человека, гражданина, семьянина, патриота.

Ближайшим аналогом меры истины является понятие **ПРАВДЫ** представляющей собой *субъектный резонанс* действительного положения вещей, актуального события, хода тенденций и процессов в обществе с позиций, прежде всего, чести, справедливости, целесообразности, социальной оправданности, праведности.

Понятие **ЧЕСТЬ** опирается на внутренние нравственные регуляторы человека культуры, гражданина, патриота, а также честность, благородство души и чистую совесть перед Отечеством и своими ближними. Честь – «понятие морального сознания и категория этики, тесно связанная и во многом сходная с ка-

тегорией "достоинство". Понятие чести раскрывает отношение человека к самому себе и отношение к нему со стороны общества. ...Честь связывается с конкретным положением человека, родом его деятельности и признаваемыми за ним моральными заслугами. Если представление о достоинстве личности исходит из принципа равенства всех людей в моральном отношении, то понятие чести, наоборот, дифференцированно оценивает людей, что находит отражение в их репутации. Соответственно, честь требует от человека поддерживать (оправдывать) ту репутацию, которой обладает он сам или коллектив, к которому он принадлежит. Исторически понятие чести возникло в моральном сознании общества в виде представления о родовой и сословной чести (моральное требование, предписывающее человеку образ жизни и действий, не унижающий достоинства определенного сословия или рода). ...В классовом обществе, где честь всегда связана с той или иной формой неравноправия, она, с одной стороны, вырождается в высокомерие, чванство, тщеславие, ложное самолюбие, а с другой стороны, у тех, кто лишен этих привилегий, порождает чувство оскорбленной гордости, а иногда унижительное стремление утвердить свой престиж рабским подражанием "высшим" сословиям, лезть и заискивание перед "власть имущими" ...В индивидуальной чести во внимание принимаются только личные заслуги человека, в первую очередь, его труд и мера человечности, в зависимости от которых определяется мера оказываемого ему почета и уважения»¹.

СПРАВЕДЛИВОСТЬ – это мера отношения человека к другому, к коллективу, обществу, государству, основанная на принципах доверия, честности и правды.

А вот понятие **СОВЕСТЬ** базируется на нравственной ответственности за свое поведение перед собой, окружающими людьми, обществом в целом и государством, интересы которых человек осознает. Совесть – «понятие морального сознания, характеризующее способность личности осуществлять моральный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершаемых поступков. Совесть – субъективное осознание личностью своего долга и ответственности перед обществом и самим собой. Руководствуясь личной совестью, человек судит свои поступки как бы от своего собственного имени»².

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ – категория этики и важное социальное качество, характеризующее личность с точки зрения выполнения ею нравственных требований, соответствие ее действий, поступков и деятельности долгу, рассматриваемому с позиций гармонизации интересов личности, коллектива, общества и государства. Ответственность предстает как «способность личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или в коллективе нормам, в результате чего возникает чувство сопричастности общему делу, а при несоответствии – чувство невыполненного долга»³. Воспитание ответственности должно учитывать ряд факторов, в том числе способность человека выполнять предписанные ему обязанности; правильно ли он их понял;

¹ Словарь по этике / под ред. О.Г. Дробницкого, И.С. Кона. М. : ИПЛ, 1970. С. 356–357.

² Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2005. С. 532.

³ Там же. С. 406.

должен ли он отвечать за последствия своих действий, на которые влияют внешние обстоятельства; может ли человек эти последствия предвидеть.

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ означает наличие в деятельности каждого гражданина ясной, вполне разумной и практически полезной для общества и окружающих людей цели.

ДОСТОИНСТВО характеризует наличие глубинных смыслов индивидуальной миссии конкретного человека. «Если честь предписывает человеку совершать моральные поступки ради подтверждения своих или коллективных заслуг перед обществом, то достоинство требует от каждого конкретного человека делать все для блага общества, независимо от того, каковы его прошлые заслуги и каков конкретно род его общественно полезной деятельности. Понятие чести предполагает в отношении к человеку ту меру уважения, которую он заслужил, достоинство же личности основывается на равном праве каждого на уважение со стороны общества»⁴. Словарь по этике отмечает: «Достоинство – понятие морального сознания, выражающее представление о ценности всякого человека как нравственной личности, а также категория этики, которая означает особое моральное отношение человека к самому себе и отношению к нему со стороны общества, в котором признается ценность личности. С одной стороны, сознание человеком собственного достоинства является формой самосознания и самоконтроля личности, на нем основывается требовательность человека к самому себе. Утверждение и поддержание своего достоинства предполагает совершение соответствующих ему нравственных поступков (или, наоборот, не позволяет человеку поступать ниже своего достоинства). В этом смысле понимание собственного достоинства наряду с совестью и честью является одним из способов осознания человеком своей ответственности перед собой как личностью. С другой стороны, достоинство личности требует и от других людей уважения к ней, признания за человеком соответствующих прав и возможностей, высокой требовательности к нему»⁵.

ГОРДОСТЬ есть вдохновенность тем пространством, где и с кем происходит общение, ценностями, принятыми как наследство от ушедших, но дающими питание жизненному творчеству. Гордость есть «чувство, которое отражает высокую оценку человеком своих или чужих (другого человека, группы, страны и т.д.) достижений и заслуг, осознание их соответствия высоким нравственным ценностям и образцам; регулятивная роль гордости определяется тем, что она ориентирует человека на эти ценности и образцы»... Гордость предстает как «моральное чувство, отражающее собственное достоинство, самоутверждение и независимость личности. В случае утраты человеком критического отношения к себе гордость переходит в самомнение, самоуверенность, чванство, высокомерие и другие качества, оборачивается гордыней – непомерной гордостью»⁶.

ДОЛГ – определенное и конкретное представление человека о его отношении к обществу, обязанностях перед ним, а также представление о том, что он должен делать как носитель морали. Долг проявляет себя в виде моральных норм и принципов поведения личности и содержит самопринуждение, ибо вытекает из нравственного закона, не подвластного субъективным склонностям. Долг понима-

⁴ Словарь по этике... С. 357.

⁵ Там же. С. 79.

⁶ Педагогика... С. 100.

ется как сдержанное слово, обязательство, а не принуждение, в нем фиксируется «раздвоенность самосознания» на «я хочу» и «я должен»⁷. Как отмечает Е.С. Рапацевич, долг представляет собой «превращение требований нравственности, в равной мере относящихся ко всем людям, в личную задачу конкретного лица... Долг включает в себя выполнение ряда исторически установленных "простейших правил человеческого общежития"... Ответственность человека перед своей совестью в конечном итоге выражает его ответственность перед обществом, поэтому общественное мнение вполне правомочно судить о том, насколько правильно человек понял свой долг»⁸.

ВЕЛИКОДУШИЕ проявляется в отношении человека к драматическим событиям и периодам истории. Человек, питаемый силами великодушия, всепричастен к своей Отчизне: гордится достижениями, мучается неудачами и уповает с надеждой на будущие свершения. М.К. Мамардашвили высказал мысль о том, что великодушие – это свобода и власть распоряжаться собой и своими намерениями, потому что ничто другое нам не принадлежит. Великодушие – «положительное моральное качество. Это такая форма проявления человечности в повседневных взаимоотношениях людей, при которой гуманность превосходит меру общепринятых норм или проявляется по отношению к тому, кто ее не вполне заслуживает. Моральным сознанием общества оцениваются как великодушие такие, например, случаи проявления гуманности: самопожертвование ради интересов других; отказ от требования наказать совершившего проступок или причинившего ущерб; гуманное отношение к побежденному. Великодушие понимается как всепрощение. Людям вменяется "не помнить зла", им причиненного, прощать "ближним" все их прегрешения, "любить врагов своих" (Терпимость)»⁹.

Этические основания русского образования самым непосредственным образом проявляются в наборе важнейших личностных качеств молодых людей, образующих социальность личности, ее гражданскую позицию, отношение к другим людям, к своей стране и своему народу. Понятно, что важнейшими среди социальных качеств личности оказываются **патриотизм и гражданственность**, базовыми проявлениями которых являются:

- чувство Родины (ощущение связи с Родиной) и преданности ей, основанной на традиционных принципах общинности, коллективизма, соборности, артельности, кооперации, инициативы, взаимной ответственности;
- отношение к Родине (позиция в пространстве–времени актуального существования индивида в континууме малой и большой Родины);
- безграничная вера и деятельная, практическая любовь к Родине и народу как творческий акт духовного самоопределения личности патриота;
- гордость за героическое прошлое Отечества, великодушие к судьбоносным периодам его истории, приверженность идеалам, ценностям и традициям своего народа, чувство долга перед Родиной, готовность защищать, сохранять и приумножать честь и славу своего Отечества;

⁷ Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. Минск : Изд-во В.М. Скакун, 1998. С. 225–226.

⁸ Педагогика... С. 148–149.

⁹ Словарь по этике... С. 39.

- служение сокровенным интересам Отечества (включающим защиту физической, территориальной, политической, культурной целостности государства, сбережение нации);
- ответственность за судьбу Родины и своего народа, за их будущее, стремление использовать свои собственные силы в сохранении и приумножении ее славы;
- представление о своей стране как о субъекте мировой системы, целостном, фундаментально неизменном государственном образовании;
- преодоление личного, национального и религиозного эгоизма, высокий уровень личной нравственности и духовности;
- неприятие антиподов патриотизма – измены, потребительского космополитизма, личного и группового эгоизма, ксенофобии, национальной ограниченности, замкнутости, шовинизма, самообольщения, самообожания;
- гуманизм, милосердие, общечеловеческие ценности, идущие во благо Отечества.

Какую же роль играют этические основания отечественного образования в формировании важнейших социальных качеств личности? Очевидно, что этические основания выполняют роль базовых духовно-нравственных смыслов, задающих ориентацию юного гражданина в социокультурном пространстве, позволяя юноше или девушке выбрать линию поведения, выстроить «программу» собственной жизни, обрести социальную и персональную идентичность. В процессе духовно-нравственного взросления, социализации личности можно выделить следующие основания:

Психологические: нравственные чувства (долга, чести, приверженности, любви, гордости, ненависти к врагам, преданности, верности), позиции (самоотверженности, сопереживания, бесстрашия), потребности в саморазвитии и самосовершенствовании, самоактуализации; социально-нравственная направленность личности; характер; опыт нравственного поведения, отношений и деятельности.

Духовные: понимание смысла жизни, воля в индивидуальном и социальном пространстве жизнедеятельности, общая культура личности, наличие жизненных принципов, селективность нравственных поступков, сопричастность традициям русского этноса, развитость исторической памяти.

Ценностные: этические идеалы, система нравственных ценностей этноса, этические стереотипы, нравственные убеждения, привязанность к среде существования, востребованность в социальном, культурном и экономическом пространстве Родины, осознание личностной значимости культуры своего этноса.

Познавательные: познание этических идеалов, обретение нравственных смыслов, присвоение нравственных ценностей, следование примеру, знания, умения, навыки, опыт действия, идентификация, подражание.

Социально-педагогические: осознание и реализация личностных, коллективных, социальных и государственных интересов в собственной деятельности, встраивание собственной жизненной стратегии в социокультурные процессы общества и государства, самосовершенствование, овладение гражданско-патриотической мотивацией профессиональной деятельности.

Названные основания нравственного взросления, социализации личности по-разному влияют на становление нравственности человека, по-разному проявляют себя в реальном социально-педагогическом процессе. Многое в их реализации зависит от мудрости и мастерства педагогов, культуры родителей, социокультурной ситуации в обществе. Именно совокупность всех перечисленных обстоятельств определяет возможность воспроизводства русского человека как носителя традиционной русской культуры и ее важнейшего субъекта.

Среди мыслителей, рассуждавших о феномене русского образования, механизмах его влияния на становление социально-нравственной личности, о способах и условиях обретения взрослеющим ребенком традиционных черт русского человека, особенно ярко и страстно предстает позиция известного философа и педагога Е.П. Белозерцева. Его многочисленные работы посвящены анализу складывавшихся веками традиций русского образования, многовековому опыту воспроизводства русской национальной культуры через ее важнейшие субъекты – школу и учителя.

Оценивая складывающуюся ситуацию в образовании, в развитии нравственной культуры молодежи, выражая тревогу и озабоченность значительной части патриотически настроенной интеллигенции, в предисловии ко второму изданию книги Е.П. Белозерцева «Образ и смысл русской школы» А.В. Репринцев отмечает: «Становится яснее общий вектор всей социально-экономической "модернизации" России: внедрение "рыночных" отношений в российскую почву ориентировано на выкорчевывание истинно русского, глубинную ревизию всяких намеков на истинную социальность, консолидированность, сплоченность русского общества, традиционные ментальные характеристики русского этноса – коллективизм, товарищество, равенство, братство, солидарность, соборность, общинность, межпоколенный диалог, уважение к старшим, со-страдание, со-переживание, со-участие, со-трудничество и т.д. Эти качества традиционной русской культуры не вписываются в буржуазный образ мира, его ценностно-смысловую базу, где царят индивидуализм, прагматизм, расчет, выгода, культ денег и удовольствий...»¹⁰. А ведь эти качества и есть собирательный образ русского человека, в формировании которого и состоит смысл русского образования, смысл русского социального воспитания!

Действительно, реформирование всей системы образования вылилось в откровенное копирование западных моделей и технологий, которые никак не согласуются с этическими основами русского образования, которое готовит ребенка к жизни в русском мире: «Школа, возвращая будущее, не может не отвечать на конкретный "заказ", не может воспитывать и образовывать человека, не имея ясной и внятной цели образования. Но такая цель всегда органично сопряжена с господствующей идеологией, с характером культивируемых в обществе социально-экономических отношений. Значит, школа – важнейший агент идеологического влияния, "льющий свою воду" на вполне определенную идеологическую "мельницу", формирующий человека с вполне конкретным и заданным набором личностных качеств и свойств! Невольно вспоминаются пророческие слова

¹⁰ Репринцев А.В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса : предисл. ко 2-му изд. кн. // Белозерцев Е.П. Образ и смысл... С. 6.

В.И. Ленина: "Школа вне жизни, вне политики – это ложь и лицемерие"¹. На самом деле школа сегодня, как никогда прежде, вписана в контекст политики, остается идеологическим инструментом, но настроенным более тонко и менее прямолинейно, чем прежде, ориентируя молодежь на "либеральные ценности", пропагандируя "демократические завоевания" в противовес "имперским", "тоталитарным", советским... И здесь откровеннее других включены в лобовую пропагандистскую работу учителя-историки, обществоведы, литераторы, акцентирующие внимание на "завоеваниях" постсоветской эпохи, предлагая входящему в противоречивый мир молодому человеку "демократические" нормы и ценности "гражданского общества" в его типично западном варианте...»².

Действительно, – отмечает А.В. Репринцев, – практически вся социальная сфера реформируется в России без учета мнения тех, кому реформы предназначены! И дело здесь не в «традиционной» «дремучести», «невежественности» русского народа (как писали о русских европейские путешественники)³, – неприятие реформ происходит вовсе не от этих «качественных» характеристик этноса, а от тщательно маскируемой сути реформ, от явного стремления реформаторов скрыть истинные цели «модернизации»! «Сегодня уже очевидно существование "модернизации" всей системы русского образования: происходит явная трансформация миссии школы, ее социокультурных функций; явно изменяется роль учителя

в обществе, в системе образования, изменяется его социальный статус и профессиональные функции, а вместе с ними – и образовательные технологии; под лозунгом "укрупнения" стремительно сокращается количество школ, особенно – сельских; происходит дифференциация школ на "школы для социальной элиты" и "школы для всех остальных"; из образования уходят носители традиций, опыта, профессионализма, норм и ценностей педагогического сообщества»⁴.

Большинство экспертов, размышляющих о сути современных реформ, обращают внимание на значительные изменения в облике «продукта» деятельности системы образования: минимизация субъектности выпускников школы и вузов, выход в самостоятельную гражданскую жизнь значительного количества социально инертных молодых людей, лишенных выраженных субъектных свойств, полагающихся в принятии судьбоносных решений на других людей – родителей, референтных взрослых, избегающих ситуаций морального выбора, самостоятельности в выработке и реализации собственных жизненных планов и стратегий. Это означает, что молодые люди все чаще стремятся избежать моральной ответственности за совершаемый выбор и собственные поступки, стараются переложить эту ответственность на других... Это и есть современный вариант проявления «социальной зрелости» личностью, освоения ею и «норм и ценностей современного гражданского общества».

¹ Ленин В.И. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению // Ленин В.И. Полн. собр. соч. М. : ИПЛ, 1967. Т. 37. С. 77.

² Репринцев А.В. Русская школа... С. 6.

³ См. подробнее: Россия XV–XVII веков глазами иностранцев. Л. : Лениздат, 1986 ; Россия XVIII века глазами иностранцев. Л. : Лениздат, 1989 ; Россия первой половины XIX века глазами иностранцев. Л. : Лениздат, 1991.

⁴ Репринцев А.В. Русская школа... С. 6.

Возрождение русской школы и русского образования возможно только на основе этических норм и ценностей русского мира: свод таких норм и ценностей отсорбирован всей многовековой историей русского народа, его многотрудным опытом, бесконечными исканиями, страданиями и духовными подвигами. С.Н. Булгаков писал: «Мы осознаем себя членами нации потому, что мы реально принадлежим к ней, как к живому, духовному организму. Эта наша принадлежность совершенно не зависит от нашего сознания; она существует и до него, и помимо него, и даже вопреки ему. Она не только не есть порождение нашего сознания или нашей воли, скорее наоборот, самое это сознание национальности и воля к ней суть порождения ее в том смысле, что вообще сознательная и волевая жизнь уже предполагает для своего существования некоторое бытийственное ядро личности как питательную, органическую среду, в которой они возникают и развиваются, конечно, получая затем способность воздействовать и на самую личность»¹. По Булгакову, национальность опознается через интуитивное переживание действительности или через мистический опыт; инстинкт переходит в сознание, а сознание становится самопознанием. Другими словами, слепой инстинкт национальности становится зрячим, переходит в сознание, перемешивается как некоторое глубинное, мистическое влечение к своему народу, как любовь, «как некоторый род эроса, рождающий крылья души, как нахождение себя в единстве с другими, переживание соборности, реальный выход из себя...»².

Современный нравственный декаданс развращает молодежь, дезориентирует ее, формирует ложные представления о морали, о границах возможного и одобряемого. Так, по данным массовых опросов, на первое место все чаще выходят ценности потребления, стремление к вещи как к главной, иногда единственной цели в жизни. Если в 1988 году молодых людей, ориентированных на потребление как единственную ценность, было 8–12 % среди всех опрошенных, то в 2004 году – уже 45–55 % (в 2014 году таких молодых людей, по нашим данным, насчитывается 79–82 %).

Не менее тревожна тенденция к прагматизму, в русле которой поведение в основном определяется соображениями выгоды, а не нравственными мотивами. Более 30 % опрошенных молодых людей в 2004 году считали, что главное, чем они руководствуются, решая, поддерживать или нет дружеские отношения с людьми, – насколько те полезны им (в 2014 году таких молодых людей – более 67 %). До 40 % молодежи в 2004 году для достижения своей цели – обретения «места под солнцем» – были готовы преступить черту закона и моральные нормы (в 2014 году таких молодых людей оказалось гораздо больше – 64 %).

Интенсивно идет процесс «размывания» в сознании людей таких базовых норм морали, как доброта, милосердие, порядочность, честность, ответственность, вежливость, составляющих «народный пласт нравственности» (А.В. Титаренко). Сегодня не более 25 % опрошенных считают себя по-настоящему отзывчивыми, совестливыми, радушными, а 40 % признаются, что они черствы, агрессивны, способны на нечестный поступок. Исследования конца 1980-х годов давали противоположный результат³.

¹ Булгаков С.Н. Героизм и подвижничество. М. : Рус. кн., 1992. С. 173–199.

² Там же.

³ Карпухин О. Культура и молодежь // Вестник аналитики. 2006. № 3. С. 78–79.

Этические основы традиционного русского образования предстают в качестве важнейших идейно-смысловых ценностей и принципов, пронизывающих все содержание обучения и воспитания русских детей, определяющих его целевые аспекты, логику и виды деятельности, методики, технологии и условия организации. Всего полтора столетия назад К.Д. Ушинский говорил о необходимости сделать русские школы русскими¹. Акцентируя внимание на том, что воспитание должно быть национальным, он подчеркивал: у каждого народа есть своя идея воспитания, в основе которой лежит своя «особенная идея о человеке, о том, каков должен быть человек по понятиям народа в известный период народного развития». Воспитание в этом отношении родственно литературе, потому что и в литературе народ «выражает свои убеждения о том, каков должен быть человек по его понятию. Он украшает этого идеального человека всеми лучшими качествами души своей... Каков бы ни был этот идеал, он всегда выражает собою степень самосознания народа, его взгляд на пороки и добродетели – выражает народную совесть»².

Развивая эти идеи поборника русского образования, Е.П. Белозерцев полагает, что словесность – устная и письменная, – выражая собой народные идеалы, тем самым указывает, какие задачи следует ставить воспитанию.

Уроки жизни бывают разные. Ее воспитательное влияние может быть и хорошим, и дурным. Совесть, предполагается, зовет к добру, а жизнь нередко тянет ко злу и, во всяком случае, может понудить признать иные критерии поведения более удобными и легкими. Можно ли совесть признать наиболее верным руководителем человека? Совесть – большая сила, но, как всякая сила, она не может постоянно сохранять неизменного напряжения, временами она слабеет, временами заявляет о себе резким и горячим протестом. Голос ее бывает порою слаб, нерешителен, нередко он заглушен для сознания другими, более сильными голосами страсти, расчета и прочего. Это ослабление совести замечается и у отдельных лиц, и у целых обществ и народов. Вспомните времена, когда в обществе бушуют страсти междоусобных браней, национальных войн, или эпохи, когда после сильного напряжения общественных сил наступает переутомление с вялостью и апатией общественного сознания. Но главное, совесть – сила, которая по существу своему редко высказывается вполне ясно и определенно. Она чаще всего именно протестует против вашего решения без указания на лучшее. В голосе совести всегда есть нечто недосказанное, смутное, неясное. Мы доверяем ей, но редко понимаем отчетливо, чего она требует от нас. Нужно человеку иметь глубокое и всестороннее образование, чтобы стать способным внести свет в разумение общественных отношений³.

Этические основы русского образования предполагают осознание каждым входящим в самостоятельную взрослую жизнь человеком своей этнической идентичности, внутренней психологической принадлежности к русскому миру. Без этого ощущения внутреннего родства с русским миром не может появиться ощущение солидарности, сопричастности, кооперированности личности с социальной

¹ Ушинский К.Д. О необходимости сделать русские школы русскими // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции) / ред. Ш.И. Ганелин ; сост. С.Ф. Егоров. М. : Просвещение, 1974. С. 310–314.

² Ушинский К.Д. О необходимости... С. 310–314.

³ Белозерцев Е.П. Образ и смысл... С. 64–66.

средой, не может появиться внутренней сопряженности с прошлым, настоящим и будущим русского этноса. Общность религиозного культа, поклонение общим, единым идеалам и героям, единая и универсальная (справедливая, равная для всех) система нравственных норм, моральных императивов, прозрачность общественного и личного бытия человека в русском мире, личная подотчетность этому миру, внятные критерии и параметры оценки социальных проявлений человека в общественном мнении, образный и метафоричный язык, богатая и выразительная музыкальная культура, разнообразные обычаи, традиции, праздники, демократичные и справедливые формы организации коллективной жизни – все эти проявления образуют особый строй русской души, в которой «я» и «мы» сливаются воедино, в которой «мое» и «наше» становятся неразрывными сторонами одной сущности – русского человека.

Размышляя о русском народе, И.А. Ильин пишет: «Покажи мне, как ты веруешь и молишься; как проявляются у тебя доброта, геройство, чувство чести и долга; как ты поешь, пляшешь, читаешь стихи; что ты называешь “знать” и “понимать”, как ты любишь свою семью; кто твои любимые вожди, гении и пророки, – скажи мне все это, а я скажу тебе, какой нации ты сын; и все это зависит не от твоего сознательного произвола, а от духовного уклада твоего бессознательного. А этот уклад слагается, формируется и закрепляется прежде всего – в детстве. Воспитание детей есть именно пробуждение их бессознательного чувствилища к национальному духовному опыту, укрепление в нем их сердца, их воли, их воображения, их творческих замыслов. Борьба с национальным обезличием наших детей мы должны именно на этом пути: надо сделать так, чтобы все прекрасные предметы, впервые пробуждающие дух ребенка, вызывающие в нем умиление, восхищение, преклонение, чувство красоты, чувство чести, любознательность, великодушие, жажду подвига, волю к качеству, – были национальными, у нас в России – национально-русскими; и далее: чтобы дети молились и думали русскими словами; чтобы они почувствовали в себе кровь и дух своих русских предков и приняли бы любовью и волею – всю историю, судьбу и путь и призвание своего народа; чтобы их душа отзывалась трепетом и умилением на дела и слова русских святых, героев, гениев и вождей. Получив в дошкольном возрасте такой духовный заряд и имея в своей семье живой очаг таких настроений, русские дети, где бы они ни находились, развернутся в настоящих и верных русских людей»¹.

Дух национального воспитания, по Ильину, обогащается такими культурными сокровищами, как язык, песня, молитва, сказка, жития святых и героев, поэзия, история, армия, территория, хозяйство². Их влияние на становление русского самосознания невозможно ничем заменить, – именно они, закрепляясь в подсознании растущего человека, становятся устойчивыми доминантами, определяющими его внутреннюю самоидентификацию, сигнализируя человеку о том, что он – русский. Известный психолог В.Д. Шадриков называет и подробно характеризует наиболее важные факторы, способствующие формированию русского национального характера, этнокультурной идентичности русского человека. Среди них – особенности исторического становления русского государства; природа;

¹ Ильин И.А. Путь к очевидности. М. : Республика, 1993. С. 228–233.

² Белозерцев Е.П. Образ и смысл... С. 42–47.

общинное землепользование (общинный уклад жизни); русское православие; многонациональный характер страны и освоение новых территорий¹.

Военный строй Российского государства, особенности его становления формировали такие черты характера русского человека, как мужество, воинская отвага, бесстрашие в ожидании смертного часа, способность к правильному рассуждению в минуты опасности, стойкость в исполнении долга; смелость, решительность; отвага, неустранимость перед лицом наступающего зла; сплоченность (воинский коллективизм); миролюбие, спокойствие перед лицом враждебности; милосивость; великодушие, снисходительность к другим до готовности пожертвовать своими интересами; верность, стойкость и неизменность в своих чувствах, отношениях; державность, стремление к укреплению державы, дисциплинированность; жертвенность, готовность к самопожертвованию; жизнеспособность, выживаемость в различных условиях; негибкость, непреклонность; патриотичность, проникновенная любовь к Родине.

Природа формировала такие качества русского человека, как миролюбие, трудолюбие, воздержанность, умеренность, терпеливость, способность переносить различные тяготы, склонность более к полезному, чем к приятному, доверчивость, добродушие, простосердечие, гостеприимство, бескорыстие, скромность, свободолюбие.

Общинный уклад жизни, общинное землепользование сформировали сплоченность, коллективизм, дисциплинированность, жертвенность, миролюбие, собранность, гуманизм, общительность, совестливость, стыдливость.

Православие способствовало формированию у русского человека патриотизма, миролюбия, великодушия, державности, свободолюбия, соборности, совестливости, стыдливости, духовности, открытости, благочестия, дружелюбия, гуманности, альтруизма, добродушия, жалостливости, общительности, милосердия, простодушия, сердечности, стремления к социальному равенству.

Многонациональный характер страны и освоение огромной территории определили формирование смелости, сплоченности, коллективизма, миролюбия, державности, жизнестойкости, трудолюбия, свободолюбия, пассионарности, мастерства, упорства, доброжелательности, веротерпимости, открытости, талантливости, человеколюбия, сильной воли.

Традиционный менталитет русского человека, по мнению В.Д. Шадрикова, обусловлен географическими и климатическими факторами, историческими особенностями становления Российского государства, религией, общинным укладом жизни. Обоснованно называя характерные черты русского человека, он пришел к выводу о том, что духовность и своеобразие русского народа определяются целостностью его нравственных качеств.

В российском менталитете понятия «духовное», «дух», «душа», прочно сопрягаясь с нравственной сущностью человека, часто выступают как однозначные, близкие по смыслу понятия. Духовность есть интегральное свойство, относящееся к сфере смысложизненных ценностей, определяющих содержание, качество и направленность человеческого бытия и образ человеческий в каждом индивидуе. Духовность есть первенство высших общечеловеческих смысложизненных значений, «выход человеческого мироотношения за пределы материальных нужд, их

¹ Шадриков В. Д. Нравственно-духовные качества русского народа. М., 1997.

преодоление (своеобразное снятие) в сфере субъективного «для-себя-бытия», возвышение над ним и обретение новых – бескорыстных – отношений с миром, контактов с ним, восприятий, переживаний и постижений. Духовность есть процесс и результат сознательно-волевой деятельности человека, вырабатывающего в борьбе со своей низшей природой свои высшие качества и претворяющего их в практику человеческой жизни, есть критерий и показатель онтологической истинности личности.

Духовность представляет собой своеобразное «вдохновенное пространство». Она олицетворяет все то, что является человеку человеческим и человеческим. В таком качестве духовность хранит в себе много тайн, покрытых загадочной аурой вечного вопроса их необходимого постижения. «...Мир трансцендентного – пишет И.А. Соловцова, – это, в первую очередь, мир ценностей, понимаемых как существующие объективно, независимо от человека. Среди них выделяется особая группа абсолютных (неизменных, вечных) ценностей, к которым практически все исследователи проблем духовности и духовного воспитания относят триаду Истина – Добро – Красота. Подобное понимание ценностей характерно и для православной педагогики, где воплощением абсолютных ценностей выступает Бог. Каждый человек наделяет ценности своими собственными смыслами. Поэтому одна из важнейших характеристик духовного воспитания – его ценностно-смысловой характер, на который педагог и воспитанник ориентируются в своей совместной деятельности»¹.

Духовность представляет собой ипостась конкретной жизни человека, его интеллектуальные, чувственные, волевые силы и потенции, которые в своей созидательно-конструктивной возможности направлены на преобразование и совершенствование как внутренних интенций личности, так и внешних обстоятельств. Целью духовного основания в нравственном воспитании может быть выявление смыслов бытия индивида в новых условиях жизнедеятельности. Духовность – это не просто качество личности, это способ человеческого существования, представляющий, по сути, причину всего того, что происходит с человеком. Она проявляется на разных уровнях или, вернее сказать, ипостасях человека, а именно: физическом, психическом, социальном, культурном. Духовность, как считают Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, Б.М. Бим-Бад, Т.И. Власова, В.М. Меньшиков, С.В. Пашков, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков и другие, как форма субъективации духа имеет в своей основе сферу проявления душевных (нравственных) качеств человека для дальнейшего выбора волевых поступков.

Современная Россия переживает сложный и болезненный период своего духовного возрождения. В такие времена этические основания особенно важны, ибо позволяют этносу сохранить свой культурный базис, свою этнокультурную идентичность, всю палитру социально необходимых личностных качеств. «Логика воспитания социальности, гражданственности, высокой нравственности в растущем человеке предстает вполне понятной: от чувств – к образам, к эталонам, образцам, к идеальным представлениям, а от них – уже к практической деятельности, к поступкам, к повседневному поведению, проявляющему и закрепляющему формирующееся отношение личности к важным социальным феноме-

¹ Соловцова И.А. Духовное воспитание в православной и светской педагогике : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2006. С. 16.

нам – гражданственности и нравственности. В конечном счете, преимущественно эти качества определяют всю социальность взрослому человеку, его гражданскую, его жизненную позицию, всю систему смысложизненных координат»¹.

Известно, что «традиционная русская культура складывалась и развивалась как сельская культура, как культура "глубинки", провинции, в которой вплоть до середины XX столетия проживала большая часть населения России»². По мнению А.В. Репринцева, именно здесь формировались и оттачивались традиционные черты русского человека: трудолюбие, острый ум, смекалка, расчетливость, способность к сопереживанию, состраданию, соучастию, образная и выразительная речь, альтруизм, бережное отношение к природе; именно здесь создавался особый уклад жизни сельского человека со всем набором норм организации быта, семейных отношений, взаимоотношений с окружающим миром; именно здесь закреплялись формы и способы демократичного решения *мирских* проблем, коллективной организации совместного досуга, фольклора, традиционных праздников, обрядов и ритуалов. Погружаясь в эту атмосферу, ребенок естественным образом впитывал в себя сложившуюся культуру во всем многообразии ее проявлений. Он получал возможность вместе со взрослыми упражняться в ее осмыслении, использовании, совершенствовании, обретал опыт коллективного (совместного) восприятия, переживания и оценки ценностей и явлений культуры, что создавало уникальные педагогические возможности для колоссального духовного роста ребенка, его нравственного и эстетического развития.

А.В. Репринцев подчеркивает: в традиционной русской культуре важнейшим элементом, определяющим нравственное развитие человека, был этос русской крестьянской общины. Этос отражает наиболее устойчивые для общности ценности, идеалы, установки, особенности образа жизни людей, влияет на отбор и закрепление традиций и обычаев, формирует нормы взаимоотношений в социуме, атмосферу духовного бытия человека. Этос фиксирует наиболее устоявшееся, характерное, социально типичное отношение граждан к прошлому и настоящему, а через него – и к будущему; отношение к природе, понимание смысла человеческого бытия. Иначе говоря, этос отражает характер жителей региона, проявляясь в их взаимоотношениях, уровне духовной культуры, отношении к окружающей среде.

«Этос призван напоминать каждому традицию общности, выступать против забвения этой традиции... И тогда этос подобно стихийной, невидимой силе повелевает людям не забывать о том, что они являют собой сообщество, что все они связаны друг с другом»³, – утверждает Ева Анчел. И продолжает: «Этос проявляет себя в особых исторических ситуациях, когда под угрозой оказываются важнейшие гуманистические принципы бытия человека, существования общечеловеческого»⁴.

¹ Репринцев А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? // Вестн. Костром. гос. ун-та. 2011. № 4. С. 131–137.

² Репринцев А.В. Региональная культура как фактор профессионального воспитания // Alma mater (Вестн. высш. шк.). 2003. № 5. С. 46–50.

³ Анчел Е. Этос и история. М. : Мысль, 1983. С. 4.

⁴ Там же.

Совершенно очевидно, что переживаемый ныне российским обществом системный кризис может и должен быть преодолен за счет мобилизации духовных сил народа, пробуждения его самосознания, возрождения прекрасных и добрых традиций. Такое возрождение может быть осуществлено лишь в том случае, если будет возрождено подлинно народное русское образование.

Список использованной литературы

1. Анчел, Е. Этнос и история [Текст]. – М. : Мысль, 1983.
2. Апресян, Р.Г. Этика в высшем образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://iph.ras.ru/uplfile/ethics/biblio/Apressyan/Ethics_in_ed.html
3. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования [Текст]. – 2-е изд. – Курск : Мечта, 2013. – 465 с.
4. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст]. – Курск : Мечта, 2011.
5. Булатников, И.Е. Деструкция общественной морали как проблема современного социального воспитания молодежи [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. II, № 5. – С. 24–30.
6. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
7. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–90.
8. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
9. Булатников, И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К.Д. Ушинского [Текст] // Известия РАО. – 2014. – № 3. – С. 14–35.
10. Булгаков, С.Н. Героизм и подвижничество [Текст]. – М. : Рус. кн., 1992.
11. Варава, В.В. Неведомый Бог философии [Текст]. – М. : Летний сад, 2013.
12. Веневитинов, Д.В. Русские эстетические трактаты первой трети XIX века [Текст]. – М., 1974. – Т. 1. – С. 609–610.
13. Ильин, И.А. Путь к очевидности [Текст]. – М. : Республика, 1993 – 431 с.
14. Карпухин, О. Культура и молодежь [Текст] // Вестник аналитики. – 2006. – № 3. – С. 78–79.
15. Ленин, В.И. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению [Текст] // Ленин В.И. Полн. собр. соч. – М. : ИПЛ, 1967. – Т. 37. – С. 77.
16. Макинтайр, А. После добродетели: Исследования теории морали [Текст] / пер. с англ. В.В. Целищева. – М. : Академ. Проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2000. – С. 12.
17. Новейший философский словарь [Текст] / сост. А.А. Грицанов. – Минск : Изд-во В.М. Скакун, 1998.
18. Педагогика: Большая современная энциклопедия [Текст] / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Совр. слово, 2005.
19. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
20. Репринцев, А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллектив-

стов? // Вестник Костромского государственного университета. – 2011. – № 4. – С. 131–137.

21. Репринцев, А.В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре Отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики [Текст] // Известия РАО. – 2014. – № 3. – С. 75–94.

22. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.

23. Репринцев, А.В. Региональная культура как фактор профессионального воспитания [Текст] // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2003. – № 5. – С. 46–50.

24. Репринцев, А.В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса [Текст] : предисл. ко 2-му изд. кн. // Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования. – 2-е изд. – Курск : Мечта, 2013. – С. 5–19.

25. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. II, № 5. – С. 18–23.

26. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.

27. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.

28. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.

29. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.

30. Романов А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.

31. Романов А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.

32. Россия XV–XVII веков глазами иностранцев [Текст]. – Л. : Лениздат, 1986.

33. Россия XVIII века глазами иностранцев [Текст]. – Л. : Лениздат, 1989.

34. Россия первой половины XIX века глазами иностранцев [Текст]. – Л. : Лениздат, 1991.

35. Симуш, П.И. Мир таинственный... Размышления о крестьянстве [Текст]. – М. : Политиздат, 1991.

36. Словарь по этике [Текст] / под ред. О.Г. Дробницкого, И.С. Кона. – М. : ИПЛ, 1970.

37. Соловцова, И.А. Духовное воспитание в православной и светской педагогике [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2006. – С. 16.

38. Ушинский, К.Д. О необходимости сделать русские школы русскими [Текст] // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции) / ред. Ш.И. Ганелин ; сост. С.Ф. Егоров. – М. : Просвещение, 1974. – С. 310–314.

39. Шадриков, В.Д. Нравственно-духовные качества русского народа [Текст]. – М., 1997.

40. Швейцер, А. Культура и этика [Текст] / общ. ред. и предисл. В.А. Карпушина. – М. : Прогресс, 1973.

41. Doing Better, Doing Right – Ethics in Lifelong Learning [Text] // LLinE. – 2004. – № 4.

42. Haynes, F. Ethics and education [Electronic resource] // Encyclopedia of Philosophy of Education / ed. M.A. Peters, P. Ghiraldelli Jr., P. Standish, B. Zarnic. – Access : <http://www.vusst.hr/ENCYCLOPAEDIA/ethics.html>

УДК 370.152

Н.А. Пархоменко

**ДИАЛЕКТИКА ИДЕАЛОВ ВОСПИТАНИЯ
В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ
Е.П. БЕЛОЗЕРЦЕВА: ТРАДИЦИИ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ
И РЕАЛИИ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

Автор размышляет о природе феномена идеала образования и воспитания, его роли в современной практике социального воспитания, особенностях его реализации в условиях масштабных социокультурных трансформаций. Особое внимание обращено на противоречивость и сложность реализации идеалов воспитания, опасность социальной стратификации и деструкции общественной морали, размывания традиционных идеалов воспитания, ценностей и норм национальной культуры.

философия образования, идеалы образования и воспитания, социальное воспитание, миссия школы и образования, социальная стратификация, деструкция общественной морали.

Размышляя о судьбах русского образования, Е.П. Белозерцев с болью говорит о неизбежных последствиях разрушения духовных идеалов русского этноса и связывает надежды на возрождение русского мира с заметным ростом национального самосознания: «Ослабление чувства национальной идеи в конечном счете привело к трагическим последствиям – разрушению и ниспровержению вековых устоев жизни народа, гибели миллионов русских людей, изгнанию из страны многих лучших представителей отечественной культуры. Сейчас, несмотря на все препоны и проявления инертности, наблюдается иное: о росте национального самосознания народа свидетельствуют многочисленные проявления тревоги и требования исправления положения, выражаемые россиянами в связи с ущемлением суверенных прав своей республики, угрозой превращения ее в полуколонию, кризисным состоянием экономики, неудовлетворительной демографической и экологической ситуацией, слабой охраной священных рубежей страны, невниманием к возрождению отечественной культуры. Все чаще звучат призывы укрепить патриотизм русского народа, преисполниться национальной гордостью и достоинством. Активизируется деятельность различных творческих союзов. Большой резонанс приобретают форумы и дискуссии, организуемые учеными, деятелями искусства и литературы. Рождаются новые национальные партии, общества и другие организации. Таким образом, Русская идея – это прежде всего феномен национального самосознания»¹.

¹ Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования. 2-е изд. Курск : Мечта, 2013. С. 114.

Вступление человечества в третье тысячелетие оказалось сопряжено с глобализацией экономической, культурной жизни, информационного пространства, превращением человека в придаток информационной цивилизации, утверждением технократического отношения к человеку. Конечно, у современной техногенной цивилизации есть много преимуществ, открывающих человеку доступ к возможностям для всестороннего развития природных сущностных сил, творческого роста, способов самореализации. Однако все эти преимущества новейшей эры едва ли компенсируют явные издержки набирающего силу «потребительского общества», в котором начинают преобладать культ потребления, социальной анонимии, индивидуализма, жажды денег, доминирования гедонистических установок личности. «Наступление XXI века ознаменовалось наступлением и "новой морали", предлагающей вместе с либеральной идеологией и «новую» консьюмеристскую систему жизненных ценностей. На арену жизни выходит "рыночный тип личности", глубоко "впитав в себя ростки "новой" дегуманизированной буржуазной культуры и морали, освоив идеологию консьюмеризма как высшей и самой важной, почти сакральной формы существования всего человеческого в современном мире – идеологию всего рода-племени чичиковых»¹. А.В. Репринцев называет эту «мораль» «идеологией дельцов и лавочников, ориентированных не на социум, не на традиции русской интеллигенции, а на нормы и ценности компрадоров, бессовестно накапливающих свой первичный капитал, цинично грабя и вгоняя в нищету своих соотечественников»². Отсюда берут свое начало пропагандируемые современными либералами «толерантность», «политическая лояльность», «деполитизация образования». «Образование должно готовить послушных рабов – разобщенных, социально инертных и аполитичных, ориентирующихся не на субъектность, не на бунтарство, а на потребление благ цивилизации, на гедонизм, на индивидуализм, на западные "демократические ценности"»³.

Складывающаяся социокультурная ситуация предопределяет содержательное наполнение общественного идеала воспитания, включение в него такого набора личностных качеств и свойств индивида, которые обеспечивают «вписанность» человека в систему общественных отношений, создают для него стартовые основы продуктивной самореализации, карьерного роста, материального благополучия в рыночном обществе «равных возможностей».

Общественный идеал воспитания – некое совокупное представление взрослого поколения о личности человека, наиболее удачно вписывающегося в формирующуюся систему социально-экономических отношений. Такой «прообраз» человека наполняется реальными качествами, конкретизируется вполне определенными свойствами, способностями, получающими свое развитие и первичную реализацию уже в процессе социального воспитания, включенности детей в жизнедеятельность образовательных институтов. Этот «прообраз» выступает своеобразной интегративной характеристикой «продукта» деятельности всей совокупности образовательных институтов – социально зрелой личности, готовой к жизни

¹ Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психол.-пед. поиск. 2011. № 2 (18). С. 24–42.

² Там же. С. 31.

³ Репринцев А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» // Ярослав. пед. вестн. 2012. № 5. С. 18–27.

и труду в условиях конкретной общественной системы. Общественный идеал воспитания не может, с одной стороны, не учитывать особенностей политической системы общества, его идеологии, общественной морали, его ценностно-смысловых основ в понимании сути социального бытия человека, а с другой стороны, – не ориентировать сами образовательные институты на перспективы общественного развития, предвосхищать их, прогнозировать общественно необходимого человека в отдаленной перспективе. Эта устремленность идеала воспитания в будущее одновременно и ценна, и опасна для воспитания. Ценна тем, что позволяет моделировать содержание жизнедеятельности воспитанников, предлагать им те виды и сферы деятельности, в которых общественно необходимые их личностные качества и способности получают максимально возможное развитие. Опасна же такая обращенность в будущее тем, что идеальные представления могут значительно оторваться от реальности, от конкретной личности, от ее реальных возможностей, и тогда этот разрыв может стать фатальным, непреодолимым, вызвать потерю интереса ребенка к своему собственному будущему, к предлагаемому содержанию образования и социального воспитания.

В понимании современной философии образования одним из важнейших вопросов является генезис функционирования в общественном и педагогическом сознании идеала воспитания. В работах философов и историков педагогики в этих целях используется герменевтический подход, предложенный во второй половине XX века немецким философом Г.-Г. Гадамером. Герменевтика предполагает ряд последовательных аналитических процедур, смысл которых направлен на постижение природы идеала воспитания и его функционирования в обществе, детерминации сложившихся в этнокультуре социально-воспитательных практик. Воспитание всегда имеет в своей основе цели, к которым оно стремится и которым должен соответствовать «продукт» воспитывающей деятельности – входящий в самостоятельную жизнь человек. Прежде оформляются и артикулируются общие ориентиры – идеалы воспитания – своего рода наивысшие вершины, которые стремится «покорить» воспитание. Идеал – это выработанное веками представление о совершенном человеке. Идеал – недостижимый образец совершенного воспитания, то, к чему стремится воспитание и чего никогда не достигает...

В основе разрабатываемых современной педагогикой идеалов воспитания лежат общечеловеческие ценности. В них зафиксировано то, что сложилось как норма в определенный период исторического развития общества и человека. Меняются времена, иными становятся представления о человеке и о том, что с ним должно сделать воспитание. Меняются ценности, нормы, а с ними и идеалы воспитания¹.

В понимании истоков национального идеала воспитания философ образования обращается к глубинным духовным корням русской культуры, воплощенным в памятниках древнерусской литературы: «Задумываясь о концептуальных истоках нашего национального идеала, мы вспоминаем античные ценности дохристианских времен, всю тысячелетнюю историю и такие произведения русской литературы, как "Повесть временных лет" (X – XII вв.), "Слово о Законе и Благодати" митрополита Илариона (XI в.), "Поучение Владимира Мономаха", "Слово о полку Игореве" (XII в.), "Устав" Нила Сорского (XV в.), "Домострой", "О скуп-

¹ Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов. М. : ВЛАДОС-пресс, 2004.

ности и богатстве" И. Посошкова (XVII в.), "Война и мир" Л. Толстого, "Тихий Дон" М. Шолохова, стихотворения А. Пушкина, Ф. Тютчева и С. Есенина, творения мыслителей и философов М. Ломоносова и И. Киреевского, А. Хомякова и Н. Федорова, Ф. Достоевского и В. Соловьева, К. Леонтьева и Н. Данилевского, И. Ильина и И. Солоневича, С. Булгакова и Н. Бердяева, Г. Федотова и П. Сорокина, Л. Карсавина и А. Солженицына, классические произведения русской музыки, изобразительного и театрального искусства. Впервые же сам термин "Русская идея" применил в 70-х годах XIX в. наш великий мыслитель Ф.М. Достоевский»¹. Именно отсюда берут свое начало представления русского народа о «русском духе», о «русском мире», о национальном самосознании.

Е.П. Белозерцев подчеркивает: «Тема идеала русского человека и возможности его достижения в реальной жизни рождалась из понимания предназначения нации. По мнению В.С. Соловьева, главная функция любой нации состоит в том, что ни один народ не может жить в себе и для себя, ибо жизнь народа представляет лишь определенное участие в общей жизни человечества. Перечисляя противоположные свойства в русском народе, Н.А. Бердяев называет всечеловечность. Отсюда постоянство темы идеала в трудах отечественных любомудров, стремление к правде, свободе, красоте, что принимало религиозно-мифологическую окраску, когда желание о построении рая на земле оказывалось важнее повседневной (и часто трудной) жизнедеятельности. Правильно отмечают многие современные авторы: идея построения коммунизма в России имела скорее мифологическую направленность, рождающуюся из понимания особой исторической миссии России и из представлений о возможностях устроения рая на земле. Давно замечено: в отличие от мыслителей Запада, которые усердно размышляли о правах и обязанностях граждан своих стран, в трудах российских любомудров преобладала тема нравственного идеала. Отношения в российском обществе преимущественно строились не столько на правовых (внешних обстоятельствах), сколько на нравственных, духовных (внутренне присущих человеку) основаниях. Вот почему в России всегда уделялось огромное внимание идее любви. Любовь к Богу, любовь к старшим, любовь к людям, любовь к Отечеству – вот что проповедовалось и вот что бывало в повседневной жизни. Однако надо признать, что тема идеала, являясь сильнейшим свойством русского народа, оставалась как бы до конца неосознанной и не востребованной. "Русские мыслители XIX века, размышляя о судьбе и призвании России, постоянно указывали, что эта потенциальность, невыраженность, неактуализированность сил русского народа и есть залог его великого будущего. Верили, что русский народ наконец скажет свое слово миру и обнаружит себя" (Н.А. Бердяев)»².

По мнению Е.П. Белозерцева, стремление к идеалу представляет собой вековую особенность русского характера. Крещение Руси и кропотливое, многолетнее церковное воспитание, последовавшее за ним, придали этому стремлению осмысленность, ясность и великую, надмирную цель: воплотить в своей жизни чистоту и праведность Божественных истин настолько, насколько это вообще доступно падшей и оскверненной грехом человеческой природе.

Философ пишет: «Россия есть государство народа русского, которому Господь вверил жертвенное, исповедническое служение народа-богоносца, народа-

¹ Белозерцев Е.П. Образ и смысл... С. 114.

² Там же. С. 174.

хранителя и защитника святынь веры. Эти святыни есть религиозно-нравственные начала, позволяющие строить жизнь личную, семейную, общественную и государственную так, чтобы воспрепятствовать действию зла и дать наибольший простор силам добра. Именно таким было исторически сложившееся самовоззрение россиян. Это – основа основ русского самосознания в том виде, в котором сформировали его десять веков отечественной истории. Оно столетиями лежало в основании государственной политики Русской державы. В "Слове о Законе и благодати" митрополита Илариона отчетливо показано одно из драгоценных качеств русского народа – православная соборность, ее идеал. "Собор – не конгресс и не съезд, где сошедшиеся "народные избранники", преисполненные сознанием собственной значимости, принимают очередные "исторические решения". Собор есть прежде всего религиозный, символический, духовный акт, возвращающий народу, власти и Церкви утраченное в смуте единство, примиряющий их между собой и с Богом, подтверждающий восстановление Закона Божиего как державной основы русской государственности»¹.

Другой идеал народа «святोरусского – его державность». Идеал державности можно понять, размышляя над чеканной формулой московского митрополита Филарета: «Державность – это государственное самосознание народа, добровольно принявшего на себя церковное послушание "удерживающего", то есть готового стоять насмерть на пути рвущегося в мир сатанинского зла. Само понятие о таком служении – удерживать мир от смуты и хаоса, вводя в его жизнь высший нравственный элемент, одухотворяя и просветляя землю, любовь и праведностью». Державность предполагает государственное воплощение этого религиозно-нравственного идеала, построение общества, признающего своей целью не только земное, плотское преуспеяние граждан, но и создание наилучших условий для спасения души, для творения добра и пресечения зла.

Е.П. Белозерцев говорит о возможности иерархизации идеалов образования: «Ценностные ориентиры или идеалы человека можно, с известной долей условности, выстроить в три своеобразных ряда. В первый входят идеалы, связанные с личной жизнью, – семья, дом, счастье, благополучие, карьера... Второй составляют идеалы общественные – нация, государство, определенный социальный строй. И наконец, идеалы, которые принято называть высшими. Человеческое сознание связывает их происхождение с Божественной силой, что конкретизируется в ряд понятий нравственного характера, которые символизируют собой духовное совершенство каждого индивида, народа, человеческого общества в целом. Образно эти понятия можно назвать Добро, Красота, Любовь, установка на которые пронизывает собой всю многовековую историю отечественного любомудрия. Проникновение в российское сознание западных идей Свободы, Равенства, Братства сопровождалось собственным их осмыслением. "В России искали не добро Свободы, а свободу Добра, не красоту Равенства, а равенство Красоты, не любовь к Братству, а братскую Любовь" (С.Б. Перевезенцев). В этом выражалось русское понимание цели существования человека на Земле»².

Говоря об идеалах воспитания, следует помнить о принципе природосообразности, его сопряженности с оценкой реальных возможностей ребенка, его «изучением во всех отношениях» как основы его воспитания и развития. Не слу-

¹ Белозерцев Е.П. Образ и смысл... С. 175.

² Там же. С. 177.

чайно К.Д. Ушинский трактует идеал воспитания как образ «совершенного человека», интерпретируя этот «прообраз собственного "Я"» не просто как некую вообразуемую совокупность развиваемых социально значимых качеств индивида, целенаправленно формируемых у воспитанников с участием педагогов, но как предшествующую и определяющую вектор движения педагогической реальности практическую деятельность педагога и воспитанника, обращенную к их совокупному представлению о желаемой «модели» личности ребенка – его собственному Я-идеальному, опирающемуся на Я-реальное. Природосообразность диктует для педагога необходимость следовать природе ребенка, искать в нем «дремлющие» «природные сущностные силы» (К. Маркс), связывая их развитие с задаваемыми внешней, социокультурной ситуацией идеальными целями воспитания. Понятно, что такие цели воспитания зависят от образовательной парадигмы – той модели общественного человека, который «вписывается» в «культурный код эпохи», который способен быть успешным в сложившихся общественных отношениях, востребован временем и общественным мироустройством. Следовательно, в сопряжении таких феноменов как «парадигма образования – идеал воспитания – цели воспитания – принципы воспитания – ...личность воспитанника» парадигма и идеал воспитания служат базовыми, исходными в определении ценностно-смысловых основ воспитания, в понимании его результатов, но обязательно требуют максимального учета природы ребенка, особенностей личности воспитанника.

Обратим внимание на то, что идеализация представляет собой своеобразный мыслительный процесс «перевода» специфики образовательной парадигмы на «педагогический язык», приближение и адаптацию общественного идеала воспитания к особенностям личности воспитанника. Идеализация предстает как непрерывный внутренний процесс мыследеятельности педагога, в котором происходят постоянное соотнесение идеального и реального в конкретном ребенке, выстраивание программы его движения к общественному эталону – идеалу личности и реализация этой программы через включение воспитанника в разнообразные виды общественно и личностно значимой воспитывающей деятельности. Понятно, что идеализация выступает необходимым элементом профессиональной деятельности педагога, моделирующим конкретную ситуацию социального развития ребенка, обстоятельств его жизни, целенаправленно создающим событийный ряд социального и культурного взросления. При этом чрезвычайно важно, чтобы моделирование будущего педагогом, планируемые им цели и образы будущего совпадали с представлениями самого ребенка о себе, о том, каким бы он хотел себя видеть в отдаленной перспективе. В противном случае неизбежны ситуация обнаружения «разнонаправленности» векторов движения педагога и воспитанника, закономерный «конфликт их интересов».

Сегодня выработка идеалов воспитания детерминирована социальным статусом родителей ребенка, задающих вектор социального развития их чад, пониманием смысла жизни, твердой приверженностью определенной социальной группе, а в конечном счете – пониманием смысла и результатов образования. И в этом движении к идеалу многое зависит от материальных возможностей родителей.

Уже есть серьезные прогнозы последствий «модернизации» российского образования: «...массовое и элитарное образование в условиях рынка становится

фактором социальной дифференциации, дальнейшего социального расслоения в обществе, закрепления статусных отличий представителей различных социальных страт, профессиональных групп. А это означает, что у каждого социального слоя появляются свои идеалы, свои цели и ценности образования, свои содержание и технологии образования, свое понимание его результатов и свое представление об образованности. Это непреложный закон, что возможности каждого социального слоя определяются не только его экономическим потенциалом и статусом, но и масштабом мышления, неизбежной ориентацией образования на закрепление социального неравенства»¹...

А.В. Репринцев связывает «новые» идеалы воспитания с общественной идеологией, подчеркивая, что в этих феноменах проявляется «социальный заказ» образовательным институтам на определенный тип личности: идеология реформаторов проявляется в идеологии реформ, их сути. Но идеологии не бывает без идеалов. Идеал позволяет ответить на вопрос: какой человек необходим современному обществу? Идеал предвосхищает результаты образования, позволяет понять общую направленность деятельности реформаторов. Идеал выступает неким образцом, своеобразным эталоном, ориентируясь на который оказывается возможным моделировать будущее. В условиях социальной стратификации всеобщего, универсального идеала быть не может, – у каждого социального слоя появляется «свой» идеал воспитания!² Более того, «размывание идеального, выхолащивание его сути неизбежно ведет к разрушению всеобщего, универсального в культуре этноса, разрушает его культурную идентичность. Это и есть истинная, но тщательно скрываема суть реформ! Если истинное образование и образованность – только выходцам из социальной элиты, то псевдообразование, его суррогат – всем остальным»³...

Идеализация предстает как процесс выработки смыслов и целей воспитания, а ее результатом выступает прообраз личности воспитанника с вполне определенным набором личностных качеств. Естественно, генерирование идеального образа осуществляют те, кто профессионально ориентирован на эту деятельность, кто по роду занятий формулирует цели воспитания. Иначе говоря, перевод «социального заказа» на конкретный «педагогический язык» осуществляют сами педагоги, экстраполируя концептуальные представления о желаемом, общественно востребованном человеке на конкретных воспитанников, на реальную социальную группу. Этот механизм «переноса» от высоко абстрактной модели личности на конкретную «землю», в реальные условия воспитания требует определенного опыта, понимания своей социальной миссии, способов осуществления такого «социального заказа». Иными словами, профессиональный педагог, проектируя образ идеального воспитанника, одновременно моделирует и возможные способы «обработки» человеческого материала, приведения его в соответствие с идеальным образом.

¹ Репринцев А.В. Развитие капитализма... С. 34.

² Муравьев С.А. Идеал воспитания в философско-антропологической мысли русского зарубежья : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Курск : КГУ, 2011.

³ Репринцев А.В. Развитие капитализма... С. 35.

Образ идеального рождается в мышлении раньше самого предмета: «Предмета как непосредственно созерцаемой вещи еще нет, а его образ уже есть»¹. Идеальное – субъективный образ объективной реальности, т.е. отражение внешнего мира в формах деятельности человека, в формах его сознания и воли. Идеальное есть не индивидуально-психологический, тем более не физиологический акт, а факт общественно-исторический, продукт и форма духовного производства. Оно существует в многообразных формах общественного сознания и воли человека как субъекта общественного производства материальной и духовной жизни. По характеристике Маркса, «идеальное есть не что иное, как материальное, переосаженное в человеческую голову и преобразованное в ней»². Разумеется, ни о какой реальной «пересадке» речь не идет, – этот процесс носит воображаемый, виртуальный характер, но обращен он к конкретным детям, к реальным воспитанникам, к особенностям их социальной ситуации развития, к оценке самой возможности педагога изменить эту ситуацию, оказать на своих воспитанников необходимое и продуктивное влияние.

Определение воспитательного идеала начинается с ответов на острейшие жизненные вопросы: к чему идет общество? насколько долгий путь ему предстоит пройти к достижению запроецированного состояния? какой человек должен соответствовать модели перспективного общественного развития? что он должен знать и уметь, носителем какой морали должен быть? Исходя из этого рождается субъективный образ «воспитанного человека», задается некоторая «мера воспитания», т.е. «объем» необходимых и достаточных для человека и общества привитых воспитанием норм и личностных качеств, позволяющих молодому человеку жить и трудиться в определенных социокультурных условиях.

Идеалы образования и воспитания всегда исторически обусловлены, детерминированы сложившейся моделью общественных отношений. Динамика идеалов образования и воспитания являлась предметом интереса для многих исследователей. Е.П. Белозерцев особо отмечает среди многочисленных работ в этой области монографию А.В. Кирьяковой «Теория ориентации личности в мире ценностей», вышедшую в 1996 году в Оренбурге. В частности, А.В. Кирьякова отмечает, что нравственный идеал выполняет роль высшей духовной ценности, выступая в роли объективного критерия оценки (как компонент оценочной деятельности при сопоставлении идеала и реальных людей, идеала и образа «Я»), обуславливая выбор партнера для общения, референтной группы, лидера, определяя цель саморазвития – предметный эталон самопроектирования.

Отражение мира в науке всегда осуществляется в соответствии с исторически складывающимися идеалами и нормами исследовательской деятельности. Выделяются три основные группы идеалов: идеалы объяснения и описания; идеалы доказательности и обоснования знаний; идеалы строения (организации) знаний. Эти идеалы меняются от эпохи к эпохе. Идеал изложения знаний как набора рецептов решения задач, принятый в математике Древнего Востока, в греческой математике был заменен идеалом организации знаний как дедуктивно развертываемой системы, в которой из исходных посылок – аксиом – выводятся следствия (воплощением и наиболее ярким примером реализации этого идеала была первая теоретиче-

¹ Ильенков Э.В. Идеальное и идеал // Философия и культура. М. : Политиздат, 1991. С. 210.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч. М., 1956. Т. 23. С. 21.

ская система в истории науки – евклидова геометрия). Такого рода идеалы близки к философским, вернее, к идеалам научной философии, опирающейся на данные частных наук. И все же они остаются в пределах частнонаучного знания, выступая идеалами в тех или иных сферах научного познания – естественно-научном, общественно-научном или гуманитарном. Что касается философии, то она включает в свою систему понятие «истина», равнозначное для всех сфер познавательной деятельности человека, в том числе и для обыденного, повседневного познания. Разрабатывая понятие истины, философия тем самым обосновывает гносеологический идеал, в качестве которого и выступает истина. К истине как цели и стремится познание, прежде всего научное познание.

Аналогичным образом обстоит дело и с понятиями «добро», «справедливость», «красота». В соответствии с ними находятся нравственные идеалы, социальные идеалы, эстетические идеалы. Все они являются соответственно мировоззренческими идеалами и входят как ценность и в общественное сознание (философское и религиозное мировоззрение), и в групповое (натуралистическое), и в индивидуальное (повседневное, обыденное) мировоззрение. По-видимому, можно считать некоторые идеалы относительными в своей мировоззренческой значимости. Так, для индивидуального мировоззрения в качестве идеалов выступают идеалы семьи, супруга (или супруги), родителей, детей, трудовой деятельности, индивидуального образа жизни.

В идеалах синтезируются осмысленные личностью ведущие ценности прошлых поколений, ее оценка настоящего и представления о будущем. Особенностью идеалов является их большая индивидуализированность по сравнению с другими формами ценностей. Нравственные нормы, принципы личности представляют собой в той или иной степени усвоенные ею уже сформулированные общественные требования – в должной морали. Поэтому они по форме и содержанию «присваиваются» личностью уже готовыми. Идеалы же, особенно идеалы-цели, личность всегда «формулирует» сама, опираясь, конечно, на ценности системы общества. Исходя из этих общих положений, можно выделить основные функции и роль идеала в духовном мире личности.

Поскольку идеал есть представление о совершенном образце, о желаемом, то он теснейшим образом связан с целями, которые ставит человек перед собой. Идеал является тем ориентиром, который и определяет направленность целей. В этом смысле он представляет собой проекцию настоящего на будущее и, наоборот, перенос будущего в настоящее.

С другой стороны, идеал как в той или иной степени сформированное личностью понятие совершенного выступает в качестве критерия для оценки существующей действительности. И в данном случае он – проекция будущего на настоящее.

В идеале бытие «включается» освобожденным от своих негативных сторон. В нем воплощается стремление человека к преодолению противоречий между должным в его понимании и сущим, к гармонии внешнего мира и своих внутренних устремлений. Важной особенностью нравственного идеала является то, что он, будучи высшей по степени обобщенности ценностью, предопределяет выбор практически всех других ценностей личности. В этом смысле нравственный идеал определяет общую идейно-ценностную направленность сознания и поведения человека, как бы цементирует его целостность.

«Идеал» тесно связан с «идеальным». Идеальное неотрывно от целеполагания и деятельности, направленной на осуществление цели. Идеальное как форма человеческой деятельности существует только в деятельности, а не в ее результатах, ибо деятельность и есть это постоянно длящееся «отрицание» наличных, чувственно воспринимаемых форм вещей, их изменение, их «снятие» в новых формах, протекающее по всеобщим закономерностям, выраженным в идеальных формах. Когда предмет создан, потребность общества в нем удовлетворена, а деятельность угасла в ее продукте, – умерло и самое идеальное. Идеал – идеальное – идея – это необходимые категории ориентации, в изучении проблем которой неизбежно встает вопрос о том, как происходит приобщение человека к идеальному, к идеям, как, формируясь, ценностное отношение преобразуется в ориентир, ориентацию на привлекательную цель, идею, идеал.

Как идеальное приобретает функцию новую – побудительную? Весь комплекс проблем этого сложного пути представлен в научном направлении, плодотворно разрабатываемом в исследованиях Т.К. Ахаян и ее научной школы. Исследование Т.К. Ахаян, посвященное процессу формирования убеждений школьников в общественно-трудовой деятельности, предлагает концептуальный подход к изучению проблемы присвоения личностью знаний, синтезированных в мировоззренческой идее. В адекватной идее деятельности прослеживаются этапы функционального обогащения знаний, приобретения знаниями побуждающей силы мотива, возникновения на основе знаний нравственных убеждений. Разработка этой концепции подводит к чрезвычайно важному выводу о том, что при всей непохожести и оригинальности подходов к способам организации различных видов деятельности в них есть главное условие – деятельность должна быть явлением значимым для ее субъектов. А предметом заботы воспитателя являются актуализация и обогащение смыслообразующих мотивов деятельности.

Внутреннее принятие личностью целей деятельности – формирование мотива, адекватного ее смыслу, – есть момент возвышения личности над потребностями и мотивами, часто побочными, не отражающими сути деятельности, к сущностному смыслу – цели деятельности. Подобное возвышение, как показывают исследования, возможно лишь в условиях субъективной позиции личности в деятельности и личностного отношения к идее и знаниям. Следовательно, есть закономерная взаимосвязь: деятельность должна стать значимой, тогда она воспитывает, обеспечивает восхождение личности к ценностям, закодированным в ее цели. И, наоборот, для того, чтобы деятельность стала значимой, в нее должно быть заложено ценностное отношение личности к предмету, характеру деятельности, к идее, знаниям, воплощенным в ней. Только при этом условии личность станет субъектом и деятельности, и адекватным ей знаниям¹.

Рассуждая о феномене идеала русского образования и воспитания, Е.П. Белозерцев опирается на герменевтический подход в педагогике, позволяющий лучше понять несовпадение его содержания в различных социальных стратах и группах: сегодня очевидны отдаленные последствия такого несовпадения – они значительно усиливают социальные антагонизмы, обостряют в личности социальную аномалию, безверие, нигилизм, внутреннюю духовную опустошенность, апатию, равнодушие к жизни...

¹ См.: Белозерцев Е.П. Образ и смысл... С. 177–187.

Об этих нарастающих тенденциях много говорят и пишут известные авторы, приводя значительный ряд аргументов и статистических данных, подтверждающих устойчивость и прочность этих тенденций (Е.П. Белозерцев, Н.М. Боротко, И.Е. Булатников, О.В. Долженко, И.П. Ильинская, И.Ф. Исаев, И.А. Колесникова, А.Г. Пашков, С.Д. Поляков, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, В.М. Розин, Н.Л. Селиванова, О.И. Тарасова, М.В. Шакурова и др.).

Среди таких тенденций И.Е. Булатников, в частности, справедливо выделяет социальное отчуждение, индивидуализацию человеческого бытия, сокращение межпоколенного и межвозрастного взаимодействия; «варваризацию» культуры, гедонизацию сознания молодежи, иллюзорность восприятия мира молодыми людьми; сокращение коллективных форм организации социально значимой и досуговой деятельности молодежи, обеднение тематики и содержания межличностного общения школьников и студентов; «омассовление» социального воспитания школьников и студентов, камуфлирование множеством массовых «воспитательных» акций и дел стагнации первичных коллективов, опасное снижение качества нравственной воспитанности молодежи; размывание социально-нравственных норм, порождающее социальную дезориентацию юношества, выхолащивающее представления о границах допустимого и недопустимого в поведении и отношениях людей... Необходимость преодоления этих тенденций или хотя бы их минимизации, по мнению И.Е. Булатникова, может и должна составлять важный аспект социального и профессионального воспитания будущих граждан России ¹.

Серьезную озабоченность и тревогу о нравственном облике современного юношества вызывают тенденции доминирования личностного над общественным, индивидуализации человеческого бытия, локализации духовных интересов молодежи, примитивизации нравственных оценок ею явлений и процессов окружающей действительности, сокращение интенсивности и содержания межвозрастного взаимодействия, обеднение содержания и интенсивности общения молодежи с представителями старшего поколения, с носителями традиций и норм этноса, выхолащивание тематики и содержания межличностного общения. Все это неизбежно приводит к искажению представлений о сущности социального и профессионального бытия личности в сознании молодого человека ².

Этому способствуют и такие тенденции, как снижение уровня социально-нравственной, эмоциональной отзывчивости юношества, опыта рефлексии своих поступков, способности к эмоционально-волевой саморегуляции поведения, волевой иммобилизации, волевому напряжению, формированию эмпатических способностей, ответственного отношения к выполняемой социальной и профессиональной деятельности. Эти тенденции объективно осложняют эффективность процесса социального воспитания молодежи, выхолащивают мотивацию личностного и профессионального роста, снижают интерес молодежи к осуществляемым в стране процессам социально-экономической модернизации.

По мнению И.Е. Булатникова, в сознании современного юношества происходит драматичный и весьма опасный процесс «раздвоения сознания»: с одной стороны, молодые люди сохраняют понимание традиционной морали, ее норм и регулятивов, а с другой – становятся «пленниками» новой модели социального

¹ Булатников И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи // Психол.-пед. поиск. 2011. № 3 (19). С. 45–62.

² Там же.

существования, хорошо известной еще со времен Т. Гоббса: «Homo hominy lupus est»... Таким образом, социальное отчуждение, индивидуализация человеческого бытия становятся устойчивыми чертами жизни современной молодежи. Эти явления не были типичны для русского мира – они противоречат самому характеру русского человека, его миропониманию, мироотношению. Эти тенденции проявляются во многих сферах жизнедеятельности старшеклассников и студентов, не только в сфере учебы, производственных практик, общественно полезного труда, но и в не меньшей степени – в сфере досуга, творчества, свободного общения¹.

Об опасности этой нравственной деформации морального сознания молодежи предупреждает и А.В. Репринцев, подчеркивая, что «дуализм сознания – опасное социально-нравственное явление: с одной стороны, человек хорошо знает, как должно себя вести, на какие нормы и ценности следует ориентироваться, но, с другой стороны, социальная действительность не дает примеров, образцов такого поведения, предлагает прямо противоположные варианты выбора нормативов социального поведения. Внутренне противоречие между "хочу – могу – надо – должен" порождает опасный тип человека – человека-конформиста, подлеца, социального негодяя, а впоследствии – предателя, готового ради личной выгоды пойти на любые, самые безнравственные способы достижения собственной цели. Для такого человека "все средства хороши", "цель оправдывает средства"... Это – типичный манкурт, маргинал, утративший социальность, всю свою внутреннюю сопряженность с культурой и миром, ориентирующийся только на внутреннее "Я", на удовлетворение своих личных потребностей и интересов. Такое внутреннее ощущение самоизолированности от социальной среды, от общества порождает неизбежное доминирование личного над общественным, индивидуального над социальным. Тогда уже совершенно очевидно: "не я – для общества, а общество – для меня", тогда уже "не наше, а мое", тогда уже не коллективное, а индивидуальное как смысл и норма социального бытия индивида»².

Очень тревожит и то, что в среде современного юношества существенно велика доля тех, кто для достижения своих личных целей готов использовать любые средства: около 82 % молодых людей открыто заявляют, что «готовы пойти на подкуп, дачу взятки» ради получения работы или каких-либо преимуществ, а 86 % признаются, что не откажутся от получения взятки. Это означает, что молодые люди уже признают универсальность такого средства решения любых социальных проблем, как взятка. Это означает, что их моральное сознание уже деформировано реалиями современного социума. Это означает, что в их жизненном опыте уже есть примеры (вероятно, не только родительские) решения личных или семейных проблем с помощью взятки.

Одной из причин этого является разрушение коллективистских начал в жизни общества, что делает непрозрачными отношения работника и работодателя, гражданина и власти, чиновников, держателей полномочий, от которых зависит решение личных проблем отдельного человека. Корруптированное поведение неизбежно становится единственно возможным способом решения индивидом своих личных, внутренних, жизненных проблем. В этой связи надо отчетливо

¹ Булатников И.Е. Деструкция морального сознания... С. 45–62.

² Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? // Психол.-пед. поиск. 2009. № 3 (11). С. 71–80.

понимать, что «коррупцированность порождается невнятиностью общественной морали, не осуждающей, а, наоборот, скорее одобряющей рост материального благополучия и доходов человека, связывая его с успешностью личных инициатив, предприимчивостью, способностью ставить перед собой цель и уверено к ней идти. Как тут не вспомнить рекомендации отца, советовавшего Павлуше Чичикову: "Береги копеечку! Все сможешь, все прошибешь копеечкой!"... Вот и выходят в жизнь молодые павлуши чичиковы, уверенные в справедливости отцовского наказа, не сомневающиеся в правоте и жизнеспособности мещанско-купеческой психологии, способной прошибать на своем пути все, даже общественную мораль, даже Власть и Закон! Более того, беседы с молодыми людьми показывают, что они вполне серьезно (для себя!) размышляют о "вхождении в перспективе в "высшее общество", наиболее выразительными представителями которого, по их мнению, являются те, «кто сегодня имеет восемь магазинов"... Именно так они оценивают чаще всего социальный успех, именно уровень материального богатства оказывается определяющим с точки зрения социальной значимости личности, ее социального статуса в обществе. Вот он, момент истины! Вот цель и социальный эталон, к которому можно и должно стремиться!»¹.

Понятно, что идеал воспитания – совокупный продукт социокультурной ситуации развития общества, своеобразная проекция его состояния и понимания перспектив его развития. Идеал воспитания – это не только ответ на вопрос «какой человек нам нужен сегодня?», но и достаточно объективный прогноз того, каким будет человек завтрашнего дня, каким будет и само общество в недалеком будущем. Иными словами, «скажи мне, каким ты хочешь воспитать своего ребенка, и я скажу, каким будет твое собственное будущее»: от выбора содержательной «начинки» идеала воспитания зависят само содержание воспитания, выбор тех видов деятельности, средств и способов, с помощью которых будут программироваться личность будущего гражданина, его отношение к себе, к окружающим его людям, к способам самореализации им своих способностей, своих (по К. Марксу) «природных сущностных сил».

Моделирование среды бытия ребенка сегодня позволяет сформировать основу его отношения к окружающему миру в будущем. «Обстоятельства в такой же мере творят людей, в какой люди творят обстоятельства», – отмечал К. Маркс. Эта аксиома социального воспитания не утратила своего значения: идеал воспитания вполне исторически конкретен, обусловлен социальным и культурным статусом родителей ребенка, спецификой среды его социального бытия, его социального взросления, освоенными им способами самореализации своих способностей и сформулированными им жизненными целями. Значит, будущее личности, ее позиция в жизни зависят от тех, кто моделирует воспитание, кто предопределяет его смыслы и ценности, цели и результаты, – от прочности союза родителей и педагогов в их совместной борьбе за будущую личность Гражданина и Человека.

Список использованной литературы

1. Андрианов, И. От принципа идеализации к асимптотологии [Текст] // Знание – сила. – 2008. – № 11. – С. 28–30.

¹ Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура... С. 71–80.

2. Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования [Текст]. – 2-е изд. – Курск : Мечта, 2013. – С. 114.
3. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст]. – Курск : Мечта, 2011.
4. Булатников, И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 3 (19). – С. 45–62.
5. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
6. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–90.
7. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
8. Булатников, И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К.Д. Ушинского [Текст] // Известия РАО. – 2014. – № 3. – С. 14–35.
9. Булатников, И.Е., Исаев И.Ф. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
10. Булатников, И.Е., Репринцев А.В. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 2 (22).
11. Гейзенберг, В. Традиция в науке [Текст] // Шаги за горизонт. – М.: Прогресс, 1987.
12. Ильенков, Э.В. Идеальное и идеал [Текст] // Философия и культура. – М. : Политиздат, 1991.
13. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей [Текст] : моногр. – Оренбург, 1996.
14. Маркс, К., Энгельс Ф. Соч. [Текст]. – М., 1956. – Т. 23.
15. Муравьев, С.А. Идеал воспитания в философско-антропологической мысли русского зарубежья [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Курск : КГУ, 2011.
16. Огурцов, А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век [Текст]. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.
17. Пархоменко, Н.А. Идеалы современного отечественного образования: между Сциллой и Харибдой общественных противоречий [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 36–50.
18. Пархоменко, Н.А. Феноменология идеала воспитания в социокультурной ситуации изменяющегося российского общества: векторы эволюции [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 23. – С. 38–47.
19. Пархоменко, Н.А. Диалектика идеального и реального в воспитании личности: взгляд на современные реалии инкультурации молодежи сквозь призму философско-педагогического наследия В.А. Разумного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 65–78.
20. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов [Текст] : учеб. пособие для вузов. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
21. Разеев, Д.Н. Идеалы образовательных стратегий в герменевтической перспективе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://anthropology.ru/ru/texts/razeev/educomm_02.html

22. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
23. Репринцев, А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 3 (11). – С. 71–80.
24. Репринцев, А.В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре Отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики [Текст] // Известия РАО. – 2014. – № 3. – С. 75–94.
25. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
26. Репринцев, А.В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса [Текст] : предисл. ко 2-му изд. кн. // Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования. – 2-е изд. – Курск : Мечта, 2013. – С. 5–19.
27. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 5. – С. 18–27.
28. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
29. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
30. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.
31. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
32. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
33. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
34. Штурба, В.А., Васильев, С.С. Феноменология образования [Текст] : моногр. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т ; Просвещение-Юг, 2010. – 203 с.
35. Inkeles, A., Smith D. Becoming modern[Text]. – London, 1974.

УДК 370.152

С.А. Муравьев

**РУССКАЯ ШКОЛА КАК ФЕНОМЕН РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ:
ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА В ЗЕРКАЛЕ ФИЛОСОФСКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ Е.П. БЕЛОЗЕРЦЕВА**

Анализируется философско-педагогическая концепция крупного философа образования Е.П. Белозерцева, акцентируется внимание на механизмах и факторах становления русского человека. Основные проблемы современного образования, по мнению авто-

ра, связаны с «расщеплением единого мировосприятия и миропонимания» – типичного для русского этноса, формировавшегося на протяжении всей его тысячелетней истории.

философско-педагогическая антропология, культурная антропология, философия образования, история школы и педагогики, системный подход, анализ социальных феноменов, феноменология, онтология культуры.

В широкой палитре современных философско-педагогических концепций особое место занимает антропология образования русского человека Евгения Петровича Белозерцева, много и основательно размышляющего о природе русского мира, о становлении личности, о русской школе и русском образовании².

Внимание и общественный интерес к подобной проблематике в последнее время значительно актуализировались под влиянием целого ряда событий в братской Украине, обостривших поиск и осмысление этнокультурных основ строительства русского мира и механизмов воспроизводства русской национальной культуры³.

Сегодня очевидно, что традиционное образование вступает в явное противоречие с реалиями постиндустриальной цивилизации, что нормы и ценности потребительского общества напористо проникают в содержание образования, что «миссия образования в глобализирующемся мире неизбежно будет сводиться к воспроизводству человека-потребителя, с минимальной субъектностью, принимающего нормы и ценности глобальной культуры, порывающего с традициями и нормами культуры своего этноса, убежденного в "совершенстве" "потребительского рая". В этом контексте вполне показательно все, что происходило и происходит в "революционном" Киеве: не очень углубляющаяся в тонкости политической экономии молодежь хочет "жить в Европе", хочет жить ", как в Европе", не соизмеряя свои желания со своими возможностями, не обременяя себя пониманием того, что любая "красивая жизнь" предполагает интенсивный труд, что интеграция в Европу неизбежно влечет унификацию не только национальных экономик, финансовых, правовых, налоговых систем, но и культурных сред. Власть обезумевшей толпы, диктатура грубой физической силы, террор по отношению к соотечественникам – признаки не зрелой европейской демократии, а дремучей первобытности, в которой не исторический и культурный выбор отцов определяет поступки детей и внуков, а глухая, дикая злоба, никак не сопряженная ни с религиозной принадлежностью, ни с элементарными представлениями о добре и зле, о гуманизме и сострадательности любви к ближнему. Такой "европейский выбор" молодежи Майдана подготовлен соответствующим содержанием деятельности национальных институтов образования, ориентирующих на культивирование "европейских ценностей", на пропаганду норм "высокой демократии", предлагающей толерантность с навязчивыми оттенками самовыражающегося социума, не склонного в силу пропагандистского давления к традиционной системе жизненных координат, придерживающегося вполне очевидной ги-

© Муравьев С.А., 2015

² Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. Волгоград : Перемена, 2000 ; Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен : курс лекций. СПб., 2004 ; Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования. 2-е изд. Курск : Мечта, 2013.

³ См. спец. вып. журн. «Альтернативы», посвященный «украинскому разлому», взаимоотношениям Украины, Запада и России // Альтернативы. 2014. № 3.

бельной интенции, не способной к воспроизводству самой человеческой жизни, а не только национальной культуры»¹.

Среди мыслителей, рассуждавших о феномене русского образования, механизмах его влияния на становление социально-нравственной личности, о способах и условиях обретения взрослеющим ребенком традиционных черт русского человека, особенно ярко и страстно предстает позиция известного философа и педагога Е.П. Белозерцева. Его многочисленные работы посвящены анализу складывавшихся веками традиций русского образования, многовековому опыту воспроизводства русской национальной культуры через ее важнейшие субъекты – школу и учителя. Е.П. Белозерцев рассматривает образование как феномен культуры, как ее важнейшую часть, посредством которой обеспечиваются «триединство русского образования», его важнейшие константы, ценности, идеи². Такими идеями, по мнению Е.П. Белозерцева, являются *идея вселенского предназначения человека, идея национального дома, идея соборности*. Отсюда рождаются идеология русского образования, его философская основа и ее основные темы: особый статус русской культуры на перепутье между Востоком и Западом, Севером и Югом; понимание уникальности Родины, ее неповторимости и своеобразия; проблема взаимоотношений народа, общества и личности; специфика национального идеала образования; диалогизм культурных эпох и идей в русском образовании. Особое внимание Е.П. Белозерцев обращает на *идею народности образования как базовый принцип строительства русской школы*, ее ориентации на ценности и смыслы национальной культуры³.

Миссия образования, его место и роль в обществе, его основная задача обусловлены самой человеческой природой. В окружающем мире человек осознает себя уникальным биосоциальным феноменом, – с этим согласны почти все философские концепции, в том числе и совсем не гуманистической направленности. Человек как творение и как существо является социальным явлением. Следовательно, социум представляет необходимую среду для его полноценной жизнедеятельности и самореализации. Еще Аристотель говорил, что только боги и звери могут жить вне общества. Однако человеческая природа подразумевает не просто социальное существование в виде интенсивного обмена информацией с существами себе подобными и построения на основе этого сложных коллективных действий (эти признаки есть, к примеру, у муравья или пчелы). Человек обладает разумом, способным к абстрактному мышлению, речью, языком, сложной психикой, важной составляющей которой является воображение. Эти преимущества человека наделяют его оригинальным поведением, позволяют преодолеть инстинктивные влечения, придавая не только значительное разнообразие его поступкам, но и увеличивая ответственность за них. За дымкой «седой древности» сложно увидеть и понять механизмы и факторы становления «человека культурного»...

Средневековье и Новое время сохранили больше сведений и деталей, позволяющих выявить своеобразие инкультурации человека, влияния этнокультур-

¹ Репринцев А.В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре Отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики // Изв. РАО. 2014. № 3. С. 24.

² Репринцев А.В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса : предисл. ко 2-му изд. кн. // Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования. 2-е изд. Курск : Мечта, 2013. С. 6.

³ Там же.

ной среды на этот процесс. В частности, социокультурные реалии эпохи Возрождения и последовавших за ней исторических эпох показали, что большое количество *личностей, обладающих выраженной субъектностью*, устойчивыми собственными взглядами на окружающий мир, критически воспринимающих реальность, неприемлемо для существующей общественно-политической системы и в ряде случаев может быть для нее очень опасным. Тем самым классическое образование оказалось несовместимым с общественной потребностью в так называемом реальном образовании, которое, входя в систему педагогического процесса, изменяло его целевые установки, содержание и организационные формы. Объективно этот процесс способствовал прямой и непосредственной, хотя зачастую и примитивно прямолинейной, связи школы с жизнью, дифференциации и диверсификации типов учебных заведений. Два вида образования – классическое и реальное – существовали вместе, интегрируясь друг в друга ¹.

В конечном счете закономерный процесс интеграции привел к тому, что наиболее массовым типом учебного заведения, дающего человеку путевку в жизнь, оказалась средняя общеобразовательная школа, которая и в настоящее время повсеместно находится в зоне повышенного общественного внимания. Общее образование, рассматриваемое в качестве базового звена системы непрерывного образования, выступает основным объектом концептуальных теоретических и прикладных научных изысканий не только педагогического, но и междисциплинарного характера. Школа в ее классических и устойчивых чертах стала основным фактором воспроизводства национальной культуры и доминирующего, общественно востребованного типа личности – *homo faber* ². Именно такой человек оказался нужен Новому времени и последовавшей за ним эпохе индустриализации, когда труд на производстве стал основным (а иногда и единственным) параметром оценки человека и его готовности к жизни в конкретно-исторических условиях. Однако на всех этапах развития школы всегда возникал вопрос и о состоянии духовно-нравственной сферы личности, о мере ее социальности, о творческих способностях человека и условиях их продуктивной реализации. А эта сторона образования самым тесным образом сопряжена с общественной моралью, идеологией, с жизнедеятельностью различных социальных институтов, выполняющих ярко выраженные гуманистические функции.

Основные проблемы современного образования, по мнению Е.П. Белозерцева, так или иначе связаны с теми же трудностями, с какими столкнулась и современная наука в период обострения общекультурного кризиса, обусловленного нововизантизированной парадигмой знания. Суть ее сводится к многократному расщеплению единого мировосприятия и миропонимания, на протяжении тысячелетий культурной истории присущих менталитетам архаики, античности и средневековья. Дифференциация, размежевание и герметизация отдельных культурных сфер, выделение в отдельные области науки, искусства, религии, сведение представлений о знании к так называемому знанию, монополизированному сначала научно-аналитической, а затем научно-технической мыслью, привели, в свою очередь, к стремительному умножению отдельных дисциплин, направлений, профессий, специальных языков, социальных ячеек, отдельных, не сопрягающихся

¹ Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973. С. 88.

² Афанасьев Ю.Н., Строгалов А.С., Шеховцов С.Г. Об универсальном знании и новой образовательной среде. К концепции универсальной компоненты образования. М.: РГГУ, 1999.

друг с другом, а подчас и конфликтующих между собой экономических, идеологических, прочих интересов ¹.

В современном обществе существенно изменилось и представление о грамотности. Наличествуют несколько подходов к анализу функционального предназначения, содержательного, предметного наполнения категории «грамотность» как некоего исходного результативного компонента образовательной деятельности. Пропедевтический смысл грамотности заключается в том, что она важна и сама по себе, и в качестве необходимой и обязательной ступени для последующего образования, формирования личности. Общепринятым является и тезис о некоем образовательном минимуме, воплощаемом в понятии «грамотный человек». Субъект, не имеющий этого минимального набора средств и качеств, просто не может выполнять никаких общественных функций.

В начале XX века во многих странах этот набор включал в себя умение писать, читать и считать, знание общих моментов истории своей страны, основ мироздания в определенном смещении с полученным жизненным опытом. В XXI веке, вероятнее всего, в этот набор добавится и элементарная компьютерная грамотность, которая из разряда желательных перейдет в разряд необходимых элементов существования общественной единицы. Также в понятии «грамотность» аккумулируются и гуманитарные, и естественно-научные аспекты первоначального познания мира в их гармонии и взаимодополнении. Собственно педагогическая характеристика грамотности – доступность овладения ею для всех и каждого, исключая тяжелые случаи необратимой патологии в физическом и психическом развитии человека. Традиционное представление о том, что формирование грамотности есть только и исключительно прерогатива общеобразовательной школы, причем преимущественно ее начального звена, сегодня безнадежно устарело. Появившийся в последнее время феномен функциональной грамотности, противопоставивший себя массовой функциональной безграмотности, существенно расширил временные рамки приобретения человеком тех или иных компонентов грамотности. Так, в рамках концепции непрерывного образования, популярной в наше время во многих странах мира, большое значение придается вопросам ликвидации общей и функциональной безграмотности, предоставления каждому человеку на любом этапе его жизненного пути возможностей для ликвидации пробелов в своем образовательном статусе ².

Категорией образованности выступает та же грамотность, но доведенная до общественно и личностно необходимого максимума. Образованность предполагает наличие достаточно широкого кругозора по самым разным вопросам жизни человека и общества. Но вместе с тем она предполагает и достаточно определенную избирательность по глубине проникновения и понимания тех или иных вопросов. Вот почему категории «грамотность» и «образованность» – явления однопорядковые в структурном отношении, но отнюдь не тождественные. Профессионально сориентированная образованность обязательно должна строиться на широкой общеобразовательной, иными словами – «грамматизирующей», основе. Быть образованным в той или иной области, не будучи грамотным в ней, невозможно.

¹ Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки... С. 57.

² Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982. С. 132.

Грамотность, как и общее образование, уже давно не является самоцелью. В условиях естественного разделения труда каждому человеку приходится самоопределяться в выборе той или иной профессии либо специальности. Важно учитывать при этом не только экономическую эффективность разделения труда, но и личностные потребности наиболее полной жизненной самореализации в соответствии со своими способностями и интересами. Ясно, что такая самореализация возможна лишь в ограниченной сфере трудовой деятельности, в которой человек должен быть профессионально компетентным¹.

Категория «профессиональная компетентность» определяется, главным образом, уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу. Начала всех этих качеств присутствуют не только в структуре и содержании общего образования, но и в структуре грамотности. Это та самая, уже упоминавшаяся нами, функциональная грамотность, которая востребуется и актуализируется на собственно профессиональном уровне. Кроме того, это те компоненты грамотности, которые могут быть отнесены не столько к предметному содержанию, сколько к формируемым качествам личности: ответственности, творчеству, любознательности, настойчивости, стремлению к приобретению новых знаний, эстетическому восприятию действительности и, конечно же, высокой нравственности. Подобный уровень результативности образования должен стать объектом пристального внимания педагогов, которые затем, путем дедуктивного распространения соответствующих содержательных компонентов культуры, могут предложить надлежащие модели профессиональной компетентности, общей образованности и грамотности².

В иерархически построенной пирамиде целей образования верхушку занимает формирование ментальности и менталитета личности и социума. Менталитет по сути своей является квинтэссенцией культуры. В нем воплощаются глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека. Именно менталитет предопределяет конкретные поступки людей, их отношение к конкретным сторонам жизни общества. Исходя из того, что предметом нашего анализа является результат образования, можно заключить, что он в конечном итоге должен оцениваться не только по непосредственным, наблюдаемым и жестко контролируемым параметрам эффективности педагогической деятельности, но также и по отдаленным ее результатам. Они-то как раз и проявляются на уровне ментальных приоритетов и предпочтений данного конкретного социума, с учетом динамики общечеловеческих ценностей и идеалов, а также меняющихся критериев реального материально-духовного процесса и в человеке, и в обществе. Поэтому в выстроенной нами умозрительной цепочке категорий результативности образования – «грамотность» – «образованность» – «профессиональная компетентность» – «культура» – «менталитет» – именно последний занимает иерархически высшую ступень, предопределяя все другие звенья. Жизнь требует знаний, и школа обязательно утилитарна. Мало того, она сообщает не обрывки знаний, не случайный набор их, а систему, в ее связях и полноте, хотя бы сообщаемые ею знания и были только элементами науки. Это требование полноты, системности

¹ Булатников И.Е. Воспитание ответственности : моногр. Курск : Мечта, 2011. С. 103.

² Гуревич П.С. Философия культуры. М., 1994. С. 56–57.

и связности определяется понятием образования. Без этого условия школа не может считаться образовательной.

Образование отвечает нашей духовной потребности в знании: оно облегчает нам жизнь, давая возможность понимать других и быть понятыми, когда речь идет об общественных отношениях и интересах. Эти последствия образования сами по себе настолько значительны, что общество вправе желать распространения образования ради самого образования, и, только усвоив эту точку зрения на него, оно выражает возможность понимать жизнь и лучше устраивать ее. Но, не довольствуясь этим, образованию приписывают и воспитывающее значение. Верно ли это? И какими своими сторонами образование может служить данной цели?

Ценя образование само по себе, общество не удовлетворяется им одним, – это очевидно. Одно дело – знания, другое – употребление их. Архитектор может отлично знать, как построить прочный дом, но, взявшись за постройку, он ради своих барышей возьмет дурной материал, сделает все кое-как, и в результате человек, доверившийся его знанию, будет иметь весьма несолидную постройку. Врач с бесспорными знаниями может не вникнуть в состояние больного, позаботиться прежде всего о том, как избавить себя от тягостного труда, и пациент пострадает, может быть, самым существенным образом. Знание вовсе не гарантирует добросовестности его применения. Знание и добросовестность – разные вещи... Язык различает знания и убеждения и признает только за последними, когда они соединяются с характером, нечто действительно ценное для жизни, потому что они в таком случае определяют поведение человека... Образование само по себе дает человеку знания не случайные, не отрывочные, но в связи и в системе, в высшей обработке, доступной уму. Воспитание формирует убеждения и характер¹. Воспитание – не то, что образование, и образование – не то, что воспитание. Но из этого не следует, что каждое из них совершается само по себе. Напротив, они идут рядом, взаимодействуя и помогая одно другому. Обучение, преподавание, ведущие к образованию, своей формальной стороной развивают умственные силы человека, изодряют его наблюдательность, суждение, здравый смысл – словом, снабжают человека силами обсудить, взвесить средства к достижению благих целей, достижение которых он уже поставил себе задачей.

Своей материальной стороной преподавание дает человеку ясное понимание вещей окружающего нас мира, по преимуществу общественного, расширяет его опыт, кругозор, что опять-таки очень ценно для человека, идущего к благой цели, потому что он лучше представит себе причины явления и меры к его росту или гибели – смотря по тому, желательно оно или нет. То и другое важно не только в тех отдельных случаях, когда у человека есть время обдумать свое решение, но и еще более при выборе, под какое знамя стать, какого направления держаться, какие пути ведут к общему благу, а какие – нет. В человеке ценны его стремления, и вопрос в том, может ли их воспитать наука... Сегодня школе ставится задача не только укрепить в подрастающем поколении все то, с чем можно научить лучшему и жизненно необходимому. Школа должна идти впереди общества, вместе с лучшими его силами, вести его в будущее, а не ориентироваться только на прошлое. Это улучшение жизни весьма желательно, и правы те, кто смотрит на

¹ Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки... С. 82.

школу с надеждой, что она поможет общим усилиям людей сделать жизнь разумнее, красивее, добрее.

Образование и воспитание – отнюдь не тождественные понятия. Обучение, преподавание, образование имеют в виду умственные силы, воспитание – убеждения и характер человека. Образование дает человеку знания, навыки, методы умственной работы, понимание причинной связи явлений, обобщения, систему знаний и прочее. Воспитание имеет в виду поведение человека, свойство его отношений к другим людям, определяемое общим его мировоззрением. Руководящим началом его поведения служат отнюдь не все идеи и обобщения, ставшие достоянием его ума, но только перешедшие в убеждения. Выработка же убеждений есть акт не одной умственной, но всей психической работы, не одного ума, но и чувства, и объектом ее служит весь сложный запас впечатлений как органического, так и внешнего происхождения. В убеждения человека вливается весь его личный опыт, и воспитание как воздействующая деятельность одного лица на другое сводится к содействию последнему в работе самовоспитания¹.

Целям образовательным служит все, что подлежит научной обработке. Подбором содержания учебного предмета и методическим его изложением преподаватель может дать пищу уму своих учеников и вызвать работу их умственных сил. Ученики его станут сведущими и развитыми, будут знать и понимать – словом, будут образованны, но образование может ни к чему не обязывать их, может остаться без всякого применения в жизни. Мысль – не мертвый капитал, она – живая сила. Но мысль может родить только мысль, а не дело. Средствами воспитания служит все, что способно стать фактом личной жизни человека, захватить его ум, чувство, волю, вызвать потребность проявить вовне свое достояние: впечатления жизненные, художественные, религиозные внушения, личные испытания, уклад жизни, влияние природы и т.д. Понятно, однако, что не все средства этого рода ведут к целям, которые мы ставим перед воспитанием и самовоспитанием. Только то отвечает воспитательным целям, что помогает человеку выработать в себе личность, составить себе ясное и полное мировоззрение, определить свое положение и отношение к окружающему обществу, родине, человечеству, укрепить волю в следовании своим убеждениям и т.д. Жизненные впечатления часто подрывают в человеке доверие к идеалу, веру в свои силы, заставляют «сжигать то, чему поклонялся», или, наоборот, складывать руки, чтобы плыть по течению. Кто раз решился на самовоспитание, на пристальное и строгое слежение за собой, тому часто выпадает на долю много мучительного: сомнение, борьба с собой, падение, передумывание заново того, что уже было продумано, и т.д.

Образование усиливает средства человека, нужные ему в момент психической борьбы и при выборе решения, как поступить не только в частном случае, но и при общей выработке принципов для руководства в своей деятельности. Образование своей формальной стороной изошрит его мыслительные силы, делает его суждения более правильными, логичными, а своей материальной стороной оно, так сказать, расширит его опыт, снабдив его сведениями, добытыми другими для общей сокровищницы – науки. Понятно, что нравственное чувство может сказать только: помоги ближнему, будь честен, помоги родине. А чем и как помочь, чего требует в данном случае честность, какой службы ждет от меня родина – об этом надо рассудить, чтобы вместо помощи не погубить, вместо счастья

¹ Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки... С. 70.

не причинить горе, вместо пользы не принести вред. Чутья, совести достаточно, чтобы толкнуть человека в ту или другую сторону, но впереди у него путь, а по дороге нельзя пробираться ощупью, если хочешь идти твердо. Речь идет об отношениях личности не только к личности, но и к собирательной единице – обществу. Знание законов природы вообще и человеческой природы в частности (психологии), знание бытовых, экономических, исторических и прочих условий общества необходимы при каждом столкновении личных интересов с общественными, при выработке руководящих принципов. Образование, обогащающее нас знаниями о вещах, среди которых проявляются этические запросы, снабжает нас лучшими средствами для решения нравственных вопросов ¹.

Образование рассматривается как социальный институт, как одна из социальных подструктур общества. Содержание образования отражает состояние общества, переход его от одного состояния к другому. В настоящее время – это переход от индустриального общества XX века к постиндустриальному или информационному обществу века XXI.

Развитие и функционирование образования обусловлено всеми факторами и условиями существования общества: экономическими, политическими, социальными, культурными и другими. Для того чтобы обучение и воспитание детей велись с учетом имеющихся научно-психологических знаний, в системе образования создается и функционирует психологическая служба, работники которой принимают участие в решении вопросов, касающихся судьбы ребенка, его обучения и воспитания, начиная с младенческого возраста и кончая старшим школьным. На всем протяжении жизни ребенка он должен находиться в сфере внимания профессиональных психологов. В течение всего этого времени, занимающего в среднем от 16 до 18 лет, должно вестись систематическое наблюдение за его психологическим развитием, в ходе которого проходят регулярные психодиагностические обследования, оцениваются характер и темпы психологического развития, даются рекомендации по обучению и воспитанию ребенка, контролируется их реализация.

Образование традиционно определяется как созидание человека по образу и подобию. В этом определении могут содержаться и глубокий религиозный смысл, и светская культурно-историческая трактовка понятия. Истоки самого понятия «образование», как известно, находятся в раннем Средневековье, соотносясь с понятием «образ», «образ Божий». Человек был создан по подобию Божию, и понимание, постижение, следование этому образу и трактовались (и сейчас трактуются в христианской православной религии) как образование. Начиная с Возрождения, когда человек сам становится ценностью, образование рассматривается как способ его саморазвития, приобщения, вхождения в культуру, в мир, в общение с другими людьми. Образование становится способом создания своего образа, лика, личности. При этом образ культуры проецируется на содержание, организацию и методы, используемые в образовании. Так, К.Д. Ушинский полагал, что основным методом должен быть «сократический» – метод постановки вопросов, позволяющий ученику самому найти ответы в процессе рассуждения ².

Распространенный в Европе, Великобритании, США термин, обозначающий образование, не имеет корневой морфемы «образ», но он также понятийно

¹ Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. / под ред. А.М. Арсеньева. М. : Педагогика, 1982. С. 85 ; Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки... С. 72.

² Шаин Е.Г. Дата рождения К.Д. Ушинского // Педагогика. 2004. № 4. С. 63–64.

достаточно широк по содержанию, включая все аспекты взаимодействия участников образовательного процесса. Поэтому образование в силу его культуросообразности объединяет собственно обучение и воспитание тех социокультурных ценностей общества, которые разделяются его членами (нормы, правила, традиции, заповеди, нравственно-этический кодекс); взаимосвязь обучения и воспитания в этом процессе является нерасторжимой. «И воспитание, и образование нераздельны, – подчеркивал Л.Н. Толстой. – Нельзя воспитывать, не передавая знаний, всякое же знание действует воспитательно»¹. Эта же мысль отмечалась еще в конце XVIII века И.И. Бецким. Соответственно образование, являясь по сути управляемым извне самообразованием, т.е. построением образа «Я» по образу культуры и ее воспроизводства, может рассматриваться в трех взаимосвязанных планах как образовательная система: как образовательный процесс; как индивидуальный или коллективный (совокупный) результат этого процесса, когда имеют в виду «современное образование молодежи» или образование конкретного человека, его образованность².

Развитие человека в процессе образования в значительной мере обусловлено тем, какими средствами, на каком содержании оно осуществляется. Со ссылкой на П. Барта, автора книги «Элементы воспитания и обучения», написанной в конце XIX века, П.Ф. Каптерев приводит три вида формального развития: рефлектирующее – подготовка к исследованию субъективного мира (человеческого духа), объективное – подготовка к исследованию объективного мира (природы) и систематизирующее – подготовка к установлению логического порядка во всякой области фактов. Средствами первого служат языки (особенно латынь), второго – естественные науки, третьего – математика. Эти три вида развития часто бесполезны один для другого. «Поэтому и соответствующие трем видам формального развития таланты: гуманитарно-научные, естественно-научные и математические – в высшей степени своего развития взаимно исключают друг друга и тем самым обнаруживают свою различную природу»³.

Все последующее образование, предполагающее фуркацию (разделение), осознанно или интуитивно основывается на природной разнице этих видов образования. Соответственно складываются две культуры – гуманитарная и естественно-научная (технократическая), представители которых не только не ищут точек соприкосновения, а, наоборот, углубляют разрыв тезисом «физики – лирики». Этот разрыв может быть преодолен разработкой нового направления образования, основанного на формировании проектного способа взаимодействия с миром (Дж.К. Джонс, В.Ф. Сидоренко, Г.Л. Ильин и др.). Это проектное образование есть способ формирования нового типа культуры – проектной культуры, или культуры Большого дизайна.

Образование как результат может рассматриваться в двух планах. Первый – образ того результата, который должен быть получен конкретной образовательной системой и фиксирован в форме образовательного стандарта. Современные образовательные стандарты включают требования к качествам человека, завершающего определенный курс обучения, к его знаниям и умениям. Очевидно, что

¹ Цит. по: Медынский Е.Н. История педагогики. М. : Учпедгиз, 1947. С. 413.

² Там же. С. 425.

³ Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. ... С. 707.

содержание стандарта есть потенциально достижимое представление социокультурного опыта, сохраняющееся в идеальной форме.

Второй план существования результата образования – это сам человек, прошедший обучение в определенной образовательной системе. Его опыт как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений позволяет ему адекватно действовать на этой основе в любой ситуации. Результатом образования в этом плане является образованность, которая может быть общей и профессионально-содержательной. Так, школа формирует общую образованность выпускника. Выпускник любого высшего учебного заведения на этой основе характеризуется специальным профессиональным образованием. Широкое и системное образование, делающее человека образованным, закладывает основу чувства собственного достоинства, уверенности, конкурентоспособности в меняющихся условиях жизни.

Социально-культурный феномен образования при философском его осмыслении позволяет получить представление о ценностных, процессуальных, системных и результативных аспектах образования. Проследить движение идей в образовательном процессе можно, опираясь на индуктивную и дедуктивную принципиальные схемы. Индуктивная схема в самой простой интерпретации по восходящей линии будет выглядеть так: практика образования – теория развития образования – стратегия развития образования – политика в сфере образования – философия образования – менталитет социума.

Очевидно, что образование является важнейшим и неотъемлемым элементом любого человеческого общества в период всей истории его развития. Однако в условиях глобализации культуры происходят методичное вытеснение национального элемента в культуре и его постепенная замена «общечеловеческим». «Это означает, что глобализация "вытесняет" нормы и ценности традиционной крестьянской общины, "заменяя" их "универсальными", "общечеловеческими", растворяя в них этнотипичное, "вытравляя" в русском человеке генетическую память о нормах и традициях жизни русского мира. В масштабах планеты растворяются и уходят в небытие локальные этнические культуры многих народов, рушатся культуры европейских этносов, включая немцев, французов, англичан... Это не только исключительно "российское" явление – это всеобщая тенденция. Печально осознавать то, что духовные подвиги и труд наших предков девальвируются глобализацией, предлагающей человеку "новые" смыслы и ценности современного комфортного техногенного мира, "прогрессивные" достижения постиндустриальной цивилизации»¹.

А.В. Репринцев вполне справедливо ставит ряд вопросов: «Почему же образовательные институты в условиях глобализирующегося мира не выполняют своей миссии инкультурации личности? Почему в сегодняшнем «демократическом» мире происходит не только очевидная стратификация общества, но и регламентация доступа выходцев из разных стран к разному по качеству образованию? Почему в демократическом обществе «равных возможностей» разное образование обеспечивает разный стартовый капитал человека на этапе его вхождения в самостоятельную взрослую жизнь и разный уровень качества жизни?»

Ответы на эти вопросы вполне очевидны: качественное образование и доступ к высокой культуре – для элиты, суррогат образования – всем остальным. «Уже понятно, что доступ к качественному образованию предопределяет не про-

¹ Репринцев А.В. Проблемы приобщения юношества... С. 38.

сто социальный статус, но (что гораздо важнее!) жизненную позицию личности в обществе, меру социальной активности гражданина, осознание им собственной моральной ответственности за происходящее в жизни общества, степень включенности в жизнедеятельность социальных институтов, способных влиять на осуществляемую экономическую и социальную политику государства. Не просто "плохо образованные", но, самое страшное, – духовно и физически деградировавшие, новые поколения "россиянских людей" будут воспроизводить себе подобных, внедряя в сознание собственных чад искаженные социальные представления и нравственные нормы, ложные ценности и смыслы... Последствия подобной социальной "модернизации" наше сознание еще не способно представить и оценить в полном масштабе, но главное – в произошедшей социальной трансформации человек перестал быть творцом, создателем, перестал ориентироваться на труд как важнейшее и необходимое условие социального бытия гражданина, а превратился в простого потребителя – услуг, благ, ценностей, – потребителя, не имеющего отношения к их производству»¹.

А.В. Репринцев подчеркивает: «Сегодня уже очевидно существование "модернизации" всей социальной сферы и системы образования – особенно: происходит явная трансформация миссии школы, ее социокультурных функций; явно изменяется роль учителя в обществе. Если весь предшествующий XXI столетию опыт российского образования был связан с просвещением народа, приобщением его к высоким ценностям культуры, передовым рубежам науки, пропагандой подлинно высокого в национальной истории и культуре, то "модернизация" ознаменовалась поворотом в сторону упрощения образования, его "облегчения", примитивизации. С учетом внедрения в школьную практику всех общественных пороков современного общества школа становится социальным институтом, в котором происходит закрепление в индивидуальном опыте личности всех асоциальных привычек и стереотипов поведения. Именно в школе юные граждане осваивают первый опыт коррумпированного поведения, здесь они чаще всего вынуждены "наступать на горло собственной песне", привыкают "не краснеть", "не испытывать чувства стыда или вины", совершая безнравственные поступки, вынуждены подавлять собственную индивидуальность, гасить в себе личностное и встраиваться в "типичное", "социально приемлемое", "одобряемое"... Это означает, что выпускник школы все меньше и все реже имеет реальную возможность для проявления собственной субъектности, для выражения своей собственной гражданской позиции (да и кого она сегодня интересует?), это означает, что в оценке социальной и интеллектуальной зрелости выпускника доминируют стереотипы, внедренные в его сознание штампы, конформистские установки... И здесь особенно опасным оказывается "стандарт" в "оценке" гуманитарного развития юношества, однозначность в "оценке качества освоения" и интерпретации исторических, социально-политических фактов, процессов и явлений в духовно-нравственной сфере, феноменов национальной истории и культуры...»².

Список использованной литературы

¹ Репринцев А.В. Проблемы приобщения юношества... С. 38.

² Там же.

1. Афанасьев, Ю.Н., Строгалов А.С., Шеховцов С.Г. Об универсальном знании и новой образовательной среде. К концепции универсальной компоненты образования [Текст]. – М. : РГГУ, 1999.
2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса [Текст]. – М., 1982.
3. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы [Текст]. – Волгоград : Перемена, 2000.
4. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования [Текст]. – 2-е изд., доп. и перераб. – Курск : Мечта, 2013.
5. Белозерцев, Е.П. Образование: историко-культурный феномен [Текст] : курс лекций. – СПб., 2004.
6. Белозерцев, Е.П. Соборность как путь к новой школе [Текст] // Русская школа. Создателям русской национальной школы. – М. : Роман-газета, 1993. – Вып. 1.
7. Белозерцев, Е.П. Судьба российского образования сквозь призму социальной политики государства (послесловие к монографии О.Н. Смолина) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 17. – С. 6–34.
8. Белозерцев, Е.П., Павленко А.И. Феноменология культурно-образовательной среды: человек как средство и средоточие [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 18. – С. 42–47.
9. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология [Текст]. – М. : УРАО, 2000.
10. Блауберг, И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода [Текст]. – М., 1973.
11. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст]. – Курск : Мечта, 2011.
12. Булатников, И.Е. Деструкция общественной морали как проблема современного социального воспитания молодежи [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. II, № 5. – С. 24–30.
13. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
14. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–90.
15. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
16. Булатников, И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К.Д. Ушинского [Текст] // Известия РАО. – 2014. – № 3. – С. 14–35.
17. Булатников, И.Е., Исаев И.Ф. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи [Текст] // Евразийский форум. – 2012. – № 4. – С. 76–92.
18. Вербицкий, А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма. Проблемы формирования [Текст]. – М. : Логос, 2011. – 288 с.
19. Гершунский, Б.С. Россия: Образование и будущее (Кризис образования в России на пороге XXI века) [Текст]. – Челябинск, 1993.
20. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века [Текст]. – М., 1997.
21. Гуревич, П.С. Философия культуры [Текст]. – М., 1994.
22. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / под ред. А.М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 827 с.
23. Ландшвер, В. Концепция минимальной компетентности [Текст] // Перспективы. – 1988. – № 1.
24. Медынский, Е.Н. История педагогики [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1947. С. 413.

25. Муравьев, С.А. Генезис русского национального идеала воспитания в диалоге эпох и антропологических концепций [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 115–121.
26. Муравьев, С.А. Идеал воспитания в философско-антропологической мысли русского зарубежья [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Курск : КГУ, 2011.
27. Ортега-и-Гассет, Х.А. Восстание масс [Текст]. – М., 1992.
28. Остапенко, А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования [Текст]. – Краснодар : КГУ, 2012. – 196 с.
29. Попов, Э.А. Тихомиров Л.А. и Б.П. Чичерин: спор оппонентов [Текст] // Либеральный консерватизм в России: история и современность : материалы всеросс. науч.-теорет. конф. 24–25 мая 2000 г. – М., 2001.
30. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
31. Репринцев, А.В. В поисках идеала Учителя: проблемы профессионального воспитания будущего учителя в истории философско-педагогической мысли [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000.
32. Репринцев, А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 3 (11). – С. 71–80.
33. Репринцев, А.В. Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции российского педагога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 1 (7). – С. 6–17.
34. Репринцев, А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? [Текст] // Вестник Костромского государственного университета. – 2011. – № 4. – С. 131–137.
35. Репринцев, А.В. Образ идеального учителя в христианской культуре [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 2 (8).
36. Репринцев, А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (10). – С. 6–17.
37. Репринцев, А.В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики [Текст] // Известия РАО. – 2014. – № 3.
38. Репринцев, А.В. Профессиональное развитие личности будущего педагога в воспитательной системе современного вуза: тревоги и надежды [Текст] // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2009. – № 6. – С. 42–56.
39. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
40. Репринцев, А.В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса [Текст] : предисл. ко 2-му изд. кн. // Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования. – 2-е изд. – Курск : Мечта, 2013. – С. 5–19.
41. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. II, № 5. – С. 18–23.
42. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1(21). – С. 69–81.

43. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
44. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
45. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
46. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
47. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.
48. Сквирский, В.Я. Системный подход к анализу учебно-воспитательного процесса и определение путей его совершенствования [Текст]. – М., 1986.
49. Теоретические основы непрерывного образования [Текст] / под ред. В.Г. Онушкина. – М., 1987.
50. Шаин, Е.Г. Дата рождения К.Д. Ушинского [Текст] // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 63–64.

УДК 370.152

И.П. Ильинская

**РУССКИЙ МИР КАК ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА
В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ
Е.П. БЕЛОЗЕРЦЕВА**

Автор анализирует идеи духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в контексте философско-педагогической антропологии Е.П. Белозерцева. Принадлежность личности к русскому миру определяется не национальностью, но ее идентификацией с русской культурой, что позволяет рассматривать русскую школу как поликультурную образовательную среду.

духовно-нравственное воспитание, русская культура, национальная школа, национальная система образования, поликультурная образовательная среда.

В настоящее время перед системой образования Российской Федерации поставлены определенные цели и задачи, заданы ценно-целевые ориентиры ее развития, отраженные в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, разработанной А.Я. Данилюком, А.М. Кондаковым, В.А. Тишковым¹, федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС)².

¹ Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., 2009.

² Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : офиц. текст. М., 2011.

В современной педагогической науке образование рассматривается как процесс, включающий в себя в качестве наиболее важных составляющих обучение, воспитание и развитие подрастающего поколения. В указанных документах одним из приоритетов отечественной образовательной политики обозначено духовно-нравственное воспитание личности, приводятся содержание и толкование этой категории.

Вместе с тем анализ педагогической практики, реального осуществления воспитательного процесса в современной школе позволяет сделать вывод о том, что не все положения ФГОС в области духовно-нравственного воспитания реализуются в полной мере¹. Причин тому несколько, но особенно важной, на наш взгляд, является противоречие между неоднозначностью и глубиной понимания духовно-нравственного воспитания и уровнем готовности учителя и школы в целом к его осуществлению в современных условиях. Затянувший переходный период, состояние кризиса отечественного образования привели к утрате жизнеспособности основных субъектов образования, утрате их творческого потенциала. Как отмечает А.В. Репринцев, «в произошедшей социальной трансформации человек перестал быть творцом, созидателем, перестал ориентироваться на труд как важнейшее и необходимое условие социального бытия гражданина, а превратился в простого потребителя – услуг, благ, ценностей – потребителя, не имеющего отношения к их производству...»².

Для преодоления данного противоречия необходимы конкретные модели осуществления духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, концептуальные и практикоориентированные разработки, позволяющие педагогу и осознать, и организовать процесс становления формирующейся личности на основах национальных нравственных ценностей. Такой моделью представляется нам проект «Русская школа», описанный нашим современником, учителем многих ученых-педагогов и педагогов-практиков, трудящихся сегодня на профессионально-педагогическом поприще, – Евгением Петровичем Белозерцевым³. Образ и смысл русской школы автору одноименной книги видится, прежде всего, как школы национальной, функционирующей в лучших традициях русского мира, его высоких идеалов духовности и нравственности. Особое значение Е.П. Белозерцев уделяет историческим урокам в развитии русской культуры и образования и вере как источнику образования человека, его духовного роста: «существует онтологическая связь истории, веры и образования»⁴.

Истоки духовности человека лежат в глубинном смысле его поступков, исторических событий, эпохи. Порождение духовности определяется процессом смыслообразования, который напрямую зависит от духовных способностей человека. Духовность, духовные способности имеют двоякое толкование. В узком

© Ильинская И.П., 2015

¹ См. подробнее: Ильинская И.П. Духовно-нравственное воспитание младших школьников в условиях полиэтнической образовательной среды // Ярослав. пед. вестн. 2014. Т. II, № 1. С. 209–215 ; Ильинская И.П. Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами художественной культуры разных народов // Нач. шк. 2014. № 6. С. 16–21.

² Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психол.-пед. поиск. 2011. № 2 (18). С. 26.

³ См.: Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования. 2-е изд., доп. и перераб. Курск : Мечта, 2013.

⁴ Там же. С. 39.

смысле они выражаются в стремлении человека искупить внутреннюю природу души, стремлении к достижению ее безгрешной чистоты. В широком смысле они проявляются в создании произведений искусства, в которых осмысливаются сущность и предназначение человека, его общественные отношения, происходит осмысление социальной и духовной личности¹.

Важным источником духовности субъекта являются этические нормы, на которые он ориентируется в своей жизни и деятельности. В нравственных, эстетических и прочих нормах закреплены высшие образцы человеческой культуры. Они, как правило, и выступают в качестве нравственно-ценностных ориентиров на пути духовного возрождения, опираясь на которые подрастающее поколение может самостоятельно и ответственно управлять процессом своего развития.

Одно из направлений решения проблем духовно-нравственного становления современного школьника заключается в поиске корней духовности не столько в самом человеке, сколько в продуктах его жизни и деятельности: в объективации высших проявлений человеческого духа, творчества, в памятниках старины, произведениях науки и искусства. В этой связи духовность человека выступает как результат его приобщения к общечеловеческим ценностям, духовной культуре, а дух – категория, прежде всего, культурологическая, мировоззренческая, предполагающая активность субъекта, направленную на опредмечивание идеи, формирование значений, определяющих семантическое поле культуры, духовный опыт человечества.

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения относится к числу вечных педагогических проблем. Во все времена люди высоко ценили нравственную воспитанность. Многогранность духовно-нравственного воспитания, неоднозначное понимание его сущности, содержания обуславливают многообразие путей, средств и методов его осуществления. В основе понимания сущности духовно-нравственного воспитания лежат две основополагающие категории – духовность и нравственность.

В наиболее распространенном понимании духовное является проявлением феномена духа, который, в свою очередь, воспринимается не просто как высшая форма психического, а как сверхпсихическая категория. Изначально дух, духовность были религиозными понятиями, широко используемыми и в философии. При этом и в религии, и в философии они не имеют однозначного определения, по-своему истолковываются в разных религиях и философских учениях. Несмотря на это, в философской литературе можно выявить некоторое общее понимание духовности, в своей основе не противоречащее ее пониманию и в христианской религии. Подчеркиваются такие характеристики духовности, как ее отношение к субъективному (внутреннему) миру человека, идеальность.

С точки зрения русской религиозной философской мысли, с позиции представителей русского космизма и экзистенциализма П.А. Флоренского, В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, А.Л. Чижевского, В.И. Вернадского, К.Э. Циалковского и др., духовность имеет божественную природу и проявляется в осознании человеком себя органической частью целостного мира. Качество духовной жизни, согласно Н.А. Бердяеву, присутствует в человеке лишь в том случае, если есть

¹ См.: Духовная жизнь и культура российской провинции : материалы межвуз. конф. молодых ученых, аспирантов и докторантов (26–27 октября 2001 г., Белгород) / редкол.: В.П. Римский [и др.]. Белгород : БелГУ, 2001.

к чему возвышаться и есть куда углубляться, если есть высшая божественная природа¹. По мнению русских философов И.А. Ильина, В.С. Соловьева, Г.П. Федотова и др., истинная духовность не существует вне нравственности. Высшая духовность невозможна без душевности – эмоциональной чуткости, отзывчивости, способности к эмоциональному отклику: жалости, состраданию, любви к ближнему. По утверждению И.А. Еремкина, именно любовь служит свидетельством духовности и выступает «критериальным, веховым для определения духа и духовности» понятием². Этой же точки зрения придерживаются и служители православной церкви. «Первенствующей ценностью для личности, воспитывающейся в соответствии с православными традициями, была любовь – любовь к Богу, познававшаяся через любовь к ближнему, через заботу, помощь, самоотдачу и бескорыстное служение ему. ... Начало своего воспитания и взращивания любовь обретала в самом близком и непосредственном окружении человека – его семье. Ибо невозможно говорить о проявлении любви к окружающим, к ближним тому, кто не обладает ею среди тех людей, с которыми он постоянно и непосредственно пересекается. И потому первостепенной задачей воспитания человека ставились навыки привития ему любви к родителям – через служение и послушание им»³.

Очень созвучны приведенные высказывания мыслям Е.П. Белозерцева о семье как первой из трех ценностей русского образования: «Семья – первый, естественный священный союз, строящийся на любви, вере, надежде и свободе. Человек учится в нем первым совместным движениям сердца, поднимается к дальнейшим формам духовного единения – Родине и Государству. Семья – составная и решающая часть образования, и вместе с тем она не может заменить школу. Основная задача семьи состоит в приобщении ребенка ко всем сферам духовного опыта, с тем чтобы его нежное и восприимчивое сердце научилось отзываться на всякие явления мира и поступки людей»⁴.

Духовность сопричастна нравственности и морали. Как утверждает М.С. Каган, нравственность – почва путей, средств и методов осуществления воспитания, на которой вырастает духовность⁵. Духовность и нравственность объединяет понимание их с позиции аксиологии. И духовность, и нравственность понимаются многими мыслителями, исследователями как внутренний стержень, имеющий ценностную основу. Человека духовно и нравственно развитого характеризует наличие высоких этических и эстетических ценностей и идеалов. «Будет нравственность – почти наверняка будет духовность; не будет нравственности – не будет ничего, никакого воспитания», – пишет С. Соловейчик⁶.

¹ Бердяев Н.А. Смысл творчества. М., 1994. С. 48.

² Еремкин А.И. Проблемы духовного воспитания в современной школе // Духовно-нравственное воспитание: прошлое, настоящее, будущее : материалы историко-пед. чтений. Белгород, 5 декабря 2006 г. Белгород, 2006. С. 7.

³ Священник Алексей (Бекорюков). Кризис воспитания в современном обществе // Духовно-нравственное воспитание: прошлое, настоящее, будущее : материалы историко-пед. чтений. Белгород, 5 декабря 2006 г. Белгород, 2006. С. 16.

⁴ Белозерцев Е.П. Образ и смысл... С. 102.

⁵ Каган М.С. Эстетика как философская наука. СПб., 1997. С. 81.

⁶ Цит. по: Игнатьева Е.Е. Духовно-нравственное воспитание школьников // Воспитание школьников. 2010. № 9. С. 11.

Изучая труды философов, культурологов, педагогов, мы убеждаемся в том, что духовно-нравственное воспитание строится на ценностной основе, и ценности эти, прежде всего, гуманистические, они носят непреходящий общечеловеческий характер: любовь, милосердие, сострадание, доброта, великодушие, трудолюбие и др. Это ценности, добродетели, личностные характеристики, которые делают человека прекрасным. Это ценности, лежащие в основе православной культуры и православной традиции. Это ценности, выступающие в качестве моральных норм, регулирующих поведение человека в обществе. В то же время это ценности и эстетического порядка, поскольку духовно-нравственное неотделимо от эстетического. Так, Истина, Добро, Красота осмысливаются и как эстетические, и как нравственные ценности в равной степени.

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения понимается неоднозначно и в разной степени широты охвата действительности этим термином. С одной стороны, под ним понимают воспитание на религиозной основе, в традициях веры, религии, ее ценностей. С другой стороны, духовно-нравственному воспитанию придают и более светский характер, понимая его как феномен, характеризующий, прежде всего, внутренний мир личности и его развитие. Такое понимание часто представляется более широким, всеобъемлющим и соответствующим современной системе образования, которая носит светский характер. Таким образом, мы можем сказать, что существует мнение, что о духовности можно говорить только если она зиждется на вере, т.е. светская духовность не предполагается возможной. Однако между светской духовностью и духовностью веры нет непреодолимого противоречия, что отмечают и представители вероучительного подхода. Так, по мнению современного православного педагога А.Е. Лихачева, «русская духовность имеет свои характерные черты, которые свойственны людям независимо от их сознательной позиции в отношении религии или Церкви: эстетическое отношение к миру, стремление к красоте и гармонии во всем, разумность всех жизненных проявлений, единство слова и дела, доброго расположения сердца и поступков, жизненная установка на самопожертвование, идеал жизни как служение Богу, Отечеству, ближним»¹.

Именно такое понимание духовности позволяет педагогу в деле духовно-нравственного воспитания школьников использовать весь инструментальный набор, весь спектр педагогических средств и таким образом избежать однобокого понимания сущности воспитательного процесса, направленного на высшие ориентиры становления личности. Такой взгляд на проблему духовно-нравственного воспитания присущ и педагогам-классикам. Например, по мнению В.А. Сухомлинского, развитие духовности происходит через усвоение нравственных, интеллектуальных и эстетических потребностей в процессе активной деятельности человека. «Важно отметить, что в признании ведущей роли нравственных начал в духовной культуре человека сходятся светская и православная антропология. Тем самым создается объективно благоприятная основа для консолидации усилий всех здоровых сил общества в деле создания национальной системы воспитания молодежи»².

¹ Лихачев А.Е. Воспитание и духовность // Педагогика. 2001. № 3. С. 41.

² Леднев В.С. Духовно-нравственная культура в образовании человека // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 6. С. 3.

Именно в создании и здоровом функционировании национальной системы образования видит Е.П. Белозерцев спасение русского мира от разрушения и национального вырождения, подчеркивая неделимую взаимосвязь образования, общества и государства. Потребность в национальной системе образования тем острее, чем больше девальвируются национальные культурные ценности. «Государство и общество в последние годы настойчиво обесценивали образование как самостоятельную и чрезвычайно важную, жизненно необходимую систему; разрушали общеобразовательную и высшую школы как социально-государственный институт и добились в том заметных результатов. Образование же, в свою очередь, настойчиво обесценивало культуру, духовность, компетентность и достигло значительных успехов. Резко снизился в общественном сознании статус таких понятий, как духовность, образованность, патриотизм, профессионализм»¹.

Идея формирования духовно-нравственной культуры подрастающего поколения является основой национального воспитательного идеала, к которому должна стремиться школа. Духовно-нравственное воспитание школьника подразумевает развитие таких личностных качеств, как гражданственность, патриотизм, формирование национального самосознания российской идентичности и др. «Русская школа – неотъемлемая часть русской культуры; утратим школу – потеряем и национальную культуру, а утратив культуру – потеряем Родину»².

В основных положениях ФГОС отмечается, что воспитание и развитие качеств личности должны отвечать требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества. В соответствии с ФГОС начального общего образования (ФГОС НОО) уже на этой ступени образования осуществляются становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся, их духовно-нравственное развитие и воспитание, предусматривающее принятие ими 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, истории и культуре других народов; эстетических потребностей, ценностей и чувств; установки на мотивацию к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям³.

Эти и другие положения ФГОС НОО отражают общую ориентацию образования на достижение национального воспитательного идеала, на приобщение школьников к базовым национальным ценностям, главными из которых являются патриотизм и умение жить и действовать в режиме диалога культур, мирного сосуществования и продуктивного развития личности и общества в поликультурном

¹ Белозерцев Е.П. Образ и смысл... С. 23.

² Репринцев А.В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса : предисл. ко 2-му изд. кн. // Белозерцев Е.П. Образ и смысл... Курск : Мечта, 2013. С. 19.

³ Федеральный государственный образовательный стандарт... С. 4–8.

мире. Эти же идеи были озвучены в рамках проекта «Русская школа» еще в начале 1990-х годов. Создавая свой образ русской школы, Е.П. Белозерцев на основе глубоко анализа русской философско-педагогической мысли делает вывод: «... представители прогрессивной отечественной мысли усматривали генетическую связь между двумя фундаментальными понятиями – патриотизмом и образованием. Более того, возрождение России они усматривали и через воспитание чувства национального самосознания, чувства любви к Родине»¹.

По определению толкового словаря, патриотизм есть преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу². Патриотическое воспитание – это формирование у учащихся любви к Отчизне, к своей малой родине, интереса к истории России, родным традициям, родному языку, литературе, искусству и культуре в целом. Огромную роль в патриотическом становлении человека играет школа. Школа должна быть учреждением, призванным зарожать в молодом поколении чувство державности, закладывать ростки гордости за Отечество, за поступки предков. Воспитание патриота и гражданина должно пронизывать всю систему образования. Нельзя любить свою Родину, не зная и не уважая ее культурно-историческое наследие.

В отличие от патриотического воспитания, имеющего давние корни и традиции, идеи поликультурного воспитания оформились относительно недавно. Это понятие возникло в 70–80 годах прошлого столетия и активно развивается в наши дни во многих странах мира, в частности, в США, Великобритании, странах Западной Европы, в Австралии и др. В России свой вклад в изучение проблем педагогической деятельности в поликультурной среде внесли такие ученые, как И.С. Бессарабова, В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк, А.Н. Джуринский, Г.Д. Дмитриев, М.Н. Кузьмин, Л.Л. Супрунова, В.А. Тишков и др. Интерес к вопросам поликультурного воспитания обусловлен во многом тем, что современное общество признает необходимость воспитания нового социума, где не будет места проявлению шовинистических идей и насилию. Вместе с тем в исследованиях различных авторов (А.Н. Джуринский, Ю.А. Карягинцев, И.П. Ильинская и др.) отмечается, что поликультурное воспитание не всегда сводится к проблемам взаимодействия различных этносов, воспитания в полиэтнической образовательной среде, а понимается много шире: как взаимодействие представителей различных культурных групп, выделяющихся на основе различных признаков – не только этнической принадлежности, но и конфессиональной, социального статуса, материального достатка, места проживания и др.

Одно из первых определений мультикультурного воспитания (термин, принятый в мировой педагогической науке для рассмотрения вопросов воспитания в многонациональной социальной среде, скалькированный с английского *multicultural education*) приведено в «Международном словаре по образованию»: это воспитание, включающее в себя «организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличные по языковому, этническому, национальному или расовому признаку»³. Американский

¹ Белозерцев Е.П. Образ и смысл... С. 43.

² Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. М. : Рус. яз., 1984. С. 426.

³ Джуринский А.Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом : учеб. пособие. М. : ТЦ Сфера, 2007. С. 27.

ученый Дж. Бэнкс понимал под мультикультурным воспитанием предоставление равных образовательных возможностей учащимся различных социальных, расовых и этнических групп. Отечественный ученый О.В. Гукаленко представляет поликультурное образование как «процесс создания условий, механизмов и технологий для адаптационной интеграции личности в мировую и национальную культуру посредством образования»¹.

Таким образом, мы можем отметить, что одним из доминирующих факторов социальной среды человека в современном мире является ее поликультурный, в частности полиэтнический, характер, который носит и современная образовательная среда, т.е. те условия, в которых человек не только растет и развивается, но и получает образование. И прежде всего это школьная среда.

Однако вопросы полиэтнической среды не сводимы до рамок этнических групп и их культур. Сочетание культур различных социальных формаций, конфессий, групп, а также средовых условий, в которых формируется личность, приводит к их диалогу. И такими перекрестками культур можно считать сочетание не только этнических традиций, но и культуры города и села, разных конфессий, семьи и общества. Поликультурной является среда, в которой не только представлены различные культуры, но и выявлены общие, универсальные закономерности и частные, специфические для отдельной конкретной национальной культуры особенности внутреннего мира и поведения личности. При этом тенденции глобализации ведут к росту контактов между представителями культур, однако нам представляется оптимальным не «смешение культур», а их сосуществование, в котором сохраняется их разнообразие.

Именно такое понимание поликультурной среды представлено в философско-педагогической антропологии Е.П. Белозерцева: принадлежность личности русскому миру складывается не на основе этнического признака, но на основе идентификации индивидом себя с русской культурой. Евгений Петрович отмечает, что накопленный им опыт сложился на основе изучения и анализа различных идей и концепций, среди которых – и труды Г.Н. Волкова, который «через народную педагогику чувашей, татар, башкир, дагестанцев и др. объединяет народы и таким образом укрепляет Россию»².

Система национального образования, как и русская культура, не мыслится без духовно-нравственного аспекта, без веры. Духовный компонент русской культуры не имеет этнической принадлежности. Подтверждением тому служит понимание русской истории с позиций христианской веры и служителей церкви как наднациональной. «Религиозный смысл русской истории выходит далеко за рамки национального значения. ... Народы, как и люди, неповторимы. Дарование Божие каждому из них определяет его роль и место в истории человечества. Русскому народу определено Богом особое служение, составляющее смысл русской жизни во всех ее проявлениях. Это служение заключается в обязанности народа хранить в чистоте и неповерженности нравственное и догматическое вероучение, принесенное на землю Господом Иисусом Христом. Этим русский народ призван послужить и всем другим народам Земли, давая им возможность вплоть до по-

¹ Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика : моногр. Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2003. С. 452.

² Белозерцев Е.П. Образ и смысл... С. 36.

следних мгновений истории обратиться к спасительному, неискаженному христианскому вероучению. ... Понятие "русский" в этом смысле не является исключительно этнической характеристикой. Соучастие в служении русского народа может принять каждый, признающий богоустановленность этого служения, отождествляющий себя с русским народом по духу, цели и смыслу существования, независимо от национального происхождения»¹, – цитирует Е.П. Белозерцев митрополита Санкт-Петербургского и Ладожского Иоанна.

Принадлежность нации понимается в данном случае как принадлежность к живому, духовному организму. «Существенны три замечания: национальное чувство, национальное сознание могут известным способом воспитываться, равно как и извращаться; национальность – органическая, но не высшая форма человеческого единения, так как она не только соединяет, но может и разъединять; познавать самих себя в национальном смысле мы можем посредством изучения национального творчества, материализованного в отдельных его продуктах»².

Таким образом, русский мир, образ русской школы предстает как поликультурная образовательная среда, но при условии развитого чувства патриотизма. Не зная, не уважая своей культуры, не любя ее и не сознавая ее ценности невозможно научиться уважать и ценить культуру другую. Прививается же такая любовь, согласно Е.П. Белозерцеву, посредством образования и трех его ценностей – семьи, школы, Учителя.

На современном этапе образование призвано использовать свой потенциал для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, для преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур, ограничения социального неравенства. Сегодня ощущается потребность в формировании национального самосознания личности как части общероссийского менталитета, поликультурного образования в теснейшей связи с общечеловеческими ценностями. Требуется новый подход к построению образовательной системы, чтобы содержание и структура учебно-воспитательной работы оптимально содействовали осознанию и адекватному восприятию нравственно-эстетических традиций и духовной культуры этноса как части своей жизнедеятельности, а это требует, в первую очередь, подготовки педагогов с новым мышлением, способных решить сложнейшие социально-педагогические, национально-ценностные задачи исторической значимости.

В связи с этим возрастает роль миссии учителя как человека, аккумулирующего и транслирующего культурные ценности последующим поколениям. Именно поэтому важно осознание современным педагогом многогранности духовно-нравственного воспитания школьника, а также важности использования всех педагогических средств на пути духовного совершенствования личности. Миссия современного учителя, имеющего возможность влияния на воспитание ребенка, заключается в осознании этой проблемы, пристальном внимании к ней и организации своей профессиональной деятельности с позиций приобщения школьников к духовным ценностям и активизации их духовного потенциала,

¹ Белозерцев Е.П. Образ и смысл... С. 39–40.

² Там же. С. 43.

внутренних возможностей, направленных на совершенствование своей личности и окружающего мира. Именно поэтому школа (а в частности – учитель), решая задачи воспитания, должна опираться на разумное и нравственное в человеке, должна помочь каждому воспитаннику определить ценностные основы собственной жизни и деятельности.

Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования [Текст]. – 2-е изд., доп. и перераб. – Курск : Мечта, 2013. – 465 с.
2. Бердяев, Н.А. Смысл творчества [Текст]. – М., 1994. – 624 с.
3. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст]. – Курск : Мечта, 2011.
4. Булатников, И.Е. Деструкция общественной морали как проблема современного социального воспитания молодежи [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. II, № 5. – С. 24–30.
5. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
6. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–90.
7. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
8. Булатников, И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К.Д. Ушинского [Текст] // Известия РАО. – 2014. – № 3. – С. 14–35.
9. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование: теория и практика [Текст] : моногр. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2003. – 512 с.
10. Данилюк, А.Я. Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст]. – М., 2009. – 25 с.
11. Джурицкий, А.Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом [Текст] : учеб. пособие. – М. : ТЦ «Сфера», 2007. – 224 с.
12. Духовная жизнь и культура российской провинции [Текст] : материалы межвуз. конф. молодых ученых, аспирантов и докторантов (26–27 октября 2001 г., Белгород) / редкол.: В.П. Римский [и др.]. – Белгород : БелГУ, 2001. – 324 с.
13. Еремкин, А.И. Проблемы духовного воспитания в современной школе [Текст] // Духовно-нравственное воспитание: прошлое, настоящее, будущее : материалы историко-пед. чтений. Белгород, 5 декабря 2006 г. – Белгород, 2006. – С. 5–15.
14. Игнатьева, Е.Е. Духовно-нравственное воспитание школьников [Текст] // Воспитание школьников. – 2010. – № 9. – С. 8–11.
15. Ильинская, И.П. Духовно-нравственное воспитание младших школьников в условиях полиэтнической образовательной среды [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Т. II, № 1. – С. 209–215.
16. Ильинская, И.П. Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами художественной культуры разных народов [Текст] // Начальная школа. – 2014. – № 6. – С. 16–21.

17. Каган, М.С. Эстетика как философская наука [Текст]. – СПб., 1997. – 544 с.
18. Леднев, В.С. Духовно-нравственная культура в образовании человека [Текст] // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 6. – С. 3.
19. Лихачев, А.Е. Воспитание и духовность [Текст] // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 41–43.
20. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1984. – 797 с.
21. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
22. Репринцев, А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи, или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? [Текст] // Вестник Костромского государственного университета. – 2011. – № 4. – С. 131–137.
23. Репринцев, А.В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре Отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики [Текст] // Известия РАО. – 2014. – № 3. – С. 75–94.
24. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
25. Репринцев, А.В. Региональная культура как фактор профессионального воспитания [Текст] // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2003. – № 5. – С. 46–50.
26. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. II, № 5. – С. 18–23.
27. Репринцев, А.В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса [Текст] : предисл. ко 2-му изд. кн. // Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования. – 2-е изд., доп. и перераб. – Курск : Мечта, 2013. – С. 5–19.
28. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
29. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
30. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.
31. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
32. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
33. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.
34. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
35. Священник Алексей (Бекорюков). Кризис воспитания в современном обществе [Текст] // Духовно-нравственное воспитание: прошлое, настоящее, будущее : материалы историко-пед. чтений. Белгород, 5 декабря 2006 г. – Белгород, 2006. – С. 15–20.
36. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] : офиц. текст. – М., 2011. – 42 с.

УДК 370.152

Е.А. Репринцева

**ВЕКТОРЫ ЭВОЛЮЦИИ ТРАДИЦИОННОЙ ДЕТСКОЙ ИГРЫ:
ОТ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ
Е.П. БЕЛОЗЕРЦЕВА – К РЕАЛИЯМ ГЛОБАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРЫ**

Автор анализирует векторы эволюции современной игровой культуры, связывая изменения в ней с утверждением новой социокультурной парадигмы, постулирующей культ индивидуализма, денег, материального благополучия, гедонизма, идущей вразрез с традициями русской культуры и философско-педагогической концепцией Е.П. Белозерцева.

философия образования, история школы и педагогики, социальное воспитание, игра как феномен культуры и образования, философско-педагогическая антропология.

Русское образование накопило значительный арсенал средств воспроизводства русского человека как носителя и творца русской национальной культуры. Уже совершенно очевидно, что школа является основным субъектом воспроизводства культуры и человека. Значительные усилия, которые обращены ныне к «модернизации» традиционного русского образования (при всей обоснованности доводов, приводимых «модернизаторами»), вполне выразительно обозначают разрушительный вектор «реформ», их нацеленность на выкорчевывание всего русского, приведение российской школы к «европейским стандартам». Не случайно страстный пропагандист и защитник русской культуры и русского образования Е.П. Белозерцев с болью пишет: «Реформа образования – хуже любого нашествия, хуже любого экономического кризиса или катаклизма, и 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.

Е.П. Белозерцев страстно рассуждает о природе современного кризиса русского образования и приходит к печальному выводу: современные «реформаторы» не понимают всей серьезности сложившегося положения в образовании, утратили органичную связь с традициями и опытом русской культуры. Солидаризируясь с мнением В. Непомнящего и А.Н. Шиминой, философ утверждает: кризис образования является и причиной, и следствием примитивизма духовной жизни

¹ Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования. 2-е изд. Курск : Мечта, 2013. С. 361.

ни современного российского общества. «Исчезает серьезное отношение к жизни. Возникает ситуация, которая давно получила наименование "Пир во время чумы". Феномен "серьёза", "серьёзности" 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 "серьёза" из обихода повседневной и социально значимой жизни. В реформируемом российском обществе играют все. Вырабатываются правила игры в политику, превалируют зрелищные игры на экране и игры в сексуальной сфере жизни человека. Игры, игры и еще 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»¹.

Как известно, игра – это исторически обусловленный, естественный и органический элемент культуры детства, представляющий собой самостоятельный вид деятельности ребенка, в которой происходят воспроизводство социального опыта предшествующих поколений, норм и правил человеческой жизнедеятельности через добровольное принятие ребенком игровой роли, виртуальное моделирование игрового пространства, условий своего собственного бытия в мире, реализация им своих природных сущностных сил, творческого потенциала. Такая деятельность мобилизует творческие силы личности, ее воображение, побуждает ребенка искать новые, еще не освоенные им способы решения игровых (жизненных!) проблем, соблюдая предписываемые игровой ролью правила и нормы поведения и отношений.

Что же происходит с детской игрой в современной социокультурной ситуации? Чем опасны некоторые тенденции в развитии игровой культуры детей? Каковы основные векторы ее эволюции?

Известно, игра является «школой произвольного поведения» (В.В. Абраменкова), «школой морали в действии» (А.Н. Леонтьев), а своеобразное моделирование социальных отношений является ведущей деятельностью ребенка по совершенствованию и управлению собственным поведением (Д.Б. Эльконин). Детские игры, облаченные в «одежды времени» (Ю.М. Лотман), являются не простым воспроизведением детьми исторических событий и отношений, сложившихся в мире взрослых, а некоторым способом переосмысления этих отношений и средством определения своего индивидуального места в этом мире. В детской игре происходят своеобразная перестройка, преобразование, трансформация человеческих отношений, создание «автономного мира детства» (В.В. Абраменкова), в котором дети осуществляют самовоспитание, саморазвитие и самообразование.

Попытаемся обозначить некоторые из фиксируемых нами тенденций в развитии игровой культуры современных школьников, охарактеризовать особенно сти их влияния на социальное становление молодежи.

Одной из тенденций развития современной игровой культуры становится **утрата ее этнического своеобразия**. В коллективные игры дети играют значительно меньше и реже, а если играют, то в основном во дворе с использованием нехитрых самодельных игровых предметов из обыкновенных палок, пластиковых

¹ Белозерцев Е.П. Образ и смысл С. 362.

бутылок, камней и пр. Народные игры как таковые практически «ушли» из игровой культуры современного детства, освободив тем самым пространство, которое мгновенно заполнилось «суррогатом» игрового бизнеса – шоу, азартными играми, состязаниями на грани дозволенного и недозволенного и пр. Большинство из этих «игр» откровенно чужды нашей культуре.

В современном «водвороте» и смешении культур наблюдается процесс ассимиляции зарубежной игровой культуры, в которой ребенку очень трудно разобраться и обрести собственную индивидуальность, выработать ценностные ориентиры и определить приоритеты. Только педагогически направленная и организованная игра может способствовать развитию этнокультурной идентичности ребенка. Такие примеры демонстрирует опыт педагогов Детского городского дворца творчества юных в Санкт-Петербурге, где школьники приобщаются к традициям русского светского общества, постигая нормы этикета, правила поведения в светском обществе. В детском оздоровительном центре «Лесная сказка» (город Череповец) выстроена воспитательная система, возрождающая этнокультурные традиции Русского Севера. Инициативы отдельных энтузиастов заслуживают поддержки и одобрения, ибо дают пример, образец решения проблемы игровой инкультурации молодежи, обеспечения условий для вполне естественного, органичного вхождения ребенка в культуру своего этноса.

Но такие примеры немногочисленны. Они скорее исключение из общей логики развития игровой культуры детства, в которой все зримее проявляется культурная экспансия других народов. Уже не всякий школьник сможет внятно объяснить, какое отношение к русской национальной культуре имеет, например, «праздник всех влюбленных» День Святого Валентина или, скажем, Хеллоуин... Но при этом почти для каждого школьника участие в празднике оказывается увлекательной игровой забавой, предлагающей романтические перспективы приобщения к еще не познанной и не освоенной культуре другого народа.

Для современной детской игровой культуры характерно усиление тенденции *индивидуализации* игры и, как следствие, нарастание *социального отчуждения* личности. Причины такого явления кроются не только в изменении характера детской игры, но и в тех моментах развития детской индивидуальности, на которые когда-то не обратили внимание взрослые – родители и педагоги. Одним из них можно считать «чувство глупого и незрелого саморазоблачения, которое мы называем стыдом, и ... "удвоенного" недоверия, которое мы называем сомнением, – сомнением в себе и сомнением в твердости и проницательности своих учителей»¹.

Желание избежать чувства стыда и недоверия порождает у ребенка стремление удалиться от всех тех, кто вольно или невольно породил у него эти чувства. В результате отчуждения усугубляются «уход в себя» замыканием на собственных комплексах и недостатках, погружением в личностные интересы, не получающие поддержки и признания извне.

Отчуждение может быть спровоцировано и чувством неполноценности. Неоднократное проявление неловкости, неточности выполнения игровой задачи, недостаточная активность, «безэмоциональность» ребенка в игре – это и многое другое может привести как к кратковременному, так и к постоянному ощущению

¹ Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М. : Прогресс, 1996. С. 120.

собственной неполноценности. Процесс отчуждения ребенка может быть усугублен противоречием между стремлением и желанием участвовать в игре и недостаточным игровым опытом, который остается непризнанным игровой командой.

Изучая причины явления отчуждения в подростковой и молодежной среде, Э. Эриксон обратил внимание на то, что одной из них может быть «спутанность идентичности», которая проявляется в неспособности молодежи найти свое место в жизни и основывается на «предшествующих сильных сомнениях в своей этнической идентичности, или ролевой спутанности, соединяющейся с застарелым чувством безнадежности»¹. Это явление обнаруживается в современной детской игровой культуре и обусловлено широкой миграцией этнических групп. Приспособление ребенка к другой этнической культуре осложняется отсутствием представлений у тех, кто его не принимает, об игровом опыте и тех традициях, которые свойственны для него как представителя другой этнической общности. Подобное отчуждение опасно еще и потому, что на представителя другой этнической группы проецируется сначала образ чужака, а потом и врага, что, в конце концов, приводит к окончательному разрыву отношений. В лучшем случае представители одной этнической группы объединяются и организуют свои игры, в худшем – ребенок становится изгоем.

Избавления от тяжести чувства стыда и недоверия, комплекса неполноценности и спутанности идентичности ребенок ищет в «играх-грезях», в том желанном варианте жизни, который очень близок к «светлому прошлому», где не было проблем, боли, тревог, а были покой и эмоциональный комфорт. Ребенок изобретает «внутреннюю жизнь», пассивную «жизнь-сон», «жизнь-игру-грезы» наяву. «Он начинает "грезить наяву" и "отлетать" в определенные моменты от реальности, погружаясь в мир своих фантазий, которые не всегда красочны и зачастую однообразны, но всегда желанны»².

Уход в иную реальность, точнее, в реальность виртуальную, проще всего осуществить при помощи компьютера. Особенно опасна такая тенденция для тех детей и подростков, которые выбрали в качестве ухода «жизнь-блуждание по виртуальной реальности». По данным современных отечественных и зарубежных психологических исследователей, зависимые от компьютерных игр подростки и взрослые отличаются повышенной тревожностью, депрессивным фоном настроения, проблемами во взаимоотношениях с близкими. Любая компьютерная игра представляет собой упрощенную модель подлинной жизни, а компьютерная графика позволяет создать «эффект присутствия», чтобы играющий мог уйти от жизненных проблем. У игрока, увлеченного компьютерной игрой, возникают иллюзия обратимости действия и ощущение вечности, возобновляемости существования³.

Таким образом, компьютерная виртуальная реальность – это еще одна разновидность «игры-грезы», позволяющая ребенку забыться, уйти от проблем реальной жизни, ощущая себя вне времени. Индивидуализация игры проявляется в самоизоляции личности, в создании своего замкнутого мира, утрате потребно-

¹ Эриксон Э. Идентичность... С. 142.

² Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М. : ПЕРСЭ ; СПб. : ИМАТОН, 2000. С. 79.

³ Дружинин В.Н. Варианты жизни... С. 132.

сти в социальных контактах, отношениях, связях. Погружение в игру с виртуальным партнером восполняет утраченные способы бытия в реальном мире.

Виртуализация сознания порождает «виртуальную ответственность» личности (А.Г. Асмолов) за свои дела и поступки. И это явление более опасно, нежели явление социального отчуждения, так как виртуальная ответственность имеет своим следствием духовный беспредел и хаос. В этом – главная причина, по которой к компьютерным играм необходимо относиться с особой осторожностью.

Причины такого «ухода» (отчуждения) кроются в индивидуально-психологических особенностях ребенка и его социальной ситуации. Кроме того, социально одобряемые варианты жизни требуют от многих людей невозможного. Такие же ситуации складываются и в детской игре, многие из которых не соответствуют мотивации детей, их темпераменту, способностям, а игровая команда требует от игрока, неспособного стать автономным, – быть самостоятельным, от эмоционально ранимого и тревожного – контролировать себя. Ребенок не видит смысла в своем участии в игре, в достижении игровой цели, он разочарован в тех, с кем вступил в игру, он не в состоянии преодолеть барьер непонимания. И он уходит в сторону, предоставляя свое место другим – более умелым и успешным. Однако лица с сильной волей способны приобрести навыки автономного поведения и внутренне преобразить себя при помощи все тех же «игр-грез».

Социальное отчуждение может иметь индивидуальный и групповой характер. Автономность личности, осознающей собственную самодостаточность, не вызывает тревог и опасений. Самоизоляция же ребенка-изгоя, находящегося под гнетом комплекса неполноценности, – проблема серьезная, требующая особого внимания со стороны всех субъектов педагогического процесса. Однако игра – это «оружие» обоюдоострое, так как она в одних случаях выступает эффективным педагогическим средством, в других – антипедагогическим. Следовательно, неумелое ее использование может не только не приостановить тенденцию социального отчуждения и самоизоляции ребенка, но и усилить ее.

Явление социального отчуждения подготовлено современной ситуацией развития общества, а следовательно, и человека; оно характеризуется постепенной утратой личностью своей индивидуальности. Эти процессы во многом обусловлены научно-техническим прогрессом и достижениями в сфере телекоммуникаций, в которых человеческое индивидуальное «я» обезличивается, нивелируется, усредняется, стереотипизируется.

Постоянное пребывание в виртуальном пространстве **размывает границы между реальным и виртуальным**. У ребенка возникает иллюзия грез наяву, сновидений без сна, «теряется четкое представление о границе возможного и невозможного, которое всегда лежало в основе рационального планирования действия»¹. В среде современной молодежи наблюдается предпочтение жизни виртуальной (в киберпространстве) жизни в обычном мире. Это затрудняет человеку не только предвидение результатов его действий, но и соотнесение способов их достижения с «существующими в обществе нормами поведения, с коллективными представлениями о дозволенном и недозволенном, с представлениями действующего субъекта о самом себе, о своей биографии, о принятых на себя в прошлом обяза-

¹ Лекторский В.А. Умер ли человек? // Человек. 2004. № 4. С. 12.

тельствах, о принадлежности к той или иной коллективной общности, т.е. с тем, что называется индивидуальной идентичностью»¹.

Захлестнувший современное телевидение поток заманчивых шоу, рекламируемых как инновационные игровые проекты и программы, нацелен лишь на реализацию гедонистических функций, на подавление свободы индивида и манипуляцию его сознанием. Под таким же прессингом инновационных игровых технологий находятся и незащищенная детская душа, неокрепшее детское сознание. Если взрослый человек в состоянии противопоставить этому электронному «монстру» свой опыт, активизировать силу воли или просто выключить телевизор или компьютер, то ребенок, не обладающий устойчивым жизненным опытом, попадает в зависимость от виртуальных игровых программ. В результате постоянного погружения в виртуальное пространство ребенок теряет самого себя, расстается с ощущением себя реального и начинает воспринимать себя как часть виртуального мира.

Человек с «виртуализированным» сознанием не несет ответственности за свои действия и поступки. И этот момент как раз наиболее привлекателен для детей, увлекающихся компьютерными играми. Жизнь в виртуальном мире позволяет избежать ответственности за действия, не соответствующие нормам человеческого бытия: тебя никто не призвет к ответу за сотни погубленных тобой жизней – они все виртуальные... Оголтелое насаждение такого рода игр осуществляется с целью притупления развития рациональных способностей человека, отвлечения его от аналитико-критической рефлексии.

Какие же факторы могут противостоять размыванию индивидуальности и идентичности человека? Как отмечает В.А. Лекторский, одним из средств спасения человека является *сохранение традиций и ценностей культуры*.

Игра как одна из составляющих традиционной культуры также нуждается в защите, поскольку все изменения, происходящие в обществе, затрагивают и ее. Оказались размытыми понятия «коллективизм», «коллективный», обнаруживается заметное угасание интереса детей и к коллективным играм. В лучшем случае сохраняется игра в малых группах. Однако такие игры носят преимущественно индивидуальный характер, постепенно нивелируя потребность ребенка в социальном взаимодействии, активном обмене социально ценным опытом. Лучше всего эту тенденцию иллюстрирует забвение многих народных игр, предполагавших активное взаимодействие детей разного возраста, в процессе которого ребенок впервые ощущал принадлежность к этнической группе, свою этнокультурную идентичность.

В современной детской игровой культуре *утрачивается коллективный и солидарный характер игры*, происходит обесценивание переживаний одного за успехи или поражения других, перестают быть актуальными признание за другими, как за самим собой, равных прав и обязанностей в оказании игрового (и неигрового!) содействия и поддержки, а также требовательное отношение к себе (как и к другим игрокам команды). Размывается мотивация субъекта к переживаниям и действиям в отношении другого, как если бы этим другим являлся он сам. Вместе с тем усиливается *эгоизация игры*, характеризующаяся предпочтением личных интересов и действий интересам игрового коллектива. Основными мотивами

¹ Там же. С. 11–12.

выступают себялюбие и своекорысть на фоне утверждения исключительности своего «я».

Изучение процессов, происходящих в современной игровой культуре (а игра остается важным и существенным явлением общественной жизни, образования молодежи), позволило наряду с явлениями социального отчуждения, индивидуализации ребенка, виртуализации его сознания, гедонизации игрового процесса выявить и тенденцию «варваризации» культуры в целом и детской игровой культуры в частности.

К проблеме «варваризации» обращались в своих исследованиях многие известные отечественные и зарубежные философы, социологи, культурологи: А.С. Ахиезер, Е.П. Белозерцев, В.П. Даниленко, О.В. Долженко, А.Г. Дугин, В.С. Елистратов, С.Г. Кара-Мурза, В.В. Колесов, Х. Ортега-и-Гассет, А.С. Панарин, В.М. Розин, О.И. Тарасова, И. Яковенко и др. Термин «варваризация» употребляется преимущественно в двух смыслах: как синоним слова «одичание» и для обозначения процесса языковых заимствований. С нашей точки зрения, оба варианта толкования понятия «варваризация» адекватны тем процессам, которые происходят в детской игровой культуре, так как в ней налицо и явления «одичания» (архаизации), и заимствований (и не только языковых) из других культур.

«Варваризация» культуры особенно ярко обнаружила себя на рубеже XX – XXI веков и характеризуется, во-первых, откатом в прошлое, к архаичным формам культуры, упрощением традиций (особенно – моральных норм); во-вторых, внедрением в культуру иной логики жизни – поворота к мифологизации жизни; в-третьих, стремлением элиты общества подавить (завоевать, подчинить) другие социальные слои; в-четвертых, откровенной пропагандой насилия, жестокости, культа физической силы. Изучение детской игровой культуры показывает, что эти характеристики и черты современной культуры имеют место и в детской среде, проникают в игры детей.

Явление *архаики* в игровой детской культуре связано с отказом от традиционной игры, от ее привычных форм, правил и табу, с быстрой сменяемостью состава игровых сообществ школьников, размыванием границ постоянных игровых сред, разрывом устоявшихся связей и отношений, доминированием стихийности игровых команд. Происходит подмена названий традиционных игр такими, которые, с одной стороны, не отражают содержания игры, а с другой – иллюстрируют бедность игрового репертуара, ограниченность лексического запаса детей, его оскудение и выхолащивание, отражают общую тенденцию к наполнению речи современных детей сленгом и нецензурными выражениями. Употребление нецензурных слов является своеобразной визитной карточкой нынешнего школьника и «пропуском» в игровую команду. Если ребенок не владеет набором словосочетаний из сквернословий, его вряд ли примут за «своего», более того, будут считать «белой вороной», «маменькиным сынком». Так ненормативная лексика позволяет искусственно, как бы через игру, обрести некоторую «дополнительную взрослость», стать старше, что соответствует внутренним психологическим ожиданиям ребенка, его стремлению скорее прийти в мир взрослых.

Откат в прошлое в детской игровой культуре связан с заменой многих привычных игровых предметов хорошего качества самодельными, грубо изготовленными, способными причинить боль и страдание сопернику. (Однако нельзя винить в этом только детей, поскольку многие игровые предметы на сегодняшний

день большинству детей просто недоступны в силу своей дороговизны). Как не вспомнить в этой связи изощренность схваток в рыцарских турнирах, когда каждый из рыцарей, стремясь победить любой ценой, проявлял находчивость в изготовлении оружия. Откат к архаике обусловлен естественным интересом к древним временам, равно как и неспособностью большей части школьников придумывать социально ориентированные, «полезные» игры.

Архаизация детской игровой культуры тесно связана с ее *мистификацией*. Бесспорно, интерес детей к различным гаданиям, предсказаниям, ворожбе и прочим таинствам был характерен во все времена, но парадоксальным выглядит то, что этот интерес нарастает в век тотальной информатизации и компьютеризации, в век нанотехнологий и геной инженерии. Что разжигает подобные интересы детей? На наш взгляд, основной и самой веской причиной подобных явлений опять же являются средства массовой информации и самые популярные из них – телевидение и Интернет. Именно они широко популяризируют астрологию, парапсихологию, гадания, разного рода магии. Мистикой наполняется содержание мультипликационных сериалов и игровых программ, широко тиражируемых комиксов, главными героями которых становятся фантастические монстры, уродцы. Все это лишний раз доказывает тенденцию «варваризации» современной культуры вообще и детской игровой культуры в частности.

Этим же тенденциям подвержена и современная детская литература. В ней явно обнаруживается тяготение к мистификации, отрыву от реального рационального мира и «уходу» в мир грез, фантазий и сновидений.

Широко известная книга Дж.К. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень» была выпущена немислимим для России тиражом, но никто не задумался над тем, что пробуждают у детей подобные книги. А пробуждают они страсть к оккультизму! Хорошо понимая, что колдовство и заговоры обществом во все времена преследовались и запрещались, дети уединяются, создавая себе нечто похожее на «тайную комнату» и пытаются воспроизвести манипуляции, которые подробно описаны в книгах Дж. Роулинг о Гарри Поттере и показаны в вышедших вслед за этими книгами фильмах. Их появление вызвало серьезный общественный резонанс, породив одновременно и необычайно высокий интерес – как детей, так и взрослых. Этот интерес особенно заметен на фоне резкого снижения читательских интересов молодежи, в том числе школьников.

Подобные книги представляют собой сложное явление, заслуживающее глубокого и строгого социально-педагогического анализа. В целом их можно рассматривать как художественно-популярное пособие по оккультизму, вводящее детей в некую виртуальную реальность, полную магического действия. Эта идея, положенная в основу книг, должна рассматриваться нами как опасная альтернатива субъектно-деятельностному подходу к развитию и воспитанию личности. Как известно, суть такого подхода состоит в том, что человек собственной активностью и субъектностью преобразует мир, выступает одновременно творцом своей судьбы. Дж. Роулинг же предлагает создавать эту судьбу по облегченному варианту, с помощью магов и волшебников, сотрудничающих с теми, кто осведомлен в магических обрядах и действиях. Собственно, книжки и учат читателей этим самым обрядам.

Не успели утихнуть «страсти по Гарри», как книжный рынок наводнила новая мистифицированная книга отечественного автора Дм. Емеца «Таня Грот-

тер» – своеобразный ответ отечественной детской литературы, – мол, «знай наших!». Содержание этих сказок порой доходит до абсурда, а тонкая детская психика подвергается испытанию со стороны героев. Трудно понять, кто из них представляет темные силы (силы зла), а кто светлые (силы добра) и как в одном герое уживаются хорошее и плохое. Кто они? Обратни? Вызывает недоумение, что отечественная литература пошла на поводу зарубежной, пропагандируя оккультизм и магию. Именно эти элементы, проникая в детские игры, разрушают рациональное мышление детей, искажая реальную картину мира. Последствия такого искажения непредсказуемы. Психологи уже зафиксировали серьезные нарушения в эмоциональной сфере детей, пристрастившихся к подобной литературе.

Наряду с мистификацией широкое распространение получила и *мифологизация* детской игровой культуры. Стремление к созданию игровых мифов, странны-игры свойственно детству, и подтверждение тому мы находим у многих литераторов-классиков, деятелей культуры – Л. Толстого, А. Бенуа, Л. Кассиля, Н. Сац и др. Однако их мифотворчество было направлено на утверждение мира, добра, справедливости для всех людей. Мифологизация же современной игровой культуры имеет другой вектор, она лишь отдаленно напоминает мифы, повествующие о победах богов или же богоподобных героев над чудовищами, которые были сильнее их в десятки раз, что требовало от человека интеллектуального и физического превосходства. Подвиги этих людей совершались ради торжества справедливости и спасения человеческой цивилизации.

Современные мифологизированные мультипликационные сериалы, комиксы, настольные игры имеют с древними мифами лишь отдаленное сходство. В большинстве своем их герои – немыслимые монстры, изображая которых художники не стремятся к высокому искусству, а, наоборот, вкладывают в их образы все самое низменное, безобразное. Влияние таких технологий явно негативно сказывается на неокрепшем сознании молодежи, так как вместо трансляции идей добра, красоты и справедливости они насаждают идеи социальной розни, разобщенности, разрушения, коварства, хитрости, алчности и пр.

Мифологизация проникает в игры не только дошкольников и младших школьников, ей подвергаются игры подростков и старшеклассников. Одним из толчков для укрепления такой тенденции стали произведения английского писателя Дж.Р.Р. Толкиена. Автор «Властелина колец», «Хоббит, или Туда и обратно», «Сильмариллиона» представляет иной мир, относящийся к собственно толкиеновской мифологии, где в сказочно-мифологической среде смыкаются замкнутость, неприступность, свет–тьма, добро–зло, красота–коварство. Такое противопоставление чаще всего подается с позиций утрирования сил зла, демонстрации их всемогущества и безнаказанности действий. Неудивительно, что в стихийных «хоббитских» ристалищах нет места тонкой толкиеновской философии об утопии совершенного мира; в них сильный подчиняет себе слабого, а те, кому выпала роль орков, самозабвенно крушат все на своем пути, даже когда «игрища» закончены.

Из литературы в реальный детско-юношеский мир приходят варвары... Длительное пребывание в состоянии мифологизированной игры порождает оторванность от реальной жизни, а возвращение в нее становится для зависимого от игры человека болезненным и странным. Там, в иллюзии, все тебе подчинялись,

а здесь, в реальности, требуют подчинения от тебя самого, вследствие чего возникает внутренний психологический конфликт между «хочу» и «надо». Те же, кто продолжает верить в игровые мифы и в реальном мире, попадает в зависимость от тех, кто сознательно манипулирует их поведением.

Эпохи кардинальных преобразований и перестройки общественных отношений находят воплощение в детских играх, в которых порой отражаются грандиозные прожекты о государственном переустройстве. Приведем пример подобных игр, распространившихся в перестроечные времена. Стремление детей, обладающих организаторскими способностями, выдумкой, фантазией, к подчинению себе других, менее инициативных и волевых, привело к распространению таких игр, как «Империя», «Орден», «Контора», «Сыщик, ищи вора» и др.¹.

Инертность общества в отношении детства и юношества ныне достигла своего апогея. Государственные структуры по существу отторгают ребенка с его интересами, потребностями, возможностями, дарованиями. Не получив возможности для реализации себя в цивилизованных условиях, созданных взрослыми, обязанными заботиться о подрастающем поколении, молодежь стремится создать что-то свое, альтернативное устаревшим, изжившим себя формам и содержанию культурных смыслов и норм. И если это «новое», «альтернативное» творчество молодежи остается вне поля зрения общества, то оно оказывается под влиянием стихийного мира, порой откровенно асоциального, способного дать подросткам идеалы взаимовыручки, бесстрашия, братства, преданности своей «конторе». Именно эти идеалы нужны детям в период подросткового максимализма, жаждущего справедливости. Естественно, детская душа и ум не могут разобраться в том, что эти идеалы внедряются людьми, прошедшими «школу лагерей и нар», что чаще всего они бесчеловечны и направлены не на созидание, а на разрушение.

Стремление к подчинению себе слабых находит воплощение и в современных «Играх патриотов», где на соперника проецируется образ врага, а образ врага ассоциируется с различными национальными меньшинствами, посягающими на суверенитет, автономию, независимость. В этих играх дети демонстрируют ярко выраженную жестокость, цинизм, стремление к превосходству. Чему здесь удивляться, если рекламные проспекты и ролики пестрят новыми «заманчивыми» сюжетами компьютерных игр, обещающие невиданные доселе «приключения в песчаных пустынях», обещающие легкую победу, стремительное обогащение и, как следствие, блестящую карьеру?

Вот один из примеров описания компьютерной игры «Черное золото» (разработчик Jo Wood production. Reality pump):

«На секретной конференции ООН были раскрыты ошеломительные факты: запасы нефти катастрофически сокращаются. Ее хватит лишь на 8–10 лет... Даже высокоразвитые страны не смогут придумать за такой короткий срок альтернативный энергоресурс. Волна протестов проходит по всей Земле. Три великие державы – Россия, США и Ирак – развязывают Третью Мировую войну...

Забудьте доисторические войны с томагавками, мечами и копьями. Отключитесь от бешеных межгалактических войн с несуществующими ядерными пушками. Пора отправляться на настоящую войну с настоящим оружием. Командуйте сотнями пехотных, воздушных и морских войск, оснащенных наиболее развитыми на сегодняшний день тех-

¹ См. Сальникова Л. Детские игры эпохи перестройки. М. : Знание, 1993.

нологиями оружия и убийства. Вы увидите взрывы множества бомб в ослепительном свете уничтожения всего живого вокруг. Вы приобретете опыт и знания по мере того, как вы пройдете свой путь по восходящей лестнице, ведя многочисленные войска к грандиозным победам или к более горькой неудаче, поражению...»

Приведенный пример еще раз подтверждает четко обозначившийся вектор «варваризации» детской игровой культуры. Взрывы, кровь, жестокость, оторванные руки, ноги, головы – вот чем «начиняют» неокрепшие умы и неочерствевшие детские сердца дельцы игровой индустрии. И если поколение 70-х годов XX века считается «потерянным», то каким же будет поколение современных мальчишек и девчонок, как губка впитывающих «законы» выживания в современном мире, замешанные на крови, лицемерии, лжи, насилии, цинизме, жестокости?

Жизнь современного общества некоторым образом схожа с театром абсурда, который находит свое воплощение в игровых шоу вроде «Естественного отбора». Отечественный зритель, кажется, еще не встречал более нелепой программы, в которой уважаемые люди, известные актеры, популярные певцы, артисты, ведущие телевизионных программ с легкостью соглашаются участвовать в «испытаниях» (хотя это слово здесь неуместно!), которые в полном смысле слова унижают их человеческое достоинство. Более того, честь вести эту программу была предоставлена кумиру миллионов отечественных зрителей, талантливому актеру А.Г. Абдулову. Что же остается делать детям? Естественно, подражать популярной личности, принимать его «штампы» и «приемы» ведения шоу. Судя по тому, как скоро в школах и летних оздоровительных лагерях прижились игры «Слабое звено», «Любовь с первого взгляда», «Поле чудес» и другие, вероятно, и это шоу должно превратиться в очередную детскую забаву, но нетрудно представить, какими изощренными испытаниями своих друзей будут наслаждаться наши дети!

«Варваризация» современной детской игровой культуры ведет к деградации общества, выхолащиванию культурных традиций и норм, к смешению основных социальных законов, правил, табу, в соответствии с которыми общество существует. Игнорирование запретов порождает вседозволенность, а последняя ведет к беспределу, к неизбежному хаосу!

Анализ состояния современной детской игровой культуры показывает, что ее, как и современное общество в целом, все чаще сопровождает *явление риска*, независимо от национальных и географических границ. Риск действительно становится атрибутом социальной жизни, и ему в одинаковой мере подвержены все социальные группы людей ¹.

Детское сообщество и жизнь, которой оно живет, также сращено с риском, но риск этот трансформирован, преобразован в средство, доставляющее удовольствие, наслаждение от щекочущих нервы стрессов и выплеска адреналина. Психологи утверждают, что нагнетание стресса – обратная сторона «стоимости комфорта», однако и эту, обратную, сторону игры молодые люди способны принимать как наслаждение. Отсюда вывод: чем выше стресс от риска, тем разнообразнее потребление подобных игровых шоу, чем «запредельнее» стресс, тем изощреннее содержание предлагаемых испытаний, тем выше потребность в разнообразии состязаний, связанных с риском. Следствием этого становится потребность

¹ Мальковская И.А. Глобализация как социальная трансформация. Тематические матрицы. М. : Изд-во РУДН, 2002. Кн. 1. С. 59.

другого уровня, вновь подтверждающая процесс «варваризации» культуры, – это потребность «выплеснуть» взбудораженное нутро в асоциальных действиях, сексуальных патологиях и других деструктивных актах и формах¹.

Необходимо ответить на вопрос: есть ли предел привыкания к наслаждению от риска и вызываемого им стресса? Или нет той грани, за которой может начаться массовый послеигровой стресс, психоз, чреватый взрывом насилия, разрушения, наркотической зависимости и пьянства?

Современная игровая индустрия сама определяет «цену» человеческой свободы в выборе «гедонистических» способов и средств, не задумываясь о психологической безопасности людей, и детей в первую очередь. А именно они сегодня не застрахованы от массовой истерии, психоза и депрессии в результате «погружения» в «гедонистическую» среду, организация которой направлена на манипуляцию человеческим сознанием посредством новых, более изощренных технологий. В постмодернистских научных теориях обнаруживается сдвиг от научной (рациональной) к обыденной (чувственной) перцепции риска. Предпочтение последней считается прогрессивным и либеральным действием. Однако чувственная оценка риска, в отличие о рациональной, легко поддается манипуляции, особенно в современных условиях, когда достижения игровой индустрии сулят изысканность наслаждений на грани дозволенного и недозволенного. Благодаря Всемирной паутине, широко используемой дельцами игровой индустрии, риск имплантируется в ткань других социальных организмов, внедряясь в их информационное пространство, взаимно переходя друг в друга, вызывая кумулятивный эффект. В результате происходит взаимообусловленное изменение, всеобщее «схватывание риском»².

Что же ожидает молодое поколение, стоящее в самом начале пути к самостоятельной «взрослой» жизни? Что будет с отечественной культурой и детской игровой культурой в частности?

Для того чтобы не растратить до конца все то ценное в детской игре и игровой культуре, что было накоплено предшествующими поколениями, нужно вводить строгие запреты на пропаганду насилия, жестокости, человеконенавистничества. Культура, по мнению Ю.М. Лотмана, начинается с запретов. Именно запреты (табу) вывели человечество из состояния дикости на уровень развитых цивилизаций. Именно запреты лженаук дали толчок развитию истинных наук. Именно запреты регулируют отношения на основе норм морали и нравственности. Именно запреты творят внутренний мир человека. На взрослых лежит ответственность за духовное здоровье детей. Поэтому во многих странах мира идет борьба с пропагандой насилия и жестокости, кроющейся в содержании детских компьютерных и настольных игр, игровых телевизионных программ, комиксов и мультимедийных фильмов.

В этом деле необходимо соблюдать «осторожный консерватизм» (В.А. Лекторский), для того чтобы не утратить все ценное, что наработано предшествующими поколениями. Однообразие игровых форм быстро надоедает, подавляет естественный игровой интерес ребенка и вызывает в нем потребность в новых, более изощренных испытаниях. Традиционная же народная игра лишена коварства, азарта, стяжательства, риска. Она проста и недвусмысленна, в ней решаются главные задачи – укрепление межпоколенных связей и сохранение и воспроиз-

¹ Там же. С. 63.

² Мальковская И.А. Глобализация... С. 72.

водство народной культуры. Бесспорно, игра «цементирует» любой вид коллективной деятельности детей. В игре дети копируют, отражают, моделируют окружающую действительность в богатстве и многообразии ее отношений, связей и зависимостей.

Для ментальности русского человека свойственно вечное созидание. Однако сегодня ему всячески навязывается чуждая идеология разрушения, и ребенок в силу своей незащищенности и недостаточности социального опыта осваивает предлагаемые ему способы бытия, основанные на мозаичных картинках иллюзий, боевиков, компьютерных игр, комиксов, игрушек-варваров и пр. Он переносит их сначала в свои игры, а затем – и в реальную жизнь, в реальные человеческие отношения. Только можно ли будет назвать их человеческими? Современная ситуация развития общества демонстрирует социокультурную неопределенность, расшатывающиеся традиционные формы и способы ретрансляции знаний, но вместе с тем обнаруживает тенденции расширения «зоны вариативного развития» (В.В. Абраменкова), и дети начинают ориентироваться в большей степени не на взрослых, а на своих «продвинутых» сверстников. Именно игра в этом случае способна создавать зоны вариативного развития, характеризующиеся открытостью ребенка к восприятию социокультурных традиций других стран и народов. Расширение зоны вариативного развития может быть реализовано в «вариативном образовании»¹, направленном на предоставление личности возможности выбора жизненных целей, стимулирующем его поисковую активность игровыми образовательными технологиями.

Таким образом, современная детская игровая культура переживает глубокий кризис. И это проявляется и подтверждается во всех ее сферах – как в самой игре и ее характере, так и в том содержании, которым наполняются детские игры их разработчиками. В любые времена детская игра облачается в «одежды времени» (Ю.М. Лотман). Так и сегодня она облачилась в одежды отчуждения, гедонизации, виртуализации, «варваризации» и риска. Именно эти тенденции, обнаруживающие себя в жизни современного общества, стали характерными для детской игровой культуры. Наполнение содержания детской литературы, анимации, художественных фильмов, комиксов идеями разрушения порождает соответствующее стремление и в душе ребенка. Разрушение, а не созидание становится привычным стереотипом социального поведения тех, кому предстоит нести культурную эстафету, кто ответствен за образ жизни будущих поколений людей, за состояние и прогресс общества, за развитие культуры.

Не случайно, размышляя о кризисе современного русского образования, Е.П. Белозерцев с грустью пишет: «Современный декаданс, как и любой другой, всегда стремится дискредитировать человека, его интеллект, его душу; он всегда пытается дискредитировать, унижить и извратить высокие нравственные понятия, выработанные народом на протяжении всей его истории и истории человечества. Декаданс тесно переплетается с буржуазным прагматизмом. Нагло и тупо он сводит жизнь к утилитарным задачам, отрицающим объективную истину, объективные и устойчивые духовно-нравственные и культурные критерии. Основными чертами декаданса являются: стремление дискредитировать разум и высокие духовные представления и традиции, исторический опыт народа, принизить челове-

¹ Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М. ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996.

ка, всячески поднимая животные (плотские) стороны жизни, и одновременно – стремление культивировать презрение к массе, отторжение от народной и национальной почвы, проповедь крайнего индивидуализма и нравственного своеволия («все позволено», «разрешено все, что не запрещено»). Наконец, декаданс проявляется в художественной культуре как отказ от традиций передового искусства, поругание этих традиций, проповедь воинствующей безыдейности, субъективизма, произвола и формализма, циничного отношения к человеку и стремления изобразить его одиноким (вне Бога и общества), как игрушку в руках неведомой судьбы и слепого случая»¹.

В отношении детской игры нужна четкая стратегия, основанная на традициях отечественной культуры, способная противостоять влиянию чуждых тенденций, навязываемых извне. Эта стратегия должна быть принята как доктрина отечественной игровой индустрией, которая способна переориентироваться со слепого и бездумного копирования зарубежных образцов игровых программ (компьютерных и телевизионных) на разработку отечественных композиций, направленных не на трансляцию способов разрушения мира человеком, а на созидание, творение добра, справедливости, мира, красоты, человечности. Только так можно приостановить разрастающиеся тенденции «варваризации» детской игровой культуры. Сохранение традиционных народных игр позволит создать предпосылки для трансляции их последующим поколениям, что становится чрезвычайно важной задачей в условиях активной глобальной интеграции культур и традиций разных этнических групп в современном мире. Наконец, самостоятельной социальной проблемой становится задача *подготовки педагогов-организаторов детской игры*, знающих специфику игровой культуры своего народа, владеющих методикой подбора и организации разнообразных игр, ориентированных на интересы, потребности, возрастные и индивидуальные особенности детей. Только так можно «вернуть игру детству». Только так она сможет стать союзником школы и семьи в воспитании новых поколений юных граждан России. Только так можно преодолеть наметившиеся тревожные и опасные тенденции в развитии игровой культуры современной молодежи.

Список использованной литературы

1. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров [Текст]. – М. ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996.
2. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования [Текст]. – 2-е изд. – Курск : Мечта, 2013.
3. Дружинин, В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии [Текст]. – М. : ПЕРСЭ ; СПб. : ИМАТОН, 2000.
4. Ильин, И.А. Путь к очевидности [Текст]. – М. : Республика, 1993.
5. Лекторский, В.А. Умер ли человек? [Текст] // Человек. – 2004. – № 4.
6. Мальковская, И.А. Глобализация как социальная трансформация. Тематические матрицы [Текст]. – М. : Изд-во РУДН, 2002. – Кн. 1.
7. Остапенко, А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования [Текст]. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2012. – 196 с.

¹ Белозерцев Е.П. Образ и смысл... С. 59.

8. Репринцева, Е.А. Детская игра в системе ценностей традиционной русской культуры: удастся ли вернуть игру в практику социального воспитания молодежи [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т II, № 5. – С. 59–65.
9. Репринцева, Е.А. Игра: мыслители прошлого и настоящего о ее природе и педагогическом потенциале [Текст]. – М. : Психол.-социал. ин-т ; Воронеж : НПО МОДЕК, 2006. – 460 с.
10. Репринцева, Е.А. Педагогика игры: Теория. История. Практика [Текст]. – Курск : Кур. гос. ун-т, 2005. – 450 с.
11. Репринцева, Е.А. Педагогическое наследие А.С. Макаренко: вписывается ли оно в логику современного общества потребления? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 113–122.
12. Репринцева, Е.А. Современная молодежная игра в зеркале трансформации традиционной русской культуры: что делать социальному педагогу? [Текст] // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – № 1. – С. 181–190.
13. Репринцева, Е.А. Трансформация аксиологических оснований игры в современной молодежной культуре [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 4 (16). – С. 16–30.
14. Репринцева, Е.А. Феномен игры в культуре и образовании [Текст]. – Академ. изд-во LAMBERT, ФРГ, 2011. – 417 с.
15. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
16. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
17. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.
18. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
19. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
20. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.
21. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
22. Сальникова, Л. Детские игры эпохи перестройки [Текст]. – М. : Знание, 1993.
23. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] : пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996.

УДК 370.152

О.И. Тарасова

**ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РУССКОЙ ШКОЛЫ
В КОНЦЕПЦИИ Е.П. БЕЛОЗЕРЦЕВА**

В статье представлена попытка осмысления философско-педагогической концепции Е.П. Белозерцева. Автор акцентирует внимание на философско-педагогических основах русского образования и становлении школы как элемента воспроизводства традиционной русской культуры.

культурная антропология, философия образования, история школы и педагогики, феноменология и онтология культуры.

История русского образования неразрывно связана с историей его философского, нравственного, психологического, антропологического, культурного, социального, художественного, политического и педагогического осмысления. О самобытности русской школы, ее уникальности, силе, фундаментальности говорили многие деятели отечественной культуры от М.В. Ломоносова, и И.В. Киреевского в XVIII–XIX веках до А.С. Макаренки и В.А. Сухомлинского в веке XX. В период «эпохи перемен», в конце XX века, была предпринята попытка переориентировать и социально-гуманитарные исследования, и саму практику образования на «западный манер», т.е. сравнить отечественную школу с западными, например Болонскими, стандартами. Но традиция самостояния, самобытности русской культуры и русского духа продолжается.

Для отечественной социально-гуманитарной мысли тема философии образования – это и жизненно важная мировоззренческая проблема, решаемая на протяжении нескольких столетий, а также проблема современной информационной, психологической, культурной, социальной и антропологической безопасности человека и общества. Философия русского образования – это синкретическая составляющая идеологии державообразующего народа.

Важнейшая стратегическая задача современности – вывести образование из ситуации потребительской социотехнической антиутопии в наше самобытное настоящее и актуальное будущее. Этому посвящено уникальное философское, педагогическое, историко-культурное исследование Е.П. Белозерцева – «Образ и смысл русской школы. Очерки прикладной философии образования»¹. Сила книги – в уникальном позитивном и жизнеутверждающем мышлении.

Прошедший XX век был богат на научные и художественные антиутопии, в которых критиковались отсутствие разумности, нарастающая абсурдность социально-технологического способа развития и существования цивилизации. Можно вспомнить имена Е. Замятина, Дж. Оруэлла, Р. Бредберри, П. Буля, Р. Шекли, А. и Б. Стругацкие и многих других. Всех этих авторов объединяет критика неполноценного социально-технологического бытия. Они констатировали, что наша реальность оказалась «вывернута наизнанку», что нарушена гармония жизни и нет устойчивости, а любое развитие «технологического сюжета» и «стечение технологических обстоятельств» ведут к дальнейшему упрощению и затем аннигиляции всего социотехноса.

Эта же идея о «перемене знака» развития, о трансформации реальности развивается и в нынешней отечественной социально-философской мысли. Совре-

¹ Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования. Курск : Мечта, 2013.

менное человечество не осознает сложившейся ситуации, продолжая наращивать технические достижения и массированное потребление, развивая сверхпотребление, которое превышает жизненные потребности. В результате в обществе потребления люди потребляют друг друга и окружающий мир, человеческие потребности становятся врагами способностей. «Веками длившаяся борьба за ежедневный кусок хлеба превратилась в борьбу с ожирением, а зрелищ столько, что их нельзя пересмотреть в принципе. Вместо рая как селения божьих праведников или коммунизма как строя совершенных людей возникло общество самовозрастающего производства и сверхразумного потребления. ...Апокалипсис в раю – так можно определить содержание кризиса современной цивилизации»¹.

Процесс социотехнической трансформации реальности отразился и на процессе становления, взросления и образования человека. На заре Нового времени возникла и затем повсеместно распространилась массовая система образования, которая постепенно и максимально незаметно для общественного сознания превратилась в систему формализованной массовой обученности, которая в настоящее время играет важнейшую роль в процессе «забвения бытия» (по выражению М. Хайдеггера) и отрицания человеком самого себя, что происходит под воздействием репрессивной идеологии социотехноса: «техника – все, человек – ничто; потребности – все, ценности – ничто».

В социально-гуманитарных исследованиях последних десятилетий много говорится о глобальном системном кризисе цивилизации, о кризисе человека, о его бегстве от свободы, мышления, сознания, понимания, о кризисе образованности, об отсутствии культуры и новой волне «цивилизованного варварства», о надвигающейся угрозе глобальной антропологической катастрофы. Признается что в современном социотехносе, состоящем из набора формализованных и бюрократизированных социальных институтов, система образования – одновременно и точка порождения системного кризиса цивилизации, и важнейшая сфера проявления антропологического и социокультурного кризиса.

Понятие «образование» многосмысленно, многомерно. Понятие «система образования» двойственно; акценты в нем можно смещать от полюса «образование» к полюсу «система». Если логика понимания сути образования ограничена формулой «образование ≤ система» (образование меньше или равно системе), тогда анализ образовательной проблематики будет сосредоточен только на материальном плане бытия и ограничен горизонтальной логикой мышления. При этом речь идет не более чем о системе, форме, моделях, вариантах трансляции, об институте, технологиях, системе оценок, способах тестирования и контроля, о мониторинге качества, финансировании, техническом оборудовании и т.п.

Если же логика понимания реализуется по формуле «образование > система» (образование больше, чем система), то в широком смысле слова речь идет о метафизике повседневности, о традиции понимающего человеческого бытия, об антропологической преэминентности, образованности, нравственности и силе воли, живом и личностном знании, о пути духа и самоосознании, о творчестве и создающем опыте бытия.

Эпоха современного постмодернизма – эпоха подделок, имитаций, симулякров. Это время «уценки ценностей», обесценивания культуры, образования,

¹ Кутырев В.А. Время Mortido // Вопр. филос. 2011. № 7. С. 20.

понимания, профессионализма, совести, творчества, одаренности, нравственности, т.е. фундаментальных понятий, составляющих ключевую ценность человеческой жизни и бытия. Закономерны вопросы: что есть подлинное, самобытное русское образование? что есть подлинного в отечественном образовании? что такое образование для человека в отличие от функциональной и технологической обученности для системы?

Изменение регрессивного движения социотехноса вполне возможно, так же как и возвращение в подлинную реальность с «отрицательной изнанки мира». На разных уровнях осмысления кризиса и неустойчивости цивилизации однозначно признается: устойчивое и благополучное будущее человека, страны, общества и цивилизации в целом связано с *жизнеспособным образованием*. Однако такое образование предполагает не столько информационное и технологическое насыщение, приобретение функциональных навыков, сколько становление человека, становление работы вселенского со-знания, мышления, Духа, со-вести, осознанности бытия. Иными словами, приоритетом такого образования выступает «развитие антропологии», а не «освоение технологий».

Человек – духовное существо, укорененное на всех планах бытия, обладающее созидательным призванием во Вселенной. Образование для системы ограничивается освоением и навыками потребления материального плана бытия. Что же такое образование для человека? Каким образом возможно образование, которое учит полноте бытия, которое неизмеримо больше формализованной системы массовой обученности – образование, которое учит не столько просвещенной эрудиции и/или информационному многознанию, сколько целостному и ответственному мышлению, просветлению сознания, нравственности разума? Именно такое многомерное и фундаментальное понимание образования и образованности составляет основу отечественного осмысления феномена образования – образования как феномена культуры, выражения русской идеи, социально-педагогической и социально-антропологической системы, культурно-образовательной среды¹. То есть изначальное отношение к образованию как к явлению и процессу, значительно превосходящим систему информационно-репродуктивной трансляции готового знания.

Современные попытки модернизации и оптимизации системы массовой обученности, предпринимаемые социально-технологическим обществом, осуществляются только на уровне информационных и технических параметров. Но феномен образования настолько многомерен, что не может быть рассмотрен только на одном рационалистическом уровне познания. Образование – это фундаментальная категория бытия и человеческая ценность; оно предполагает становление человека в единстве духа, души, совести и разума. Прежде всего, это образование духа, а не образование в букве, эволюция духовности разума, а не технологическое оснащение буквализма интеллекта. Поэтому отечественное образование – это школа духовной силы, духовной и нравственной одаренности русского человека. Без понимания образования как процесса становления человеческого духа и нравственности разума преодолеть кризисы в настоящем и совершить прорыв образования и общества в будущее невозможно.

¹ Белозерцев Е.П. Образ и смысл...

Человек способен к разным видам знания – к знанию ради господства и достижений, к знанию образовательному, или сущностному, и к знанию метафизическому – знанию ради спасения (М. Шелер). Образование – прикладная, повседневная философия жизнедеятельности и понимания бытия, поддержания гармонии и устойчивости. Универсально образованный и целостно мыслящий человек, осваивающий живое знание, обладающий органическим мировосприятием и миропониманием, осознает, что в мире все связано со всем, и потому обладает «проективным характером понимания» (по М. Хайдеггеру) и способностью прогнозировать и предвидеть результаты своей деятельности. В этом отличие настоящего образования от прикладного, дискретного, мозаичного, дифференцированного, узкоспециального знания – силы, «знания ради господства», развитого «информационного многознания»¹, которое давно не поддается обозрению или одноразовому прочтению.

Западная цивилизация пошла по пути упрощения универсального образования, отрицания целостного и живого (со)знания для развития одностороннего, левополушарного, гипертрофированно развитого технического интеллекта (М. Шелер), отрицания понимания ради функционирования в системе. Развитие системы образования стало приравниваться к умножению набора различных образовательных учреждений и формализации правил функционирования системы.

Образование – важнейший социальный институт, особая социально-экономическая подструктура общества. Порочный круг всей современной практики ис(по)требления открывается и замыкается, т.е. «зацикливается» – системой образования².

Также как и переход цивилизации к обществу потребления, уход на «изнанку» существования связан с системой образования. Г. Бэйтсон в своей известной работе «Экология разума» утверждал, что цивилизация попала в инволюционную колею, в разновидность эволюционного тупика. Это произошло вследствие утраты качества «структурной гибкости». Курс краткосрочных обещаний стал доминирующим и жестко запрограммированным, но со временем он оборачивается катастрофой. Это так называемая «парадигма вымирания», которая становится летальной, если образ непосредственных действий выбирается только ради максимализации отдельных переменных. Некоторые подсистемы общества, склонные к эскалации, ведут к регенеративным эффектам. Они выедают гибкость, которая является «не зарезервированным для какой-либо цели потенциалом к изменению»³.

Это относится в одинаковой мере и к особенностям социального развития образования, и к специфике развития национально-государственных систем всеобщего массового обучения. Система массовой класс-школы реализует так называемый «скрытый учебный план» (И. Иллич), т.е. она скрытым образом изменила приоритеты развития, изменила цели и задачи, сменила ценности образования. Логика развития системы образования ориентирована не на Человека, а преимущественно на систему. Утрата гибкости проявляется в том, что те переменные,

¹ Долженко О.В., Тарасова О.И. Будущее: общество информационного многознания или человек понимающий? // Высш. образование в России. 2009. № 9. С. 32–40.

² Об этом прекрасно рассказано в работе И. Иллича «Освобождение от школ». М. : Провещение, 2006.

³ Бэйтсон Г. Экология разума. М. : Смысл, 2000. С. 463.

которым надо быть гибкими, становятся зафиксированными, а те, которым следует быть относительно устойчивыми и изменяться постепенно, медленно, оказываются брошенными на произвол судьбы. Поэтому многие привычные и стереотипные явления социотехноса становятся ошибочными, деконструктивными, а в сочетании с технологиями – даже патогенными.

Историко-педагогический обзор творческого наследия выдающихся русских ученых и деятелей культуры позволяет говорить о ценностных устоях и нравственных приоритетах отечественного образования и русской педагогической мысли. Метафизическая сила и важнейшее преимущество русского образования, всегда ориентированного на духовно-практическую созидательность, – в способности сохранить лад души, следование устоям бытия, в стремлении сохранить духовный, культурный, нравственный и метафизический облик человека, предотвратить деградацию человека в человека-массу или в вооруженную потребностями массовую «цивилизьяну» и, что чрезвычайно важно, – в способности актуализации будущего.

Общенаучные и методологические категории русского образования, его целостный образ мира и соответствующий язык описания отличаются от понятий и технологий социотехнического «образовательного конвейера» в силу того, что русская школа решает прежде всего вечные вопросы бытия, а система массового обучения ориентирована на сиюминутные, прагматичные, технологические задачи, что и ведет ее к глобальному превращению в коммерческую систему «образовательных услуг».

Одной из основополагающих категорий в отечественном образовании выступает воспитание ума, или образование нрава, нравственности разума, которое подразумевает целостность и полному мировосприятия, мирозерцания, миропонимания и одновременно освоение красоты и силы живого русского языка. Другое понятие – «учение» – также понимается несравненно шире, чем запоминание готового информационного многознания и рассудочное оперирование им. Учение – это формирование образа мира и системного мирозерцания, эмоционально-образное развитие человека, освоение чувствознания, упражнение воли, становление толкового человека.

Среди существенных качеств отечественного образования, принципиально отличающих его от социотехнической масс-школы, – качество народности.

Слово «народность» в настоящее время требует дополнительного пояснения и истолкования. Это особенно необходимо для понимания качества обучения не в рамках статистики, когда образование видится как массовость, но как одной из онтологических характеристик, связанной с устной парадигмой осмысления бытия. Различие между массовостью и народностью аналогично различиям между культурами письменного (информационного) и устного (осознающего) типов культуры (что сформулировано и подробно раскрыто в работах Ю.М. Лотмана) – т.е. между устной культурой, фольклором, народной мудростью, народным творчеством, с одной стороны, и массовой контркультурой, насаждаемой при помощи технологий массмедиа и загоняющей человека в ситуацию духовного отчуждения, с другой стороны. Идея народности в настоящее время имеет не только философское, этнополитическое, культурно-семиотическое, но и педагогическое обоснование. Народность выступает руководящим требованием к организации

и содержанию образования¹. Традиции воспитания – семейные, родовые, общинные – должны составлять основу самоорганизации процесса образования не только в прошлом, но и в настоящем и в будущем, поскольку именно они являются основой антропологической преемственности, наследования образа жизни. Народность образования и воспитания – это то уникальное качество, которое позволяет сохранить силу народного характера, нравственность разума и разумность сердца, предотвратить «модернизацию» и «вестернизацию» субъекта, его превращение в усредненно грамотного индивида.

Социотехническим результатом образования является получение диплома, результатом образовательного пути – образованность. В качестве неотъемлемого технологического компонента образованность обязательно включает в себя знания, умения, навыки, компетенции, операциональность интеллекта и прочее. Но все они второстепенны, аналогично тому, как второстепенно умение любого музыканта играть гаммы. Задачей процесса образования является нахождение человеком своего призвания, последовательное освоение им своей области раскрытия таланта, развитие способностей, одаренности. Потому образованность – это состояние человека, максимально приближающегося к раскрытию своего предназначения, подчинению этому призванию всех целей своей жизни. Образованность – это многомерная динамическая способность; она не сводима к операциональным навыкам информационно-технического интеллекта, однако обязательно включает его наравне с чувствами и волей. Образованность нравственна; ее первая способность – ответственность за себя, семью, общество, нацию, человечество, мир, быт, гармонию и лад.

Уникальность и самобытность русского образования связана с синкретическим триединством особых констант, ценностей и идей. Константами русского образования являются духовность, традиционность и открытость. *Духовность* – особое внимание русского человека к области абсолютного, вечного; это характеристика его внутреннего состояния, осознанности. *Традиционность* неразрывно связана с народностью, с внутренним дыханием жизни. *Открытость* – способность к взаимоуважению, взаимодействию, сотворчеству и взаимообогащению.

Ценности русского образования – это, во-первых, единый опыт народа во всей его инвариантности и цветущей сложности, что позволяет реализовать равные возможности *для всех говорящих на языке одной культуры*; во-вторых, сопричастность труду и созидательности; в-третьих, целостное знание и ответственная свобода мысли человека, укорененного в бытии.

Три идеи русского образования – идея вселенского предназначения человека, идея национального Дома, идея Соборности – изначально ориентированы на духовно-нравственное становление человека, сознание которого свободно и от техники, и от порабощения материальным планом бытия.

Образование, рассматриваемое на основе категорий «коммуникация» и «трансляция», неизбежно стремится к упрощению. Для подлинного образовательного общения сознаний необходим педагогический диалог. И это не просто путь к истине или способ коммуникации. Диалог – это способ ценностного межсубъектного взаимодействия, т.е. достижения взаимопонимания и сотворчества на основе признания самоценности каждого человека. Диалог – одно из проявлений

¹ Белозерцев Е.П. Образ и смысл... С. 204.

онтокоммуникации или феномена глубинного общения¹. А глубинное общение ведет к онтологической встрече с чем-то большим, чем любое наше достояние. «Общение есть нечто гораздо большее, нежели любое деяние, ибо *глубинность* общения означает значимое участие в нем поистине громадных *запороговых*, не поддающихся распределению содержаний»².

Список использованной литературы

1. Батищев, Г.С. Особенности культуры глубинного общения [Электронный ресурс] // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 95–129. – Режим доступа : <http://philosophy.ru/library/vopros/03.html> (дата обращения: 01.11.2014).
2. Бэйтсон, Г. Экология разума [Текст]. – М. : Смысл, 2000. – С. 463.
3. Белозерцев, Е.П. Образование: историко-культурный феномен [Текст] : курс лекций. – СПб., 2004.
4. Белозерцев, Е.П. Соборность как путь к новой школе [Текст] // Русская школа. Создателям русской национальной школы. – М. : Роман-газета, 1993. – Вып. 1.
5. Белозерцев, Е.П. Судьба российского образования сквозь призму социальной политики государства (послесловие к монографии О.Н. Смолина) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 17. – С. 6–34.
6. Белозерцев, Е.П., Павленко А.И. Феноменология культурно-образовательной среды: человек как средство и средоточие [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 18. – С. 42–47.
7. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования [Текст]. – 2-е изд., перераб. и доп. – Курск : Мечта, 2013. – 465 с.
8. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология [Текст]. – М. : УРАО, 2000.
9. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст]. – Курск : Мечта, 2011.
10. Булатников, И.Е. Деструкция общественной морали как проблема современного социального воспитания молодежи [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. II, № 5. – С. 24–30.
11. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
12. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–90.
13. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
14. Булатников И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К. Д. Ушинского // Известия РАО. – 2014. – №3. – С14-35.
15. Булатников, И.Е., Исаев И.Ф. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи [Текст] // Евразийский форум. – 2012. – № 4. – С. 76–92.
16. Булкин, А.П. Вопросы жизни или образование и подготовка [Текст] // Проблемы современного образования. – 2013. – № 5. – С. 77.
17. Булкин, А.П. Познание – наивысший аффект: Еще раз о когнитивной компетенции [Текст] // Проблемы современного образования. – 2013. – № 4. – С. 56.

¹ Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения // Вопр. филос. 1995. № 3. С. 95–129. URL : <http://philosophy.ru/library/vopros/03.html> (дата обращения: 01.11.2014).

² Там же.

18. Вербицкий, А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма. Проблемы формирования [Текст]. – М. : Логос, 2011. – 288 с.
19. Гершунский, Б.С. Россия: Образование и будущее (Кризис образования в России на пороге XXI века) [Текст]. – Челябинск, 1993.
20. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века [Текст]. – М., 1997.
21. Гуревич, П.С. Философия культуры [Текст]. – М., 1994.
22. Долженко, О.В., Тарасова О.И. Будущее: общество информационного многознания или человек понимающий? [Текст] // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 32–40.
23. Зиновьев, А.А. Глобальный человек [Текст]. – М. : Эксмо, Центрполиграф, 2006.
24. Зинченко, В.П. Человек в пространстве времен [Текст] // Развитие личности. – 2002. – № 3. – С. 23–50.
25. Иллич, И. Освобождение от школ [Текст]. – М. : Просвещение, 2006.
26. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / под ред. А.М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 827 с.
27. Кутырев, В.А. Бытие или Ничто [Текст]. – СПб. : Алетейя, 2010. – 496 с.
28. Кутырев, В.А. Время Mortido [Текст] // Вопросы философии. – 2011. – № 7. – С. 20.
29. Ландшеер, В. Концепция минимальной компетентности [Текст] // Перспективы. – 1988. – № 1.
30. Муравьев, С.А. Генезис русского национального идеала воспитания в диалоге эпох и антропологических концепций [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 115–121.
31. Муравьев, С.А. Идеал воспитания в философско-антропологической мысли русского зарубежья [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Курск : КГУ, 2011.
32. Ортега-и-Гассет, Х.А. Восстание масс [Текст]. – М., 1992.
33. Остапенко, А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования [Текст]. – Краснодар : КГУ, 2012. – 196 с.
34. Попов, Э.А., Тихомиров Л.А. Б.П. Чичерин: спор оппонентов [Текст] // Либеральный консерватизм в России: история и современность : материалы всерос. науч.-теорет. конф. 24–25 мая 2000 г. – М., 2001.
35. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
36. Репринцев, А.В. В поисках идеала Учителя: проблемы профессионального воспитания будущего учителя в истории философско-педагогической мысли [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000.
37. Репринцев, А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? [Текст] // Вестник Костромского государственного университета. – 2011. – № 4. – С. 131–137.
38. Репринцев, А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 3 (11). – С. 71–80.
39. Репринцев, А.В. Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции российского педагога [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 1 (7). – С. 6–17.
40. Репринцев, А.В. Образ идеального учителя в христианской культуре [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 2 (8).

41. Репринцев, А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (10). – С. 6–17.
42. Репринцев, А.В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики [Текст] // Известия РАО. – 2014. – № 3.
43. Репринцев, А.В. Профессиональное развитие личности будущего педагога в воспитательной системе современного вуза: тревоги и надежды [Текст] // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2009. – № 6. – С. 42–56.
44. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
45. Репринцев, А.В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса. Предисловие ко второму изданию книги [Текст] // Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. – 2-е изд. – Курск : Мечта, 2013. – С. 5–19.
46. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. II, № 5. – С. 18–23.
47. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
48. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
49. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.
50. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
51. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
52. Романов, А.А. Памяти Н.К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 70–83.
53. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.



Методология историко-педагогического познания

УДК 370.12

Г.Б. Корнетов

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ

Автор рассматривает историю педагогических идей как предметное поле современного историко-педагогического знания, связанное с изучением становления, распространения, взаимодействия и трансформации различных продуктов мыслительного труда в интеллектуально-педагогической культуре человечества с древнейших времен до наших дней.

история педагогических идей, элементарная педагогическая идея, комплекс педагогических идей, саморазвитие и контекстуализм эволюции педагогических идей.

В рамках истории педагогики наряду с историей педагогической практики, образовательных институтов общества, отдельных учебных и воспитательных учреждений, образовательной политики государства, а также жизни и деятельности теоретиков и практиков образования, как правило, изучается история педагогической мысли, педагогических учений, педагогической науки. В этом контексте возникает проблема: правомерно ли ставить вопрос о разработке в рамках истории педагогики истории педагогических идей как особой области историко-педагогических исследований?

Часто авторы историко-педагогических трудов, заявляя о том, что рассматривают историю педагогических идей, на самом деле обращаются к изучению педагогической мысли, истории педагогических учений. Это, например, в значительной степени относится к интереснейшей книге М.М. Рубинштейна «История педагогических идей в ее основных чертах», изданной в 1916 и переизданной в 1922 году, и в полной мере – к значительно более поздней (2000 год) работе А.Н. Джуринского «Педагогика: история педагогических идей».

Идея как некий идеальный конструкт является средством осмысления человеком действительности. Идея есть не только установление адекватных описаний действительности, но и соответствие конкретным целям социальной деятельности, возможности их реализации. С этой точки зрения идея предстает как син-

тез знания истины, должного и возможного. Так, идея свободного воспитания есть и конкретное теоретическое представление о педагогической реальности, и представление об образовательном идеале, и представление о педагогических путях, способах и средствах его достижения. В идее мир и отражается, и конструируется субъектом, который воплощает в ней свои интенции, являющиеся сложным продуктом внутренних и внешних обстоятельств человеческого бытия.

Педагогические идеи фиксируют, во-первых, существующую педагогическую реальность человека и его отношение к этой реальности, во-вторых, ту педагогическую реальность, к которой человек стремится и которую надо создать, в-третьих, пути, способы, механизмы, средства движения от существующей реальности к желаемой педагогической. Причем все педагогические идеи неизбежно наполняются ценностным отношением к презентуемой в них педагогической реальности. Смысловая структура педагогической идеи предстает как синтез описаний, целей и предписаний.

История педагогических идей представляет собой предметное поле современного историко-педагогического знания, связанное с изучением становления, распространения, взаимодействия и трансформации различных продуктов мыслительного труда в интеллектуально-педагогической культуре человечества с древнейших времен до наших дней.

История педагогических идей неизбежно сосредоточивает свое внимание на выявлении и эволюции тех *элементарных педагогических идей*, которые, возникнув в прошлом, живут динамичной изменчивой жизнью, входят в различные педагогические доктрины и концептуальные построения, наполняясь при этом различными смыслами и обнажая разные грани в различных историко-культурных, собственно педагогических и личностных контекстах. Каждая такая педагогическая идея, с одной стороны, имеет свои собственные историю и «биографию», а с другой – оказывается значимым элементом более широких педагогических конструкторов, влияя на характер и особенности включившей ее в себя целостности и, в свою очередь, испытывая на себе влияние той системы, в которую она оказалась включенной.

При изучении истории педагогических идей особое значение приобретает проблема *начала истории* каждой конкретной идеи. Понять ее характер и особенности, осмыслить ее первоначальный смысл и значение, постичь ее исходную сущность можно, только ответив на вопросы: что началось? когда началось? почему началось?

В центре внимания истории педагогических идей находятся именно конкретные отдельные идеи, развивающиеся во времени и пространстве. Только исследовав их, можно сделать следующий шаг в изучении истории педагогических идей, познать *комплексы педагогических идей*, т.е. те совокупности (системы) идей, которые составляют различные педагогические концепции, теории, учения, направления, системы. При этом педагогические учения, представляя собой комплексы тех или иных педагогических идей, часто различаются не столько своими элементами, сколько их сочетаниями. Иначе говоря, одна и та же педагогическая идея, включенная в различные комплексы идей, наполняется различными смыслами, обретает разные значения. Идея, таким образом, по сути становится иной.

Педагогические идеи составляют содержание интерпретационных моделей в истории педагогической мысли, которые являются важнейшим фактором ориен-

тации личностной и групповой интеллектуальной и квазиинтеллектуальной деятельности в историко-педагогическом процессе.

Творцы и носители конкретных педагогических идей, обстоятельства их жизни и их внутренний мир, бессознательные ментальные привычки, способы мышления, интеллектуальные предпочтения, религиозные воззрения, идеологические представления, методологии познания, а также контексты, в которых идеи создаются и в которые идеи включаются, связи и отношения, в которых идеи эволюционируют, оказываются значимыми для выявления самих идей, их реконструкции, описания, объяснения и понимания, для постижения их исторической динамики.

Ни в коем случае нельзя допустить, чтобы история педагогических идей свелась к исследованию их чисто интеллектуального и абстрактного бытия, извлеченного из целостного потока общественной жизни и оторванного от судеб их творцов – людей, пребывающих в конкретных жизненных обстоятельствах конкретных эпох и культур, а также от практической педагогической деятельности, во многих случаях выступающей источником и сферой приложения педагогических идей, проверкой их действительности и жизнеспособности.

История педагогических идей должна изучаться вне зависимости от институциональных и дискурсивных границ; их генезис и трансформация постигаются посредством обращения к данным и методам различных научных дисциплин, а также философии, религии, идеологических доктрин, искусства, литературы, обыденных представлений людей, т.е. всего того, что содержит в себе педагогические идеи как формы мыслительного постижения и конструирования педагогической реальности, которые осуществляются не только педагогикой, но и другими отраслями знания, различными формами общественного сознания как на теоретическом, так и на обыденном уровне.

При исследовании истории педагогических идей важно выявлять порождаемый мыслительными привычками логический лейтмотив, привычный ход рассуждений, характерные логические приемы, методологические допущения, доминирующие в мышлении как отдельных индивидов, так и педагогических направлений, культурных эпох.

Для истории педагогических идей несомненный интерес представляют не только логически выверенные конструкты, но также и мыслительные привычки, дорефлективные допущения, псевдологические и аффективные ингредиенты идей. Такой подход позволяет, во-первых, выходить за пределы исследования «великих мыслителей образования» и «великих педагогических текстов», обращаясь как к широкой проблематике исторических форм педагогического мышления больших групп людей, так и к конкретным, частным педагогическим идеям, пронизывающим педагогическое сознание общества, рассматривать ментальные структуры педагогической повседневности. Во-вторых, такой подход делает возможным исследование педагогических идей безотносительно к их истинности или ложности, т.е. в подлинно исторической перспективе, захватывающей не только высокие достижения духа, но и заблуждения, стереотипы, предрассудки, интеллектуальные мифы, идеологии, механизмы интеллектуальной моды и тому подобные феномены.

История педагогических идей может и должна показать, в частности, каким образом субъективные представления, мысли, интенции индивидов действу-

ют в пространстве социальных и культурных возможностей, создавая те или иные ментальные педагогические конструкты, а также как эти конструкты увязываются с педагогическим опытом, педагогическими традициями, педагогической практикой.

История педагогических идей стремится, с одной стороны, познать самобытное своеобразие идей в каждый конкретный исторический момент их жизни. Поэтому она обращается к историческим условиям создания педагогических идей, ситуациям, их порождающим, к их авторам, обстоятельствам жизни авторов и особенностям их внутреннего мира, институциям, в рамках которых педагогические идеи создавались, прагматике их производства и механизмам воспроизводства, заимствованиям, искажениям и т.п. То есть история педагогических идей стремится постичь случайное в биографии идей, уловить уникальные нюансы их неповторимой истории. С другой стороны, история педагогических идей стремится выявить общие тенденции в их развитии, раскрыть универсальные механизмы их генезиса, уловить наряду с единичными чертами отдельных педагогических идей и их эволюции общие и особенные характеристики.

Обращение к истории педагогических идей предполагает их выявление и осмысление в единой логике имманентных законов развития идей и внешних влияний, детерминирующих их динамику и трансформацию, а также самых широких историко-культурных контекстов, обуславливающих их восприятие и трактовку в конкретных исторических обстоятельствах конкретными людьми, их взаимосвязь с другими педагогическими идеями, а также с педагогической практикой.

Особо следует подчеркнуть, что важнейшей чертой истории педагогических идей является ее широкий *контекстуализм*, т.е. обязательное изучение в культурном и социальном контекстах, в которых они возникали, развивались, транслировались, взаимодействовали, видоизменялись или прерывались. Причем речь идет как о широком контексте духовной жизни, так и о самом широком контексте социальных практик, не сводимых только и исключительно к практикам социализации подрастающих поколений (включающим в себя и собственно образовательные практики). Например, в истории педагогических идей огромную роль играют антропологический контекст, предполагающий понимание роли и места образования в онтогенезе человека; религиозный контекст, влияющий на образовательные идеалы различных эпох и культур; политический контекст, задающий понимание педагогической функции государства; экономический контекст, предполагающий рассмотрение образования как производительной силы общества, как важнейшего механизма воспроизводства рабочей силы, и т.д. и т.п. При этом контекстуализм не должен препятствовать полномасштабному учету внутренней логики развития педагогических идей в их истории, разворачиванию имманентно присущих им интенций эволюции. Однако ни в коем случае не следует сводить историю развития идей к их филиации, к бесконечному порождению одних идей другими.

История педагогических идей сегодня уходит от интерпретации их в логике дихотомий бинарных оппозиций к более сложным и многогранным трактовкам, что позволяет исследовать идеи в их истинной целостности.

Изучение педагогической идеи в ее историческом развитии предполагает, во-первых, погружение в ее смысловую структуру, прослеживание внутренней

логики ее развития, во-вторых, реконструкцию смысловой структуры из «внешней» позиции и, наконец, в-третьих, прослеживание связей смысловых структур, в том числе «своей» и «иной».

Новое осмысление идеи часто оказывается не просто нарушением привычного смыслового ряда, а его разрушением, принципиальным пересозданием, порождением оригинальной педагогической позиции, формированием новой педагогической концепции (теории, учения) со специфическими целевыми и нормативными установками, задающими новые рамки для педагогических практик.

История педагогических идей не может быть сведена к определению их в социальных терминах: к социальному положению индивидуумов, к производящей идее среды, к социальной сфере восприятия идей и т.п. Хотя история педагогических идей и не может не учитывать эти аспекты в своих исследовательских стратегиях. Не уходя от поиска детерминирующих причин, следует стремиться обнаружить те функции, которые были присущи педагогической идее в момент ее возникновения, а в дальнейшем рассмотреть то, как эти функция менялись вместе с новыми смысловыми интерпретациями идеи в новых исторических условиях.

Педагогическая идея изначально всегда является продуктом индивидуального человеческого сознания, степени ориентации которого на социальные образцы весьма различны в различных ситуациях, да и образцы эти, как правило, множественны и вариативны.

В любой педагогической идее важно выделить ее индивидуальный и надиндивидуальный слой. Если индивидуальный слой важен для смыслового наполнения, то с надиндивидуальным слоем связана социальная значимость идеи, ее преемственность по отношению к культурному опыту.

История педагогических идей – это одновременно и история применения этих идей как в интеллектуальной сфере, так и в сфере практической деятельности. Высказанная педагогическая идея начинает жить своей собственной жизнью, влияя на другие педагогические идеи, на поступки и поведение людей, на их педагогическую деятельность. Педагогические идеи институализируются, особенно если получают развернутое изложение и обоснование, если вызывают интерес у субъектов историко-педагогического процесса. Происходит их легитимизация в общественной жизни. Они становятся значимыми факторами педагогической (да и в целом культурной) истории человечества.

История педагогических идей должна стремиться к диахронному и синхронному рассмотрению каждой идеи, стремиться вписать ее, с одной стороны, в вертикальный ряд, в контекст предшествующих и последующих состояний, а с другой – в горизонтальный ряд, в контекст современных объектов. При этом важно помнить, что каждая эпоха, каждая культура, а то и каждая конкретная ситуация может наполнять педагогическую идею своими уникальными смыслами, часто не концептуализируемыми в универсальных понятиях. Причем и внутри эпохи, культуры, ситуации может существовать множество смысловых наполнений одной и той же педагогической идеи.

История идей не сводима к описанию конкретных объектов, иллюстрирующих якобы универсальную категорию. В реальной истории развивающиеся педагогические идеи оказываются не только динамичными, но также и прерывистыми, их конфигурация меняется, они соотносятся с различными интеллектуаль-

ными схемами и специфическими практиками, включаются в них, насыщаются множеством подчас взаимоисключающих смыслов.

Важнейшими проблемами истории педагогических идей являются вопросы о том:

– как и почему возникала та или иная педагогическая идея, где ее источник;

– что определяло конкретное содержание педагогической идеи, какова ее структура;

– какие обстоятельства влияли на то, как она воспринималась и распространялась;

– как педагогические идеи взаимодействовали, взаимообогащая, взаимодополняя, взаимоисключая друг друга;

– чем определялась историческая жизнеспособность или, наоборот, нежизнеспособность педагогической идеи;

– какова была направленность ее исторической динамики и какие причины ее порождали;

– что представляли собой ее смысловые модификации в конкретных культурно-исторических ситуациях и что их порождало;

– какие педагогические идеи оказывались знаковыми в определенных культурно-исторических условиях и чем это обуславливалось;

– в чем заключается значение педагогической идеи для истории педагогики в целом, а также для истории конкретных педагогических учений, направлений, практик, институций;

– каково бытие педагогической идеи в пространстве современной педагогики и каковы перспективы ее дальнейшей эволюции в контексте существующих тенденций развития теории и практики образования.

Исследуя возникновение и историческую динамику той или иной педагогической идеи, важно выявить ее *ядро*, то, что составляет ее основу, стержень, характеризует ее качественную определенность. А также то, что позволяет говорить о движении данной исторической идеи во времени и пространстве, несмотря на все ее исторические трансформации и различные смысловые интерпретации в различных культурных контекстах.

Выявив ядро педагогической идеи, важно определить рамки ее исторической вариативности, в которых она, изменяясь в своем историческом движении, сохранит свою качественную определенность, будет оставаться именно этой идеей.

Список использованной литературы

1. Астафьева, Е.Н. Современные пособия по истории педагогики [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 206–214.

2. Бергер, П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания [Текст] : пер. с англ. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.

3. Джуринский, А.Н. Педагогика: история педагогических идей [Текст]. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 352 с.

4. Днепров, С.А. Генезис научного педагогического сознания [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2000. – 460 с.

5. Касаткина, С.Н., Романов А.А. Антропокосмические идеи воспитания К.Э. Циолковского [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2007. – № 2 (6). – С. 142–149.
6. Корнетов, Г.Б. История педагогики в поисках предмета исследования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 2 (22). – С. 68–82.
7. Корнетов, Г.Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века [Текст]. – М. : АСОУ, 2013. – 428 с.
8. Корнетов, Г.Б. История педагогики: итоги и перспективы в начале XXI века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 67–96.
9. Корнетов, Г.Б. Постижение истории педагогики [Текст]. – М. : АСОУ, 2014. – 152 с.
10. Корнетов, Г.Б. Предмет и объект истории педагогики [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 1. – С. 34–52.
11. Корнетов, Г.Б. Теория истории педагогики [Текст]. – М. : АСОУ, 2013. – 460 с.
12. Корчинский, А.В. История идей [Текст] // Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А.О. Чубарьян. – М. : Аквилон, 2014. – С. 191–193.
13. Лавджой, А. Великая цепь бытия. История идеи [Текст] : пер. с англ. – М. : Дом интеллект. кн., 2001. – 376.
14. Ле Гофф, Ж. История и память [Текст] : пер. с фр. – М. : Росс. полит. энцикл., 2013. – 303 с.
15. Лернер, И.Я. Педагогическое сознание – бытие действительности и категория педагогики [Текст] // Советская педагогика. – 1985. – № 3. – С. 52–57.
16. Репина, Л.П. «Новая историческая наука» и социальная история [Текст]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во ЛКИ, 2009. – 320 с.
17. Романов, А.А. Воплощение антропологических идей К.Д. Ушинского в экспериментальной педагогике России начала XX века [Текст] // Творческий опыт преобразования педагогических систем в XX столетии : сб. науч. тр. / под ред. А.А. Романова, М.Н. Дементьевой. – Рязань, 2006. – С. 5–27.
18. Романов, А.А. Естественно-научные идеи И.П. Павлова: их влияние на развитие педагогики и психологии XX века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (10). – С. 50–59.
19. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.
20. Романов, А.А., Сова Б.Л. Эволюция идей гуманизма и их роль в преобразовании пенитенциарной теории и практики [Текст] // Творческий опыт преобразования педагогических систем в XX столетии : сб. науч. тр. / под ред. А.А. Романова, М.Н. Дементьевой. – Рязань, 2006. – С. 188–222.
21. Рубинштейн, М.М. История педагогических идей в ее основных чертах [Текст]. – 2-е изд. – Иркутск: Типография Дом Трудящихся, 1922.
22. Сбитнева, Н.Н., Романов А.А. Генезис идеи интегральности в зарубежной педагогике [Текст] // История теории и практики образования : моногр. : в 2 т. Т. 1. Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2012. – С. 165–196.
23. Тульчинский, Г.Л. Идеи: источники, динамика и логическое содержание [Текст] // Философский век : альманах. – Вып. 17. История идей как методология гуманитарных исследований. – СПб., 2001. – Ч. 1. – С. 28–58.
24. Фуко, М. Археология знания [Текст] : пер. с фр. – СПб. : Гуманит. Акад., 2004. – 416 с.
25. Шартье, Р. Интеллектуальная история и история ментальностей: двойная переоценка? [Текст] // Новое литературное обозрение. – 2004. – № 66. – С. 17–47.

ПАМЯТИ ЭДУАРДА ДМИТРИЕВИЧА ДНЕПРОВА

Рассмотрены аспекты деятельности Э.Д. Днепров, сыгравшего ключевую роль в разработке и внедрении философско-теоретических и общественно-педагогических оснований реформы общего образования в России в конце 80-х – начале 90-х годов XX века, способствовавшие кардинальной перестройке общеобразовательной школы.

Эдуард Дмитриевич Днепров, Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа», реформа образования, перестройка общего среднего образования, первый избранный министр образования России.

Уходят, уходят могикане.

...

Ушли. Оставили огромную землю,
которой очень нужны могикане.

Р. Рождественский

Писать о человеке масштаба Эдуарда Дмитриевича Днепров довольно сложно. Он был Гражданином, Ученым, Деятелем и Реформатором российского образования. По словам академика А.В. Петровского, все прогрессивные начинания последнего десятилетия XX века в истории отечественного образования всегда будут связаны с именем Э.Д. Днепров – «самого крупного социального мыслителя и социального реформатора в российском образовании на рубеже прошлого и нынешнего столетий»¹.

Во второй половине 1980-х годов начинается широкое обсуждение причин торможения проводимой реформы общеобразовательной школы. Даже у руководителей органов образования и педагогической науки не было согласованных мнений и решений относительно путей и последующих действий. Однако настроения перестройки, оживившие общественное самосознание, не оставляли выбора: «либо и дальше сеять у всех на глазах ведомственные иллюзии, либо честно и прямо взглянуть в лицо реальности. От того, какая из этих позиций в руководящем сознании возобладает, зависит сегодняшний и завтрашний день школы. В конечном итоге – судьба страны, ибо будущее страны начинается в школе»². В учительской среде выражались более определенно, отвечая на вопросах пробуксовки реформы: «не может буксовать то, чего нет», «вместо новой школы, о которой мечтало учительство, мы получили старую, но с новыми заплатами. Мы штопаем там, где требуется новая ткань...»³.

¹ Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М.: Мариос, 2011. С. 19.

² Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы / сост. Р.Ф. Усачева, Т.Н. Храпунова. М.: Мариос, 2013. Ч. 1. С. 17.

³ Там же.

Трудно сегодня представить всю многоплановость панорамы того противоречивого и драматичного периода перестройки общественной жизни страны и реформирования отечественного образования. Но тот бурный процесс позволил проявить себя многим деятелям науки и образования, способствовал появлению и развитию новых педагогических идей, направлений, опыта новаторской работы учителей: это и педагогика сотрудничества, и учителя-новаторы, и многое другое. Во всем многообразии вышедших на первый план имен – педагогов, психологов, писателей, артистов, деятелей государства, науки и культуры, – до сих пор вызывающих гордость и уважение, самой заметной и масштабной мне, без всякого сомнения, видится фигура Э.Д. Днепров.

Совсем немногие в то время знали педагога Э.Д. Днепров. И тем более вряд ли кто-либо мог оценить масштаб его личности, увидеть в нем человека пассионарного типа, которого при жизни причислят к легендам. Хотя уже тогда о нем многое было известно: успешный офицер флота, историк, историк педагогики, филолог, журналист, в 1961 году предложивший Н.С. Хрущеву провести демократические реформы в стране (за что был исключен из членов КПСС).

В 1987 году Э.Д. Днепров начинает публикацию тематических статей в главных печатных изданиях того времени – «Правде», «Известиях», «Советской культуре», «Учительской газете» и др. Блестящий историк и историограф, он, обращаясь к прошлому России XIX века, показывает, как общественно-педагогическое движение стало ведущим фактором «создания начальной народной школы, женского, профессионально-технического, педагогического, внешкольного образования, дошкольных образовательных учреждений», «открыла двери школы для прогрессивных идей отечественной и зарубежной педагогики»⁴. Идея о необходимости общественной инициативы, общественно-педагогического движения в проведении реформ образования легла в основу публицистических выступлений и фундаментальных разработок ученого. Поражают яркость и точность его формулировок, не потерявших в большинстве случаев своей актуальности поныне.

Критикуя педагогическую науку, Э.Д. Днепров говорил о таких ее болезнях, как «бедность», социальная и в значительной степени научная бесплодность. Объясняя суть педагогики, утверждал, что она заключается в диалектическом единстве противоположностей – нормативности и творчества. Официальная педагогика во все времена была системой нормативного мышления, в которой «норма всегда выступала в качестве догмы, в качестве опорной точки противостояния учительскому творчеству»⁵.

Официально-охранительные позиции в то время занимало и Министерство просвещения СССР. Отдельные его представители видели причину торможения реформы в «серости учителя», в его «неумении работать». В этом всегда находят смысл чиновники-аппаратчики всех времен, верящие, что у них есть святое право на «волевое», командное руководство учительской массой, неспособной, по их мнению, обходиться без поводыря. Недаром и в наши дни в плохой работе школ винят учителей, а преподаватели вузов «сами виноваты, что согласны работать в таких условиях и за такую зарплату».

⁴ Днепров Э.Д. Вехи... С. 7.

⁵ Там же. С. 9.

У Э.Д. Днепров был другой подход. Он верил, что реформа нужна не чиновникам, а самим учителям и что они сами способны к активной и творческой работе.

Суровый реалист и прагматик, Эдуард Дмитриевич имел светлый, привлекательный, а где-то и романтический взгляд на учителя. Он недоумевал: «Откуда это пренебрежительное, барское отношение к учителю?». По его словам, он скорее поверит в «отсталость наробразовского аппарата, чем трех миллионов учителей»⁶. При этом он не идеализировал учителей, среди которых были и девалифицировавшиеся, и не желающие работать. Однако, по Э.Д. Днепрову, это нежелание было «рождено прежде всего безмерной и унижительной наробразовской опекой, задерганностью учителя, постоянным возрастанием его рабочего времени, львиная доля которого уходит на бессмысленную отчетность, на удовлетворение прихотей бесконечно атакующих школу комиссий, на исполнение бесчисленных инструкций и циркуляров. Бюрократия, неистово плодящая эти отчеты, комиссии, циркуляры, сжигает ими творческий дух, физическое и моральное здоровье учителя. И при этом без стеснения возводит посредственность в установочную норму для всех учителей. Чем объяснить все это? Не тем ли, что просвещенческий аппарат чувствует безнаказанность, будучи абсолютно неподотчетен учительству?»⁷.

Э.Д. Днепров не боялся чиновничьего произвола. Смело и революционно прозвучали его слова из статьи в газете «Правда» от 1 июня 1987 года с говорящим названием «Верю в учителя. Школе – энергию обновления»: «Наробразовская бюрократия убеждена: стоит отпустить вожжи, и все повалится. В противовес этой почти маниакальной вере в нетленную силу вожжей хочу сказать: **верю в учителя!** В его самостоятельность, инициативу, творческий потенциал, в его одержимость и преданность делу! Верю и нисколько не сомневаюсь в том, что, освобожденный от помочей, от потока повергающих в одурь инструкций, он раскроется в полную силу и убедительно продемонстрирует свою гражданскую зрелость. Что педагогика сотрудничества вдохнет в школу новую жизнь, избавит ее от застарелых пороков, даст мощный взлет учительского творчества. Что в сотрудничестве с обществом, с наукой, с детьми учитель перестроит, обновит школу»⁸.

Одной из идей, выдвинутых Э.Д. Днепровым, была идея создания коллектива творческих работников, способного взять на себя задачу разработки методологических, теоретических и научно-организационных проблем обновления школы⁹.

Начинания по воплощению идеи Временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) приобрели очертания реального дела с созданием 8 марта 1988 года Государственного комитета СССР по народному образованию. Возглавивший Комитет Г.А. Ягодин принял решение об организации ВНИК «Базовая школа». Не заставил себя долго ждать и соответствующий приказ Гособразования СССР¹⁰. Руководителем Временного научно-исследовательского коллектива

⁶ Днепров Э.Д. Вехи... С. 14.

⁷ Там же. С. 14–15.

⁸ Там же. С. 15.

⁹ Там же. С. 21.

¹⁰ О создании Временного научно-исследовательского коллектива «Школа» : приказ Госком. СССР по нар. образованию № 99 от 31.05.88. М. : Гособразование СССР, 1988.

«Школа» был назначен инициатор, главный организатор, идейный вдохновитель создания такого коллектива Э.Д. Днепров. Вероятно, первоначально были сомнения в статусности руководителя: у него не было высоких ученых степеней и званий. Однако при этом все члены ВНИК, даже имеющие высокие звания и известность, признавали безусловное лидерство Э.Д. Днепров, его право на принятие решений и итоговые формулировки базовых документов.

Мне уготовано было судьбой стать старшим научным сотрудником нового учреждения. Лишь спустя более четверти века начинаешь понимать, каким действительно ярким публицистом, тактиком и стратегом был наш руководитель. И это понимание важно сейчас, когда в обстановке абсолютной униженности, а порой и безысходности, многие педагоги живут не только без веры в завтрашний день, но и, более того, с чувством постоянной угрозы потерять последнее.

Коллективу предстояло разработать концепцию и содержание общего среднего образования как базового в системе непрерывного образования, принципы организации государственно-общественной системы управления народным образованием на уровне школы–района–города; подготовить проекты Типового положения о средней общеобразовательной школе и Положения об общественных педагогических объединениях. Кроме того, Э.Д. Днепров готов был не ограничиваться теоретическими и прикладными разработками, а предложить проекты новых нормативных документов: типовые варианты учебных планов, проекты общественно-государственной системы управления народным образованием, типовые положения – о средней общеобразовательной школе, об аттестации учителей и дифференцированной оплате их труда, об общественных педагогических объединениях (Союзе учителей, Союзе общественных деятелей). Предполагалось также провести кодификацию законодательства о народном образовании, выявить все устаревшее в нем, мешающее работе школы, учительства, подготовить ряд предложений к всесоюзному педагогическому съезду, в том числе о социально-правовой охране учителя¹¹.

Главным принципом организации деятельности, по Э.Д. Днепрову, должна быть интеграция творческих сил науки, учительства, общества вокруг насущных задач школы.

Работать среди большого количества знаковых для общества имен было интересно и, как это ни покажется странным, комфортно. Помогала установка на коллективное творчество. Уже при знакомстве Эдуард Дмитриевич сказал мне: «мы работаем без погон», поэтому у нас нет персон вне критики, каждый имеет слово, и важно слово каждого. Я работал в группе Б.М. Бим-Бада, занимаясь широким спектром вопросов, связанных с историко-педагогическим поиском психолого-педагогических идей и опыта школьной работы. Для нас в то время ничего кроме работы не существовало. Из здания ВНИК на Смоленском бульваре, 4, мы шли в «Ленинку», «Ушинку», Научный архив Академии педагогических наук СССР. Вечером работа могла продолжаться у кого-нибудь на квартире, чаще всего у Б.М. Бим-Бада. Мне разрешали работать в академическом архиве даже в выходные для посетителей дни. Само понятие «выходной» исчезло из нашего лексикона.

¹¹ Днепров Э.Д. Вехи... С. 68.

Вопросов возникало много: что менять в образовании? как это делать? какие необходимы условия? Сверхзадачей, которую ставил перед коллективом Э.Д. Днепров, было определение механизмов перестройки общего среднего образования, с тем чтобы сама перестройка приобрела необратимый характер. Новая концепция школы должна была одновременно решать задачи сегодняшнего дня, работать на завтра и на стратегический поиск, на создание постоянно действующей системы обновления образования. Предстояло дать честный, жесткий, самокритичный и скрупулезный анализ положения, сложившегося в советской школе и вокруг нее, одновременно проанализировав и обобщив весь положительный опыт, накопленный отечественной школой и педагогикой.

В концепции общего среднего образования ВНИК ключевыми позициями обновления советской школы назывались развитие, демократизация, гуманизация, реализм школьной политики. Базовые принципы, цели и структура школы, содержание, формы, методы и результаты обучения, идеи и цели воспитания, решающие условия обновления школы – все это тщательно прописывалось в концепции. Текст концепции был напечатан в «Учительской газете»¹². Но впереди были еще четыре месяца напряженной работы до одобрения ее на Всесоюзном съезде работников народного образования.

Всесоюзный съезд работников народного образования состоялся 20–22 декабря 1988 года. Многие идеи, прозвучавшие в докладе председателя Гособразования СССР Г.А. Ягодина «Через гуманизацию и демократизацию к новому качеству образования», были созвучны положениям, выдвигавшимся ВНИК «Школа». Центральное место в докладе отводилось средней образовательной школе и проблемам учительства. Учитель – центральная фигура перестройки, а его заработная плата меньше средней по стране, что несправедливо («не на чем-нибудь, на будущем страны экономим!»)¹³. Развитие личности должно выйти на первый план. Школа – для ребенка, учитель – для ребенка, а не наоборот. А вуз, профессор – для студента! Доклад заканчивался словами: «Важно – идти к нашей общей цели. Эта цель – человек. Его развитие. Его совершенствование. Его счастье»¹⁴.

Выступление Э.Д. Днепрора депутаты съезда встретили длительными аплодисментами. Среди акцентированных тезисов прозвучало убеждение, что лучшая часть учительства встает в полный рост, чтобы идти вперед, чтобы по-настоящему перестроить школу. Учительство – это мощнейший отряд перестройки; трудно прогнозировать, что может произойти, если оно разочаруется! Единобразная, неработающая школа, по сути, есть расхищение интеллектуальных богатств страны. Только выход к построению новой школы, сложной для нашей старой – исполнительской, чиновничьей – психологии, поставит образование на путь развития. Обрисованы были и главные направления реализации вниковской концепции развития общеобразовательной школы¹⁵. Концепция коллектива, возглавляемого Э.Д. Днепровым, была в основном одобрена съездом.

13 июля 1990 года на первой сессии Верховного Совета РСФСР директор Центра педагогических инноваций Академии педагогических наук Э.Д. Днепров

¹² Концепция общего среднего образования : проект // Учит. газ. 1988, 23 августа.

¹³ Всесоюзный съезд работников народного образования 20–22 декабря 1988 г. : стеногр. отчет. М. : Высш. шк., 1990. С. 23–24.

¹⁴ Там же. С. 52.

¹⁵ Там же. С. 89–92.

был избран министром народного образования Российской Федерации. Шел не самый лучший период в истории страны... Но были соратники по ВНИК, были отграниченные в дискуссиях 10 принципов, намечающих необходимую стратегию работы, показывающих, насколько далеко удалось отойти от традиций авторитарной педагогики.

Перечислим эти принципы:

– демократизация образования (прежде всего – разгосударствление школы);

– демонополизация;

– многоукладность;

– открытое образование;

– опережающее развитие образования (Э.Д. Днепров верил, что именно в переломный момент можно перевести школу в опережающий режим развития: «для нас это особенно необходимо, если мы хотим восстановить выжженный генфонд страны»¹⁶);

– гуманизация;

– гуманитаризация;

– дифференциация;

– непрерывность;

– развивающий характер образования.

Затем – отставка. Министры могут часто и быстро меняться, в памяти даже фамилии не остаются. Но Э.Д. Днепров успел разработать закон «Об образовании» (1992 год), как оказалось на поверку, – один из самых прогрессивных и демократичных образовательных законов в мире, а это уже не забудется и никогда не переписется в истории. И двукратное превышение зарплаты преподавателя вуза над средней зарплатой по региону, необходимость которого озвучил Президент РФ В.В. Путин, было заложено именно Э.Д. Днепровым более 20 лет назад.

Ему до многого было дело. Он участвовал в разработке новых образовательных стандартов. Ему доверили авторство основных докладов Государственного совета Российской Федерации 2001 и 2006 годов, которые кардинально меняли образовательную политику, задавая ей новые векторы и новое содержание. Он имел право открыто говорить об отрицательных тенденциях, влияющих на формирование государственной политики в российском образовании, и особенно горячо протестовал против любых кренов в образовательной политике, имеющих антисоциальный и антинациональный характер¹⁷.

В день 75-летия Э.Д. Днепров, 10 декабря 2011 года, газета «Первое сентября» написала: «Эдуард Днепров после отставки все равно остался в образовании – уже как мыслитель, эксперт, единственный, если так можно выразиться, министр несуществующего теневого кабинета. Ему мы обязаны не просто критикой текущей политики образования, а постоянно разворачиваемой альтернативной политической повесткой; его комментарии к выдвигаемым проектам и принимаемым законам всегда охватывают больший смысловой объем, чем сами эти документы, его публицистику можно без особых правок переводить в законодательные нормы и установления.

¹⁶ Принципы Днепров // Собеседник. 1990, август. № 35. С. 4.

¹⁷ Днепров Э.Д. Новейшая политическая история... С. 19.

Эдуард Днепров – единственная фигура подобного рода в современном российском образовании»¹⁸.

Он успел, и это главное, написать свои итоговые книги. И успел не только написать их, но и презентовать педагогической общественности. Эти книги оценены ведущими отечественными историками педагогики как «выдающийся вклад в историко-педагогическую науку»¹⁹, как «выдающееся явление историко-педагогической науки»²⁰.

Э.Д. Днепров был мудрым и ответственным человеком. Тяжело болея в последние годы жизни, он находил силы приходить помимо своей работы и на научные конференции, где объяснял свою позицию, результаты научной деятельности, полученные во время долгого пути исследователя. На национальной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» (ноябрь 2011 года), организованной Г.Б. Корнетовым специально под участие Э.Д. Днепров, он не только рассказал о своих книгах «Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки», «Российское образование в XIX – начале XX века», но и подарил эти бесценные сочинения всем участникам. Терпеливо подписывая их, он знал, как это важно – проявить свою любовь и уважение к коллегам, молодым ученым. Мне Эдуард Дмитриевич написал: «С искренней симпатией... С благодарностью за неустанный и плодотворный труд на ниве истории педагогики и пожеланием дальнейших успехов».

Работая с Э.Д. Днепровым, мне довелось при решении тех или иных вопросов быть его доверенным лицом. У него дома я видел его картотеку – десятки, сотни, тысячи библиографических карточек! И только увидя это богатство, можно представить масштаб выполненной им библиографической работы. Молодые ученые, вероятно, не могут даже предположить, насколько трудозатратной была в то время, при отсутствии современных гаджетов, подобная работа. Тысячи страниц нужно было переписать рукой в фондах редких книг и архивах, затем все это перепечатать (многократно) на печатной машинке (ведь компьютеров еще не было), и он это сделал! Над первой книгой он работал четверть века, вторая имела полувековой генезис (50 лет!).

Э.Д. Днепров впервые, говоря словами М.В. Богуславского, «на большом фактическом историко-педагогическом материале обосновал и реализовал необходимость системного рассмотрения российского образования и педагогической мысли, их тенденций и закономерностей в контексте общего развития страны и отечественной мысли»²¹. Также впервые он представил образовательную политику как «органичную часть внутренней политики государства, вырабатываемую в противостоянии с российским общественно-политическим движением. Так в его работах зародилось новое направление исследований – политическая история отечественного образования»²².

¹⁸ Днепров Э.Д. Вехи... С. 6.

¹⁹ Богуславский М.В. История современности: к 75-летию академика Российской академии образования Э.Д. Днепров // Психол.-пед. поиск. 2012. № 1 (21). С. 48.

²⁰ Корнетов Г.Б. 75 лет Эдуарду Дмитриевичу Днепрову // Психол.-пед. поиск. 2012. № 1 (21). С. 52.

²¹ Богуславский М.В. История современности... С. 47.

²² Там же.

Книги Э.Д. Днепровы стали, по оценке А.В. Петровского, уникальным явлением в педагогической литературе: «Впервые историк образования и образовательных реформ в России вместе с тем выступает и как крупный, самостоятельный деятель этой истории, как реальный реформатор российской школы, также впервые реальный реформатор этой школы выступает одновременно в качестве теоретика и историка проводимой образовательной реформы»²³.

Э.Д. Днепров был приглашен Г.Б. Корнетовым и на Первый национальный форум российских историков педагогики «История педагогики сегодня» (25 апреля 2013 года), где подарил нам, участникам форума, свою книгу «Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы» (в двух томах). Второй том книги завершала моя статья «Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление», и мне было приятно, что я успел написать «хоть несколько строк о Реформаторе» и статья ему понравилась. Из всех пожеланий Э.Д. Днепротва мне больше всего запомнились слова: «Призываю всех оставаться самими собой ... сохранить честность и трезвость!»

О таких людях, как Эдуард Дмитриевич Днепров, о людях-могиканах нужно писать много, писать и учиться у них, читая страницы их жизни, познавая при этом новые смыслы. Он вошел в историю заслуженно, сам стал историей. По оценке В.В. Краевского, Эдуард Днепров был самым талантливым и непрогибаемым из выдающихся деятелей Российской академии образования.

Мы же запоемнм его разным, хотя больше всего таким, каким он был в наши последние встречи, – мудрым, спокойным и выдержанным. Но в этом спокоействии чувствовались мощь, сила и величие океана – той стихии, к которой его тянуло с ранней юности. Я как-то сказал, что Э.Д. Днепров, кадровый морской офицер, не дослужился до адмирала. Я ошибался – он всегда теперь будет на своем капитанском мостике Адмиралом! Ура Адмиралу! Салют Адмиралу! Вечная память Эдуарду Дмитриевичу Днепрову!

Список использованной литература

1. Богуславский, М.В. История современности: к 75-летию академика Российской академии образования Э.Д. Днепровы [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 45–49.
2. Всесоюзный съезд работников народного образования 20–22 декабря 1988 г. [Текст] : стеногр. отчет. – М. : Высш. шк., 1990. – 414 с.
3. Днепров, Э.Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы [Текст] / сост. Р.Ф. Усачева, Т.Н. Храпунова. – М. : Мариос, 2013. – Ч. 1. – 624 с.
4. Днепров, Э.Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы [Текст] / сост. Р.Ф. Усачева, Т.Н. Храпунова. – М. : Мариос, 2013. – Ч. 2. – 584 с.
5. Днепров, Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки [Текст]. – М. : Мариос, 2011. – 472 с.
6. Днепров, Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Т. 1. Политическая история российского образования [Текст]. – М. : Мариос, 2011. – 648 с.
7. Днепров, Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Т. 2. Становление и развитие системы российского образования [Текст]. – М. : Мариос, 2011. – 672 с.

²³ Днепров Э.Д. Новейшая политическая история... С. 19.

8. Концепция общего среднего образования: проект [Текст] // Учительская газета. – 1988. – 23 августа.
9. Корнетов, Г.Б. 75 лет Эдуарду Дмитриевичу Днепрову [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 49–59.
10. О создании Временного научно-исследовательского коллектива «Школа» [Текст] : приказ Гос. комитета СССР по нар. образованию от 31.05.1988 № 99. – М. : Гособразование СССР, 1988. – 28 с.
11. Принципы Днепрова [Текст] // Собеседник. – 1990, август. – № 35. – С. 4.
12. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
13. Романов, А.А. ВНИК «Школа»: забытый эпизод, или достояние истории отечественного образования? (к 25-летию со дня основания) [Текст] // Известия РАО. – 2013. – № 2. – С. 48–58.
14. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
15. Романов, А.А. Деятельность ВНИК «Школа» как критерий оценки всех последующих образовательных реформ [Текст] // История педагогики сегодня : материалы Первого нац. форума рос. историков педагогики. Москва, 25 апреля 2013 г. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2013. – С. 304–315.
16. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.
17. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.
18. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы / сост. Р.Ф. Усачева, Т.Н. Храпунова. – М. : Мариос, 2013. – Ч. 2. – С. 578–584.



Педагогическая наука и практика

УДК 378.1

А.К. Воловик

РЕФОРМИРОВАНИЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ЧЕРЕЗ КРЕАТИВНУЮ ДЕСТРУКЦИЮ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Анализируются возможные направления реформирования систем высшего образования западных стран (США, Великобритания). Среди основных причин, определяющих необходимость коренной перестройки университетского образования, называются растущая стоимость обучения в вузах, изменение требований рынка труда, появление новых образовательных технологий, в том числе МООС.

реформирование системы высшего образования, прорывные образовательные технологии, массовые открытые онлайн курсы (МООС), непрерывное образование.

Переосмысление дидактики высшей школы обусловлено в настоящий момент перестроечными процессами в вузах, вызванными изменением социального заказа, прорывными технологиями и растущей стоимостью качественного образования. Грядущая трансформация традиционного вузовского обучения в плане организации и содержания самого учебного процесса, а также качественного обновления преподавательского корпуса изменит наше представление об университете как образовательном заведении с его не менявшимися на протяжении веков лекциями, семинарами, занятиями в замкнутой атмосфере аудиторий и библиотек, где ведущим «поставщиком» знаний и «оценщиком» академических успехов студентов являлся профессор²⁴. Некоторые исследователи называют этот феномен креативной деструкцией²⁵.

²⁴ Андреев А.А. Массовые открытые онлайн курсы (МООС): педагогика и организация // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты : материалы II междунар. науч.-практ. конф. 23–24 октября 2014 г. Воронеж, 2014. С. 87–92 ; Чошанов М.А. Е-дидактика: Новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // Образовательные технологии и общество (Educational Technology&Society). 2013. Т. 16, № 3. С. 673–685.

²⁵ Воловик А.К. Западноевропейское высшее образование в парадигме нового менеджмента в бюджетной сфере (NPM) // Психол.-пед. поиск. 2009. № 4 (12). С. 75–88 ; Creative destruction. The Economist. June 28th – July 4th 2014. Vol. 411, N 8893. P. 11.

Интерес к состоянию высшего образования не является приоритетным только в нашей стране. Стремительное развитие информационных технологий, увеличивающийся поток информации давно обозначили наше время как «век знаний». Для ведущих стран стало очевидным, что сегодня системы образования, в том числе и высшего, требуют реформирования и обновления – быстро, финансово экономично, сохраняя при этом свои академические ценности и эффективность. Особенно остро и болезненно эти проблемы стоят перед вузами нашей страны, исторический опыт и результаты которых широко известны своей продуктивностью: усилиями наших ученых, производителей, врачей и специалистов других профилей, подготовленных отечественной высшей школой, наша страна является до сих пор мировым лидером в космической и военной индустрии, космической медицине, математике и ряде других направлений и сфер²⁶.

В последние годы обозначился объективный спад качества подготовки студентов в отечественных университетах. Очертить вызовы времени перед современными университетами пытаются и за рубежом. При этом часто данная проблема освещается не только в узконаучных и профессиональных изданиях, а и на страницах журналов, напрямую не связанных с вопросами образования²⁷. Обзор цитируемой тематической статьи из журнала «Экономист» представляет интерес и для педагогической общественности России, так как, на наш взгляд, позволяет сопоставить собственные подходы к вопросу реформирования университетского образования и найти точки соприкосновения с мнением зарубежных коллег, что позволит лучше понять и эффективнее встроиться в мировую систему реформируемого высшего образования²⁸.

Положение дел в сфере высшего образования отражает уровень благосостояния самой страны. Что когда-то было доступным только для избранных, то сегодня открыто для миллионов. Огромное число молодых людей из разных социальных слоев благодаря поддержке высшего образования со стороны государства устремляется в университеты в надежде на социальный лифт. Так, летом 2014 года дипломы университетов получили 3,5 миллиона американцев и 5 миллионов европейцев. Стремительно развивающийся Китай добавил почти 30 миллионов мест в своих университетах за последние 20 лет. Однако со времен Аристотеля сам процесс обучения практически не претерпел изменений: каждое новое поколение студентов должно собраться в определенный час в определенном месте, чтобы внимать мудрости ученого.

²⁶ Анисимова Н.С. Теоретические основы и методология использования мультимедийных технологий в образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2002. ; Полат Е.С., Буханкина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения М. : Академия, 2004. ; Романов А.А., Фирсова Ю.Н. Образование как гарант национальной безопасности в условиях реформирования высшей школы // Изв. Акад. пед. и социальных наук: «Развитие системы образования – основа безопасности страны» : материалы междунар. науч.-практ. конф. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2011. С. 59–65.

²⁷ Повышение качества высшего образования: Обзор проектов Темпус. Люксембург : Офис официальных публикаций Европейских Сообществ, 2009. ; URL : http://eacea.ec.europa.eu/tempus/doc/quality_ru.pdf; Зубарева И. Университет на диване // Рос. газ. URL : <http://www.rg.ru/2014/10/28/obuchenie.html>; Тимкин С.Л. Педагогическая система вуза в условиях внедрения дистанционных образовательных технологий. Омск : ОмГ, 2007 ; The digital degree. Briefing: the future of universities. The Economist. June 28th – July 4th 2014. Vol. 411, N 8893. P. 20–22.

²⁸ Creative destruction...

В настоящее время технологическая революция бросает вызов традиционной модели университетского образования. Доступ к информации любого рода открыт любому человеку, вооруженному смартфоном или ноутбуком. На этом фоне набирает силу онлайн обучение, потенциал которого пока еще полностью и не раскрыт. Это одна из трех волн, которые размывают фундамент современных американских и британских университетов, устоявшиеся на протяжении столетий способы передачи и получения знаний. Некоторые аналитики предсказывают, что многие университеты этих стран в ближайшие двадцать лет станут банкротами²⁹, а выжившие подвергнутся революционным преобразованиям, результатом которых станет появление университетов нового типа³⁰.

Даже краткий дескриптивный анализ проблем, которые, по мнению зарубежных ученых, коренным образом изменят университеты как по форме, так и по содержанию в ближайшее время, свидетельствуют о глубине приближающихся преобразований. Грядущая перестройка названа «креативной деструкцией», или «созидательным разрушением» (перевод наш – *A.B.*). Стилистический прием оксюморон, использующийся, как правило, для усиления эмоциональности художественной речи (например, «горячий снег»), позволяет раскрыть единство противоположностей. Авторы термина «креативная деструкция» стремятся показать, какой глубокой коренной перестройки требует высшее образование. С одной стороны, деструкция по определению предполагает наличие значительных потерь на пути преобразований, а то и полное разрушение. С другой стороны, креативность закладывает надежду на позитивный прорыв в создании университетов нового типа, новых форм приобретения знаний и профессиональных компетенций.

Первой причиной, подрывающей устойчивость современных университетов, стал рост стоимости обучения, вызванный инвестициями в новое оборудование, ростом зарплат преподавателей, административными расходами и т.п. на фоне сокращения государственного субсидирования. Все бóльшая доля стоимости обучения перекладывается на плечи студентов. В недавнем же прошлом бюджет университетов наполнялся главным образом из различных фондов и источников (государственные субсидии, частные пожертвования). Так, подушевое финансирование студентов в США снизилось на 27 % в период с 2007 по 2012 годы. Все большее число студентов начинают предпочитать более дешевый вариант получения университетской степени через онлайн курсы. Как известно, многие университеты предлагают лекции своих лучших профессоров в такой форме и часто совершенно бесплатно.

Второй причиной, провоцирующей революционную перестройку университетского образования, стали изменения на рынке труда. Стремление молодых людей к получению диплома о высшем образовании в недалеком прошлом определялось желанием получить профессиональную подготовку высокого уровня. Это оставалось основной функцией высшей школы. Исследования рынка труда, проведенные учеными Оксфорда, говорят о том, что 47 % профессий исчезнут в ближайшие несколько десятилетий вследствие их автоматизации. По мере того как будут исчезать традиционные виды занятости, придется совершенствовать

²⁹ Андреев А.А. Массовые открытые онлайн курсы...

³⁰ Аммосов Ю. Университет будущего – курорт, его профессор – суперзвезда. URL : <http://slon.ru/biz/1152105/>.

или профессионально перепрофилировать человеческий капитал на протяжении жизни отдельного индивидуума. Прогнозируется, что реформированные университеты и возьмут на себя эту функцию.

Если две приведенные причины можно назвать движущими факторами коренной перестройки деятельности университетов, то третий фактор является средством их обеспечения. Речь идет о так называемых прорывных технологиях. Только один Интернет со своими ресурсами подорвал устойчивость образовательных институтов. Уже разработаны образовательные онлайн массивы, например, Massive Open Online Course (МООС), с фондом высококачественных лекций по всему перечню дисциплин определенного направления и с получением университетской степени. Пока такие образовательные технологии не набрали полной силы из-за отсутствия официальной аккредитации, но подключение к этому процессу частного капитала и ряда ведущих университетов способно подорвать позиции традиционных форм организации высшего образования. Американские университеты активно вовлечены в разработку таких курсов, привлекая студентов со всех континентов. Провайдеры некоторых массивов заявляют о 8 миллионах подписчиков при регистрационном взносе от 30 до 100 долларов³¹.

Общая динамика роста МООС стремительна. Так, с января по сентябрь 2014 года количество общемировых МООС увеличилось с 1329 до 3246, а европейских – с 394 до 770³².

Аналитики журнала «Экономист» подчеркивают, что ведущие университеты, такие, как Оксфорд и Гарвард, скорее всего, сохранят свои позиции, поскольку всегда будут молодые амбициозные люди, стремящиеся в лучшие университеты мира скорее из-за их престижа и имени. При этом более 700 университетов в США и Британии закроют свои двери. В стремлении выжить оставшиеся вузы должны будут найти новые формы организации учебного процесса, взаимодействия с новым поколением студентов, переосмыслить содержание предметной подготовки³³.

Отечественные эксперты в области педагогики высшей школы и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) подчеркивают, что МООС, во-первых, привлекают доступностью качественного образования для большого количества молодых людей, а также лиц, стремящихся к повышению своей квалификации. Большинство студентов курсов МООС, как правило, уже имеют степень бакалавра или магистра и стремятся получить практические навыки для обеспечения лучших карьерных перспектив³⁴. Во-вторых, массовые онлайн курсы способствуют поиску и привлечению талантливой молодежи, на которую открыта настоящая охота зарубежных университетов и корпораций. В определенной мере это может сократить или устранить «утечку мозгов».

На взгляд экспертов, уже сегодня отечественной высшей школе необходимы активное проектирование, разработка и создание эффективной обучающей

³¹ Аммосов Ю. Университет будущего...

³² timkin.blog. URL : <http://timkin-blog.blogspot.ru/>.

³³ Creative destruction... ; The digital degree...

³⁴ Стронг М. Хочу, чтобы педучилища вымерли. URL : <http://www.edutainme.ru/post/ya-by-khotel-chtoby-pedagogicheskie-kolledzhi-vymerli/>.

среды с помощью ИКТ³⁵. Практика вузовского обучения свидетельствует, что на протяжении многих десятилетий и формы работы, и содержание образования были ориентированы на гипотетического типичного студента, что нам представляется результатом «объект-объектного» контента и взаимодействия, унифицированных профессиональных компетенций.

Дидактику зарубежных университетов стремительно расширяют и дополняют и вместе с тем совершенствуют новые информационно-коммуникационные технологии, включающие в себя возможности дистанционного обучения и открытые образовательные ресурсы. В последнее время парадигму самостоятельных массовых открытых онлайн курсов (МООС) приобретают такие проекты, как Coursera, EdX, Академия Хана³⁶.

Первые зарубежные МООС датируются 2008 годом. Отечественные разработки этого направления отмечены на восемь лет раньше³⁷. Всем социальным и е-дидактическим (e-didactics) требованиям соответствуют заявленные цель и основные принципы российского проекта «Универсариум», миссией которого обозначена «возможность получения качественного образования от лучших российских преподавателей и ведущих университетов для миллионов российских граждан»³⁸. Целями проекта заявлены: 1) создание сетевой междууниверситетской площадки, обеспечивающей бесплатную энциклопедическую предпрофильную подготовку; 2) целевое профильное обучение конечных потребителей образовательной услуги. Заявлено обеспечение доминирования в электронной части российского образовательного пространства ведущих российских университетов с целью формирования и сохранения думающих и заинтересованных кадров для российской промышленности и экономики. Базовые принципы реализации проекта сформулированы так: открытая образовательная платформа и вовлечение в проект ведущих университетов и лучших преподавателей страны; доступное и бесплатное обучение в рамках проекта; активная образовательная среда и использование современных технологий и методик – видеолекций, автоматизированного контроля знаний, интерактивных домашних заданий; ориентированность части курсов на конкретных работодателей с возможностью последующего трудоустройства³⁹.

Отечественные эксперты рекомендуют в качестве первых шагов адаптировать, т.е. наполнять соответствующим контентом, уже имеющиеся оболочки дидактических материалов, лучшие зарубежные онлайн курсы по актуальным для отечественной науки и производства направлениям и компетенциям от ведущих зарубежных университетов.

В последнее время стартовали и отечественные МООС на собственных платформах. Это и «Универсариум», и «Домашняя школа», и «Путешествие за

³⁵ Андреев А.А. Массовые открытые онлайн курсы... ; Печников А.Н. Е-дидактика: кому, зачем и в каком виде она нужна // Образовательные технологии и общество. 2013. Вып. 4. Т. 16. С. 326–344. URL : http://cyberleninka.ru/article/n/e-didaktika-komu-zachem-i-v-kakom-vidе-ona-nuzhna#ixzz3QQLGLPXR_; Tchoshanov M. Engineering of Learning: Conceptualizing e-Didactics. М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013.

³⁶ KhanAcademy. URL : <https://www.khanacademy.org/>.

³⁷ Андреев А.А. Массовые открытые онлайн курсы...

³⁸ Универсариум. Мы учим учиться. URL : <http://universarium.org/#/>.

³⁹ Там же.

знаниями» и др. В них можно проследить как создание самостоятельных платформ для MOOC, так и использование известных зарубежных адаптированных оболочек.

Отличием MOOC от уже ставших привычными курсов дистанционного обучения и открытых образовательных ресурсов являются: 1) возможность прослушать курс лучших профессоров, преподавателей конкретного академического профиля; 2) следование заданному ритму и циклу курса (график, расписание, дедлайн); наличие различных режимов работы («слушатель–преподаватель», «слушатель–слушатель»), чем обеспечивается многочисленность каналов обратной связи; 3) бесплатность или низкая стоимость курса; 4) массовая доступность и глобальность.

Обходя историю вопроса и проблемы технического порядка (доступность широкополосного Интернета и т.п.), остановимся на вопросах е-дидактики, продиктованных новыми тенденциями и возможностями организации учебного процесса в высшей школе.

Так, А.А. Андреев говорит о двух классах MOOC⁴⁰. Первый является цифровым аналогом традиционного вузовского обучения, где курс имеет заданную цель, заранее прописанные результаты и известные методы обучения: лекции, выполнение контрольных заданий, итоговый контроль. Второй класс – это инновационный путь, и он требует осмысления и апробации в плане как содержания/контента, так и форм работы со слушателями. Данный вариант предполагает выбор индивидуальной траектории обучения в рамках выбранного направления при самостоятельной формулировке его конечной цели самим слушателем. В итоге создается совместный абсолютно новый образовательный продукт, где слушатель и профессор реализуют «субъект-субъектную» цепь с целью, которая может оказаться кардинально иной, чем та, которая планировалась на старте программы.

Традиционная дидактика предполагает передачу знаний, информации от учителя к ученику. Со стороны преподавателя такая передача предполагает этапы планирования, собственно учебного процесса, оценивания и коррекции. Информационно-коммуникационные технологии последних лет значительно изменили функцию преподавателя и учителя. Е-дидактика многими интерпретируется как организация учения или самообучения слушателей в виртуальной образовательной среде. В этом случае за профессором закрепляются только подготовительный и контролирующий этапы преподавания⁴¹.

Многие аспекты е-дидактики еще ждут своего изучения. Здесь же мы остановимся на определении е-дидактики, данном И.Н. Фроловым, как области «современной дидактики, исследующей законы, закономерности, принципы и средства электронного обучения, применяемые с целью дистанционного приобретения компетенции»⁴². Безусловно одно: е-дидактика должна определить ключевые параметры образования будущего.

⁴⁰ Андреев А.А. Массовые открытые онлайн курсы...

⁴¹ Tchoshanov M. Engineering of Learning...

⁴² Цит. по: Фирсова Ю.Н., Романов А.А. Внедрение механизмов «нового государственного управления» в систему высшего образования России // Психол.-пед. поиск. 2012. № 21. С. 36–44.

Теоретико-практическая разработка е-дидактики облегчит переход от традиционного обучения к проектированию образовательного процесса. Ей предстоит переосмыслить и сформулировать перечень компетенций, необходимых так называемому «цифровому» поколению, отобрать соответствующее содержание образования, разработать критерии оценивания академической успешности, квалификационных достижений и способов сертифицирования слушателей.

Известно, что образование – это инерционный процесс, но очень скоро, утверждают эксперты, современные технологии преобразят его до неузнаваемости.

Список использованной литературы

1. Аммосов, Ю. Университет будущего – курорт, его профессор – суперзвезда [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://slon.ru/biz/1152105/>
2. Андреев, А.А. Массовые открытые онлайн курсы (МООС): педагогика и организация [Текст] // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты : материалы II междунар. науч.-практ. конф. 23–24 октября 2014 г. – Воронеж, 2014. – С. 87–92.
3. Андресен, Б.Б, Бринк ван ден К. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс [Текст] : авториз. пер. с англ. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Дрофа, 2007. – 224 с.
4. Анисимова, Н.С. Теоретические основы и методология использования мультимедийных технологий в образовании [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2002. – 32 с.
5. Воловик, А.К. Западноевропейское высшее образование в парадигме нового менеджмента в бюджетной сфере (NPM) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 4 (12). – С. 75–88.
6. Домашняя школа [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://school.interneturok.ru/>.
7. Зубарева, И. Университет на диване [Электронный ресурс] // Российская газета. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2014/10/28/obuchenie.html>.
8. Казанский федеральный университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://kpfu.ru/main_page?p_cid=95988&p_random=776.
9. Печников, А.Н. Е-дидактика: кому, зачем и в каком виде она нужна [Электронный ресурс] // Образовательные технологии и общество. – 2013. – Вып. 4. – Т. 16. – С. 326–344. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/e-didaktika-komu-zachem-i-v-kakom-vidе-ona-nuzhna#ixzz3QQLGLPXR>.
10. Повышение качества высшего образования: Обзор проектов Темпус [Электронный ресурс]. – Люксембург : Офис офиц. публикаций Европ. Сообществ, 2009. – 51 с. – Режим доступа : http://eacea.ec.europa.eu/tempus/doc/quality_ru.pdf.
11. Полат, Е.С., Буханкина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения [Текст]. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
12. Путешествие за знаниями [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.edutainme.ru/>.
13. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
14. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
15. Романов, А.А., Фирсова Ю.Н. Образование как гарант национальной безопасности в условиях реформирования высшей школы [Текст] // Известия Академии пе-

дагогических и социальных наук: «Развитие системы образования – основа безопасности страны»: материалы междунар. науч.-практ. конф. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2011. – С. 59–65.

16. Российская газета [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2014/10/28/obuchenie.html>.

17. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований [Текст]. – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.

18. Стронг, М. Хочу, чтобы педучилища вымерли [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.edutainme.ru/post/ya-by-khotel-chtoby-pedagogicheskie-kolledzhi-vumerli/>.

19. Тимкин, С.Л. Педагогическая система вуза в условиях внедрения дистанционных образовательных технологий [Текст]. – Омск : ОмГ, 2007. – 384 с.

20. Универсарииум. Мы учим учиться [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://universarium.org/#/>.

21. Учитесь онлайн в лучших университетах России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://uniweb.ru/>.

22. Фирсова, Ю.Н. Маркетизация системы высшего образования западноевропейских стран в контексте внедрения концепции «нового государственного управления» [Текст] // Казанский педагогический журнал. – 2011. – № 5–6. – С. 171–177.

23. Фирсова, Ю.Н., Романов А.А. Безопасность отечественной системы образования как условие внедрения в университеты механизмов «нового государственного управления» [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2012. – № 2. – С. 105–112

24. Фирсова, Ю.Н., Романов А.А. Внедрение механизмов «нового государственного управления» в систему высшего образования России [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № (21). – С. 36–44.

25. Фирсова, Ю.Н., Романов А.А. Стратегия интернализации системы высшего образования в Европе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 4 (16). – С. 150–157.

26. Чошанов, М.А. Е-дидактика: Новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий [Текст] // Образовательные технологии и общество (Educational Technology&Society). – 2013. – Т. 16, № 3. – С. 673–685.

27. Чошанов, М.А. Е-дидактика: Новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий [Text] // Образовательные технологии и общество (Educational Technology&Society). – 2013. – Т. 16, № 3. – С. 673–685.

28. Creative destruction [Text]. – The Economist. – June 28th – July 4th 2014. – Vol. 411, N 8893. – P. 11.

29. Edison [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.eduson.tv/>.

30. KhanAcademy [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.khanacademy.org/>.

31. Tchoshanov, M. Engineering of Learning: Conceptualizing e-Didactics [Text]. – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 194 с.

32. timkin.blog [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://timkin-blog.blogspot.ru/>.

33. The digital degree. Briefing: the future of universities [Text]. – The Economist. – June 28th – July 4th 2014. – Vol. 411, N. 8893. – P. 20–22.

УДК 378.147

О.В. Петунин

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ТЕЗАУРУСА, НАПРАВЛЕННОГО НА АКТИВИЗАЦИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Рассматривается формирование на личностном уровне тезауруса обучающегося, направленного на активизацию его познавательной самостоятельности в образовательном процессе. Предлагаемая модель включает цели, определяет средства и этапы их достижения, содержит критерии сформированности рассматриваемого тезауруса.

тезаурус, личностный тезаурус, активизация познавательной самостоятельности, образовательный процесс, тезаурус обучающегося.

Проявляемый сегодня повышенный интерес к проблемам личности, к ее самостоятельности обусловлен сложными и противоречивыми процессами современного мира, ролью, которую в них играет сам человек. Модернизация отечественного образования ориентирует преподавателей на развитие познавательной самостоятельности обучающихся, на формирование у них умений исследовательской деятельности. Главной целью образования сегодня становится не простая совокупность знаний, умений и навыков, сообщаемых обучаемым, а их умение самостоятельно добывать, анализировать и рационально использовать информацию, эффективно жить и работать в быстро меняющемся мире. В связи с этим особенно актуальной становится проблема активизации познавательной самостоятельности обучающихся в образовательном процессе.

Изучение понятийного аппарата различных педагогических исследований показало, что в настоящее время развитие категориально-теоретического аппарата педагогической науки все чаще и все увереннее связывают с понятием «тезаурус» (в переводе с греческого «*тезаурус*» – «богатство, сокровище», а также «мир»: мир науки, мир человека, мир искусства)⁴³.

Тезаурус – сложнейшее образование. Процесс его становления многообразен, так как в нем участвует целый ряд различных социальных структур, носящих как формальный, так и неформальный характер. Анализ исторического становления и развития понятия «тезаурус» позволяет осуществить контент-аналитическое конструирование рабочего определения понятия «тезаурус» и производного от него – «тезаурусное поле».

Термин «тезаурус» является научно актуальным, устоявшимся в педагогике, широко используется в работах, посвященных разрешению проблемы содержания образования, но, несмотря на свою фундаментальность, в настоящее время

⁴³ Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Большая рос. энцикл. СПб. : Норинт, 1997. С. 1186.

еще нет однозначного и общепринятого определения данного понятия. Анализ литературных источников, в которых встречается понятие «тезаурус», позволил нам выделить три смысловые группы его определений.

В первую смысловую группу, условно называемую «*словарной*», вошли в качестве главных единиц-признаков следующие:

– тезаурус – это система (специальным образом организованная система слов и выражений);

– тезаурус – это связи (организация тезауруса предполагает наличие семантических связей – прямых и обратных – между его смысловыми элементами);

– тезаурус – это одноязычный словарь.

В этой смысловой группе тезаурус рассматривается как тип построения одноязычного словаря.

Во второй смысловой группе – «*информационно-поисковой*» – выделены следующие основные единицы-признаки:

– тезаурус – это система;

– тезаурус – это связи между лексическими единицами дескрипторного (информационно-поискового) языка;

– тезаурус – это система связей между элементами информационно-поискового и естественного языка;

– тезаурус – компонент информационно-педагогической среды или программного обеспечения вообще;

– тезаурус – это одноязычный словарь.

В этой смысловой группе тезаурус представляет собой основу функционирования информационно-педагогической среды – информационно-поисковый язык.

В третьей группе определений – «*знаниевой*» – основные единицы-признаки представлены следующим образом:

– тезаурус – сложная система понятий, знаний;

– тезаурус – связи между понятиями какой-либо области знаний;

– тезаурус – связи между различными областями знаний;

– тезаурус – компонент представления человека;

– тезаурус – не обязательно одноязычный словарь.

В этой группе тезаурус рассматривается как система представлений, знаний человека об окружающем мире или об отдельных его областях.

На основе проведенного анализа мы вышли на следующее определение. *Тезаурус в нашем понимании – это достаточно полный, подробный и систематизированный список (набор, перечень, словарь) терминов, дефиниций, определений, характеристик, которые уточняют, конкретизируют какое-либо ключевое понятие или категорию.*

Мы считаем, что понятие «тезаурус» требует рассмотрения и в категориях диалектики:

– всеобщее представляет тезаурус как единое мировое богатство;

– общее – как тезаурусы наук, входящих в предметные области;

– особенное – как тезаурусы учебных дисциплин;

– единичное – как тезаурус личности обучающегося в образовательном процессе.

В результате исследований, проведенных Н.В. Бордовской, М.И. Губановой, О.Н. Шиловой и другими учеными, были выделены и обоснованы уровни представления понятия «тезаурус» в категориях диалектики:

1) категориальный уровень – картина мира, выраженная в понятиях и связях между ними;

2) конкретно-научный уровень – синтаксически детерминированный, открытый информационный базис определенной научной области, семантически структурированный в соответствии с имеющимися на данный момент специфическими для нее отношениями;

3) уровень учебной дисциплины – логически замкнутое подмножество соответствующего научного тезауруса, предназначенного для усвоения его студентом с целью успешного ориентирования и функционирования в рассматриваемой предметной области;

4) личностный уровень – присвоение обучаемым запаса активно используемых знаний, умений, навыков и т.п., актуализирующегося под влиянием определенных условий. При этом процесс формирования тезауруса обучающегося в любой предметной области представляет его подготовку во всей целостности.

Построение (создание) тезаурусного поля любого исследуемого процесса, в том числе и педагогического, – это структурирование и визуализация имеющейся базы данных, представленной в систематизированных блоках.

Создание тезаурусного поля предоставляет возможность исследователю систематизировать уже имеющуюся информацию и структурировать спектр дальнейшего информационного, познавательного или исследовательского поиска.

При составлении тезаурусных полей необходимо использовать основные закономерности визуальной подачи текстового материала, а именно:

1) считывание информации происходит «слева – направо», «сверху – вниз»;

2) грамотное расположение элементов по значимости должно соотноситься как «ближе – дальше», «выше – ниже», «прошлое – настоящее – будущее», «центр – периферия», «фокус – перспектива»;

3) воздействие цвета, графических символов, кодов и шифров, отражающих иерархические взаимосвязи входящих в тезаурус элементов, оказывает непосредственное влияние на эффективность восприятия и запоминания и др.

Часто тезаурусное поле какой-либо педагогической проблемы рассматривается исследователями на конкретно-научном и личностном уровнях. Научный тезаурус включает все аспекты научных знаний по какой-либо проблеме, овладение всем арсеналом практических умений и навыков, обеспечивающих развитие и совершенствование психофизических способностей и качеств личности. Необходимость и значение формирования единого терминологического поля по какой-либо педагогической проблеме необходимо рассматривать с точки зрения взаимосвязи тезауруса с развитием мышления и интеллектуальными способностями обучаемых.

Таким образом, проведенный многоаспектный анализ исторического разветвления семантического значения дефиниции «тезаурус» позволяет сделать

вывод о том, что тезаурус является методологическим основанием для конструирования тезаурусного поля по какой-либо, в том числе педагогической, проблеме и разработки концептуальной модели ее решения.

Тезаурус выступает как особого рода «накопитель» информации, способствующий развитию личности. Его содержание определяется специфической предметной средой – информацией, знаниями, умениями, сформированными в период обучения и активно используемыми в разных видах деятельности.

Тезаурус как личностное образование, с одной стороны, отличается динамичностью и изменчивостью, связанными с теми преобразованиями, которые происходят в процессе сотрудничества, педагогического взаимодействия, способствует личностному присвоению необходимой информации, знаний и опыта, выполняет организующую, управляющую и стимулирующую роль. С другой стороны, он постоянно обогащается, совершенствуется в связи с развитием самой образовательной среды.

Как показывает наш педагогический опыт, важное значение в процессе активизации познавательной самостоятельности обучающихся имеет формирование тезаурусного поля «Активизация познавательной самостоятельности обучающихся в образовательном процессе» на личностном уровне.

Формирование личностного тезауруса обучающегося осуществляется в результате взаимодействия знания, опыта и понимания в образовательном процессе. Проявление научного мышления и сформированность личностного тезауруса по рассматриваемой проблеме выражается в способностях обучающегося анализировать закономерности формирования познавательной самостоятельности, ее ценности; использовать в самостоятельной деятельности все типы и способы мышления; эффективно применять логику фактов; владеть убедительной аргументацией; проявлять мысленную гибкость и оперативность и т.п.

Тезаурус обучающегося на личностном уровне по проблеме активизации познавательной самостоятельности в образовательном процессе характеризуется наличием интегративной системы знаний, уровни и компоненты которой могут актуализироваться под влиянием внешних стимулов и внутренних побуждений, представлений, информации, отношения к познавательной самостоятельности и ее активизации. Он определяет осуществление и реализацию индивидуальных возможностей в самосовершенствовании и саморазвитии и проявляется в различных видах учебно-познавательной деятельности.

Педагог является главным действующим лицом воспитательно-образовательного процесса. Сегодня этот процесс требует от него переориентации деятельности на новые педагогические ценности, что, в свою очередь, высвечивает как одну из основных следующую проблему: как формировать тезаурус активизации познавательной самостоятельности обучающихся.

Формирование тезауруса происходит на основании образовательных технологий и моделей, которые используются для развития категориального мышления, методологических знаний, умений. На основании анализа психолого-педагогической литературы, характеризующей сущность, содержание и особенности формирования личностного тезауруса, нами была разработана базисная модель деятельности преподавателя по формированию тезауруса обучающегося в образовательном процессе, которая представлена в таблице.

**Базисная модель деятельности преподавателя
по формированию тезауруса обучающегося в образовательном процессе**

Этап	Цели и задачи	Средства и методы	Результат
1. Диагностика и мотивация	Изучение исходного тезауруса: знаний, информации, отношения к самостоятельности. Определение целей и задач формирования самостоятельности; выявление факторов, влияющих на формирование тезауруса, его проявление в учебно-познавательной деятельности	Анкетирование, опрос; беседы; тестирование; оценка и самооценка; представление основных понятий тезаурусного поля; проблемные и творческие задания	Актуализация и осмысление мотивационно-ценностных ориентаций и информационно-знаниевых потребностей в области формирования и развития познавательной самостоятельности
2. Формирование	Повышение образовательно-воспитательной направленности учебного процесса. Содержательное наполнение понятий в области активизации познавательной самостоятельности; установление связей между понятиями. Обогащение тезауруса информацией, знаниями, понятиями	Педагогическая модель представления и формирования тезауруса. Предоставление свободы выбора для проектирования индивидуальных программ саморазвития и самовоспитания	Формирование информационно-знаниевых потребностей, научного стиля мышления, обобщенных умений работы с понятиями. Развитие познавательной самостоятельности
3. Оценка и анализ	Диагностика уровня сформированности личностного тезауруса. Прогнозирование путей формирования личностного тезауруса познавательной самостоятельности в образовательном процессе	Индивидуальная разработка фрагментов активизации познавательной самостоятельности. Самооценка и взаимная оценка	Повышение уровня сформированности личностного тезауруса от ориентационного к функциональному и творческому. Формирование умения выбирать образовательный маршрут в соответствии с интересами и потребностями развития личности. Приобретение личностного опыта

Под базисной моделью деятельности преподавателя по формированию личностного тезауруса у обучающихся нами понимается программа, определяющая цели, задачи, пути их достижения, имеющая структурную организацию, заданную соответствующим содержанием. Модель формирования включает содержательный и процессуально-диагностический компоненты педагогического процесса, обеспечивающие сформированность более высокого уровня личностного тезауруса у обучающихся.

Формирование тезауруса обучающегося по активизации познавательной самостоятельности в образовательном процессе осуществляется поэтапно. Первый этап, входной диагностики и мотивации, является подготовительным, его основное назначение – личностное принятие обучающимися необходимости формирования тезаурусного поля «Активизация познавательной самостоятельности в образовательном процессе» для дальнейшего использования в деятельности. Диагностика позволяет ознакомиться со степенью сформированности тезаурусного поля, осознать необходимость ее повышения. Второй этап связан с обогащением, содержательным наполнением тезауруса. На третьем этапе диагностируется уровень сформированности тезаурусного поля как результат активизации познавательной самостоятельности обучающихся в образовательном процессе с целью личностного совершенствования на протяжении всей дальнейшей индивидуальной жизни.

Практическая реализация модели и формирование тезауруса обучающегося по проблеме активизации познавательной самостоятельности начинаются с постановки преподавателем диагностических целей, описанных в терминах «знать», «понимать», «уметь», «видеть». В этом смысле речь идет о теоретической информации, о знаниях в области методов овладения информацией, знаниями, понятиями, об опыте творческой деятельности при реализации индивидуального образовательного маршрута в формировании и развитии познавательной самостоятельности. Далее определяются средства эффективного достижения целей, выделяется способствующее ему предметное содержание; проектируются условия, актуализируется готовность обучающихся; определяется содержание заданий, способствующих активному использованию тезауруса и стимулированию процесса его формирования, выделяются критерии сформированности личностного тезауруса; анализируются результаты диагностики; определяется уровень сформированности тезауруса обучающихся по активизации познавательной самостоятельности в реальной практике. Технологическое обеспечение базисной модели деятельности преподавателя по формированию физкультурного тезауруса основано на разработке соответствующих задач, содержания, форм, средств, методов.

По уровню применения данная модель, будучи направленной на освоение определенного содержания тезаурусного поля «Активизация познавательной самостоятельности обучающихся в образовательном процессе», характеризуется как дидактическая; по своей философской основе она материалистическая, гуманистическая, диалектическая; по научной концепции усвоения опыта – рефлексивная, развивающая; по характеру содержания и структуры – обучающая, профессионально ориентированная, гуманитарная; по ориентации на личностные структуры – информационная, операционная; по подходу к обучаемым – личностно-

деятельностная, личностно ориентированная, индивидуально-дифференцированная; по доминирующему способу обучения – диалогичная, объяснительно-иллюстративная; по типу организационных форм – индивидуальная, групповая, коллективная.

Базисная модель деятельности преподавателя по формированию тезауруса обладает свойством целостности: от постановки целей через планируемый результат до диагностики с последующей коррекцией.

Стратегией реализации базисной модели деятельности преподавателя по формированию тезауруса обучающихся по активизации у них познавательной самостоятельности в образовательном процессе является рефлексивно-гуманистическое управление в регулировании и стимулировании познавательных действий обучающихся.

Список использованной литературы

1. Абдеев, Р.Ф. Философия информационной цивилизации [Текст]. – М. : Книга, 1994. – 241 с.
2. Большой энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А.М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая рос. энцикл. – СПб. : Норинт, 1997. – 1465 с.
3. Бордовская, Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы [Текст]. – СПб. : Изд-во РХГИ, 2001. – 175 с.
4. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка [Текст]. – М. : Просвещение, 1967. – 247 с.
5. Губанова, М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников: теория и практика подготовки учителя [Текст] : моногр. – Кемерово : Изд-во ГОУ «КРИПО», 2002. – С. 207.
6. Петунин, О.В. Познавательная самостоятельность учащейся молодежи [Текст] : моногр. – Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2010. – 372 с.
7. Петунин, О.В. Систематизация смыслового содержания основных понятий по проблеме активизации познавательной самостоятельности старших школьников в образовательном процессе [Текст] // Вестник Бурятского университета. – Улан-Удэ, 2008. – С. 257–269.
8. Петунин, О.В. Тезаурус как методологическое основание для конструирования тезаурусного поля педагогической проблемы [Текст] // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 4. – С. 50–53.
9. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
10. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
11. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования [Текст]. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
12. Шилова, О.Н. Развитие понятия «тезаурус» в профессиональной подготовке специалистов образования [Текст] // Технологические и управленческие аспекты образования взрослых в России. – СПб. : ИОВ РАО, 2000. – С. 71–75.

УДК 372.1

О.С. Ушакова, Е.В. Савушкина

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РАЗВИТИИ ЯЗЫКОВЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Раскрываются аспекты развития речи и творческих способностей в дошкольном детстве, преемственности между детским садом и школой в формировании связной речи и словесного творчества детей, развитии коммуникативных умений ребенка.

родной язык, обучение дошкольников, развитие языковых способностей, развитие творческих способностей, преемственность между дошкольным образовательным учреждением и школой.

Речевое развитие включает овладение речью как средством общения, обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие звуковой и интонационной культуры речи.

Федеральный государственный образовательный стандарт требует чтобы дошкольник достаточно хорошо владел устной речью, использовал речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, умел выделять звуки в словах. Все это является необходимой предпосылкой для перехода на следующий уровень – начального образования, для успешной адаптации к условиям жизни в школе и к требованиям учебного процесса. Однако такие факторы, как различия в условиях жизни и индивидуальные особенности развития конкретного ребенка, сформированность у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности, на этапе завершения ими дошкольного образования не всегда учитываются.

Реализация принципа преемственности между детским садом и школой в развитии речи и творческих способностей является важнейшей проблемой российского образования, необходимым условием воспитания и обучения. Этот принцип опирается на теорию развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова и на деятельностный подход к формированию и развитию способностей человека.

Овладение родным языком в дошкольном детстве – это закономерный процесс развития человека. При его рассмотрении чрезвычайно важно понимание особенностей становления и взаимосвязи всех языковых уровней – фонетического (произнесение звуков речи, дикция, интонация), лексического (словарный запас), грамматического (владение морфологией, словообразованием, синтаксисом), их тесной связи с развитием метаязыковой способности, т.е. осознанием явлений языка и речи. Именно на этой основе происходит развитие связной монологической речи, формируются коммуникативные способности ребенка, которые затем продолжают развиваться в школе.

Становление педагогической системы обучения дошкольников родному языку рассматривается в контексте развития смежных наук – языкознания и пси-

хологии, в значительной степени определивших уровень изученности проблем речевого воспитания. Поэтому лингвистические, психологические и педагогические идеи являются основой обучения родному языку как в дошкольном детстве, так и в начальной школе.

Исследования психологов, педагогов, лингвистов – таких, как В.В. Виноградов, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерина, Е.И.Тихеева, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, создали предпосылки для комплексного подхода к решению задач речевого развития дошкольников и школьников.

Важной проблемой, связанной с обучением родному языку, является осознание своей речи на разных уровнях. При стихийном речевом развитии лишь немногие дети достигают достаточно высокого уровня, а значит, необходимо проводить специальное обучение, направленное на овладение языком. Центральной задачей такого обучения является формирование языковых обобщений, на основе которых у детей возникают интерес к родному языку и тенденция к саморазвитию. Основная закономерность усвоения языка в дошкольном детстве заключается в установлении связи между осознанием явлений языка и речи и развитием функций детской речи, между формированием речевых умений и навыков и развитием языковой способности в целом.

Конечными целями обучения языку являются полноценное развитие всех сторон речи ребенка – фонетической, лексической, грамматической – на основе развития связной речи, а также развитие коммуникативных умений, что необходимо не только для дальнейшего обучения ребенка в школе, но и для всей последующей жизни человека в обществе, всегда требующей соблюдения социальных норм речевого поведения.

Школьная методика преподавания русского языка как область педагогической науки тесно связана с задачами обучения, воспитания и развития школьников, а это, прежде всего, – формирование их языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенций.

Формирование языковой компетенции предполагает обучение нормам родного языка и умение пользоваться этими нормами в речи.

Лингвистическая компетенция включает знания о языке и его системе, понимание теоретических основ психолингвистики, владение метаязыком лингвистики.

Коммуникативная компетенция предполагает знания о речи, о ее функциях, развитие умений в области четырех основных видов речевой деятельности – говорения, слушания, письма и чтения. Она рассматривается как способность к полноценному речевому общению во всех сферах человеческой деятельности.

Культуроведческая компетенция предполагает знания о языке и культуре в их взаимосвязи, об отражении в языке материальной и духовной культуры народа.

Необходимо отметить, что такой подход к речевому развитию школьников вполне соотносится с теми подходами, которые мы используем в обучении языку дошкольников, особенно при формировании их языковой компетентности.

Для формирования языковой компетентности очень важны и коммуникативные знания, умения, навыки участников коммуникации: это и владение коммуникативными нормами, и набор коммуникативных стратегий и тактик вместе

со способностью к их оптимальной речевой реализации, и умение устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт.

Пользуясь языком как средством общения, ребенок дошкольного возраста, затем учащийся, а впоследствии взрослый член общества входит в языковой коллектив, отождествляет себя с ним, усваивает формы социального взаимодействия, принимает и присваивает опыт поколений, вбирает в себя человеческую культуру.

Язык как средство общения развивает память, абстрактное мышление, обеспечивает интеллектуальное развитие личности, которая может с помощью языков (родного и иностранного) познавать себя, овладевать средствами самоанализа и самовыражения в речевой деятельности.

Если говорить о развитии речевой компетентности у детей дошкольного возраста, то мы можем рассматривать это развитие как процесс овладения всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной речи, умениями использовать язык в ситуациях общения.

Итак, языковая способность – это совокупность развитых у ребенка речевых умений и навыков, которая позволяет ему понимать и строить новые высказывания в соответствии с речевой ситуацией и в рамках системы правил, принятых в данном языке для выражения мыслей. Таким образом, развитие языковой способности тесно связано с понятием «культура речи», означающим владение нормами литературного языка и умение ими пользоваться в соответствии с целями и речевой ситуацией. Оно также связано с эмоциональной сферой – способность сопереживать, понимать свои чувства и чувства другого человека.

В дошкольном детстве ребенок овладевает, прежде всего, диалогической речью, которая имеет свои специфические особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи, но неприемлемых в монологе, который строится по законам литературного языка. Только специальное речевое воспитание подводит ребенка к овладению связной речью, которая представляет собой развернутое высказывание, состоящее из нескольких или многих предложений, разделенных по функционально-смысловой нагрузке на описание, повествование и рассуждение. Формирование связности речи на основе развития умений содержательно и логично строить свое высказывание является одной из главных задач речевого воспитания дошкольника.

Развитие связной речи ребенка происходит в тесной взаимосвязи с освоением звуковых особенностей, словарного состава, грамматического строя языка.

Важной составной частью общеречевой работы является развитие образной речи. Воспитание интереса к художественному слову, выработка умений использовать средства художественной выразительности в самостоятельном высказывании развивают у детей поэтический слух и на этой основе – способность к словесному творчеству.

Развитие речи дошкольников в детском саду осуществляется во всех видах деятельности, однако центральным, доминирующим является обучение родному языку на специальных речевых занятиях, структура которых определяется принципом взаимосвязи различных разделов речевой работы: это обогащение и активизация словаря, формирование грамматического строя речи, развитие элементарного осознания языковых явлений и т.п. Однако основной задачей подобных занятий (особенно со старшими дошкольниками) является развитие связной монологической речи.

Обязательным условием развития речи в каждой возрастной группе должна быть преемственность содержания и методов. При этом необходимо соотносить структуру взаимосвязей разных разделов речевой работы, чтобы каждая задача была органично связана со всеми другими. Педагоги начальной школы отмечают, что к моменту поступления в школу далеко не все дети овладевают умением правильно и грамотно строить высказывание, знакомы с правилами построения текста, его структурными частями и элементарными связями между ними, могут о чем-либо рассказать, описать то или иное явление, способны рассуждать.

Школьная методика преподавания русского языка одной из задач ставит развитие связной речи, т.е. речи содержательной, соответствующей языковым нормам, представляющей единое смысловое и структурное целое. В школе у учащихся развивается речь устная и письменная, книжная и разговорная, а в дошкольном возрасте мы ставим задачу развития связной устной речи, которая готовит детей к пониманию и составлению высказываний разных типов – описания, повествования, рассуждения. При этом очень важно научить дошкольников соблюдать композицию высказывания, чтобы при передаче содержания в тексте любого типа присутствовали начало, середина и конец (завершение).

В дошкольном возрасте преобладает устная речь, поэтому и развиваются такие умения, как слушание, говорение, некоторые навыки чтения. В школе важнейшими становятся письмо и беглое чтение, т.е. развиваются графические и орфографические умения. Однако необходимо помнить, что работа над устной речью не только не должна сворачиваться, но, напротив, требует усиленного внимания.

Особого внимания требует продолжение работы над произвольностью и осознанностью устной речи. Учитывая особенности развития языковых и коммуникативных способностей дошкольников в связи с развитием их эмоциональной сферы в условиях интеграции разных видов искусства (литературы, живописи, музыки, театра), мы выявляли закономерности овладения родным языком в его коммуникативной и эмотивной функциях в контексте преемственности развития способностей в дошкольном детстве и начальной школе.

Занятия по развитию речи и обучению грамоте в дошкольных образовательных учреждениях во взаимосвязи обеспечивают широкую ориентировку в языковых явлениях. Так, ознакомление детей со звуковым и слоговым строением слова, словесным составом предложения, обучение звуковому анализу слова параллельно формируют у детей представления о словообразовательных и семантических отношениях слов, о структуре связного высказывания.

Развитие речи дошкольников в детском саду осуществляется во всех видах деятельности, однако центральным, доминирующим, как мы уже подчеркивали, является обучение родному языку на специальных речевых занятиях. Структура занятий по развитию речи определяется принципом взаимосвязи различных разделов речевой работы: обогащения и активизации словаря, формирования грамматического строя речи, развития элементарного осознания языковых явлений и т.п. Однако основной задачей (особенно со старшими дошкольниками) является развитие связной монологической речи.

Обязательным условием развития речи в каждой возрастной группе должна быть преемственность содержания и методов развития речи. При этом на заня-

тиях необходимо соотносить структуры взаимосвязей разных разделов речевой работы, чтобы каждая задача была органично связана со всеми другими.

В отношении развития речи дошкольников можно говорить о двух формах осуществления преемственности – **линейном и концентрическом построении учебного материала**. Так, формирование связной монологической речи осуществляется линейно, поскольку от группы к группе идет постепенное усложнение задач обучения (от пересказа простых текстов до выполнения заданий по творческому рассказыванию). Вместе с тем в этом усложнении на каждом этапе обучения выделяется программное ядро – связывание предложений в высказывание. Формальная и семантическая связь двух предложений, доступная уже младшим дошкольникам, – это клеточка, из которой вырастает и развивается развернутое высказывание, в своей наиболее развитой форме выражающееся в словесном творчестве.

Последовательное осуществление преемственности в обучении (и особенно в обучении дошкольников родному языку) позволяет не только опираться на прошлое, но и строить обучение с широкой ориентировкой на будущее, на последующее развитие речевых умений и навыков.

Кроме того, необходимо учитывать структуру взаимосвязей разных разделов речевой работы на занятиях в разных возрастных группах и удельный вес того или иного раздела при переходе от группы к группе. После выделения приоритетных линий работы внутри каждой речевой задачи такие задачи соотносятся друг с другом «вертикально», синхронически. Наряду с этим основная задача работы по данному разделу развития речи в данной группе органически связывается с аналогичными задачами, которые решаются в предыдущей и последующей возрастных группах, – в этом выражается «горизонтальная», диахроническая связь.

Система работы по разработанной методике приводит к существенным сдвигам в речевом и общем умственном развитии. У детей формируется высокая культура речи, повышаются ее точность и выразительность. Дошкольники начинают к месту употреблять средства художественной выразительности в собственном словесном творчестве (при сочинении загадок, сказок, стихов), в оформлении которого огромную роль играет ознакомление с художественной литературой, музыкой, изобразительным искусством.

Искусству, которое формирует эстетические чувства и эстетическое отношение к жизни, отводится особая роль именно в дошкольном возрасте. Оно является не только средством познания действительности, но и источником воспитания, развития эмоций и переживаний, ничем не заменимых впечатлений, которые передаются затем в творчестве.

В процессе приобщения к искусству ребенок учится самостоятельно воспринимать и осмысливать художественный образ произведения, эмоционально переживать его, находить изобразительно-выразительные средства для воплощения собственного видения этого образа в разных формах художественной деятельности.

При восприятии художественного образа произведения живописи, будь то пейзаж, натюрморт, портрет или жанровая картина, происходит его осмысление и осознание. После этого ребенок может передать свои впечатления в высказывании. Причем эти высказывания могут передаваться в разных формах – описании,

повествовании, рассуждении, т.е. словесное творчество ребенка развивается в тесной взаимосвязи с восприятием произведений изобразительного искусства.

Образность речи детей успешно формируется на основе работы по развитию всех ее сторон, на основе ознакомления с разными жанрами художественной литературы, когда происходит заимствование выразительных авторских средств, а понимание художественного образа в произведениях изобразительного искусства соотносится с художественными образами литературных и музыкальных произведений. Когда осуществляется осознанный выбор образных средств, используемых детьми в высказываниях, наблюдается становление речевой и общей культуры ребенка.

Дети могут рассказать о картине, объяснить выбранный художником колорит, «расшифровать» настроение автора и переданные им чувства, соотнося картину с литературным произведением. Умение объяснить предпочтение жанра в изобразительном искусстве необходимо развивать параллельно с пониманием художественного образа, что развивает сознательное использование разнообразных выразительных средств в связных высказываниях.

Комплексное решение задач эстетического развития дошкольников, включающее рассматривание иллюстраций с музыкальным сопровождением, чтение стихотворений и отрывков из рассказов на тему рисования, углубляет представления детей о художественном образе, способствует эмоциональному восприятию произведений разных жанров, пониманию их содержания в единстве с художественной формой. Творчество детей может проявиться как в выборе содержания, так и в технике исполнения рисунка (гуашь, акварель, пастель, сангина). Интересно проходит составление рассказов детьми на тему собственного рисунка, где проявляются в полной мере фантазии детей и образность их речи. Воспитатели, записывая высказывания детей, переносят их в альбомы словесного творчества, а затем составляют сценарий, по которому ставится спектакль. В целом занятия, включающие разные виды художественной деятельности (изобразительную, музыкальную, художественно-речевую, театральную), развивают речевые и творческие способности ребенка.

Таким образом, выявляется следующая закономерность: полноценное овладение родным языком, развитие языковых способностей являются основой полноценного формирования личности ребенка, которая предоставляет большие возможности педагогам для решения многих задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей, для эмоционального развития дошкольника.

Дальнейшее изучение преемственных связей по развитию речи между дошкольным образовательным учреждением и начальной школой показало, что необходимо соотносить содержание речевой работы и интегрированные занятия в детском саду, направленные на эстетическое развитие дошкольников, с требованиями, предъявляемыми к уровню развития языковых и творческих способностей детей начальной школы.

Успех в усвоении родного языка во многом зависит от того, насколько учитываются связи в овладении разными сторонами речи – фонетической, лексической, грамматической. По мнению специалистов, преемственность и перспективность являются обязательными элементами системности в обучении родному языку, для достижения которой необходимо соблюдение следующих условий:

- единые теоретические принципы и подходы к изучению проблемы развития речи;
- знание учителями начальной школы методики и программы развития речи дошкольников;
- ознакомление воспитателей дошкольных образовательных учреждений с программой обучения грамоте и развития речи в начальной школе;
- развитие познавательной активности и самостоятельности дошкольников и учащихся начальных классов;
- вычленение приоритетных линий развития каждой речевой задачи, включая фонетическую, лексическую и грамматическую стороны, а также развитие монологической речи в контексте единых требований;
- формирование коммуникативных умений и навыков.

Важными условиями преемственности в обучении родному языку являются продолжение всех направлений работы по развитию речи и понимание того нового, что появляется в языковом сознании детей на каждом возрастном этапе.

Таким образом, развитие всех сторон речи и творческих способностей детей дошкольного возраста является фундаментом для последующего усвоения родного языка и способствует реализации принципа преемственности между речевой работой в детском саду и начальной школе. При условии выделения программного ядра, приоритетных линий в решении каждой речевой задачи можно развить произвольность и осознанность при построении ребенком высказывания и усилить выразительность детской речи.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] // Выготский Л.С. Собр. соч. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2.
2. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст]. – М., 1969.
3. Поддьяков, Н.Н. Мышление дошкольника [Текст]. – М. : Педагогика, 1977.
4. Романов, А.А. Социальная энтропия и образование человека XXI столетия [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 5–9.
5. Романов, А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 5–13.
6. Савушкина, Е.В. Теоретические основы развития образной речи дошкольников в процессе восприятия произведений изобразительного искусства [Текст] // Творческий опыт преобразования педагогических систем в XX столетии : сб. науч. тр. / под ред. А.А. Романова ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2006. – С. 272–303.
7. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников [Текст]. – М. : Изд-во Моск. Психол.-социол. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2002.
8. Ушакова, О.С. Закономерности овладения родным языком. Развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве [Текст]. – М. : ТЦ Сфера, 2008.
9. Шахнарович, А.М. Общая психолингвистика [Текст]. М., 1995.
10. Ушакова, О.С., Савушкина Е.В. Развитие речи и творчества детей старшего дошкольного возраста в процессе интегрированного обучения [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 169–175.

НАШИ АВТОРЫ

Аллагулов Артур Минехатович – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин Оренбургского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. E-mail: art_hist@bk.ru (Оренбург).

Асташова Надежда Александровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, почетный работник высшего профессионального образования. E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru (Брянск).

Безрогов Виталий Григорьевич – доктор педагогических наук, главный научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии и теории образования Российской академии образования (РАО)», член-корреспондент РАО. E-mail: bezrogov@mail.ru (Москва).

Белозерцев Евгений Петрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет», заслуженный деятель науки Российской Федерации. E-mail: belozercev_e@mail.ru (Воронеж).

Бим-Бад Борис Михайлович – доктор педагогических наук, профессор Московского психолого-социального университета, действительный член РАО. E-mail: bim-bad@yandex.ru (Москва).

Богуславский Михаил Викторович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии и теории образования Российской академии образования (РАО)», председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, член-корреспондент РАО, ответственный секретарь интернет-журнала РАО «Проблемы современного образования». E-mail: hist2001@mail.ru (Москва).

Булатников Игорь Евгеньевич – кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент АПСН, докторант кафедры психологии образования и социальной педагогики Курского государственного университета. E-mail: bulatnikov-IE@mail.ru (Курск).

Воловик Ангелина Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания Института иностранных языков Рязанского государственного университета (РГУ) имени С.А. Есенина. E-mail: a.volovik@rsu.edu.ru (Рязань).

Завражин Сергей Александрович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». E-mail: zavragin – sa@ya.ru (Владимир).

Захарищева Марина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко. E-mail: zahari-ma@rambler.ru (Глазов, Удмуртия).

Ильинская Ирина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики Белгородского государственного национального исследовательского университета. E-mail: ilirpe@rambler.ru (Белгород).

Исаев Илья Федорович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного национального исследовательского университета. E-mail: isaev@bsu.edu.ru (Белгород).

Капранова Вера Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка. E-mail: veanka@yandex.by (Минск, Белоруссия).

Корнетов Григорий Борисович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления. E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

Куликова Светлана Вячеславовна – доктор педагогических наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. E-mail: Svetlana_kulikova@rambler.ru (Волгоград).

Литвинович Виктор Григорьевич – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Минского государственного лингвистического университета. E-mail: litvyn@yandex.by (Минск, Белоруссия).

Муравьев Сергей Анатольевич – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социологии и политологии Курского государственного университета, ведущий специалист Курского регионального исполкома партии «Единая Россия». E-mail: muravevsergey@rambler.ru (Курск).

Нарочницкая Наталия Алексеевна – доктор исторических наук, руководитель Европейского института демократии и сотрудничества (Париж), создатель и президент некоммерческой организации «Фонд изучения исторической перспективы», член Комиссии при Президенте Российской Федерации по противо-

действию попыткам фальсификации истории в ущерб интересам России. Сайт: <http://narochnitskaia.ru> (Москва).

Пархоменко Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и социальной педагогики Курского государственного университета, заместитель председателя Комитета образования и науки Курской области. E-mail: nat.parkhomenko@mail.ru (Курск).

Пашкевич Владимир Вячеславович – кандидат педагогических наук, доцент, член корреспондент АПСН, заведующий кафедрой педагогики Минского государственного лингвистического университета. E-mail: pashkevich-v@tut.by (Минск, Белоруссия).

Петунин Олег Викторович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой естественно-научных и математических дисциплин ГОУ ДПО (ПК) С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования». E-mail: petunnin@yandex.ru (Прокопьевск, Кемеровская область).

Репринцев Александр Валентинович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования и социальной педагогики Курского государственного университета, действительный член АПСН. E-mail: reprintsev@mail.ru (Курск).

Репринцева Елена Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики Курского государственного университета. E-mail: lab.game@mail.ru (Курск).

Романов Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Рындак Валентина Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей педагогики ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», директор Научно-педагогического центра, председатель Уральской ассоциации имени В.А. Сухомлинского, заслуженный деятель науки Российской Федерации. E-mail: ped@bk.ru (Оренбург).

Савушкина Елена Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, член-корреспондент МАНПО. E-mail: e.savushkina@rsu.edu.ru (Рязань).

Тарасова Ольга Игоревна – доктор философских наук, кандидат искусствоведения, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории теории фор-

мирования единого образовательного пространства СНГ Института педагогического образования РАО. E-mail: ol.tar@mail.ru (Санкт-Петербург).

Уткин Анатолий Валерьевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии НТГСПИ (ф) РГППУ, главный редактор всероссийского научно-педагогического издания «Историко-педагогический журнал». E-mail: ava-utkin@yandex.ru (Нижний Тагил).

Ушакова Оксана Семеновна – доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, заведующая лабораторией развития речи и творческих способностей Института психолого-педагогических проблем детства РАО. E-mail: oxu@bk.ru (Москва).

Шевелев Александр Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, ведущий научный сотрудник учреждения РАО «Институт педагогического образования». E-mail: san0966@mail.ru (Санкт-Петербург).

Юдина Надежда Петровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета. E-mail: nayudina@yandex.ru (Хабаровск).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

Romanov A.A. REALIA OF MODERN LIFE: JOYS AND SORROWS

COMMEMORATING THE JUBILEE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SEARCH ACADEMIC JOURNAL

Romanov A.A. HISTORICAL LANDMARKS EXPERIENCED BY PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SEARCH ACADEMIC JOURNAL

The paper characterizes major trends of research and research results that were published in Psychological and Pedagogical Research academic journal in 2004–2014. The paper treats the starting points, aims, strategic goals, and evolution stages experienced by editorial staff.

Psychological and Pedagogical Search academic journal, philosophy of education, historical and pedagogical cognition, professional training of a specialist, methodology of academic research, pedagogical and psychological research, academic school, pedagogic journalism.

Narochnitskaya N.A. THE RUSSIAN WORLD AND RUSSIAN EDUCATION ON THE PAGES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SEARCH ACADEMIC JOURNAL

The author of the article, a distinguished historian and public figure, focuses on the mission of education in the conditions of modern globalization. She centers on values and goals of institutions of young people's social education in the conditions of Russia-Western world juxtaposition. The author underlines the importance of teaching young people to respect the history of their motherland and their native culture.

philosophy of education, national history and culture, patriotism and citizenship, cultural globalization.

Belozertsev E.P. ACADEMIC JOURNAL AS THE CHRONICLES OF RUSSIAN ACADEMIC RESEARCH AND EDUCATION (REREADING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SEARCH ACADEMIC JOURNAL)

The author analyzes some articles published in the academic journal and treats the contemporary state of education and the state of Russian research schools. The author focuses on academic and research continuity efforts as well as on young and talented people's involvement in research activity.

philosophy of education, history of pedagogy and education, research school, Russian research ethical principles and scientific traditions.

Boguslavsky M.V. THE EDUCATIONAL MISSION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SEARCH ACADEMIC JOURNAL

Ilyinskaya I.P., Issaev I.F. THE GROWTH OF MULTICULTURALISM IN RUSSIAN SOCIETY AS A PROCESS OF A NEW SOCIAL PEDAGOGICAL REALITY FORMATION (LEAFING THROUGH PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SEARCH ACADEMIC JOURNAL)

The authors analyze the articles published in Psychological and Pedagogical Search academic journal in 2005–2015 and focus on the formation of a new social pedagogical reality in the conditions of multiculturalism, which presupposes social cooperation of different cultures and denominations. The authors underline that many articles in the journal are devoted to the formation of multicultural learning space and the implementation of its socialization potential.

philosophy of education, multicultural learning space, teachers' multicultural competence, social education, ethno-pedagogy.

Kornetov G.B. MAN AND THE CONCERN OF HIS LIFE (COMMEMORATING THE 10th ANNIVERSARY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SEARCH ACADEMIC JOURNAL)

Shevelev A.N. TRADITIONS OF RUSSIAN PEDAGOGICAL JOURNALISM TRACED IN THE PAGES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SEARCH ACADEMIC JOURNAL (ON THE EXAMPLE OF COLUMNS DEVOTED TO THE HISTORY OF PEDAGOGY)

The author maintains that Psychological and Pedagogical Search academic journal serves as a custodian of historical traditions of Russian pedagogical journalism. The article is addressed to historians of pedagogy and education as well as to professional and amateurish researchers interested in historical aspects of pedagogy.

traditions of Russian pedagogy, pedagogical journalism, social pedagogical movement, history of pedagogy, Psychological and Pedagogical Search academic journal.

Bezrogov V.G. 10 YEARS OF FRUITFUL PUBLICATIONS

Judina N.P. A FEW WORDS ON PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SEARCH ACADEMIC JOURNAL AND SOME OTHER THINGS

Kulikova S.V. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SEARCH ON THE PAGES OF RUSSIAN SCHOLARLY PERIODICALS

The article treats the role of scholarly periodicals in the formation and development of Russian pedagogical research, underlining the positive impact of Psychological and Pedagogical Search academic journal, which is celebrating its 10th anniversary. The author maintains that the journal has its own style, concentrates on historical and pedagogical issues, and follows the best traditions of Russian scholarly periodicals.

scholarly periodicals, academic journal, historical and pedagogical research, Psychological and Pedagogical Search.

GREETING LETTERS OF OUR AUFTORS AND READERS

Bim-Bad B.M. (Moscow), **Astashova N.A.** (Bryansk), **Zavrzhin S.A.** (Vladimir), **Zakharishcheva (Glazov)**, **Litvinovich V.G.**, **Kapranova V.A.**, **Pashkevich V.V.** (Minsk, Byelorussia), **Ryndak V.G.**, **Allagulov A.M.** (Orenburg), **Utkin A.V.** (Nizhny Tagil).

PHILOSOPHY OF EDUCATION

In Commemoration of the 75th Anniversary of E.P.Belozertsev's Birth

Reprintsev A.V. CULTURAL ANTHROPOLOGY AS A PREREQUISITE FOR UNDERSTANDING RUSSIAN CULTURE: EDUCATION IN E.P. BELOZERTSEV'S PHILOSOPHICAL PEDAGOGY

The paper analyzes E.P.Belozertsev's philosophical and pedagogical heritage, the development of his views, the major trends and results of the research conducted by him and under his guidance. The author attempts at sketching both the researcher and his followers.

philosophy of education, social pedagogy, social education, the role of social environment in education, personality in education, research ethics, pedagogical research, history of Russian pedagogy.

Bulatnikov I.E. THE ETHICAL FOUNDATIONS OF RUSSIAN EDUCATION IN E.P.BELOZERTSEV'S PHILOSOPHICAL PEDAGOGY

The author of the article analyzes E.P.Belozertsev's philosophical pedagogy and characterizes the ethical foundations that served as a prerequisite for the development of

the so called Russian school. The phenomenon of Russian school is interrelated with the phenomenon of social morality, which predetermines social interactions as well as people's understanding of moral values.

philosophy of education, history of Russian school and pedagogy, social education, educational ethics, pedagogical research.

Parkhomenko N.A. THE DIALECTICS OF EDUCATION IN E.P. BELOZERTSEV'S PHILOSOPHICAL PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY: RUSSIAN CULTURAL TRADITIONS AND GLOBALIZATION

The author muses over the phenomenon of educational ideal, the role educational ideal plays in the context of modern social education, the peculiarities of embodying educational ideal under the conditions of socio-cultural transformations. The author focuses on the inconsistencies and complications that arise from the realizations of educational ideals. The author also centers on the dangers of social stratification and the destruction of social morality as well as on the erosion of traditional educational ideals, values, and norms of the national culture.

philosophy of education, ideals of education, social education, educational mission, social stratification, destruction of social morality.

Muravyev S.A. RUSSIAN SCHOOL AS A PHENOMENON OF RUSSIAN CULTURE: EDUCATION IN E.P. BELOZERTSEV'S PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

The paper analyzes philosophical and pedagogical anthropology developed by a distinguished Russian scholar E.P. Belozertsev. The paper centers on the mechanisms of and the factors accompanying the development of Russian people. The major problems of modern education are believed to be triggered off by the disintegration of the unified worldview typical of Russian people.

philosophical and pedagogical anthropology, cultural anthropology, philosophy of education, history of pedagogy, systematic analysis of social phenomena, phenomenology, cultural ontology.

Ilyinskaya I.P. THE RUSSIAN WORLD AS A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN E.P. BELOZERTSEV'S PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

The article treats spiritual and moral education through the prism of E.P. Belozertsev's philosophical and pedagogical anthropology. To be Russian doesn't mean to be born to Russian parents but to be cradled in Russian culture and nourished by Russian values, which makes Russian school multicultural.

moral and spiritual education, Russian school, national school, national system of education, multicultural educational environment.

Reprintseva E.A. THE EVOLUTION OF TRADITIONAL CHILDREN'S GAME: FROM E.P.BELOZERTSEV'S PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY TO GLOBAL CULTURE

The paper analyzes the evolution of modern game culture. The author maintains that the changes in game traditions are brought about by the changes in social cultural paradigm, such as individualism, money-centeredness, hedonism, and other developments which are out of tune with traditional Russian culture and contradict E.P.Belozertsev's philosophical and pedagogical anthropology.

philosophy of education, history of pedagogy, social education, game as a cultural and educational phenomenon, philosophical and pedagogical anthropology.

Tarasova O.I. PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF RUSSIAN EDUCATION IN E.P.BELOZERTSEV'S PEDAGOGY

The paper treats E.P.Belozertsev's philosophical and pedagogical pedagogy. The author focuses on philosophical and pedagogical foundations of Russian education as a component of traditional Russian culture.

cultural anthropology, philosophy of education, history of pedagogy, cultural phenomenology and ontology.

METHODOLOGY OF HISTORY OF PEDAGOGY

Kornetov G.B. HISTORY OF PEDAGOGY

The author treats history of pedagogy as a subject which focuses on the development, transformation, and implementation of pedagogical knowledge and culture.

history of pedagogy, elementary pedagogical idea, complex of pedagogical ideas, self-development, evolution of pedagogical ideas.

Romanov A.A. COMMEMORATING EDUARD DMITRIYEVICH DNEPROV

The article treats E.D. Dneprov's endeavor undertaken to develop and implement philosophical and pedagogical foundations for the reformation of compulsory education in Russia in the 1980s-1990s.

Eduard Dmitriyevich Dneprov, temporary research group (TRG) "School", education reform, compulsory education reform, Russian first elected Secretary of Education.

PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Volovik A.K. CREATIVE DESTRUCTION AS A MEANS OF HIGHER EDUCATION REORGANIZATION: DIDACTIC ANALYSIS

The paper analyzes potential ways of higher education reorganization in the Western world (Great Britain, the USA). Among major trigger factors that set off higher education reorganization the author singles out constantly increasing education costs, changes in labor market demands, appearance of new educational technologies, such as MOOC, for example.

higher education reorganization, breakthrough learning technologies, massive online open courses (MOOC), education through life

Petunin O.V. SHAPING STUDENTS' PERSONAL THESAURUSES AS A MEANS OF STIMULATING CONTINUOUS SELF EDUCATION

The article treats the process of shaping learners' personal thesauruses as a means of stimulating their self-education. The article stipulates goals and measures to ensure the formation of students' personal thesauruses, defines stages of education, supplies assessment criteria.

thesaurus, personal thesaurus, continuing self-education stimulation, building and expanding student's vocabulary to discuss self-education stimulation.

Ushakova O.S., Savushkina E.V. CONTINUOUS DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS AND CREATIVE ABILITIES IN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The article focuses on continuous development of communication skills and creative abilities in preschool and primary school children. The author maintains that adequate and comprehensive development of young children's communication skills and creative abilities is a necessary prerequisite for successful education at secondary school.

teaching mother tongue to preschool children, development of communication skills and creative abilities, continuity between primary and secondary education.

OUR AUTHORS

TABLE OF CONTENTS

Information for 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, УДК, а также перевод названия статьи, Ф.И.О. 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

2015

№ 1 (33)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *М.В. Твердоступ*
Переводчик *Ж.Д. Томина*

Подписано в печать 13.02.2015. Поз. № 10. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 28,59. Уч.-изд. л. 22,6. Тираж 500 экз. Заказ №
Дата выхода в свет 20.02.2015. Цена договорная

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
390000, г. Рязань, ул. Ленина, 20а