

ISSN 2075-3500

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

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2011

№ 2 (18)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*),
доктор педагогических наук, профессор;
Л.А. Байкова (*заместитель главного редактора*),
доктор педагогических наук, профессор;

И.М. Шеина, кандидат филологических наук, профессор, ректор РГУ имени С.А. Есенина; А.П. Лиферов, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, президент РГУ имени С.А. Есенина; Ю.И. Лосев, доктор исторических наук, профессор; В.А. Беляева, доктор педагогических наук, профессор; М.В. Богуславский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; Л.К. Гребенкина, доктор педагогических наук, профессор; Е.Н. Горохова, кандидат психологических наук, доцент; М.А. Лукацкий, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; А.В. Репринцев, доктор педагогических наук, профессор; Д.В. Сочивко, доктор психологических наук, профессор; А.Н. Сухов, доктор психологических наук, профессор; Н.А. Фомина, доктор психологических наук, профессор

УЧРЕДИТЕЛЬ:

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

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

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

Журнал входит в перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук редакции 2011 года.

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

СОДЕРЖАНИЕ

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

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний	6
Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза	24
Белозерцев Е.П., Павленко А.И. Феноменология культурно-образовательной среды	42

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

Репринцева Е.А., Завалишина О.В. Педагогическая поддержка подростков, склонных к интернет-зависимости: моделирование процесса	48
Завражин С.А. Образ будущего супруга в структуре добрачного поведения старшеклассников и студентов	57
Аллагулов А.М. К вопросу о научно-методическом сопровождении реализации национального проекта «Наша новая школа»	61

МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Корнетов Г.Б. История педагогики: итоги и перспективы в начале XXI века	67
Сечина К.А., Мосолов В.А. Понятие «любовь к детям»: его смыслы и теоретический статус в отечественной педагогике XX века	97

Ванина И.Н. Идеи духовно-нравственного воспитания личности в трудах В.С. Соловьева	105
---	-----

Муравьев С.А. Генезис русского национального идеала воспитания в диалоге эпох и антропологических концепций	115
--	-----

ОТКРЫТАЯ ТРИБУНА

Долженко О.В. Камешки на ладони, или Образование для устойчивого развития глазами дилетанта	121
--	-----

НАШИ АВТОРЫ	149
------------------------------	-----

TABLE OF CONTENTS	
------------------------------------	--

Информация для авторов	
---	--

К ЧИТАТЕЛЮ

В очередном номере журнала ведущее место отведено теме качества психолого-педагогических исследований, их соответствия уровню современных требований.

Предлагаем Вашему вниманию основные положения доклада Д.И. Фельдштейна, сделанного на расширенном заседании Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки России и Президиума Российской академии наук, в котором снижение уровня исследовательских работ характеризуется как прямая угроза для науки и для самого процесса роста-развития научных кадров. По мнению автора, в современную эпоху, в условиях хаотически структурируемого состояния неопределенности, смены ценностей, норм, целей, оснований, именно наука выступает реальной производительной силой и приобретает особо значимую социальную силу. Она регулирует человеческую деятельность в поисках выхода из объективно создавшегося кризиса и путей активного и продуктивного развития общества, являясь при этом в значительной степени гарантом сохранения человечества.

Итогам и перспективам развития истории педагогики в начале XXI века посвящена статья Г.Б. Корнетова. За два перестроечных десятилетия история педагогики в России изменила свои методологические подходы, выстроила новые концептуальные основания, систему оценок и интерпретаций, резко расширила проблемное поле и тематику исследований. Однако складывается впечатление, что на фоне освоения за это сравнительно короткое время поистине необозримого теоретического и эмпирического историко-педагогического пространства и экстенсивное и интенсивное развитие истории педагогики становится все более затруднительным.

Кроме того, за последние годы заметно возросли требования, предъявляемые к диссертациям. Осуществить полноценное историко-педагогическое исследование стало очень нелегко, поскольку сегодня требуется не просто добросовестное описание фактов, но их серьезное теоретическое обобщение, осмысление, убедительная интерпретация и концептуализация. Следствием этого явилось заметное уменьшение количества диссертационных исследований историко-педагогической направленности, которые в глазах многих диссертационных советов помимо прочего не обладают выраженной актуальностью и страдают недостаточной практической значимостью. Приведены данные проведенного среди российских ученых анкетирования, способствующего рефлексии достижений и трудностей истории педагогики на современном этапе ее развития.

Продолжаем дискуссию о состоянии отечественного образования, которое «сегодня стонет под игом чиновничества, мучается от бесстыдного насилия и надругания бюрократии над российским учительством, но интеллигентно терпит...» (А.В. Репринцев). Действительно ли новые поколения становятся не просто плохо образованными, но и духовно и физически деградировавшими? Почему характер и содержание реформ на рубеже XX–XXI веков оказались вне влияния и позиций тех, для кого они предназначены? Что изменилось в смыслах и ценностях образования в результате осуществленных реформ? Да и как следовало бы проводить реформы — «сверху» или «снизу»?

Мы ждем от наших читателей и авторов новые интересные материалы, подтверждающие непрерывность психолого-педагогического поиска.

А.А. Романов



Философия образования

Д.И. Фельдштейн

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДИССЕРТАЦИОННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ¹

Рассмотрены проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований, их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества. Снижение уровня исследовательских работ характеризуется как прямая угроза для состояния науки, самого процесса роста и развития научных кадров. Анализируются объективные и субъективные причины возникновения имеющихся недостатков, предлагаются конкретные рекомендации по выходу из создавшегося положения.

научное исследование, качество, современное научное знание, критерии оценки, диссертация, соискатель, научная работа.

20 апреля 2011 года в Москве прошло совместное заседание Президиума Высшей аттестационной комиссии (ВАК) Министерства образования и науки РФ и Президиума Российской академии образования. Необходимость проведения столь представительного совещания специалистов, непосредственно связанных с организацией науки, взявших на себя ответственность за сохранение ее высокого потенциала и уровневого состояния научной деятельности, обусловлена сложной ситуацией, сложившейся в сфере апробации и оценки диссертационного исследования, определяющего научный и общественный статус ученого.

Не подлежат сомнению роль и значение науки в современную эпоху — эпоху перехода общества на такой уровень развития, когда вызревание новых исторических систем происходит в условиях хаотически структурируемого состояния некоей неопределенности, в условиях смены ценностей, норм, оснований и когда в становлении так называемого информационного общества наука выступает не только реальной производительной силой, но и приобретает особую социальную силу, регулируя человеческую деятельность в поисках выхода из объективно создавшегося кризиса, в поисках путей активного и продуктивного развития общества, являясь в значительной степени гарантом сохранения человечества.

¹ По материалам доклада на совместном расширенном заседании Президиума ВАК Минобрнауки России и Президиума Российской академии образования, 20 апреля 2011 года (г. Москва).

Научные исследования, предлагающие решение значимых проблем, открывающие новые направления, снимающие актуальные вопросы в научном познании мира и развитии общества, все в большей степени становятся предметом его внимания как культурно-историческое завоевание и необходимое условие движения. И практика специальной общественно-государственной оценки реального научного потенциала исследований и научной деятельности исследователей, предполагающей широкую профессиональную подготовку в соответствующей сфере знаний, владение научным мышлением, приобретает особый смысл.

В связи с этим постоянно повышаются роль ВАК, ответственность ее членов и экспертов, призванных определять уровневые характеристики и оценивать как выполняемые научные исследования, так и самих исследователей.

Однако в рамках деятельности данной структуры сложилась острая ситуация, связанная, с одной стороны, с натиском огромного потока диссертационных исследований, посвященных разным по значимости, характеру и направленности проблемам, и, с другой стороны, с низким уровнем значительного числа диссертационных исследований. Так, в области педагогических и психологических знаний сейчас функционирует 314 диссертационных советов — 230 по педагогике и 84 по психологии, что, естественно, увеличивает количество защищаемых диссертаций, но, к сожалению, не расширяет проблемное поле необходимых исследований. Как показывают беседы с вызываемыми в ВАК соискателями ученой степени, достаточно часто претенденты на нее не только в принципе не подготовлены к научной деятельности, но и не владеют уже защищенной ими на соответствующих диссертационных советах темой и заявленной как «решенная» проблемой.

Такое положение не просто приводит к засорению науки псевдонаучными опусами, снижая ценность научных знаний, дискредитируя значение диссертационных работ как научных исследований, но является и прямой угрозой для самого процесса роста и развития научных кадров. Не случайно в обществе появляется весьма опасная тенденция скептического отношения к людям науки, хотя большинство среди них, как известно, составляют самоотверженные ее служители, вносящие весомый вклад в развитие научных знаний.

Сегодня встал вопрос о необходимости специального совещания для обсуждения мер по выправлению ситуации и, по сути, защите науки.

Среди причин сложившейся ситуации можно выделить и объективные, и субъективные, разные по характеру и по степени действия.

К числу объективных относятся прежде всего особенности состояния и развития современной науки, в организации которой произошли коренные изменения. Активно осуществляется вычленение новых научных направлений, и одновременно значительно усиливаются интеграционные процессы. Все более проявляется диалогичность в решении общезначимых глобальных проблем. Все полнее осмысливается многоплановость, многохарактерность, многовекторность путей развития природы и общества, глубже осознается связь и взаимозависимость технологических и социальных ценностей. Важный смысл в познании мира приобретают так называемые человекообразные системы.

И в целом новый уровень, новые сущностно значимые особенности и характеристики современной науки требуют соответствующей подготовки к освоению, осмыслению ее позиций и норм.

При этом серьезно усложняются условия функционирования самой науки в современном знаниевом и общем информационном пространстве, где происхо-

дит не только активное внедрение новых информационных технологий, но и непомерное расширение разноуровневой и разнохарактерной информации, в том числе познавательно значимой, но не всегда научно доказательно проверенной.

Исключительно важную роль в осуществлении и развитии научной деятельности играют изменения мировоззренческих позиций.

Утверждающийся постнеклассический рационализм, пришедший на смену неклассической рациональности, сменившей, вернее, «снявшей», классическую, не только значительно расширил, но и усложнил миропонимание современного человека, обуславливая *необходимость выработки новых методологических принципов и ценностно-целевых установок*.

Как особый уровень и тип рефлексии, методология, по-разному представленная на уровне философской рефлексии, общенаучной методологии, методологии отдельных частных наук, располагает соответствующими подходами и методами мышления, которые в настоящее время претерпели значительные изменения. Более того, имеет место общий методологический кризис, широко обсуждаемый в системе философских и общенаучных знаний. Объективно обусловленный многими обстоятельствами, он связан, в частности, и с тем, что логически выстроенная система, базирующаяся на фундаментальных философских завоеваниях, подверглась в нашей стране как заслуженной (из-за изменения и расширения сферы знаний), так и незаслуженной критике. Следует отметить, что обоснованный отход от диалектической лексики в тех формах, в которых она присутствовала в догматических, начетнических работах, вовсе не требует отказа от многих достижений диалектической логики, которые не только не утрачивают своего эвристического потенциала, но и хорошо вписываются в общий контекст современных знаний и новых научных подходов. Речь идет о таких явлениях, как скачки, неравномерность, разрыв непрерывности, широко принятых, например, в контексте синергетики.

Необходимо отметить, что по сути методология как тип проективно-контруктивного построения исследования, как своего рода практика интеллектуальной деятельности, предполагающая определенные общие требования к способу, структуре и характеру организации научной работы, регулирующая процесс познания на основе выполнения ряда обязательных научных принципов — подтверждаемости, системности и других, определяет рост научного потенциала и конкретных знаний, в которых все более четко выстраиваются собственные концепции и конструкции, демонстрируя переход от «методологии науки к методологии деятельности», к появлению своего рода «технологии мыслительной деятельности».

К сожалению, новые мировоззренческие позиции и методологические подходы, общезначимые и эффективные в различных сферах знаний, выступающие как крупные достижения научной мысли и реально действенные в качестве средств познания, зачастую плохо осваиваются многими диссертантами, путающими положения принципиально разных концепций постмодернизма, постнеклассической рациональности, постпозитивизма и других, приводя их часто в несовместимом сочетании, не раскрывая и не используя практически в самих исследованиях.

К **объективным** причинам следует отнести и характер выбора, и формы применения методов, являющихся составной частью методологии исследования.

Надо заметить, что в последнее время значительно выросли объем и количество используемых в педагогике и особенно в психологии методов естественных, физико-математических и собственно математических, позволивших значительно продвинуть исследования человека, открыть многие значимые зависимости его состояний и свойств, соотнесение поведенческих особенностей и индивидуальных характеристик.

Так, наряду с традиционными методами в психолого-педагогических исследованиях активно осваиваются новые технологии обработки данных, регрессивный анализ, конфирматорный факторный анализ, нелинейное моделирование, вейвлет-анализ, нейросетевые модели. Обратной стороной доступности математических методов оказалось отсутствие у многих диссертантов понимания их сути. Расчеты зачастую выполняются механически, по заученным схемам, с использованием ограниченного репертуара статистических средств. Результаты, выданные компьютером, фетишизируются и принимаются безоговорочно даже в случае их противоречия здравому смыслу. Удивительно легко, без какой-либо психометрической проверки, осуществляются и авторская интерпретация методов, и подбор методик, которыми пользуются соискатели. Все чаще фиксируется тот факт, что за полученными схемами, графиками, тестами исчезает живой человек, поскольку ряд показателей не совпадает с материалами, полученными с помощью других методов, а их корреляция не соответствует реальному состоянию и поведению человека, сложно ситуативно обусловленным. В целом создалось положение, при котором перекоп в сторону естественнонаучных методов исследования без соотношения с методами гуманитарными значительно занижает возможности изучения человека, функционирующего в сложной современной обстановке подвергающегося воздействию множества факторов.

Необходимо подчеркнуть, что уникальность, ценность, непредсказуемость человека на протяжении десятилетий крушили все попытки понять его по образу технических и биологических систем, диктуя необходимость опоры на методологию гуманитарных наук, отличную от методологии и естественных, и общественных наук. А психология и педагогика, главная цель которых — познание человека, являются по своей сути гуманитарными науками. Гуманитарный подход полагает свои методы и условия исследования, разработку четкой системы понятий и дифференцированных определений. При этом теоретические психолого-педагогические исследования требуют обращения к уровню философской методологии, а экспериментальные или методические — к ее эмпирическому уровню.

Среди прочих объективных причин слабого выполнения диссертационных работ можно назвать отсутствие у значительного числа соискателей ученой степени навыков научной деятельности, что фиксируется как в постановке, так и в способах решения заявленных ими проблем. Это связано с резким снижением уровня работы аспирантур НИИ и вузов, прежде всего университетов, где в былые времена обучение способам и методам исследовательской деятельности было поставлено достаточно серьезно и входило в рамки университетского образования.

В ряду объективных причин выступает и вся сложившаяся практика формирования научных кадров. Кроме людей, которые приходят в науку потому, что не мыслят без нее жизни, идет поток лиц, рассматривающих ее как способ повышения социального статуса, расширения возможностей функционирования (а зачастую это и популярная попытка избежать службы в армии).

Что касается **субъективных** причин, то это в первую очередь слабая общенаучная и философская подготовленность диссертантов, которые не всегда отличают неореализм от позитивизма, модернизма, постмодернизма и т.д. Отсюда — их опора на разные позиции, выработанные в разных схемах теории познания, что свидетельствует о научной безграмотности, о доминировании отношения к научной работе не как к целостному исследованию проблемы, а как к совокупности отдельных действий по выполнению темы, без смысловой нагрузки.

К субъективным причинам относится и потеря ответственности как соискателей ученых степеней, так и тех, кто их благословляет на научную деятельность; крайне опасное, особенно для наук, изучающих человека, безразличное отношение к проведению исследовательских работ, их результатам и выводам.

Все это, безусловно, снижает уровень диссертационных исследований, что отмечается, в частности, в опоре многих соискателей на теоретические установки 20—30-летней давности, выстроенные в условиях другого общества и другого человека.

Между тем современная ситуация развития общества, где произошли серьезные подвижки в отношениях и взаимоотношениях разных групп населения на макро- и микроуровнях, обуславливает постановку и решение новых задач, новых психолого-педагогических проблем. Тем более что качественно изменился и современный человек, прежде всего растущий, изменились его восприятие и мышление, сознание и речь, система ценностных ориентаций, многие нормы и принципы поведения, потребностно-мотивационная и эмоционально-волевая сферы, пространства деятельности, структура отношений, возрастная стратификация. Все это выдвигает и требует от педагогической и психологической наук ответов на многие вопросы, в том числе связанные с развитием системы образования.

Мы живем во втором десятилетии XXI века, и система, сложившаяся во времена Яна Амоса Коменского, Дистервега, Песталоцци, Ушинского, требует не модернизации, а замены, требует поиска новых форм и методов на основе разработки новых эвристических концепций. При этом педагогическая и психологическая науки не могут игнорировать своеобразный вызов со стороны других научных направлений и дисциплин, изучающих человека и его развитие, — экзистенциализма, социальной антропологии, феноменологии, когнитологии, культурологии, понимающей социологии, семиотики, информатики. Актуализировалась необходимость выработки определенного отношения к полученным в этих научных областях представлениям, более энергичной работы «на стыке» с ними.

И ведь именно этим, если верить диссертационным материалам, занимается сегодня целая армия претендентов на высшую ученую степень доктора наук. Так, только за 2008—2010 годы Президиум ВАК по рекомендации экспертного совета утвердил 591 докторскую диссертацию по педагогике и психологии, отклонив 4 и возвратив 3, т.е. работ которые, согласно Положению об ученой степени, открывают новое направление в науке или решают крупную научную проблему, только за три последних года создано почти шестьсот! Это значит, что в нашей области научного знания произошел буквально тектонический сдвиг — несколько сотен решенных крупных проблем, открытых новых научных направлений?

Однако реальность оказывается совсем иной. В сфере педагогических и психологических знаний имеются огромные лакуны нерешенных проблем как в построении процесса образования, так и в познании современного человека. В значительной степени это связано с тем, что научная деятельность многих дис-

сертантов выполняется не на должном уровне, при заниженных требованиях как самих исследователей, так и экспертного сообщества — членов кафедр, ученых и диссертационных советов, научных руководителей, оппонентов.

Анализ поступающих в ВАК диссертаций по педагогике и психологии выявил ряд недопустимых, но повторяющихся из года в год недостатков.

Прежде всего это касается выбора тем исследований.

Так, например, в Ставропольском госуниверситете при научном консультировании доктора педагогических наук, профессора В.И. Горовой защищена отклоненная ВАК докторская диссертация О.А. Линенко «Формирование экологического сознания студентов технического вуза». Во-первых, не очень понятно, где в данной сугубо констатирующей теме заложена решаемая исследователем проблема. Во-вторых, разве можно сводить решение таких важных и сложных проблем, как экология, формирование экологического сознания, к локальным вопросам, не раскрывая измененного понятия экологии и не решая ни одной научной задачи? Следуя логике автора, дальнейшие диссертации, уже других соискателей, будут посвящены вопросам экологического сознания студентов аграрного вуза, затем — студентов вузов педагогического, медицинского или военного... И так будет плодиться мелкотемье вместо решения крупных, научно и общественно значимых проблем.

А вот в Новгородском госуниверситете им. Ярослава Мудрого, не мудрствуя лукаво, Е.Ю. Игнатьева при научном консультировании доктора педагогических наук, профессора Г.А. Федотовой, защитила (также отклоненную ВАК) диссертацию «Менеджмент знаний в образовательном процессе высшей школы». Обосновывая эту тему, соискатель заявила: «Менеджмент знаний в общеобразовательном процессе вуза — целенаправленная организация образовательного процесса на основе принципов всеобщего менеджмента качества по созданию условий для становления профессионально-личностной компетентности выпускников, гарантирующей им конкурентоспособность на рынке труда»¹. Комментарии, как говорится, излишни.

Темой отклоненной ВАК докторской работы Л.В. Шелеховой, защищенной в Адыгейском госуниверситете, стало «Личностно ориентированное обучение будущего учителя начальных классов в вузе решению сюжетных математических задач». Не исключено, что вскоре появятся диссертации новых соискателей, посвященные обучению будущих учителей *других* учебных классов *другому* классу математических задач.

Уральский госпедуниверситет пытался обогатить нашу науку отклоненной ВАК докторской диссертацией В.А. Зибзеевой «Субкультура детства как источник экологического развития детей в дошкольном образовании». Конечно, проблема субкультуры детства очень важна, но именно поэтому она нуждается в серьезном рассмотрении, а не в констатации общеизвестных положений. В таком контексте следующей темой исследований, возможно, явится субкультура детства (которое, как известно, простирается до 18 лет) как источник экологического развития младших школьников, затем подростков и, наконец, старшеклассников.

А вот в Московском государственном индустриальном университете при научном консультировании доктора педагогических наук, профессора М.М. Зи-

¹ Цит. по стр. 24 автореферата.

новкина Л.Ф. Колокатова защитила докторскую диссертацию «Дидактическая система информационной поддержки психофизиологической подготовки студентов технических вузов». На очереди, видимо, диссертации, предметом которых станут студенты педагогических, медицинских, аграрных и прочих вузов, а затем и техникумов.

В Уральском государственном педагогическом университете защищена широко «завернутая» тема «Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественнонаучного образования», а через год совсем рядом, в Челябинском государственном педагогическом университете, успешно прошла докторская диссертация «Эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях». Московский государственный областной университет обогатил науку темой «Экологическое образование в интересах устойчивого развития как надпредметное направление модернизации школьного образования». В Московской академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования защищена диссертация на тему «Теория и практика подготовки учителя к сопровождению процесса гражданского становления школьников». Костромской же государственный университет представил работу «Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников». Сплошные эскорты сопровождения — от становления до самоопределения.

Перечисление подобных диссертационных тем можно продолжать, к сожалению, долго.

Как охарактеризовать данное положение? Как официально одобряемую нашим экспертным сообществом деятельность сотен специалистов — психологов, педагогов, дидактов, методистов, труды которых не поднимают глобальных общественно значимых проблем, не раскрывают особенности развития современного ребенка и не оказывают необходимого влияния на систему образования?

Не будем утверждать, что все они занимаются околонушной работой, имеющей целью отнюдь не решение актуальных проблем. Но факт остается фактом: масса диссертационных исследований по педагогике и психологии, мягко говоря, весьма слабо влияет на познание человека и развитие современной системы образования.

Кстати, еще в 1939 году вышла книга английского физика и общественного деятеля Д.Д. Бернала «Социальная функция науки», в которой автор справедливо утверждал, что найти проблему значительно сложнее, чем ее решить. Ибо в выбранной для изучения проблеме должна содержаться та идея исследования, которую и будет осуществлять соискатель ученой степени. Как ни горько это признавать, но во многих психолого-педагогических диссертационных исследованиях отсутствует научная проблема. А ведь тема диссертации должна идти именно от проблемы. У нас же проблема часто подменяется темой, что фиксируется не только в названии, но и в содержании диссертации. В результате зачастую защищается не проблема, не ее теоретическое значение, на которое исследователь должен выходить благодаря раскрытию заложенной концепции, а некие общие авторские представления при искусственном подборе отдельных фактов.

Надо ли удивляться, что многие соискатели не умеют сформулировать гипотезу исследования, т.е. те предположения, которые требуют доказательств? Ко-

гда отсутствует проблема, то и гипотеза банальна, свидетельствуя о том, что в защищаемой работе и доказывать-то нечего.

В итоге многие психолого-педагогические диссертационные работы не способствуют решению актуальных задач развития человека, общества и системы образования. Они не выходят за рамки изучения некоторых вопросов практической педагогической деятельности, зачастую уже решенных в науке, не определяют ни факторы влияния различных общественных процессов на образование, ни влияние образования на общественные, в том числе экономические, процессы. Отсутствует ориентация на широкие проблемные поля, имеющие значение не только для определенных отраслей знания, но и для развития, а порой существования человека.

Серьезную тревогу, как уже отмечалось, вызывает нечеткость теоретико-методологических основ многих психолого-педагогических диссертационных исследований, т.е. отсутствие в них логики познания изучаемого явления. Между тем в системе психологических и педагогических знаний существуют значимые концептуальные позиции, опираясь на которые соискатели могут и должны с учетом новейших научных данных вырабатывать, выстраивать свою собственную позицию при решении конкретных проблем.

Однако во многих докторских диссертациях (о кандидатских работах и говорить не приходится) в качестве методологической базы исследования приводится «поминальник» фамилий известных авторов, нередко вкупе с именами членов диссертационного совета и оппонентов. Но методологическую основу не могут составлять труды отдельных ученых, сборники их фамилий и изучавшихся ими направлений, при упоминании которых нередко наблюдается путаница теорий, концепций, отдельных положений и результатов.

Рассмотрим в качестве примера отклоненную ВАК докторскую диссертацию Д.Р. Сабировой «Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.)», защищенную при научном консультировании доктора педагогических наук, профессора З.Г. Нигматова в Татарском государственном гуманитарно-педагогическом университете. «Методологической основой исследования, — пишет соискатель, — явились системный подход и анализ, цивилизационный и культурологический подходы, принцип единства логического, исторического и культурологического в педагогическом познании, взаимосвязи экономики, политики, культуры и образования, позволяющие раскрыть закономерности его развития, социальные корни, перспективы развития в ближайшем будущем... Методологию исследования также определили философские законы единства и борьбы противоположностей, перехода количества в качество, причины и следствия, диалектика общего, особенного и единичного, национального и общечеловеческого». Автор, по сути, цитирует старый учебник диамата. Далее г-жа Сабирова утверждает, что «исходные методологические позиции позволили представить концепцию исследования как единый, определяющий замысел работы; совокупность ведущих идей, раскрывающих сущность исследуемого педагогического явления». Напомним, речь идет о качестве непрерывного образования в Великобритании во второй половине XX века! Процитированный фрагмент свидетельствует не только о полной методологической безграмотности и непонимании цели самой работы, но и о недопустимом отношении соискателя к проводимому исследованию.

Из анализируемой работы следует, что фундаментом концепции обеспечения качества педагогического образования в Великобритании стали «общая теория управления социальными системами (Аганбегян А.Г., Альберт М., Афанасьев В.Г., Кондаков М.И., Макаров И.Н., Мильнер Б.З., Рапопорт В.С., Рудашевский В.Д., Семенов В.Я., Уманский Л.И., Щедровицкий Г.П., Якунин В.А. и др.)». Но ни Щедровицкий, ни Кондаков никогда не занимались социальными системами. Далее упоминаются «теории управления образовательными процессами и системами (Габдуллин Г.Г., Гершунский Б.С., Лазарев В.С., Моисеев А.М., Орлов А.А., Поташник М.М., Шамова Т.И. и др.); концепции профессионального образования (Атутов П.А., Батышев С.Я., Беляева А.П., Берулава М.Н., Волович Л.А., Железковская Г.И., Ибрагимов Г.И., Мухаметзянова Г.В. и др.); концепции педагогического образования (Валеева Р.А., Ибрагимова Е.М., Лихачев Б.Т., Мудрик А.В., Нигматов З.Г., Ситаров В.А., Слостенин В.А., Шиянов Е.Н. и др.); методология программно-целевого планирования в образовании (Голубков Е.Н., Иванова Н.Т., Преснякова Л.Ф., Тамбовцев В.А. и др.); теории прогнозирования, моделирования и проектирования образовательных систем (Беспалько В.П., Бестужев-Лада И.В., Гершунский Б.С., Кондратьев В.В. и др.); исследования проблем измерения и аттестации (Аванесов В.С., Арелини Л., Архангельский Н.Е., Булынский Н.Н., Госсю Б., Дьюк Д., Карстанье П., Ковина Т.Е., Мескон М.Х., Сериков Г.А., Стеркина Р.С., Субетто А.И., Тарасов В.К., Уваров Н.О., Ушаков К.М., Хедоури Ф., Черепанов В.С. и др.)». И все это при рассмотрении качества образования в Великобритании в прошлом столетии! Что это: самообман диссертанта или обман им научного сообщества?

Возьмем далее защищенную в Магнитогорском государственном университете при научном консультировании доктора педагогических наук, профессора В.А. Беликова докторскую диссертацию А.В. Гришина «Социально-педагогическая концепция развития конкурентоспособности специалистов средней профессиональной школы». Методологической базой выполненного исследования являются (цитирую дословно): «деятельностный подход к решению проблем образования, основу которого составляет теория деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); системный подход, основывающийся на общей теории систем (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский и др.); личностно ориентированный подход в профессиональном образовании и в организации деятельности (В.А. Беликов, Э.Ф. Зеер, И.С. Якиманская и др.); технологический подход к решению проблем профессионального образования (В.П. Беспалько, В.И. Кондрух и др.); теория профессионального образования (С.Я. Батышев, А.П. Беляева, Е.А. Климов, А.Н. Сергеев и др.); педагогический менеджмент, основой которого является теория управления (Ю.А. Конаржевский, В.П. Симонов, Т.И. Шамова и др.); психологические основы теории профессиональной деятельности (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, Г.В. Суходольский, В.Д. Шадриков и др.); методология и теория педагогических исследований и инноваций (В.П. Беспалько, Г.Г. Гранатов, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Л.М. Кустов, А.Я. Найн, В.М. Полонский, Г.П. Щедровицкий и др.)» и т.д. Но ни Леонтьев А.Н., ни Давыдов В.В. никогда не занимались теорией профессиональной деятельности. А методолог Г.П. Щедровицкий никогда не изучал теорию инноваций. Перед нами типичная картина, когда соискатель просто напросто переписывает из других работ перечень авторов, подходов, направлений.

Ю.Ю. Бровкина, представив к защите в Государственном университете управления при научном консультировании доктора психологических наук, профессора Воронина В.Н. докторскую диссертацию «Социальная психология бренд-коммуникации», указала, что «теоретико-методологическую основу ... работы, определяемую мультипарадигмальностью исследования, составляют социально-психологическая парадигма (Г.М. Андреева, А.И. Донцов, Д. Майерс, Э. Аронсон)». Далее называются теория деятельности и концепции личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев) (но, заметим, теория деятельности и концепции личности — это не одно и то же), мотивационные теории (А. Маслоу, Е.П. Ильин, В.И. Ковалев, Э. Лоулер, Х. Хекгаузен), теория установки (Д.Н. Узнадзе, А.Г. Асмолов), психология эмоций (К.Э. Изард, Г.М. Бреслав), психология коммуникации и общения (Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, А.Г. Журавлев), теория коммуникации, психология социального познания и концепция символического интеракционизма (Г.М. Андреева), психология межгрупповых отношений (В.С. Агеев, Г.М. Андреева, Н.П. Фетискин), теория «социальных представлений» С. Московичи, положения когнитивных теорий соответствия (Л. Фестингер), социальной антропологии (В.Г. Крысько, Ю.М. Резник); положения, позволяющие раскрыть сущность бренда как социального феномена: методология анализа дискурса в психологии (Р. Харре, Г. Андреева, А.П. Ситников, D. Edwards, J. Potter), риторический подход в социальной психологии (М. Billig), неориторика (А.А. Чувакин, Х. Перельман), медиапсихология (П. Винтерхофф-Шпурк, Л.В. Матвеева); психология смысла Д.А. Леонтьева, работы по когнитивной психологии, психологии общения В.Н. Воронина и А.Н. Леонтьева. Основы рассмотрения взаимодействия в психологическом аспекте базируются на работах Л.С. Выготского. Исследование строится также на базе трудов гештальтпсихологии (психология сознания, В. Келлер, К. Левин), так как изучается перцептивный образ бренда, а также теории поля. В основе работы лежат принципы теории бихевиоризма (Б. Скиннер, Д. Уотсон), теории речевых актов (П.Ф. Стросон), психологии влияния (В.В. Козлов, Ф. Зимбардо, М. Ляйппе, Р. Чалдини), психолингвистики (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, Л.С. Выготский, И.Н. Горелов), психологии рекламы (В.Г. Зазыкин, А. Лебедев, Р.И. Мокшанцев, В.И. Шуванов); психологии поведения потребителей и поведенческой экономики (А.Н. Чиликин, Г. Беккер, Д. Блэкуэлл, П. Минард, Д. Энджел). Таким образом, «в одну кучу» сброшены различные научные направления и идеи, причем наблюдается путаница теоретических положений и конкретных подходов, методологии и методов, в большинстве своем не нашедших отражения в работе.

А вот методологическую основу отклоненного ВАК докторского исследования А.М. Якупова, защищенного в Магнитогорском государственном университете при научном консультировании доктора педагогических наук, профессора Л.И. Савва, на тему «Формирование транспортной культуры школьников» (как вам тема, выбранная для докторской работы?) составили (цитирую) «важнейшие общеметодологические принципы и методы познания социальной действительности».

На философском уровне методологической базой исследования явились философские законы, категории, принципы, положения философии культуры (Б.Л. Губман, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, В.М. Межуев и др.), философии образо-

вания (Б.С. Гершунский, Н.А. Горбачев, Г.Г. Гранатов, М.Г. Заборская и др.)». В одно предложение включены все законы и принципы философии культуры, но не указано, на какие именно из них исследователь опирался. Далее приводятся фамилии людей, работавших в данном научном пространстве. Но каждый из них имел свой взгляд, свой подход. Так на какой же ориентировался диссертант? Оказывается, он опирался, цитирую, «на общенаучном уровне — теории: систем (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Ю.С. Ларин, Э.Г. Юдин, Ю.А. Урманцев и др.), обучения, воспитания, развития личности (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, Г.А. Давыдова, П.В. Занков, Л.П. Качалова, И.С. Кон, Т.В. Кружилина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Савва, Д.И. Фельдштейн и др.), деятельности, отношений (Б.Г. Ананьев, П.А. Гальперин, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев и др.), культуры (Л.Н. Коган, А.И. Шендрик и др.)».

На конкретно-научном уровне основными методологическими подходами явились подходы в образовании: системный (Ю.К. Бабанский, В.А. Беликов, К.Ю. Богачев, В.И. Загвязинский и др.), антропологический (Э.А. Орлова, Ю.И. Салов, Г.А. Соколова, Д.К. Танатова и др.), культурологический (А.Ю. Белогуров, В.С. Библер, М.Р. Битянова, Г.И. Гайсина, И.Ф. Исаев, С.Е. Карпова и др.) и рефлексивный (Г.А. Голицын, Т.М. Давыденко, А.А. Найн, Н.Я. Сайгушев, И.Н. Семенов и др.)».

Спрашивается, какое отношение имеют все перечисленные теории к транспортной культуре школьников?

А в докторской работе Г.А. Сикорской, защищенной в Оренбургском государственном университете при научном консультировании доктора педагогических наук, профессора А.В. Кострюкова, на тему «Научно-педагогическое обеспечение профильного образования старшеклассников» теоретико-методологической базой исследования стали (цитирую): «основные идеи прогностической разработки научно-педагогического обеспечения процесса развития образовательных систем (В.А. Анищенко, З.А. Багишаев, А.В. Батаршев, И.Н. Батракова, А.П. Беляева, С.К. Бондырева, Д.М. Гвишиани, Б.С. Гершунский, Г.М. Добров, Е.С. Заир-Бек, М.В. Кларин, Т.Е. Климова, А.В. Коржуев, В.В. Краевский, В.А. Лисичкин, В.С. Лазарев, И.М. Осмоловская, В.А. Попков, Н.К. Сергеев, В.А. Ясвин); концептуальные основы профильного обучения как комплексной организационно-педагогической инновации (А.В. Баранников, В.В. Гузеев, А.Ж. Жафяров, С.С. Кравцов, Н.Б. Крылова, П.С. Лернер, Т.Г. Новикова, Ю.М. Орлов, А.А. Пинский, А.П. Тряпицына, И.Д. Чечель, С.Н. Чистякова, И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин); идеи гуманистической трансформации образовательных моделей, порождающих инновационные технологии обучения (А.А. Бакушин, Б.Д. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, В.А. Бордовский, Н.М. Борытко, К.Я. Вазина, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Н.П. Капустин, А.В. Кирьякова, В.Г. Рындак, Г.К. Селевко, Ю.В. Сенько, П.И. Третьяков, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов); психолого-педагогические теории деятельностного развития личности в пространстве направленной образовательно-профессиональной детерминации (А.Г. Асмолов, В.П. Бездухов, В.А. Беликов, К.Я. Вазина, Е.А. Климов, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.Н. Леонтьев, Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников, В.А. Сластенин), в том числе в условиях дифференциации и индивидуализации процесса обучения (Ю.К. Бабанский, П.Я. Гальперин, А.А. Кузнецов, М.Н. Скаткин, Е.В. Сквин, Н.Ф. Талызина, Т.И. Шамова, И.С. Якиманская)». Причем в этом наспех собранном хаосе подходов, принципов и идей даже направления представлены безграмотно.

Методологическую основу упоминавшейся уже нами докторской диссертации Е.Ю. Игнатъевой «Менеджмент знаний в образовательном процессе высшей школы», отклоненной ВАК, составили (цитирую): «теоретические исследования по различным аспектам постиндустриального общества (далее в скобках дается перечень из 26 фамилий); философские исследования по проблеме знаний и теории познания (7 фамилий), теории обучающейся организации (5 фамилий); научные основы процесса управления сложными системами (5 фамилий), синергетики (7 фамилий), теории развития образовательных систем (15 фамилий); теория менеджмента качества (22 фамилии); методологические основы менеджмента знаний в организациях (25 фамилий); исследования по современным проблемам высшего образования (32 фамилии!); работы в области информатизации образовательного процесса (17 фамилий); исследования по проблеме гуманизации образования (14 фамилий); работы в области теории и практики компетентного подхода в образовании (13 фамилий); теоретические основы оценки качества образовательного процесса и его результатов (13 фамилий); работы по проблеме непрерывного образования (9 фамилий)».

Методологические основы отклоненной ВАК диссертации Вайндорф-Сысоевой М.Е. «Организация виртуальной образовательной среды в подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности», защищенной в Московском государственном областном университете, представлены следующим образом: «Для достижения цели и решения поставленных в исследовании задач мы опирались на методологические основания, идеи и методы философии образования, синергетики, теории сложных систем, гуманистической педагогики, андрагогики, теории деятельности, образования педагогических кадров, постдипломного педагогического образования, управления территориальным образованием, общей и педагогической инноватики». Автор не удосужился разделить идеи и методы, не указав даже, на какие именно он опирается. И при чем здесь, в подготовке педагогических кадров, синергетика и теория систем?

В уже упоминавшейся отклоненной ВАК докторской диссертации О.А. Линенко «Формирование экологического сознания студентов технического вуза» «общеметодологической основой... явились: философская трактовка тождества природы и человека и взаимообразного их влияния (И. Кант, Г. Гегель, Н.О. Лосский, Н.Н. Моисеев, Н.Ф. Реймерс, В.В. Розанов, В.С. Степин, П.Л. Флоренский, В. Хексе и др.); концепция ноосферы В.И. Вернадского; положения психологии и педагогики о сущности комплексного подхода к пониманию сознания личности как целостной системы; общая теория познания; принципы развития, детерминизма, единства сознания и деятельности, взаимосвязи теории и практики и др.

В качестве частной методологии исследования выступили: идеи системного подхода к анализу педагогических явлений и процессов (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.); теория функциональных систем (П.К. Анохин); принципы экологического образования (А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Б.Т. Лихачев, И.Т. Суравегина и др.); принципы гуманизации и гуманитаризации высшего образования (О.В. Долженко, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, Е.Н. Шиянов, В.А. Якунин и др.); диалектическое понимание противоречий как основы возникновения проблемы.

Теоретическую основу исследования составили: концепции экологизации науки, техники и образования (Э.В. Гирусов, В.И. Данилов-Данильян, И.Д. Зверев,

Д.Н. Кавтарадзе, Н.Н. Моисеев, Н.Ф. Ремерс, И.Т. Суравегина, Н.М. Чернова и др.); результаты изучения проблемы личности как субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.); теория профессиональной деятельности (М.С. Каган, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, В.А. Сластенин и др.); теория учебной деятельности (Б.Г. Ананьев, С.И. Архангельский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.Н. Ланда, И.Я. Лернер, Ю.А. Самарин, Н.Ф. Талызина и др.); теория развивающего обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.А. Крутецкий, М.А. Матюшкин и др.); концепция непрерывности образования (Г.А. Бордовский, В.И. Горюхая, В.А. Козырев, В.С. Ямпольский и др.); концепции развития профессионализма личности (А.П. Беляева, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, Г.И. Хозяинов и др.), личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.), проектирования педагогических систем и процессов (Ю.К. Бабанский, В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, В.В. Краевский, И.Я. Лернер и др.)».

Перед нами не просто перечисление фамилий разных авторов, но и серьезная путаница методологии и теории познания. Некорректно представлено соотношение принципов, подходов, методов и методологии.

Впечатляет методологическая основа исследования отклоненной ВАК докторской диссертации В.А. Зибзеевой на тему «Субкультура детства как источник экологического развития детей в дошкольном образовании». Ее, по утверждению соискателя, составили: «Философские положения о целостности мира, общих законах развития природы, общества, человеческого сознания и деятельности; о самостоятельной, самоорганизующей роли сознания субъекта, о всеобщей связи и взаимоотношении общества и природы (В.И. Вернадский, Э.П. Гирусов, В.П. Казначеев, Н.Н. Моисеев, Н.М. Маметов); идеи о социальной обусловленности развития человека как личности, о решающей роли практической преобразующей деятельности ребенка в познании им свойств и связей окружающего мира (А.В. Брушлинский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, И.А. Зимняя, А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, А.А. Ухтомский); современные исследования о механизмах становления личности (Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин); идеи экологической этики (С.Ф. Анисимов, А.А. Гусейнов, О.Г. Дробницкий, В.Г. Иванова, А. Швейцер), идеи экологического образования и воспитания как системообразующего фактора развития всей системы образования, о необходимости экологизации образовательной системы (С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Д.Н. Кавтарадзе, Б.Д. Комиссаров, А.В. Миронов, И.Н. Пономарева, И.Т. Суравегина, А.Г. Хрипкова); общенаучные положения философии гуманизма, ведущие положения гуманистической психологии (Э. Берн, С. Гроф, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Рудестам); идеи, обосновывающие необходимость перехода от противопоставленности человека и природы к партнерскому взаимодействию с ней, необходимость гуманитарной парадигмы решения экологических проблем (Г.Д. Гачев, В.Е. Борейко, С. Келлерт, О. Леопольд, Д. Лукач, А.П. Семенов-Тянь-Шанский, В.И. Талиев, А.Д. Урсула, В. Хесле)».

Перед нами вместо методологии исследования — совокупность фамилий авторов, которые решали разные вопросы в разных пространствах и решали по-разному.

Тревожным пробелом в представляемых диссертационных исследованиях является слабое осмысление соискателями сущности, смысла своего научного труда, что отражается в формулировках теоретической значимости и научной новизны работы, т.е. в концептуальной доказательности полученных выводов и перспективности результатов исследования. Проявляются отсутствие у соискателя понимания проблемы, неумение показать противоречия и трудности при ее решении, возможности и теоретическое значение полученных новых данных. При этом во многих работах доминирует повторение уже известных в науке положений или формулировка решений в терминологии других наук, привнесенных в свое исследование диссертантом без адаптации, не вычленяются новые проблемы, требующие дальнейших исследований.

Например, в уже упоминавшейся докторской диссертации Колокатовой Л.Ф. «Дидактическая система информационной поддержки психофизиологической подготовки студентов технических вузов», защищенной в Московском государственном индустриальном университете и возвращенной ВАК в диссертационный совет, научная новизна работы, по утверждению диссертанта, «состоит в решении педагогической проблемы, заключающейся в инновационном исследовании психофизиологических характеристик личности». Как научная новизна может заключаться в инновационном исследовании? И кто знает, что оно инновационно? Не менее впечатляет и теоретическая значимость диссертации. Оказывается, она дополняет (цитирую) «в своей совокупности решение научной проблемы, определяющей методологические основы использования современных информационных технологий... определена сущность... психофизиологической подготовленности студента». При этом соискатель не указывает, в чем эта сущность заключается. Перед нами явный набор наукообразных фраз.

И совсем уже «не плакать, а смеяться» хочется при чтении научных выводов, в которых идет перечисление общеизвестных положений. Например, диссертантом установлено (и это подается им на полном серьезе), что наибольшее психофизиологическое напряжение студентов вызывают зачеты и экзамены. Поистине инновационное откровение, подаваемое аксиоматично, без сравнения с другими стрессовыми состояниями. При этом в диссертации отсутствуют данные о том, что же получено в результате исследования: нет обоснования системы, заявленной в теме, ее сущности, функциональной нагрузки.

К великой нашей печали, данная диссертация не составляет исключения.

Так, в отклоненной ВАК диссертации А.С. Курылева «Проектирование информационно-образовательной среды открытого профессионального образования», которая была защищена в Балтийской госакадемии рыбопромыслового флота (!) при научном консультировании заслуженного деятеля науки РФ, доктора педагогических наук, профессора Г.А. Бокаревой, теоретическая значимость исследования представлена следующим образом: «она состоит в том, что разработанные научные основы проектирования систем открытого непрерывного профессионального образования развивают новое научное направление в области содержания профессиональной непрерывной многоуровневой подготовки специалистов, ориентированной на потребности в современных профессиональных знаниях и компетенциях мирового уровня для использования инновационных технологий отраслей экономики, что вносит существенный вклад в разработку понятий-

ного аппарата теории профессиональной подготовки по программам высшего и дополнительного профессионального образования, развивает методологические основы педагогического моделирования реальных педагогических процессов и систем открытого образования с целью их результативного и стратегического проектирования».

В этом наукообразном тексте не сказано, какие же это основы. Более того, оказывается, представленная автором теория, которую ничтоже сумняшеся он называет открытием мирового уровня, внесла вклад в разработку понятийного аппарата теории профессиональной подготовки. Однако скромно умалчивает, какой это вклад и в чем он заключается. Одним словом, перед нами явный брак. Подобный брак имеет место в немалом количестве диссертационных исследований, и не только в отклоненных ВАК. Порой экспертный совет рекомендует работу к утверждению, так как она, хотя и грешит недостатками, имеет серьезный доказательный материал. Видимо, эта либеральная позиция далее не может быть терпима.

И мы, экспертный совет ВАК, повинны в том, что в результате педагогических и психологических диссертационных исследований редко появляются новые идеи и открытия, опровергаются устаревшие позиции. Между тем в современных условиях — все новых и новых «вызовов времени», появления непредсказуемых нестандартных ситуаций — общество ждет от ученых педагогов и психологов нестандартных решений реально возникающих проблем средствами образования, прорыва в понимании новых реалий образования и развития растущего человека.

Разумеется, в общем потоке диссертаций имеются и серьезные исследования по педагогике и психологии. Но, несмотря на появление действительно интересных и перспективных работ, расширение их теоретической и эмпирической базы, повышение внимания к эксперименту, вызывает тревогу общее снижение уровня научной деятельности соискателей. Фиксируются узкий научных кругозор и наивный эмпиризм многих диссертантов; неспособность последовательно и системно развернуть тему исследования; засилие беспредметного теоретизирования; низкий уровень идентификации работы с существующими научными подходами и традициями; подмена понятий, оторванность исследования и от теории, и от практики, порождающие уход в область манипуляций с языком в виде придумывания сомнительной терминологии, не отвечающей смыслу научного поиска; экспериментальная слепота, состоящая в слабой прогнозируемости результатов опытных разработок, их уместности, обоснованности, глубине и эффективности воздействия; недостаточная корректность применяемых методов и методик; элементарная безграмотность как и в специфическом научном языке, так и просто в русском языке.

Причины создавшегося положения — не только низкий методологический уровень определенного числа исследователей и снижение их ответственности, но и ослабление требовательности тех, кто обеспечивает подготовку научных кадров, — научных руководителей, консультантов, рецензентов, оппонентов, членов кафедр, ученых советов вузов и НИИ. Это выражается, в частности, в несерьезном отношении к выбору и утверждению тем диссертаций, которые зачастую не определяются актуальными базовыми задачами, носят случайный характер, не подразумевают продолженности, задела на будущее.

Экспертное сообщество все еще недостаточно четко выполняет требования, ясно прописанные в Положении о присвоении ученых степеней: **докторская диссертация призвана решать крупную научную проблему, открывать новое**

направление в науке. Она должна не просто обобщать какие-то материалы, а стать результатом пролонгированного научного поиска, творческой постановки и решения важнейшей задачи. Имя нового доктора наук должно быть знакомо научному миру по его многочисленным трудам или конкретному действительно научному открытию. И определять это экспертное сообщество должно не по одному тексту диссертации, а по вписанности соискателя в научное пространство, что выражается, в частности, в его публикациях.

Что же происходит на самом деле?

Нередко отмечается, во-первых, несовпадение содержания и смысловой нагрузки большинства прилагаемых соискателем статей с проблемой, решаемой в его диссертации, во-вторых, несоответствие названия этих статей их содержанию.

Вызывает серьезные вопросы даже количество публикаций соискателей. Нередко у будущих докторов наук большинство публикаций в так называемых «ваковских журналах» составляют тезисы, зачастую опубликованные только в регионе проживания диссертанта. При этом тезисы, как правило, не заявляют какую-то принципиально новую позицию исследователя, ограничиваясь чисто повествовательным текстом на заданную тему.

Так, в докторской работе уже упомянутой Л.Ф. Колокатовой указано, что в журналах ВАК ею опубликовано 9 статей. Но оказывается, объем этих работ не превышает одной—двух страниц, и, более того, все они выполнены в соавторстве. Перед нами типичный «парад тезисов».

Именно в общем перечне публикаций соискателя находится та лазейка, через которую нивелируется не только ученая степень, но и научная деятельность. Нам предъявляются так называемые монографии объемом в 3—4 печатных листа, набранные на домашнем компьютере и изданные тиражом в 100 экземпляров. Но тревогу вызывают не столько объем и тираж, сколько непонимание специфики данного типа научного издания. Монография, предлагаемая исследователем, идущим на защиту, предполагает наличие развернутой концепции, обоснование научной позиции автора, а вовсе не объединение в одном томе ряда его работ или констатацию полученных данных.

Невольно вспоминается строка В.В. Маяковского «ужас из железа выжал стон», когда знакомишься со списком используемых соискателями литературных источников, зачастую кочующим из диссертации в диссертацию. Сноски не соответствуют тексту, цитаты не совпадают с авторскими фразами... Диссертант называет литературу, которую явно никогда в руках не держал.

Кто виноват? Что делать? — два вечных российских вопроса.

Виноваты мы, наше научное, в том числе экспертное, сообщество, допустившее создавшееся положение. Это безответственность кафедр вузов и лабораторий НИИ, их заведующих и рецензентов. Это равнодушие ученых советов, штампующих никчемные работы. Это формализм диссертационных советов, отказавшихся, по сути, от проведения научных дискуссий, сопоставления разных мнений, порождающего новые идеи и открывающего новые направления исследования.

Данное положение зримо отражается в заформализованности заключений, представляемых в ВАК: в них отсутствуют существенные характеристики новизны, теоретической и практической значимости диссертационной работы, идет повтор текста автореферата, причем представленный нередко псевдонаучным языком.

Содержащиеся в заключениях диссертационных советов оценки («глубокое», «разностороннее», «скрупулезное» и пр.) мало что сообщают по существу. Вот, например, заключение диссертационного совета Дальневосточного государственного гуманитарного университета по диссертации Леоновой Е.Н. на тему «Педагогическое сопровождение процесса адаптации первокурсников вуза». В качестве (цитирую) «наиболее существенных результатов, полученных лично соискателем, выявлена необходимость педагогического сопровождения процесса адаптации первокурсников в контексте их экзистенциальных проблем». Соискатель, оказывается, выявил в ходе целенаправленного исследования «необходимость сопровождения процесса адаптации»! И это подписывает председатель диссертационного совета!

В заключении по диссертации необходимо давать конкретное содержательное описание результативного вклада соискателя в науку. Какое знание, отличное от имеющегося, произведено? В чем его новизна и полезность? Вот вопросы, на которые должны быть даны ответы в заключении совета. Если при этом иметь в виду полезность произведенного научного продукта, то надо признать значимыми не только запросы практики, но и нужды внутринаучные, например, теоретическое упорядочение понятийного строя науки, разработка новых методов исследования и т.п.

Серьезные нарекания вызывает практика назначения официальных оппонентов, нередко дающих необъективную, искаженную оценку диссертаций, ибо их кандидатуры подбираются по соображениям весьма далеким от научной принципиальности, часто по бессмертному грибоедовскому «ну как не порадовать родному человечку».

То же самое касается и ведущих организаций, которые, уходя от «неудобных» замечаний и вопросов, не рассматривают различные стороны диссертации, включая ее спорные положения.

Особый спрос пора предъявить к научным руководителям аспирантов, подняв их личную ответственность и ликвидировав, наконец, институт научных консультантов, «готовящих» докторов наук. Зачем научному работнику, способному решить крупную научную проблему, открыть новое направление в науке, нянька со слюнявчиками и памперсами — технологически оснащенный потомок пушкинской Арины Родионовны? Наличие подобных научных нянек, порожденное, как известно, стремлением к получению ими ученого звания профессора, является зримым противоречием. Ибо если соискатель нуждается в научном консультанте, то он еще не дорос до решения крупной научной проблемы и не должен претендовать на высшую ученую степень доктора наук, т.е. мастера в своей области знаний.

Ученая степень доктора наук присваивается как показатель научной зрелости человека. При этом представленная им диссертационная работа (тем более сейчас, при наличии, например, в Интернете, объявлений целой когорты наемных «писателей») выступает пусть важным, но лишь одним из показателей того, что это лицо состоялось в науке.

Кстати, в нашей недавней истории многие выдающиеся ученые с трудом соглашались на написание текста докторской диссертации, видя в нем лишь трату времени. Так, гордость отечественной дидактики Михаил Николаевич Скаткин только под настойчивым натиском академиков А.М. Арсеньева и Э.И. Монозона «отвлекся» на защиту ученой степени доктора наук. Совесть российской психологии, по определению А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорож-

ца, — Петр Яковлевич Гальперин, труды которого служили «оселком» качества и подлинной научности, лишь благодаря титаническим усилиям руководства МГУ им. Ломоносова вышел на защиту докторской диссертации, уже давно будучи ученым с мировым именем.

Утверждая людей в высоких ученых степенях, экспертное сообщество должно рассматривать не только текст диссертации, но и публикации соискателя, его участие в научных конференциях, диспутах, всю его «вписанность» в научное пространство и владение им.

Так что же делать нам сегодня?

Во-первых, экспертное сообщество — от коллектива кафедры, лаборатории, ученого и диссертационного советов до экспертного совета ВАК — должно четко определиться с критериями оценки, причем оценки не просто научной работы, написанной на конкретную тему, а оценки готовности соискателя к научной деятельности, его реального вклада в науку и значимости решаемой им проблемы.

Во-вторых, важно строго придерживаться установленных правил допуска диссертационного исследования к защите, включая число и объем публикаций, не допуская, в частности, путаницы научной монографии со сборником статей или брошюрой. Отсюда проистекает необходимость представления в ВАК не только текста работы, но и изданных монографий и основных научных статей соискателя.

В-третьих, необходимо точно обозначить ответственность кафедры за утверждение темы исследования соискателя, за качество работы научного руководителя и экспертизу диссертации.

В-четвертых, критерием при назначении официальных ведущих организаций должно стать обязательное наличие в них признанных специалистов в экспертируемой проблеме, что следует отразить в представляемых в ВАК документах.

В-пятых, реально повысить ответственность диссертационных советов, научных руководителей, оппонентов и ведущих организаций можно, установив, что в случае отклонения рекомендованной ими одной докторской или двух кандидатских работ они лишаются на срок от 3 до 5 лет права осуществлять деятельность, связанную с подготовкой научных кадров высшей квалификации.

В-шестых, необходимо прекратить практику научного консультирования докторских диссертаций как абсурдную, прямо противоречащую Положению о присвоении ученой степени доктора наук за решение крупной научной проблемы или открытие нового научного направления. В качестве превентивной меры можно предложить вывешивать на сайте ВАК, публиковать в бюллетене ВАК, а также в газете «Поиск» поименные списки тех научных консультантов, чьи подопечные не были утверждены ВАК в искомым ученых степенях, и тех официальных оппонентов, которые дали положительные отзывы на диссертации, отклоненные ВАК. Научное сообщество вправе знать «героев», способствующих появлению околонуучных и псевдонаучных творений.

В-седьмых, следует включить в структуру кандидатского минимума экзамен по теории познания, поручив Институту философии РАН разработать программу данного курса.

И, наконец, необходимо создать нетерпимую к околонуучной деятельности обстановку в научной среде, не допуская профанации, борясь за честь научного

работника. Планку наших требований остро необходимо поднять на принципиально новый уровень. Разумеется, работа оппонентов, членов диссертационных советов и экспертного совета ВАК связана с серьезной нагрузкой. В то же время это исключительно почетная работа, ибо мы ответственны не только за то, что уже сделано в науке, но и за ее будущее; в наших руках возможности формирования нового научного плацдарма.

Ни в коем случае нельзя позволять принижать науку, оскорблять научное сообщество тем, что стало возможным относиться к защите диссертации, в том числе докторской, как проходному моменту, необходимому лишь для утверждения амбиций и получения определенных благ. Абсолютное большинство российских ученых выходило и выходит на защиту диссертаций состоявшимися научными работниками, щепетильно относящимися к своей профессиональной деятельности. Наше дело — защищать и приумножать эти славные традиции.

А.В. Репринцев

РАЗВИТИЕ КАПИТАЛИЗМА В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ВЗГЛЯД ИЗ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ВУЗА

В статье анализируются тенденции развития системы образования в контексте становления рыночных отношений в российском обществе, поднимаются актуальные проблемы взаимоотношений власти и общества, культуры и образования. Автор выражает тревогу отечественной интеллигенции в связи с модернизацией отечественного образования «сверху», говорит о сложностях и опасностях таких реформ в социальной сфере.

культура, образование, философия образования, реформа образования, профессиональное образование, интеллигенция, образовательный стандарт, молодежь, социально-нравственное развитие.

Странно как-то устроена наша жизнь: мучаемся, страдаем, полупшепотом делимся своими тревожными ощущениями о происходящем с близкими и друзьями, внутренне готовимся к тому, что «будет еще хуже», но говорить вслух о том, что действительно тревожит, заботит, раздражает, вызывает откровенную неприязнь, острое несогласие, не решаемся... Проходят годы, десятилетия, приходят на арену жизни новые поколения «россиян», 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... Мы все чаще удивляемся парадоксальной необразованности наших школьников и студентов (в эпоху Интернета!), становимся свидетелями страшных техногенных трагедий и катастроф с участием «человеческого фактора», но не увязываем их с реальным качеством деятельности школы и всей системы образования, не усматриваем в нарастающем вале страшных и жестоких примеров духовной и физической деградации граждан России пагубной, разрушительной

миссии насильственно осуществляемых в стране «реформ»... Многострадальное образование сегодня стонет под игом чиновничества, мучается от бесстыдного насилия и надругания бюрократии над российским учительством, но интеллигентно терпит, молчит, по старой традиции великодушно жертвуя собой во благо «светлого капиталистического будущего», наивно веря пустым словам и обещаниям власти, словно неизвестен нам издревле христианский завет «по делам их узнаете их»...

Деградация системы отечественного образования приобрела в последние два десятилетия такие масштабы, что сегодня совершенно очевидно: последствия этой гуманитарной катастрофы для национальной истории и культуры наш народ не сможет преодолеть в течение многих десятилетий. Не просто «плохо образованные», но 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... *Человек перестал быть творцом, созидателем, перестал ориентироваться на труд как на важнейшее и необходимое условие социального бытия гражданина.* Он превратился в простого потребителя — услуг, благ, ценностей, — потребителя, не имеющего отношения к их производству.

Трудно представить что-либо подобное в других культурах. Труд всегда считался важнейшей предпосылкой и условием обретения человеческого счастья, социального признания и успеха личности. Да и личностью человек становился не столько за счет произносимых (и часто правильных) слов, сколько с помощью собственного труда, оцененного современниками или потомками, признанного как труд непревзойденного мастера, как труд уникальный, осуществленный во благо других людей, произведенный для мира, общества, своего этноса. Такая философия социального существования человека еще в давние времена получила выразительное лексическое оформление в поговорке «На миру — и смерть красна», отражающей истинно общинное, социальное бытие русского человека.

Что же произошло в русском мире? Что так кардинально изменило сознание человека, обратив его вспять, вернув на целое столетие назад? Почему характер и содержание реформ на рубеже XX—XXI веков оказались вне влияния и позиции тех, для кого они предназначены? Почему веками формировавшиеся социальность, коллективизм, общинность русского человека так резко обрушились под первыми же ударами «шоковой терапии», рыночных реформ, экспансии «золотого тельца»? Что изменилось в смыслах и ценностях образования в результате осуществленных реформ? Да и как следовало бы проводить реформы — «сверху» или «снизу»?

Практически вся социальная сфера реформируется в России без учета мнения тех, кому реформы предназначены. И дело здесь не в «традиционных» «дремучести», «невежественности» народа. Неприятие реформ — в тщательно маскируемой их сути, в попытке скрыть истинные намерения реформаторов. Сущность «модернизации» системы образования сегодня уже очевидна: *происходит трансформация миссии и социокультурных функций школы.* Изменяется роль учителя — в обществе, в системе образования, а значит, изменяются его профессиональные функции и вместе с ними образовательные технологии. Под лозунгом «укрупнения» стремительно сокращается количество школ, прежде всего 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. Школа и учитель оказываются под прессом перманентного контроля, чиновничьего прессинга, вала отчетов и циркуляров, бесконечной вереницы проверяющих и экспертов, надзирателей и оценщиков.

За всем этим валом внешнего давления на школу и учителя стоит тотальный контроль, загруженность несвойственными школе и учителю функциями, стремление деидеологизировать образование, усилив «бумажный вал» отчетов и справок. Но самое главное и тщательно скрываемое — в образовательной практике под знаменем «технологизации» *происходит отчуждение учителя от результатов его труда, происходит изменение самого характера и содержания взаимоотношений учителя и ребенка, происходит коренное изменение сути педагогической деятельности.* Такой отрыв делает учителя зависимым от чиновника, обеспечивает постоянную уязвимость учителя от тех, кто осуществляет «надзорную» деятельность. Другим важным следствием процесса отчуждения «производителя образовательных услуг» от результатов учительского труда является минимизация субъектности выпускников школы, выход в самостоятельную гражданскую жизнь значительного количества социально инертных молодых людей, лишенных выраженных субъектных свойств и полагающихся в принятии судьбоносных решений на других людей — родителей, референтных взрослых, избегающих ситуаций морального выбора, самостоятельности в принятии жизненно важных решений. Молодой человек, только что закончивший школу, стремится избежать моральной ответственности за совершаемый выбор и собственные поступки, старается переложить эту ответственность на других. Это и есть современный вариант проявления личностью «социальной зрелости», освоения ею «норм и ценностей современного гражданского общества».

Таким образом, ситуация складывается абсолютно невыгодно для учителя и школы. Главным, определяющим показателем в оценке труда школы и учителя оказывается количество набранных выпускниками баллов на едином государственном экзамене (ЕГЭ). При этом ни личностные характеристики выпускников, ни степень сформированности их гражданской позиции, ни мера освоения гуманистических норм и ценностей, ни социальная активность никого не интересуют! Это «при старом режиме» говорили об АТТЕСТАТЕ ЗРЕЛОСТИ, о готовности выпускника к самостоятельному выбору профессии, о том, что «все профессии важны, все профессии нужны», о роли рабочих профессий. А сегодняшний выпускник вынужден выбирать профессию и жизненный путь исходя не из тех «сущностных сил» и реальных способностей, которыми его наделила природа, а из реальных возможностей более-менее благополучно сдать ЕГЭ. Происходит очень опасный конфликт между внутренними стремлениями самого старшеклассника и внешними социокультурными реалиями, определяющими его выбор. Старшеклассники практически полностью попадают в руки многочисленных репетиторов, осуществляющих их натаскивание на ЕГЭ. При этом личностное, социально-нравственное развитие молодого человека подвергается чудовищным деформациям. Юные граждане осваивают первый опыт коррумпированного поведения. Они вынуждены «наступать на горло собственной песне», привыкают «не краснеть», «не испытывать чувства стыда или вины», совершая безнравственные поступки, подавляют собственную индивидуальность, гасят в себе личностное и встраи-

ваются 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. 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 истории и культуры.

Несколько лет назад я был приглашен для чтения цикла лекций в Курский филиал Академии государственной службы, где повышали квалификацию работники прокуратуры и судов. Говоря о социальной зрелости и гражданской позиции современной молодежи, я напомнил многочисленным слушателям в голубых мундирах о том, что всего двадцать-тридцать лет назад в среде молодежи была популярна известная комсомольская песня, в которой звучали строчки, ставшие девизом нескольких поколений. Я попросил поднять руки тех слушателей, кто сегодня живет по этому принципу: «Раньше думай о Родине, а потом — о себе!». В ответ — ни одной руки...

Школа выпускает юношество, ориентируясь не на реалии жизни, а на пресловутые и весьма спорные «стандарты образования», оставаясь в значительной мере вне жизни, вне реалий духовно-нравственной, экономической и социокультурной действительности. Этот отрыв приобретает для современной молодежи фатальный характер: школа не готовит к жизни, а уводит от нее; школа предлагает содержание образования, которое не помогает лучше понять жизнь во всех ее проявлениях, а обостряет в личности ситуацию социальной неуспешности, обреченности, аномии, социального нигилизма и апатии. В этом контексте невольно вспоминаются пророческие слова В.И. Ленина: «...Школа вне жизни, вне политики — это ложь и лицемерие»¹. На самом деле *школа остается в контексте 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*. Откровеннее других включены в лобовую пропагандистскую работу учителя-историка, обществоведы, литераторы, акцентирующие внимание на «завоеваниях» постсоветской эпохи, предлагающие входящему в противоречивый мир молодому человеку «демократические» нормы и ценности «гражданского общества» в его типично западном варианте.

С этим багажом представлений о мире, о предназначении человека, с этим пониманием смысла собственной жизни молодые люди приходят в вуз. Причем сегодня практически нет селекции среди абитуриентов: количество высших учебных заведений в современной России превышает в два раза их количество в Советском Союзе. Самый проблемный вопрос — попасть на бюджетное место, но если набранных на ЕГЭ баллов недостаточно, — есть родители, готовые заплатить любые деньги, чтобы удовлетворить «образовательные потребности» своего чада. «Спрос рождает предложение!» Так, например, только в Курской области действует почти четы-

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

ре десятка вузов и филиалов, в которых общее количество мест более чем в два раза превосходит количество всех выпускников общеобразовательных учреждений региона!¹ Среди вузов идет острая конкурентная борьба за абитуриента: по всем школам области в поисках потенциальных студентов колесят профессора и доценты, уговаривая старшеклассников подавать заявления в свой, «лучший», вуз, искушая школьное юношество романтикой студенческой жизни и множеством способов организации досуга. Потенциальных студентов ориентируют не на профессию, не на реальный труд в конкретной производственной сфере, а на исключительно внешние, гедонистические, развлекательно-досуговые проявления студенческой жизни. Многие агитаторы прямо называют старшеклассников своими «работодателями», поскольку от количества сагитированных и пришедших в вуз абитуриентов зависят количество часов, ставок, уровень зарплат преподавателей.

Такая ситуация привела к тому, что из поступивших и получающих профессию студентов реальные намерения работать в избранной сфере имеют лишь 7—8 %. Это и есть истинный КПД современного профессионального образования. Исключение могут составить лишь представители «самых популярных» профессий — юристов и экономистов, да и у них шансов получить работу по специальности очень немного. Если учесть, что значительная часть вузов — все еще «государственные», существующие на деньги налогоплательщиков, то становится понятно, что в масштабах страны они производят «продукт», который на 92—93 % не вписывается в потребности современного рынка труда. Рядовые граждане-налогоплательщики ежегодно выбрасывают свои деньги на ветер, поддерживая материально производство заведомо ненужного обществу продукта.

Конечно, среди выпускников вузов, не идущих в профессию, а отдавших предпочтение сфере коммерции, есть немало действительно способных, талантливых, профессионально подготовленных. Но они вполне адекватно оценивают свои перспективы в профессии, понимая, что на те зарплаты, которые они получают в профессиональной сфере, прожить сегодня невозможно... Какой смысл молодому человеку идти на работу в школу, зная, что его месячная зарплата будет на уровне 4—5 тысяч рублей? От этого в проигрыше оказываются все — и общество, и сами выпускники, и университет.

Надо отметить, что наименьшей привлекательностью для трудоустройства выпускников вузов обладает социальная сфера — образование, здравоохранение, культура, искусство. Но именно в этой сфере формируется будущее страны, от ее обеспеченности талантливыми кадрами зависит духовный и интеллектуальный уровень граждан, облик страны через 30—50 лет. Значит, мы уже проигрываем в среднесрочной и отдаленной перспективе. И это происходит на фоне стремительно и динамично развивающихся Китая, Индии, стран Юго-Восточной Азии. Действительно, так ли «неинтересна» для нас и наших реформаторов система, например, китайского образования? В самом деле, может ли страна, успешно конкурирующая сегодня с передовыми, экономически развитыми державами, завалившая мир своим текстилем, сложной бытовой электроникой, автомобилями, обес-

¹ В 2010 году в России насчитывалось: 840 тысяч выпускников; 1,36 млн. учителей и 13,36 млн. учащихся, которые обучаются в 53 тысячах школ (из них 34 тысячи сельских и 19 тысяч городских); 3 тысячи вузов и филиалов, из которых ежегодно выпускается 1,1 млн. дипломированных специалистов; вузов без филиалов — 1156; общее количество студентов составляет 7 млн. человек; общее количество преподавателей — 341 тыс. человек (http://ru.wikipedia.org/wiki/Образование_в_России).

печившая среднегодовой прирост ВВП 11,2 %, иметь плохую систему образования? Едва ли... Значит, наш проигрыш сегодня, наше отставание в реальном обновлении школьного дела неизбежно обернется проигрышем в относительно недалеком будущем, окажется причиной хронического отставания в сферах производства, наукоемких технологий, технической модернизации, технологического обновления всех отраслей экономики и главное — в развитии самого человека, в реализации его природного потенциала, способностей и активности, в обогащении духовно-нравственной сферы.

Сегодня финансовые вложения государства в сферу образования значительно отстают от объемов таких вложений, осуществляемых не только экономически развитыми, но и развивающимися странами. Весьма убедительно динамика финансовых вложений государства в образование представлена в недавно вышедшей монографии О.Н. Смолина¹. Так, ежегодные вложения в образование на уровне 3,6—5,6 % ВВП не обеспечивают его развитие, а лишь позволяют «законсервировать» имеющиеся проблемы, отложить их решение, затянув во времени неопределенность сложившейся ситуации... И самое страшное здесь — не столько быстро ветшающая материальная база системы образования, сколько проблема кадрового обеспечения! Из образования стремительно уходят лучшие; образование уже практически осталось без мужчин; соотношение возрастных категорий в современном образовании выглядит весьма тревожно... Так, в типичном (дотационном) регионе Центральной России большую часть педагогов-практиков (примерно 87 %) составляют женщины в возрастной категории от 45 до 60 лет, небольшую группу (около 11 %) — педагоги в возрасте от 35 до 45 лет, а педагогов в возрасте 25—35 лет в школах практически нет — менее 2 %. Явно «стареет» и становится «женственнее» директорский корпус.

«Феминизация» образования создает чрезвычайно сложную ситуацию с точки зрения социализирующих потенциалов школы, формирования в детях гендерных стереотипов, стандартов «мужского» и «женского» поведения. У проблемы «возвращения мужчин в образование» исключительно социально-экономическое решение, связанное с социальной престижностью педагогической деятельности и уровнем оплаты труда. Изменить положение дел только за счет призывов невозможно, нужны выразительные экономические стимулы, особенно в обеспечении эффективной деятельности сельской школы.

Массовое бегство населения России в города обескровило село, лишило аграрный сектор экономики перспективных трудовых ресурсов, поставило страну перед серьезной угрозой утраты продовольственной независимости. Так, по данным переписи 2010 года, более 70 % населения России проживает сегодня в городах. Выпускники сельских школ, поступив на учебу в университеты, редко после завершения учебы возвращаются в село на работу. Это в значительной мере обостряет ситуацию в селе, делает ее развитие непредсказуемым. Уже сегодня на благодатных черноземах Центральной России трудятся китайцы, корейцы, выходцы из Средней Азии, молдаване, украинцы...

Подобные явления сегодня принято объяснять и оправдывать глобализацией, межкультурной интеграцией. Как известно, глобализация в сфере профессионального образования проявилась в тенденциях стандартизации образовательных

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

систем европейских государств с целью создания единого общеевропейского образовательного пространства (Болонский процесс). В результате национальные образовательные традиции стран, подписавших данную Декларацию, могут «потерять свое лицо». Как пишет О.Н. Смолин, сегодня все чаще используются выражения «рынок образования», «образовательные услуги», «рентабельность образования» и пр. Образование в последнее время расценивают как рыночную ценность, к нему стали подходить чисто с утилитарной позиции. Всемирная торговая организация — как форма проявления глобализации в экономическом секторе — давно обратила свое внимание на образование как 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.

Анализируя современную ситуацию в профессиональном 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, в контроле над ходом развития системы образования (прежде всего высшего), в его финансировании². Вмешательство рынка в этот сектор чревато серьезными последствиями. Во-первых, ослабление государственного и академического суверенитетов и других сложившихся систем социальной самозащиты может негативным образом сказаться на национальных интересах и безопасности государств. Во-вторых, привнесение коммерческих отношений в высшее образование создаст дисбаланс между образовательными программами, ориентированными на рыночные условия, и научными дисциплинами, фундаментальными исследованиями в пользу первых. В-третьих, в погоне за прибылью может возникнуть угроза для качества высшего образования и его доступности. В-четвертых, постепенно изменяется смысл образования: если раньше задача университетов заключалась в просвещении народа, то сегодня эти рамки сужаются до процесса подготовки дипломированного специалиста. 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»³.

Эта ситуация особенно опасна с точки зрения освоения молодежью нравственных норм, обеспечивающих социальную регуляцию поведения и отношений индивидов. Глобализация культурного пространства, размывая традиционные мо-

¹ 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 // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 1 (17). С. 79—90.

³ Панарин А. Глобализация как вызов жизненному миру. За Хайдеггера // Сумерки глобализации: Настольная книга антиглобалиста : сб. М. : АСТ ; Ермак, 2004. С. 137.

ральные нормы, делает процесс нравственного воспитания стихийным, неуправляемым, выхолащивает оценочную базу восприятия и интерпретации человеческих поступков, в т.ч. и в профессиональной сфере¹. Тогда в чем же состоит смысл осуществляемых реформ? Совпадает ли «модернизация образования» с тем, как видят перспективы развития общества сами работники образовательной сферы?

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, на его развитие, на обеспечение более высокого качества его жизни. Более того, вектор реформ, безусловно, ошибочен, если педагогическое сообщество не разделяет целей осуществляемых новшеств, не принимает их, отказывается от участия в такой «модернизации», открыто говорит об их антинародном характере. Реформы невозможно осуществить без тех, кто работает в реформируемой системе. Школьный учитель или университетский профессор должны понимать и принимать суть предлагаемых новшеств.

Другой опасной стороной навязываемой «модернизации» является декларируемая и скрытая идеология реформаторов: за всеми новшествами стоит явное стремление угодить Западу, скопировать его систему образования и внедрить ее на российской почве; предать забвению советскую систему, выкорчевать ее с корнями; максимально уйти от государственного образования, прежде всего — от фундаментальности, всеобщности, бесплатности, общедоступности и равенства в его получении. Формально эти принципы образования декларируются, но в реальности они практически полностью игнорируются.

Следовательно, главный вопрос: какова идеология реформ, каковы идеалы реформаторов? А идеалы внятные и очевидные: образование — товар, его нужно продать (и подороже!); тот, кто не может купить, — пусть дрейфует в «социальное дно», в маргинальную часть общества. Здесь явно просматривается идеология «чичиковых», идеология 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 соотечественников.

Что такое компрадорская буржуазия во власти? Вполне выразительный ответ на этот вопрос дал один из российских финансовых магнатов О. Дерипаска: «Власть — это, прежде всего, группа людей, элита, способная принимать решения и реализовывать их... Глава госаппарата — не обязательно реальный лидер страны. Он может использовать полномочия тех, кто имеет реальную власть. Он может быть, например, наемным менеджером, который отвечает за координацию разного бизнеса в регионе, за паблисити бизнеса и государства. Название несущественно — президент, премьер, или еще как-либо... Мы берем в структуры управления только тех выходцев из силовых структур, которые понимают приоритетность финансовых механизмов власти, то есть признают наше лидерство... Люди, которые умеют выстраивать технологию нашего контроля над обществом, нам очень нужны»². На вопрос, как использу-

¹ Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 1 (17). С. 82.

² URL : <http://narodna.pravda.com.ua/politics/4732084981c25/>

ет их система талантливых людей, О. Дерипаска ответил: «Очень просто. Сразу и навсегда их купить. Или, если соглашение не состоялось, — уничтожить... морально. Морально уничтоженный противник доказывает нашу силу и наши неограниченные возможности. Такой бедолага, чем громче кричит, просит о помощи — тем лучше. Он кричит, а ему руки никто не подаёт. И становится он смешным. Остальные же соображают — стоит ли идти против нас, или нет»¹.

Идеология прозападно ориентированной отечественной компрадорской буржуазии ставит своей целью подчинение страны интересам западной буржуазии. Основными ее положениями являются апологетика рыночной экономики, необходимость вписывания экономики России и стран СНГ в мировую экономику, опуская при этом то, что Россия будет играть роль сырьевого придатка и кладбища экологических отходов Запада, открытость границ, необходимость продажи государственных предприятий западным фирмам, подчинение всей внутренней и внешней политики России и стран СНГ интересам Запада, в первую очередь США (уже есть откровенные признания крупных чиновников из Госдепа о том, что «внешняя политика России — это внутреннее дело США!»...) ². Значит, «модернизируемое» образование должно подготовить человека к принятию тех норм поведения и отношений, которые вписываются в модель общества, навязываемую отечественными компрадорами. Отсюда так активно пропагандируемая «толерантность», «политическая лояльность», «деполитизация образования». Цель ясна: образование должно готовить послушных рабов — социально инертных и аполитичных, ориентирующихся не на субъектность, не на бунтарство, а на потребление благ цивилизации, гедонизм, индивидуализм, на западные «демократические ценности»...

Подлинно интеллигентный человек — продолжатель традиций русских просветителей, революционеров-разночинцев, народников. По определению П.Н. Милюкова, «интеллигенция — думающий и чувствующий мозг нации». Такой со-страдательный, со-переживающий, со-участвующий в судьбе своих воспитанников человек, понимающий и адекватно оценивающий положение дел в обществе, не может оставаться равнодушным. Но и изменить ничего не может. Следовательно, для него остается только один выход — уйти. Именно по этой причине истинные интеллигенты либо уходят из образования, оказываясь не в силах бороться с «реформаторами», либо вынуждены приспособливаться и продолжать сеять разумное, доброе, вечное... Но таких людей в образовании остается все меньше и меньше. И все больше соглашателей, перерожденцев, предателей...

Почему выпускник вуза не хочет идти работать в образование? Почему так велико количество педагогов — воспитателей детских садов, школьных учителей, преподавателей и мастеров училищ, колледжей, техникумов, вузовских доцентов и профессоров, стремящихся уйти из образовательной сферы, спешно покинуть ее? Ответы на эти вопросы дают сами педагоги-практики:

«С введением новых государственных образовательных стандартов я уволюсь из школы. Ищу работу. Какую? Да любую осмысленную: в любой коммерческой фирме, социальным работником. В конце концов, в юности меня очень привлекала работа санитарки в больнице: мытье полов, судна, добрые разговоры с больными людьми. Все это — гораздо более ценно, чем то, что на сегодняшний день мне предложило государство. Я не хочу лгать, и говорить детям правду о но-

¹ URL : <http://narodna.pravda.com.ua/politics/4732084981c25/>

² URL : http://mirslouvrei.com/content_pol/ideologija-kompradorskoj-burzhuzazii-1027.html

вой действительности тоже больше не хочу. В общем, я не хочу быть обслуживающим персоналом в государстве, высшие эшелоны власти в котором стали собранием дельцов, превративших в торговлю или в платную услугу все и вся».

«Я не хочу работать в ситуации, когда государство будет иметь право в будущем в зависимости от ситуации менять свой «заказ на услугу» школам, я не хочу работать по такому «заказу», за которым не стоит никакого принципа, кроме рыночного».

«Я не хочу работать по стандартам, в которых нет содержания».

«Я не хочу воспитывать, обучая, я хочу учить, воспитывая».

«Я не хочу получать деньги от государства, которое уничтожает на глазах то, что создано поколениями его граждан. Уничтожает в лице творческих художественных школ, науки, обязательной литературы и многого другого ту самую русскую культуру, благодаря которой это государство еще существует до сих пор».

«Я не хочу применять свои способности и таланты там, где происходит постепенное уничтожение самих основ национальной культуры».

«А родители должны понять, что культура их собственного ребенка — это, с введением новых государственных образовательных стандартов старшей школы, только их задача и ничья более»¹...

«Нам не нужны образовательные стандарты сырьевого придатка! Новый государственный образовательный стандарт является очередным и очень ярким подтверждением того, что Россия не только занимает место периферийной, зависимой страны в современной капиталистической системе, но это положение делается все более прочным. И представители власти, а также средства массовой информации, подконтрольные этой власти, могут сколько угодно рассуждать о модернизации, геополитических интересах и благе народа. На самом деле единственное, что подлежит делать народу, по их мнению, — обслуживать интересы «золотого миллиарда». И не возражать. Потому что после введения нового образовательного стандарта число думающих людей будет угрожающе быстро стремиться к минимуму».

«Говоря об образовательном стандарте, прежде всего надо сказать следующее: переход к платному (или почти платному) образованию направлен на самовоспроизведение правящей элиты. На уничтожение возможности для выходцев из небогатых семей на социальную мобильность, тем более — на доступ к власти с помощью фактического введения привилегии на полноценное образование. Таким образом, общество с самого начала будет разделено на две касты: касту хорошо образованных — управляющих и касту обреченных на плохое, неполноценное образование — управляемых».

«Главной социальной и политической целью нового образовательного стандарта 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 модернизации, 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 подразумевать»².

¹ URL : http://scepsis.ru/library/id_2968.html

² URL : http://scepsis.ru/library/id_2976.html

Образование стремительно превращается в инструмент социальной стратификации, социальной сегрегации: доступ к качественному образованию для основной массы молодежи быстро сокращается, оказывается ограниченным. Финансовое положение родителей напрямую предопределяет возможность получения детьми подлинного, качественного образования. Для этих целей уже появилось значительное количество закрытых, частных элитных образовательных учреждений, в которых учатся дети состоятельных родителей¹.

Такие частные образовательные учреждения предлагают содержание образования, далеко превосходящее предлагаемые основной массе школьников образовательные стандарты! Разительно отличаются в таких школах и технологии образования... Нет смысла говорить о материальных условиях и комфорте, которые обеспечены в этих частных школах... Кстати, в таких школах работают не простые учителя, а, как правило, кандидаты и доктора наук, преподающие на самом высоком уровне сложности, знакомящие своих состоятельных питомцев с передовыми рубежами науки, включающие будущую элиту в собственную исследовательскую и экспериментальную деятельность, развивающие навыки социального взаимодействия, управления, политики, дипломатии, разрешения правовых коллизий, управления финансами, экономикой и людьми. Как правило, в таких школах дети в совершенстве осваивают два—три, а то и четыре иностранных языка, блестяще знают историю, культуру европейских стран, хорошо разбираются в искусстве, знают современную литературу, поэзию, музыку, живопись, театр, кино. Дети ведут здоровый образ жизни, ежедневно занимаются физической культурой.

Таким образом, 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, свое 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.

Понятно, что идеология реформаторов проявляется в идеологии их реформ. Но не бывает идеологии без идеалов. Идеал позволяет ответить на вопрос, какой человек необходим современному обществу. Идеал предвосхищает результаты образования, позволяет понять общую направленность деятельности реформаторов.

¹ Например, закрытая частная средняя общеобразовательная российская школа-пансион для детей состоятельных родителей на Мальте с углубленным изучением английского языка и преподаванием предметов на английском языке «Malta Crown» (см. <http://www.maltacrown.ru>) ; лицей «Ковчег-XXI» — одна из первых (действует с 1992 года) частных школ России, расположенная в ближнем Подмосковье, в районе Красногорска (см. <http://www.covcheg.org>) ; негосударственное образовательное учреждение «Школа «Морозко», которой в июне 2009 года Комиссией по международной и транс-региональной аккредитации (СИТА) присвоен кандидатский статус, позволяющий получить международную аккредитацию образовательного учреждения и подтвердить качество образования как соответствующее международным стандартам и требованиям (см. <http://www.l-morozko.ru>) ; центр образования «Лицей «Столичный» (основан в 1991 году) (см. http://lstol.ru/?page_id=10) ; лицей «Ступени» (г. Москва) — одна из первых частных школ в современной России, предлагающая широкое гуманитарное образование.

Понятно, что идеал выступает неким образом, своеобразным эталоном, ориентируясь на который можно моделировать будущее. Исследование С.А. Муравьева¹ показывает, что в условиях социальной стратификации всеобщего, универсального идеала быть не может, у каждого социального слоя появляется «свой» идеал воспитания. Более того, размывание идеального, выхолащивание его сути неизбежно ведет к разрушению всеобщего, универсального в культуре этноса, разрушает его культурную идентичность. Это и есть истинная, тщательно скрываемая суть реформ! Если истинное образование и образованность — только выходцам из социальной элиты, то псевдообразование, его суррогат — всем остальным.

Еще одна сторона капитализации российского образования — осязаемое сокращение количества действительно образованных педагогов в системе образования, уход из системы носителей подлинной интеллигентности. Это вполне закономерный процесс. Умному, хорошо образованному, интеллигентному человеку неуютно в такой системе. Он хорошо понимает, что участвует не в созидании, а в развале образования, что он совершает безнравственные действия, ориентированные не на «улучшение человеческой природы», не на совершенствование жизни людей, а на их обман, духовную и физическую деградацию... Истинная интеллигенция не может бессловесно созерцать происходящее и скрывать правду. 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», — подчеркивал Д.С. Лихачев².

А как же уживаются со своей совестью руководители российских вузов? Не мешает ли она им? Не осложняет ли процесс «модернизации» высшего профессионального образования?

Высшее образование также стремительно «модернизируется», обретая выразительные черты доходного бизнеса для университетской элиты. И дело здесь не только в том, что вузы стали зарабатывать огромные деньги (образование — действительно очень прибыльная сфера), но и жить они стали по правилам рынка. В чем это выражается? В усилении эксплуатации преподавательского труда и извлечении из этого прибыли. Этот процесс не очень заметен, очевиден и понятен для непосвященного, но в последние двадцать лет произошли значительные изменения в нагрузке вузовских преподавателей, резко возрос объем аудиторной работы, сократилось количество часов на внеаудиторную работу со студентами. Это означает, что за одну и ту же работу преподаватели с каждым годом получают все меньшую зарплату, т.е. стоимость их труда с каждым годом устойчиво снижается. Если добавить к этому инфляционные процессы, то становится понятно, что планка экономических возможностей вузовских преподавателей за последние годы резко упала. Для примера: зарплата профессора в 1980-е годы составляла при-

¹ Муравьев С.А. Идеал воспитания в философско-антропологической мысли русского зарубежья: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Курск, 2011.

² Лихачев Д.С. О русской интеллигенции // Раздумья о России. СПб., 2001. С. 617—618.

мерно 500 рублей, доцента — 320 рублей, старшего преподавателя со степенью — 240 рублей, ассистента — 125 рублей. На свою зарплату профессор мог купить, к примеру, 200—230 кг колбасы или 5 костюмов... Сегодня университетский профессор получает в месяц 13—15 тысяч рублей, доцент 7—8 тысяч рублей, ассистент 4—5 тысяч. На эту зарплату профессор может позволить себе купить примерно 50 кг колбасы, а на 1 костюм денег может и не хватить.

Но дело, конечно, не в колбасе или костюмах. Гораздо важнее то, что возросшие интенсивность и объем преподавательского труда не оставили времени на саморазвитие, на занятия наукой, чтение научных периодических изданий, проведение опытно-экспериментальной работы, написание книг и статей для научных журналов, участие в научных конференциях. Впрочем, «без хлеба насущного нет духа научного».

Есть и другой аспект вузовской «капитализации»: появилась университетская бюрократия, которая выступает адептом руководства, верно служит ему. Во многих вузах появились «топ-менеджеры», не имеющие ученых степеней и званий, но получающие вполне солидное вознаграждение за свой «нелегкий» управленческий труд. Например, первый проректор, не имеющий степени кандидата наук, получает среднемесячную зарплату в размере 250 — 300 тысяч рублей. Еще более достойное вознаграждение получает ректорский корпус ¹.

В этом плане значительный интерес представляет недавнее открытое письмо преподавателей Дальневосточного государственного технического университета (ДВГТУ) Президенту России, в котором авторы подробно рассказали о размерах выплат членам ректората своего вуза в 2009 году: ректор Фаткулин А.А. — 4190889,63 руб. (для сравнения: доход Президента России — 4139726 руб.), доцент Котляров А.С. — 3662852,07 руб., проректор по научно-исследовательской работе Алексейко Л.Н. — 2538488,53 руб., главный бухгалтер Палагутина Н.В. — 2332843,67 руб. ². Понятно, что эти суммы просто несопоставимы с тем, что получают рядовые университетские преподаватели. К сожалению, эта ситуация типична для университетского «истэблшмента» практически во всех регионах страны ³.

В интернет-издании «Троицкий вариант-Наука» научный сотрудник Даремского университета (Великобритания) Сергей Голунов задает вопрос: «Каким же образом вузовскому начальству удается вполне официально получать столь высокий доход, которым зачастую не могут похвастаться даже самые высокопоставленные чиновники национального уровня?». Далее автор публикации отвечает на него: «Существует широко распространенное заблуждение о том, что зарплаты ректоров, их заместителей и главных бухгалтеров якобы привязаны к средним зарплатам по вузам, жестко контролируются министерством, и потому отдельные случаи злоупотреблений в масштабах страны являются нетипичными. На самом деле в нормативных документах Рособразования к средним зарплатам по учреждению привязаны лишь должностные оклады; кроме того, ведомство определяет размеры выплачиваемых руководителям премий. Однако у начальства остается широкий круг возможностей приумножить свой вполне официальный доход: назначать себе дополнительную оплату за должности по совместительству,

¹ URL : <http://www.abireg.ru/?idnews=13935&newscat=23>

² URL : <http://openletter2.narod.ru/>

³ URL : http://www.dvk-media.ru/stat/chto_interesno_zaharevichu

исследовательскую и инновационную деятельность (согласно той информации, которая стала достоянием гласности, ценность ректорских научных и инновационных изысканий запросто может составлять сотни тысяч рублей в месяц) и т.п. Не исключено, что существуют и менее формальные, уже не отражаемые в официальных данных, способы получения дохода: например, астрономические зарплаты считанных единиц «обычных» сотрудников могут навести на мысль о том, что такие сотрудники используются в качестве своеобразного оффшора для вывода денег из вузовского бюджета с последующим их разделом между управленцами. Таким образом, если руководитель и его помощники не слишком обременены старомодными комплексами социальной справедливости, они без особого труда могут превратить свой вуз в бездонный источник вполне легальной (не говоря даже о коррупционной) прибыли на фоне полунищенской оплаты труда основной массы сотрудников»¹.

Сергей Голунов сравнивает ситуацию с оплатой труда ректоров в российских вузах с европейскими: «В западных странах, где от такого рода старомодных комплексов пока еще не избавились, разрыв в зарплатах между руководителями и обычными сотрудниками гораздо скромнее. Например, в Великобритании типичный вице-канцлер (эквивалент российского ректора) с учетом налоговых вычетов получает всего лишь в 4—5 раз больше преподавателя среднего уровня и практически не имеет возможности получать из бюджета своего вуза дополнительный доход помимо установленной контрактом фиксированной суммы. В Эстонии ректор Тартуского университета получает примерно в 4,5 раза больше минимальной зарплаты профессора и в 6 раз — минимальной зарплаты доцента. Еще меньше выделялось по доходам из основной массы своих коллег руководство высших учебных заведений дореволюционной России: в конце XIX века типичная зарплата ректора технического института менее чем в два раза превышала профессорскую и чуть более чем втрое — доцентскую»².

Резюмируя сложившуюся ситуацию, автор пытается ответить на вопрос: «Какие же меры могут быть предприняты для того, чтобы по расслоению доходов работающих в них людей российские вузы меньше напоминали «банановые республики» в миниатюре?» Ответ его пессимистичен: «К сожалению, арсенал возможностей повлиять на ситуацию очень мал, да и эффективность его вызывает большие сомнения. Из уже упомянутого примера с письмом преподавателей с Дальнего Востока создается впечатление, что, к сожалению, вряд ли следует ждать серьезного результата от обращений к Президенту страны, в министерство или какие-то еще вышестоящие инстанции. Это не удивительно: нет сомнений, на чью сторону в подобных конфликтных ситуациях, скорее всего, станут вышестоящие органы — не всеми забытых преподавателей, а членов влиятельной корпорации, уважаемых и, безусловно, лояльных власти региональных политиков и управленцев, которые контролируют потенциально неблагонадежных студентов и почти столь же ненадежных преподавателей. В конце концов, было бы просто нелогично без настоятельной необходимости вторгаться в фактически отданный на откуп этим уважаемым людям солидный бизнес. По сходным причинам сомнительными выглядят и шансы добиться изменений действующего законодательст-

¹ URL : <http://trv-science.ru/2011/04/26/princy-i-nishhie-ili-rossijskij-vuz-kak-bananovaya-respublika-v-miniature>

² Там же.

ва, направленного на более жесткое регулирование разницы получаемых в стенах вузов доходов»¹. Как тут не вспомнить пророческие строчки Ф.И. Тютчева?

Напрасный труд — нет, их не вразумишь, —
Чем либеральней, тем они пошлее,
Цивилизация — для них фетиш,
Но недоступна им ее идея.

Как перед ней ни гнитесь, господа,
Вам не снискать признанья от Европы:
В ее глазах вы будете всегда
Не слуги просвещения, а холопы.

Нельзя не согласиться с Сергеем Голуновым, считающим, что в существующих условиях подавляющее большинство преподавателей не имеет ни материальных, ни идейных стимулов отдавать работе все силы и способности, а пламенные призывы хорошо зарабатывающих представителей руководства к малообеспеченным сотрудникам отдать все силы бескорыстному служению благородному делу образования имеют все шансы быть воспринятыми как демагогия и проявление двойных стандартов. Сохранение нынешнего положения дел уже в недалекой перспективе чревато практически полным разрушением остатков системы российского высшего образования как механизма добросовестной передачи преподавателями студентам качественных знаний, а также полноценного и беспристрастного контроля над их получением и, соответственно, над поддержанием реальной ценности выдаваемых дипломов. Бодрые отчеты об увеличении числа работающих в вузах «остепененных» преподавателей и написанных ими работ, о внедрении в процесс обучения новых технологий напоминают попытки продать покупателю (фактически, самим себе) гниющие изнутри фрукты с пока еще красивой, яркой и время от времени натираемой до блеска кожурой².

Помимо экономической стороны есть еще и социально-нравственная составляющая оторванности вузовской элиты от сообщества простых преподавателей и сотрудников — морально-психологический климат в коллективе. В последние годы в вузах стал активно внедряться известный принцип «разделяй — и властвуй!». Чем больше университетские преподаватели разобщены, чем в большей степени между ними утверждаются соперничество, беспринципность, ревность, зависть, коррупция, тем легче и увереннее себя чувствуют топ-менеджеры, тем свободнее они могут расправляться с неудобными, подставлять, искусственно создавать для работника невыносимые условия, вынуждая его добровольно уйти из вуза. За всем этим стоит целенаправленный процесс «деколлективизации» университетского (шире — образовательного!) сообщества, разрушение системы отношений, минимизация внутриколлективного взаимодействия. Утверждается опыт упразднения традиционной структуры университета «факультеты — кафедры». Вместо привычных научно-образовательных подразделений создаются «об-

¹ URL : <http://trv-science.ru/2011/04/26/princy-i-nishhie-ili-rossijskij-vuz-kak-bananovaya-respublika-v-miniatyure>

² Там же.

разовательные программы», заменяющие собой одновременно и факультет, и кафедры. Это типично западный вариант организации образовательной деятельности в вузе.

Разрушение традиций уже привело к тому, что в «науку» устремились крупные региональные чиновники. Так, в конце 1990-х годов губернатор Курской области в течение нескольких месяцев защитил сначала кандидатскую, а следом — докторскую диссертацию; за несколько месяцев 2011 года учеными степенями кандидатов наук обзавелись нынешние курский губернатор и председатель областной Думы. Свои претензии на ученость они подкрепили тремя скромными публикациями в соавторстве... Девальвация истинной науки с помощью протекционизма университетских руководителей — обратная сторона нарастания коррупции в российском обществе, отражающая вполне закономерное сращивание власти и капитала.

Эти явления особенно опасны в связи с утверждением в российской действительности «технократического» подхода к человеку. Даже в экономической сфере такой подход оказывается узким и не приносит положительного результата. Даже «самая высокая профессиональная подготовка не дает нужных результатов, если не базируется на прочном фундаменте гуманистических ценностей: высокой профессиональной этике, традициях трудолюбия, ответственности, усердия... Призвание гуманитария — особое культурологическое чутье, специфическое мужество: чутье — в отношении продуктивных составляющих коллективной культурной памяти, мужество — в защите их от неумеренного усердия запальчивых модернизаторов. Драма российской культуры состоит в том, что поредела и ослабла ее гуманитарная элита. Статус гуманитария оказался неоправданно заниженным в обществе»¹.

Акцент общественного внимания на социально-нравственные качества педагога 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 делает особенно значимой личность учителя, его нравственную и социальную позиции, его отношение к окружающему миру, к людям, к социальным идеям, к реализации своего духовного и профессионального потенциала. Именно педагог оказывается для общества примером нравственной чистоты, благородства, верности профессиональному долгу, стремления сделать мир совершеннее.

Интеллигенция, на наш взгляд, всегда была разобщена, никогда не была сплочена, скооперирована — ни идейно, ни организационно, а если и объединялась, то, как правило, вокруг власть имущих и только до тех пор, пока близость интеллигенции была выгодна последним. Видимо, «промежуточное» положение интеллигенции в социальной структуре общества предопределяет и во многом объясняет ее поведение: не имея реального отношения к средствам производства, не имея прямого влияния на принятие политических решений, она обречена на вечную роль «обслуги», на унижительное и оскорбительное прислуживание власти... Великая смута в обществе неизбежно порождает смуту в сознании людей (как не вспомнить булгаковского профессора Преображенского с его «разруха не в клозетах, разруха в головах»?). В нашей все-

¹ Панарин А.С. Реванш истории: российская стратегическая инициатива в XXI веке. М. : Логос, 1998. С. 269.

народной смуте «интеллигенция поет *блатные* песни — поет она не песни Красной Пресни...» (Е. Евтушенко). Как современно воспринимаются в этой связи воспоминания профессора Н.Н. Фирсова об университетских порядках в России XIX века: «Если царь был первый сыщик в государстве, то каждый желавший сделать карьеру становился сыщиком, — и канцелярии российских университетов фактически превращались в отделения жандармских управлений»¹.

Увы, часто вся оппозиционность интеллигенции ограничивается рамками домашней кухни или университетской лаборатории. «Пора же, наконец, русским ученым понять, что наука может беспрепятственно развиваться лишь там, где ее учения свободны, и что такая свобода мыслима лишь в свободном государстве. На основании этой аксиомы можно сказать, что наши политические мученики делают для будущего развития русской науки больше, чем ученые филистеры, не видящие потребностей нашей современной действительности из-за риторик, летописей или кристаллов», — писал Г.В. Плеханов².

Размышляя о будущем российской интеллигенции, нелишне напомнить, что в июле 1918 года в сборнике «Из глубины» известный отечественный правовед, профессор Петербургского университета И.А. Покровский писал: «Кошмар пока растет и ширится, но неизбежно должен наступить поворот: народ, упорно, несмотря на самые неблагоприятные условия, на протяжении столетий, и притом в сущности только благодаря своему здравому смыслу, строивший свое государство, не может пропасть. Он, разумеется, очнется и снова столетиями начнет исправлять то, что было испорчено в столь немногие дни и месяцы. Народ скажет еще свое слово! Но как будете жить дальше вы, духовные виновники всего этого беспримерного нравственного ужаса? Что будет слышаться вам отовсюду?»³.

Позиция интеллигенции в жизни современного общества особенно важна: от ее взгляда на перспективы развития России, на ее роль в глобальных процессах изменения облика современного мира зависит будущее страны, особенно молодежи. «Миру не нужна Великая и могучая Россия; крупнейшие экономически развитые страны не допустят ее возрождения, — утверждает Дж. Кьеца. — Она может быть чем угодно — мировой свалкой радиоактивных и химических отходов, может быть источником сырья и рынком сбыта готовой продукции, но она не должна встать с колен, она не должна быть конкурентом для крупнейших держав. Хорошо понимая это, их лидеры нашли точную мишень — систему образования. Разрушив ее, они создадут предпосылки для саморазрушения этноса, для вырождения его культуры. Это самый дешевый для них и самый эффективный путь уничтожения России. Третий Рим, или, вернее, страна, претендовавшая на этот титул, сворачивает свои знамена. Первый пал под ударами полчищ варваров, второй — под ударами Востока, который с рождения пропитывал его. Этот Рим уничтожается на наших глазах Западом. Единственное отличие от двух других состоит в том, что падение совершается намного быстрее. И без боя. Россия со всей своей хваленой духовностью склоняется с прихо-

¹ Цит. по: Евтушенко Е. Избранные произведения : в 2-х т. М. : Художественная литература, 1975. Т. 2. С. 253.

² Плеханов Г.В. Афанасий Прокофьевич Щапов. Сочинение профессора Н.Я. Аристова (посмертное издание). СПб. : 1883. URL : <http://libelli.ru/works/schap.htm>

³ Покровский И.А. Перуново заклатье // Из глубины. Сборник статей о русской революции. Москва—Петроград : Книгоиздательство «Русская Мысль», 1918.

дом скупого царства прагматизма, успеха и материализма. Быть может, есть еще время для мучительных конвульсий, для кровавых и бесполезных судорог, порожденных иллюзиями, которые всегда отказываются умирать. Но новый взлет маловероятен. Спад и распад — которым сами россияне способствовали своей ленью и глупым подражанием худшим примерам — только начались. За потерей Средней Азии последует утрата Кавказа. А потом россияне распрощаются с Сибирью, их подомнет самый сильный из «азиатских тигров»¹.

Наступивший XXI век покажет, сбудутся ли эти пророчества, сможет ли русский народ сохранить свою самобытную национальную культуру, 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»².

История русской интеллигенции не бедна примерами нравственной твердости, высоты духа, несгибаемости характера ее лучших представителей. Сотни примеров истинной совестливости, высокой нравственности, беззаветного служения своему народу сегодня не пропагандируются властью, не становятся официальным образцом для воспитания новых поколений интеллигенции. Имена, человеческий и профессиональный подвиг этих людей нынешняя интеллигенция бережно хранит в своей памяти, взращивая 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. В среде интеллигенции уже идет внутреннее размежевание и самоочищение, избавление от предателей, перерожденцев, случайных попутчиков. Интеллигенция 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. 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.

¹ Къеза Дж. Прощай, Россия. М., 1997. С. 257.

² Лихачев Д.С. О национальном характере русских // Вопр. филос. 1990. № 4. С. 3–6.

2. Евтушенко, Е. Избранные произведения [Текст] : в 2 т. — М. : Художественная литература, 1975. — Т. 2.
3. Кара-Мурза, С.Г. Опять вопросы вождям [Текст]. — Киев, 1998.
4. Къеза, Дж. Прощай, Россия [Текст]. — М., 1997.
5. Ленин, В.И. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению [Текст] // Полн. собр. соч. — М. : ИПЛ, 1967. — Т. 37.
6. Лихачев, Д.С. О русской интеллигенции [Текст] // Раздумья о России. — СПб., 2001.
7. Лихачев, Д.С. О национальном характере русских [Текст] // Вопр. филос. — 1990. — № 4.
8. Муравьев, С.А. Идеал воспитания в философско-антропологической мысли русского зарубежья [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук. — Курск, 2011.
9. Панарин, А. Глобализация как вызов жизненному миру. За Хайдеггера [Текст] // Сумерки глобализации: настольная книга антиглобалиста : сб. — М. : АСТ ; Ермак, 2004.
10. Панарин, А.С. Реванш истории: российская стратегическая инициатива в XXI веке [Текст]. — М. : Логос, 1998.
11. Плеханов, Г.В. Афанасий Прокофьевич Щапов. Сочинение профессора Н.Я. Аристова (посмертное издание) [Электронный ресурс]. — СПб., 1883. — Режим доступа : <http://libelli.ru/works/schap.htm>
12. Покровский, И.А. Перуново заклетье [Текст] // Из глубины. Сборник статей о русской революции. — Москва—Петроград : Книгоиздательство «Русская Мысль», 1918.
13. Смолин, О.Н. АУ, БУ и КУ: бюджетная сфера «выпадает в аут»? [Текст] // Альтернативы. — 2010. — № 4.
14. Смолин, О.Н. Образование. Политика. Закон. Федеральное законодательство как фактор образовательной политики в современной России [Текст]. — М. : Культурная революция, 2010.
15. URL : http://ru.wikipedia.org/wiki/Образование_в_России
16. URL : <http://russian.cri.cn/841/2011/05/05/1s380573.htm>
17. URL : <http://narodna.pravda.com.ua/politics/4732084981c25/>
18. URL : http://mirslovarei.com/content_pol/ideologija-kompradorskoj-burzhuazii-1027.html
19. URL : http://scepis.ru/library/id_2968.html
20. URL : http://scepis.ru/library/id_2976.html
21. URL : <http://www.abireg.ru/?idnews=13935&newscat=23>
22. URL : <http://openletter2.narod.ru/>
23. URL : http://www.dvk-media.ru/stat/chto_interesno_zaharevichu
24. URL : <http://trv-science.ru/2011/04/26/princy-i-nishhie-ili-rossijskij-vuz-kak-bananovaya-respublika-v-miniature/>
25. URL : <http://www.maltacrown.ru/>
26. URL : <http://www.covcheg.org/>
27. URL : <http://www.l-morozko.ru/>
28. URL : http://lstol.ru/?page_id=10

Е.П. Белозерцев, А.И. Павленко

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Анализируется содержание, закономерности и парадоксы научно-исследовательского освоения понятия «культурно-образовательная среда». Рассматривается диалектика средового и антропологического (человеческого и личностного) подходов.

антропологическое измерение, культурно-образовательная среда, человек, средоточие, философская антропология.

Цельность нашего существования находится повсюду...¹

М. Хайдеггер

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 сводятся 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. Средовое и антропологическое (оно же человеческое, личностное) увязываются по-разному, но так и должно быть, поскольку речь идет о диалектическом противоречии, о продолжении темы «concordia discors» — «несогласное согласие»².

Человек в среде

...Не город Рим живет среди веков,
А место человека во вселенной.

О. Мандельштам

Во вселенной наш разум счастливый
Ненадежное строит жилье...

Арс. Тарковский

Мы убеждены в «методологической неизбежности» понятия культурно-образовательной среды³, в его универсальной пригодности для самого широкого спектра научно-исследовательских задач. Но действительно ли все эти задачи сводятся к философской антропологии? Кажется, слишком много говорится об антропоморфизме в сфере гуманитарного знания, но нельзя не заметить очевидного: проблематика культурно-образовательной среды все чаще используется как повод для постановки философско-педагогических вопросов, когда «средовой подход» фактически подменяется «антропным принципом».

¹ Хайдеггер М. Закон тождества // Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. М., 1991. С. 76.

² «Concordia discourse» (лат.) — несогласное согласие, т.е. тождественность мнений спорящих сторон (см.: Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 820).

³ См.: Белозерцев Е.П. Подводим итоги, или «методологическая неизбежность» культурно-образовательной среды // Культурно-образовательная среда: история, современность, перспективы развития : сб. мат. науч.-практ. конф. вузов России. Елец, 2002. С. 177—179.

Возможно, одна из причин такой подмены состоит в том, что понятие среды некогда было востребовано в советском гуманитарном знании в качестве альтернативы социальному и биологическому детерминизму. В 1960—1970 годы в рамках дискуссии по проблеме «природа — воспитание» философы, педагоги, психологи, генетики спорили о соотношении социального и биологического в человеке, о том, что человека в решающей степени определяет как такового.

Понятна идейно-политическая ангажированность этой дискуссии: примат социального был неотъемлемой частью советской идеологической доктрины. Социальный детерминизм стал политическим требованием еще в 1920-е годы, когда на «верность» ему проверялись чуть ли не все сферы деятельности, где каким-то образом оценивался человек. Как не процитировать в подтверждение этого ельчанина Николая Семашко, наркома здравоохранения в 1918—1930 годах: «Решение вопроса о взаимоотношении между биологическим и социальным фактором в современной медицине является лакмусовой бумажкой, определяющей марксистскую или буржуазную постановку основных медицинских проблем»¹. Кстати, так культурно-образовательная среда Ельца, в которой сформировался Н. Семашко (точнее, среда Елецкой мужской гимназии, где он учился вместе с М. Пришвиным, а одним из учителей был В.В. Розанов) влияла на идейную среду Советской России. Вспомним также, как в 1976 году тогдашний министр просвещения СССР М.А. Прокофьев в своем выступлении на XXV съезде КПСС громил «антинаучные» представления о «якобы наследственных ограничениях в развитии интеллекта человека» с позиций «единственно верного материалистического положения о безграничной возможности развития человека в благоприятных социальных условиях»². Можно ли было это оспаривать категорически? Характерно, что понятие среды участники дискуссии находили чересчур размытым и аморфным³, но именно это, по-видимому, стимулировало «средовой подход» как возможность взаимно непротиворечиво, в едином комплексе, увязать все факторы человеческого развития.

Такое отчасти вынужденное происхождение и паллиативный характер выразились, на наш взгляд, в некоторой методологической примитивности средового подхода. 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.

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.

¹ Семашко Н.А. Избранные произведения. М., 1954. С. 312.

² XXV съезд КПСС : стенограф. отчет. 1976. Т. 2. С. 179.

³ Подборку соответствующих мнений см. : Тарасов К.Е., Черненко Е.К. Социальная детерминированность биологии человека. М., 1979. С. 245—247.

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 типично бытовая интуиция соотнесения человеческих качеств и поступков с тем, что человека непосредственно окружает. В понятии культурно-образовательной среды из факторов этого окружения условно вычлняются образовательные процедуры, посредством которых осуществляется личностное становление.

Все вроде бы вполне логично, но вот вопрос: как объяснить непреложный факт очевидной разницы людей в ситуации влияния на них одной и той же среды? Или среда влияет на кого-то больше, на кого-то меньше, т.е. влияние универсально, а эффективность влияния индивидуальна?

Вспомним опять же Елецкую мужскую гимназию 80-х годов XIX века и ее обитателей. 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. Во всяком случае, и оптимизм Манделштама, и пессимизм Тарковского — одинаково вероятны...

Тавтология и телеология среды

Для кого существует еще ныне строгое принуждение
прикрепить себя и свое потомство к определенному месту?
Для кого вообще существует еще что-либо связывающее? ¹
Ф. Ницше

Словосочетание «культурно-образовательная среда» уже не раз критиковалось, в том числе и за подразумеваемую тавтологию. Не будем с этим спорить, но отметим, что тавтологичен уже сам средовой подход. Вот только что это значит? Среда не потому ли среда, что она средство? И что значит среду понимать как средство?

Если цель — человек, его личностное становление, т.е. процесс, который всегда чем-то опосредуется, то в этом смысле среда, конечно же, средство. А если на эту телеологическую ситуацию посмотреть диалектически, поскольку диалектика есть вообще обязательная методологическая процедура, то возникает целый ряд «тавтологических гибридов», каждый из которых справедлив с точки зрения наличия определенного смысла.

«Среда формирует», «среда влияет» — вряд ли подобные выражения способны кого-то удивить. Но разве не о том же самом будет «среда опосредует»? Или, например, «средства среды», которые можно подразделять на «непосредственные средства среды» и «опосредованные средства среды», а по поводу последних задаться вопросом, какими конкретно «средствами» они «опосредуются». Сказать что-то подобное, конечно, можно, хотя язык таким оборотам явно проти-

¹ Ницше Ф. Человеческое, слишком человеческое. Книга для свободных умов // Ницше Ф. Соч. : в 2 т. М., 1990. Т. 1. С. 254.

вится и понятно почему — тавтология! А тавтология, как всем хорошо известно, — это неправильно; правильно же, наоборот, избегать тавтологии...

Однако подобная словесная эквилибристика только выглядит бессмысленной, на самом деле она необходима, поскольку способна прояснить нечто существенное во взаимном диалектическом напряжении «среды» и «человека» — то, что иначе не увидеть¹. Да, «среда» как средство — настоящая тавтология, в том смысле что языковая несовместимость эксплицирует истину о среде, которую исследовательская практика не замечает. Среда потому и среда, что она средство; она служит средством, потому и называется средой.

Отсюда напрашиваются три дефиниционных вопроса, в постановке которых тавтология естественно уступает место телеологии.

Во-первых, какое средство (средства, совокупность средств) может называться средой? Во-вторых, кому то, что так называется, может служить средством? В-третьих, достижению какой цели может служить такое средство?

Обобщая проблему дефиниции — что такое средство, что значит «служить средством»? — Хайдеггер, сделавший тавтологию методом, обоснованным постулатом бытийственности речи², говорит: «...средство по своему существу уместно и размещено, выставлено, прибрано. Средство имеет свое место, или же оно «валяется», что надо принципиально отличать от голой преднесенности в произвольном пространственном пункте. Место как место этого средства для... определяется всякий раз из целого направленных одно на другое мест подручной в окружающем мире взаимосвязи. Место и множественность мест нельзя истолковать как где произвольного наличия вещей. Место есть всякий раз определенное «туда» и «сюда» принадлежности средства. Та или иная туда-принадлежность отвечает характеру средства у подручного, т.е. его соразмерной имению-дела принадлежности к целому средств. В основании размещимой принадлежности целого средств лежит опять же как условие ее возможности то куда вообще, внутри которого взаимосвязи средств отведена целость мест. Это куда возможной средствообразной принадлежности, которое заранее усматривающе держат в виду в озаботившемся обращении, мы именуем областью»³.

Чем хорош язык «Бытия и времени»? Надо вчитаться, держа в голове то, что тебя интересует, и обязательно найдешь ответ, но попробуй объяснить, что это ответ именно на тот вопрос... Поэтому скажем так: то, что Хайдеггер называет «областью», и есть интересующая нас дефиниция «среды» в ее онтологическом измерении. Эта среда может быть и антопоморфной, ведь человек, как не устают подчеркивать Хайдеггер, есть «отношение соответствия бытию»⁴. В контексте диалектики средового и антропного хайдеггеровскую «область» удобнее пони-

¹ Познавательная ценность и даже необходимость тавтологии исчерпывающе показаны, например, в «Логико-философском трактате» Л. Витгенштейна (См.: ЛФТ, 4.46-4.4661).

² Ср.: «...бытие говорит повсюду и всегда, через всякую речь. Трудность лежит не столько в том, чтобы найти в мышлении слово бытия, сколько, скорее, в том, чтобы найденное слово удержать чистым и в его собственном помышлении» (Хайдеггер М. Изречение Анаксимандра // Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. С. 63).

³ Хайдеггер М. Бытие и время [Пространственность внутримирно подручного] : пер. с нем. В.В. Бибикина. Харьков, 2003. С. 125.

⁴ Хайдеггер М. Закон тождества // Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. М., 1991. С. 74. Ср.: «Человеком правит принадлежность к бытию, и эта принадлежность прислушивается к бытию, поскольку оно ей вверено» (там же).

мать как потенциальную среду, которая актуализируется через очеловечение пространства мира.

Такое очеловечение предполагает лично-заинтересованное присутствие в мире, который иначе перестает быть средой. «Неусматривающее, просто всматривающееся открытие пространства нейтрализует области окружающего мира до чистых измерений. Места и ориентируемая усмотрением целость мест подручного средства свертывается до множественности мест произвольных вещей. Пространственность внутримирно подручного теряет вместе с ним свой характер имени-дела. Мир утрачивает специфичность среды, окружающий мир становится природным миром. «Мир» как подручное целое средств распространяется до системы всего лишь наличных протяженных вещей»¹.

Ключевая фраза здесь: о том, что окружающий мир может быть средой, а может — природным миром. Среда — «ориентируемая усмотрением целость мест подручного средства»; природный мир — «множественность мест произвольных вещей». Различение, конечно, условное, мир один и тот же, но, языком уже Шопенгауэра, мир «как представление» — среда, мир «как воля» — природный. Диалектически увязывая тавтологию с телеологией, можно сказать, что среда — средство для человека как цели, а человек — средство для среды как цели.

В перспективе философско-педагогического исследования можно перевернуть и упростить эту формулу, оставив одну диалектику: человек — средство для среды как средства для человека как цели. И совсем просто: человек — средоточие. Так должно быть в средовом подходе и, насколько можно судить, это на самом деле в нем есть, по крайней мере на уровне интуиции.

Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. Подводим итоги, или «методологическая неизбежность» культурно-образовательной среды [Текст] // Культурно-образовательная среда: история, современность, перспективы развития : сб. мат. науч.-практ. конф. вузов России. — Елец, 2002. — С. 177—179.
2. Витгенштейн, Л. Логико-философский трактат [Текст] / пер. с нем. И. Добронравова, Д. Лахути ; общ. ред. и предисл. В.Ф. Асмуса. — М. : Наука, 1958 (2009). — 133 с.
3. XXV съезд КПСС [Текст] : стенограф. отчет. — М., 1976. — Т. 2.
4. Ницше, Ф. Человеческое, слишком человеческое. Книга для свободных умов [Текст] // Ницше Ф. Соч. : в 2 т. — М., 1990. — Т. 1.
5. Семашко, Н.А. Избр. произведения [Текст]. — М., 1954.
6. Тарасов, К.Е. Социальная детерминированность биологии человека [Текст] / К.Е. Тарасов, Е.К. Черненко. — М., 1979.
7. Философский энциклопедический словарь [Текст]. — М., 1983.
8. Хайдеггер, М. Бытие и время [Текст] / пер. с нем. В.В. Бибихина. — Харьков, 2003. — С. 125.
9. Хайдеггер, М. Закон тождества [Текст] // Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. — М., 1991.
10. Хайдеггер, М. Изречение Анаксимандра [Текст] // Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. — М., 1991.

¹ Хайдеггер М. Бытие и время [Пространственность присутствия и пространство]. С. 135.



Педагогическая наука и практика

Е.А. Репринцева, О.В. Завалишина

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ: МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА

В поле зрения авторов — проблема нарастания тенденции формирования интернет-зависимости у современных подростков, негативное влияние которой сказывается на когнитивной, мотивационной и поведенческой сферах их личности. В статье представлена системно-структурная модель педагогической поддержки подростков, склонных к интернет-зависимости, условия и результаты ее эффективной реализации.

интернет-зависимость, подросток, педагогическая поддержка.

В настоящее время актуальность исследования педагогикой проблемы интернет-зависимости становится все более очевидной в связи ростом количества интернет-пользователей среди учащейся молодежи и школьников. Эта тенденция была обнаружена американскими психологами (А. Голдберг, М. Орзак, К. Янг) в 90-е годы прошлого века. Новейшие данные зарубежных и отечественных (Т.Ю. Больбот, А.Ю. Егоров, Д.В. Менделевич, Л.Н. Юрьева) исследователей подтверждают факт «снижения» возрастных границ лиц, имеющих достаточно хорошие навыки ориентирования в интернет-пространстве и знающих, «где и что искать».

Компьютер и Интернет становятся для многих подростков единственным «окном в мир», поскольку у них нет возможности путешествовать, приобретать дорогие книги, регулярно ходить в театры и кинотеатры. Для большинства подростков, школьников, а прежде всего их родителей это связано со значительными материальными затратами. Путешествие же по виртуальному пространству Интернета более доступно и не столь затратно.

Однако и подростки из благополучных семей, имеющие возможность «посмотреть мир», посещать спектакли столичных театральных звезд, очень часто меняют их на бессмысленное «блуждание в сети» и «прожигание жизни» в «контакте». Их интересы суживаются до виртуальных встреч, виртуальных бесед, сетевых игр. Постоянное пребывание в интернет-сети у значительной части молодежи мотивировано стремлением не отставать от своих друзей и быть как все. Этот мотив значительно «усредняет» возможности Интернета и примитивизирует сферы использования его ресурсов.

Можно обозначить еще одну причину массовой интернетизации учащейся молодежи — пропаганду средствами массовой информации и государственными лидерами. Однако подобная пропаганда ведется весьма примитивными средствами: используются упрощенные речевые конструкции и способы обмена информацией в социальных сетях, яркие назойливые рекламные закладки, картинки, фильмы, ролики сомнительного содержания, заманчивые предложения разнообразных товаров из интернет-магазинов, навязчивые приглашения «поиграть» в новую компьютерную игру в режиме онлайн и т.д.

Таким образом, процесс использования сети Интернет современной молодежью и школьниками не реализует в полном объеме своего рационалистического потенциала. В Интернет молодежь и школьники «выходят» чаще всего только с одной целью — «пообщаться в сети». Разработанная тридцать пять лет назад Лари Робертсом глобальная сеть Интернет как универсальное средство передачи информации, предназначенное для военных целей, для развития науки и техники, сегодня эксплуатируется значительной частью населения планеты не по назначению. Интернет сегодня — это место знакомств, встреч, просмотра фильмов, чтения «желтой» прессы, средство развлечения, получения удовольствия, чаще всего интимного характера. Поэтому влияние сети Интернет на молодое поколение носит непредсказуемый характер.

Разработчики информационных и социальных сетей, являясь людьми достаточно образованными, знающими возрастную психологию, адресуют свою продукцию представителям разных социальных слоев и возрастных групп. Отсутствие контроля со стороны родителей за «деятельностью» детей в сети Интернет, отсутствие цензуры, несоблюдение авторами интернет-порталов этических норм при отборе информации, размещаемой на сайтах и в социальных сетях, — это лишь отдельные характеристики современной информационной и медиакультуры. Такое состояние дел способно причинить большой вред эмоционально-волевой сфере, психическому и физическому здоровью подрастающих поколений.

Одним из отрицательных последствий увлечения учащейся молодежи Интернетом является интернет-зависимость как одно из самых распространенных отклонений в поведении современного человека. Такой тип отклоняющегося поведения обнаруживается и у взрослых людей, и у лиц юношеского возраста. Но менее всего защищены от интернет-зависимости подростки — в силу того что этот возраст наиболее «благоприятен» для развития любых зависимостей. Психологическими особенностями подросткового возраста являются перепады настроения, категоричность высказываний и суждений, желание быть признанным и оцененным другими, сочетающееся с показной независимостью и бравадой, борьба с авторитетами и обожествление кумиров. Проявление грубости и бесцеремонности к другим людям сочетается у подростков с чрезвычайной ранимостью, колебаниями ожиданий — от сияющего оптимизма к самому мрачному пессимизму¹.

В психологии интернет-зависимость рассматривается как новое и часто неосознаваемое поведенческое расстройство человека, которое влияет на его способность контролировать использование онлайн до степени, когда оно может вызвать профессиональные и социальные проблемы. В зарубежной и отечественной

¹ Егоров А.Ю., Игумнов С.А. Расстройство поведения у подростков: клинико-психологические аспекты. Спб. : Речь, 2005. С. 278.

науке значительная доля исследований посвящена опросам, диагностике, характеристике поведенческих расстройств под влиянием Интернета.

В настоящее время проблема профилактики и лечения интернет-зависимости волнует весь мир. Зарубежные ученые по-разному пришли к пониманию данной проблемы. Одни, как, например, доктор Кимберли Янг (США), обратили внимание на то, что интернет-аддикция представляет собой опасность для психического здоровья человека. В 1995 году ею был создан и размещен на вебсайте www.netaddiction.com Центр онлайн-зависимости, где оказывалась поддержка и осуществлялось лечение людей, страдающих интернет-зависимостью. Данный проект был направлен на изучение и наблюдение, систематическое фиксирование переменных — таких, как мотивация клиента, умение следить за временем пребывания в онлайн, улучшение социальных взаимоотношений¹.

Другие ученые, в частности, доктор Маресса Хехт Орзак (США), сами испытали на себе «затягивающее» влияние Интернета, но в силу ряда сдерживающих факторов смогли освободиться от влияния виртуального мира и стали учить других тому, как от этого избавиться. М. Орзак открыла клинику для интернет-зависимых в 1996 году, когда поняла, что стала зависимой от компьютерных пасьянсов, сидя за ними часами, не сомкнув глаз и не общаясь с семьей².

Исследованию проблемы интернет-зависимости в настоящее время уделяется большое внимание. Результаты этих исследований становятся отправной точкой в организации сопровождения лиц с интернет-зависимостью. В европейских странах сложилась своя система подобной помощи.

Во Франции помощь интернет-аддиктам возведена в рамки государственной политики. С 2000 года здесь действует законопроект, предписывающий провайдерам сообщать все сведения об авторах сайтов любому заинтересованному лицу, созданы специальные правительственные сайты, информирующие пользователей о безопасном доступе и выполняющие роль «горячих линий». Для школьных компьютеров введены технологические средства защиты, с помощью которых ограничивается доступ к запрещенным сайтам.

Свое понимание роли и этики Интернета в современном мире Франция отстаивает и на международной арене. На первой сессии международного саммита по информационному обществу, проходившего под эгидой ООН в Женеве в октябре 2003 года, она предложила «Устав этики и гражданской ответственности пользователей Интернета». Согласно его положениям, все общественные организации и частные лица должны стремиться поставить Интернет на службу подлинного развития человечества. В Уставе рекомендуется помогать подрастающему поколению приобщаться к сетевой культуре, в том числе и с помощью экономических мер.

Во Франции создан сайт «Защита детей в Интернете», его цель — помочь несовершеннолетним пользователям сообщать в правоохранительные органы о неправомерном контенте на интернет-сайтах или на других онлайн-службах, имеющих порнографический или педофильский характер. С момента учреждения сайта только в начале 2002 года удалось привлечь к ответственности около 1500 ресурсов, или 12 % от 12 000 сигналов о неправомерных ресурсах.

¹ Young K. Internet addiction: the emergence of a new disorder // *Cyber Psychology and Behavior*. 1998. Vol. 1. P. 237—244.

² Orzack M. N. Computer addiction: What is it? // *Psychiatric Times*. August 1998. № 8. P. 12.

Страны Восточной Европы (Сербия, Украина, Польша) не так давно обратились к проблеме интернет-аддикции. В Сербии и Польше открываются центры сопровождения интернет-зависимых лиц, где они могут получать круглосуточную помощь специалистов. В секретариате Киевского совета зарегистрирован проект решения «О мероприятиях по предотвращению формирования и развития зависимости от азартных компьютерных игр и интернет-зависимости среди несовершеннолетних».

В странах Азии (Китай, Южная Корея) в настоящее время тоже разрабатываются «способы борьбы» с интернет-аддикцией. В Китае с 2007 года введен запрет на открытие интернет-кафе. Такое решение было принято в связи с угрожающим ростом интернет-зависимости среди китайской молодежи. По данным «Китайского национального детского центра», среди 18 миллионов несовершеннолетних китайцев, пользующихся Интернетом, 13 % подвержены интернет-зависимости. В июне 2009 года власти постановили устанавливать на все продаваемые в Китае компьютеры веб-фильтр «Зеленая плотина», который контролирует проводимое пользователем время в веб-пространстве, а также отсекает доступ пользователей к онлайн-ресурсам с порнографическим и иным «нездоровым» контекстом. Правило должно было вступить в силу 1 июля 2009 года, однако из-за резкого сопротивления интернет-сообщества дата «активизации» нового постановления отложена на неопределенный срок.

В России начали осознавать важность проблемы интернет-зависимости только в 90-х годах XX века. Российские клиники стали открывать двери для людей, страдающих интернет-зависимостью. В настоящее время в нашей стране существует несколько медицинских учреждений, в которых обещают помочь гражданам с нездоровой тягой к Всемирной паутине: это Московский НИИ психиатрии, клиника «Психическое здоровье» и другие. Как правило, помощь интернет-зависимым оказывается при помощи психотропных веществ.

При Санкт-Петербургском государственном университете существует центр, в котором также помогают интернет-зависимым лицам. В курском центре «Гармония» оказывают помощь интернет-аддиктам.

Таким образом, в настоящее время в мировой практике сложились следующие направления помощи интернет-аддиктам:

— просветительская работа в различных учебных заведениях, которая помогает всем участникам образовательного процесса понять губительные последствия интернет-зависимости;

— психологическое консультирование интернет-аддиктов, родственников интернет-зависимых школьников с использованием «горячей линии» для неотложной помощи аддиктам;

— контроль за посещением Интернета детьми и подростками;

— технологические методы контроля использования Интернета школьниками путем внедрения контентных фильтров, закрывающих доступ подросткам к сайтам расистской, антисемитской и неонацистской направленности, к порно-ресурсам, а также фильтрующих программ различных вариантов для школьных компьютеров;

— медикаментозное лечение интернет-аддиктов.

Мировой опыт сопровождения лиц с интернет-зависимостью показывает, что в основном оно сводится к консультированию родственников интернет-

аддиктов, психотерапевтическому и психофармакотерапевтическому лечению самих интернет-аддиктов. Лечение направлено, как правило, на минимизацию проявлений привязанности к Сети (различных психических расстройств). Но главная проблема состоит в том, что родственники интернет-аддикта или сам интернет-аддикт обращаются к специалисту только тогда, когда зависимость от Сети уже сформирована, когда обнаруживаются поведенческие отклонения.

Для подтверждения актуальности данной темы мы провели исследование, направленное на выявление склонности к интернет-зависимости или наличия увлеченности Интернетом у подростков в ряде школ города Курска: МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением ряда предметов № 29», МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 41 имени В.В. Сизова», МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением ряда предметов № 32» — с помощью теста А.Ю. Егорова и Т.А. Никитиной. В опросе участвовало 255 человек. В результате обработки полученных данных нами обнаружено, что среди подростков 61 % респондентов не увлечены Интернетом и не проявляют склонности к зависимости от Сети, 29 % входят в группу риска, 10 % являются интернет-аддиктами.

Диагноз зависимости данным учащимся никто не ставил, так как культура обывателя настолько низка, что никто из родителей и не задумывается о том, что их ребенок «болен» и ему необходима помощь. Термины «интернет-зависимый» и «интернет-аддикт» мы будем применять с некоторой долей относительности, исходя из результатов проведенных тестов, метода наблюдения, изучения содержания досуга учащихся, бесед с подростками, их родителями, учителями, педагогами-психологами.

Для изучения направленности мотивации подростков мы предложили учащимся 7–11 классов ответить на вопросы: «Что значит для вас Интернет?», «Как часто вы пользуетесь сетью Интернет?», «С какой целью вы "ходите" в Интернет?», «Какими интернет-ресурсами вы пользуетесь чаще всего?». В результате нами выявлено, что для 65 % учащихся Интернет занимает важное место в жизни, потому что там они могут «пообщаться со сверстниками и проявить себя». «Проявить себя» в первую очередь могут подростки, имеющие скрытые комплексы неполноценности, связанные с трудностями в общении со сверстниками, отчуждением с родителями, отсутствием устойчивых социальных связей и отношений.

Наибольшей популярностью у подростков пользуются различные социальные сети — «Вконтакте», «Мой мир — Mail.ru», «Одноклассники» и другие. Им отдают предпочтение 65 % опрошенных, а 55 % респондентов пребывают в виртуальном пространстве онлайн-игр.

Только 10–15 % подростков используют Интернет в образовательных целях, для поиска необходимой учебной информации.

Эта тенденция, на наш взгляд, обусловлена явным равнодушием родителей и педагогов по отношению к содержанию свободного времени современных подростков. И те и другие плохо информированы о содержании интернет-ресурсов, популярных у подростков, и не имеют представления о том, какой вред может принести психическому и физическому здоровью ребенка длительное пребывание в пространстве Сети.

Для выяснения уровня информированности родителей и педагогов в этом вопросе мы провели «зеркальное» исследование.

При сопоставлении ответов подростков с ответами их родителей и педагогов мы обратили внимание на то, что 70—75 % родителей и педагогов отметили, частое посещение детьми социальных сетей, вследствие чего подростки стали меньше общаться со сверстниками в реальной жизни.

При проведении беседы с педагогами школ и родителями подростков о целесообразности использования Интернета и последствиях данного увлечения были получены следующие результаты: 15 % педагогов и родителей ничего не слышали об интернет-зависимости и ее проявлениях. Как правило, это были педагоги с большим стажем работы, но не умеющие пользоваться Интернетом и компьютером. Около 17 % опрошенных высказали мнение о том, что «в использовании Интернета нет ничего страшного». Треть педагогов и родителей (29 %) убеждены в том, что «компьютер и Интернет — это своеобразная защита современных детей от плохого влияния улицы и способ организации свободного времени». Чуть более четверти опрошенных учителей и родителей (26 %) проявили некоторую озабоченность тем, что «дети сейчас очень часто "сидят" в Интернете, и это пугает, но мы не знаем, как им помочь и чем их отвлечь». Нашлись среди опрошенных и такие педагоги и родители (10 %), которые демонстрируют скептическое отношение к тревогам школьных педагогов-психологов о психическом здоровье подростков, увлеченных Интернетом и склонных к формированию интернет-зависимости. Они отметили, что «современные школьники в состоянии сами определять, что для них хорошо, а что плохо. Излишняя же опека со стороны взрослых только усугубит их отчуждение». Часть респондентов — 3 % — отказались от ответа.

Те педагоги и родители, которые проявляют тревогу относительно длительного и бесконтрольного пребывания подростков в сети Интернет, обращают внимание не только на явные признаки формирующейся интернет-зависимости у их воспитанников и детей — беспричинную раздражительность, импульсивность, хроническое недосыпание, рассеянность, тремор, покраснение слизистой глаз и пр., но и на скрытые признаки — такие, как нарушение внимания, памяти, обострение хронических заболеваний, вызванных изменениями режима сна и нерегулярным питанием. Вместе с тем педагоги и родители испытывают серьезные затруднения в общении с детьми и воспитанниками, так как не могут оказать им квалифицированной помощи.

Проведенное нами исследование показало, что подростки, склонные к интернет-зависимости, увлеченные Интернетом, нуждаются в специальной помощи, которая, на наш взгляд, может представлять собой педагогическую поддержку.

Такую педагогическую поддержку, помощь в индивидуализации ребенка О.С. Газман характеризует как особую педагогическую деятельность, обеспечивающую его индивидуальное развитие (саморазвитие)¹. Педагогическая поддержка подростков, имеющих склонность к интернет-зависимости или увлеченных Интернетом, должна быть направлена на поддержание их психологического и эмоционального здоровья.

Для преодоления явления интернет-зависимости каждому учащемуся необходима помощь со стороны педагогов-психологов, учителей, родителей. Но данная помощь должна носить не разовый, а систематический характер. В качест-

¹ Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М., 1995. Вып. 3. С. 59—60.

ве такой системы мы разработали модель педагогической поддержки подростков, склонных к интернет-зависимости и увлеченных Интернетом.

Системно-структурная модель педагогической поддержки подростков, склонных к интернет-зависимости и увлеченных Интернетом, в условиях современной школы представляет собой единство и взаимосвязь наполняющих ее компонентов. Модель состоит из трех блоков: целевого, содержательно-процессуального, оценочно-результативного.

В **целевом блоке** выделяются цель, задачи и принципы организации педагогической поддержки подростков, склонных к интернет-зависимости и увлеченных Интернетом.

Целью является организация педагогической поддержки этой категории подростков в условиях современной школы. Исходные цели конкретизируются в следующих задачах:

- выявление склонности к интернет-зависимости и увлеченности Интернетом у современных подростков;
- изучение влияния Сети на когнитивную, поведенческую, мотивационную сферы подростков;
- осуществление педагогической поддержки подростков, склонных к интернет-зависимости, увлеченных Интернетом, и профилактики интернет-зависимости в подростковой среде.

Исходя из цели и задач нами определена система принципов, в соответствии с которыми предполагается реализация педагогической поддержки подростков, склонных к интернет-зависимости и увлеченных Интернетом. Охарактеризуем их.

Принятие интернет-зависимого подростка как данности основано на отказе от публичной критики и критиканства в его адрес, на выявлении его положительных качеств и выстраивании взаимодействия с ним, ориентированного на развитие положительного в подростке. *Активная включенность интернет-зависимых подростков в социально значимые виды деятельности* позволит сместить центр притяжения от увлеченности интернетом к мотивации социально приемлемого выбора форм и содержания досуга. *Коллективное сотрудничество и взаимодействие* способно переориентировать подростка с узкоэгоистических установок удовлетворения индивидуальных мотивов «побродить по Интернету» на социально значимые способы коммуникации и восстановление отношений дружбы и товарищества. *Признание права на ошибку и отказ от осуждения подростка за нее* станет отправной точкой в установлении контакта и взаимопонимания между интернет-зависимым ребенком и взрослым¹. Проявление подростком *сознательности* в преодолении поведенческого недуга позволит ему ощутить себя самостоятельным и сильным, способным оказать себе помощь. *Интеграция и поддержка интернет-зависимых подростков* как проявление всеми членами коллектива участия, сопереживания, заинтересованности в судьбе товарищей, включение их в организацию совместных дел, направленных на реализацию коллективных интересов, создаст ситуацию успеха, вселит надежду на успех. *Объединение усилий школы, семьи и общественности в преодолении интернет-зависимости у подростков* определит стратегию и тактику деятельности субъектов воспитания в решении поставленных задач и отборе содержания деятельности.

¹ Газман О.С. Педагогическая поддержка...

Знание принципов даст возможность наиболее эффективно организовать педагогическую поддержку подростков, склонных к интернет-зависимости и увлеченных Интернетом, осуществить выбор наиболее адекватных форм и методов социально значимой деятельности с учащимися, соблюсти поэтапность педагогической поддержки этой категории подростков, осуществить взаимодействие и сотрудничество субъектов этого процесса.

Содержательно-процессуальный блок раскрывает этапы организации педагогической поддержки подростков, склонных к интернет-зависимости и увлеченных Интернетом, методы, формы, механизмы включения их в различные виды коллективной исследовательской и традиционной игровой социально значимой деятельности и педагогические условия реализации предлагаемой модели.

Диагностический этап предполагает проведение опросов, направленных на выявление у подростков склонности к интернет-зависимости и увлеченности Интернетом, беседы с родителями, классными руководителями, педагогами-психологами. Подобная работа позволит выявить подростков группы риска. Наиболее приемлемыми методами поддержки подростков данной группы на этом этапе будут включенное наблюдение, анализ продуктов деятельности, тестирование. Формы организации: беседы с подростками, родителями, педагогами, диагностические игровые занятия.

Организационно-подготовительный этап направлен на разработку системы групповых занятий, тренингов коллективных воспитательных дел продуктивного характера, их организацию и проведение. Особое значение имеет отбор социально значимых видов, форм и содержания коллективной исследовательской, игровой социально значимой деятельности подростков группы риска. Методы реализации педагогической поддержки подростков, склонных к интернет-зависимости и увлеченных Интернетом, будут представлены в единстве упражнения, научения, воспитывающих ситуаций. Формами организации педагогической поддержки подростков группы риска выступят групповые воспитательные мероприятия, разнообразные виды групповой и коллективной деятельности. Наиболее приемлемыми механизмами станут блокирование, запрет, замещение, информирование и проекция.

Корректирующий этап нацелен на организацию и проведение коллективных видов деятельности созидающего, исследовательского, творческого, игрового характера, на формирование мотивации подростков, склонных к интернет-зависимости и увлеченных Интернетом, к включению в социально значимые виды деятельности, совместное сотрудничество и взаимодействие. Повторная диагностика склонности к интернет-зависимости и наличия увлеченности планируется в ходе каждого этапа и по его завершении. Методы осуществления педагогической поддержки: общественное мнение, осуждение, требование, самооценка, самоанализ. Механизмы педагогической поддержки подростков группы риска будут сведены к сопровождению, игнорированию, пропаганде здорового образа жизни, защите, помощи, содействию и взаимодействию.

Эффективность реализации педагогической поддержки подростков, склонных к интернет-зависимости и увлеченных Интернетом, будет обеспечена при соблюдении комплекса следующих педагогических условий в совокупности:

— *социально-средовых* (создание микросоциального пространства, наполненного средствами, стимулирующими формирование мотивации к традиционной коллективной игре, коллективным видам деятельности; моделирование игровой среды разнообразными игровыми средствами, игровыми атрибутами, предметами

досуговой деятельности, свободной от Интернета; наполнение атмосферы коллективной деятельности социально-психологическими особенностями взаимоотношений участников традиционных игровых практик, ориентированных на реальное взаимодействие; педагогическая поддержка традиционной детской игры, направленной на проявление сотрудничества, соучастия, сопереживания, оказания взаимопомощи, взаимовыручки);

— *содержательно-организационных* (использование педагогического потенциала коллективных видов деятельности в воспитательной работе современной школы, разработка игровых программ, системы коллективных творческих дел, творческих видов деятельности; организация исследовательской работы по изучению традиционной игровой культуры Курского края; использование традиционных методов, приемов, форм организации игровой деятельности; разработка игровых форм со сложной структурой, привлечение подростков группы риска к разработке игровых сюжетов и программ; сочетание игровых средств с традиционными дидактическими методами и формами осуществления учебно-воспитательного процесса);

— *субъектно-личностных* (актуализация потенциальных возможностей подростков в ходе организации коллективных видов деятельности традиционными средствами, а также педагогов и родителей, включенных в процесс или организацию социально значимых видов деятельности подростков; формирование и развитие у детей таких личностных качеств, как эмпатия, толерантность, способность к традиционной коммуникации, организации совместной деятельности, свободной от Интернета; освоение педагогами и родителями навыков организации разнообразных видов коллективной деятельности, способов и опыта индивидуальной и групповой рефлексии традиционного коллективного взаимодействия; развитие способности взрослых участников коллективных видов социально значимой творческой и исследовательской деятельности подростков к предвидению ее результатов).

В оценочно-результативный блок входят критерии и показатели результативности педагогической поддержки подростков, склонных к интернет-зависимости и увлеченных Интернетом. С помощью совокупности критериев и показателей мы сможем оценить целесообразность выбора принципов организации педагогической поддержки данной категории учащихся, методов, форм, механизмов и условий реализации разработанной нами модели.

Критериями при этом выступают следующие сферы личности подростка: *когнитивная, мотивационная, поведенческая*. У подростка, склонного к интернет-зависимости и увлеченного Интернетом, обнаруживаются изменения в когнитивной сфере в виде отсутствия критического отношения к своим действиям, отрицания общественно принятых норм, наличия зависимости; в мотивационной сфере — замыкание интересов на играх и общении в Интернете, вызванное ухудшением настроения и эмоционального самочувствия, замкнутостью, раздражительностью; в поведенческой сфере — нарушение правил и норм поведения, нежелание участвовать в жизнедеятельности своего коллектива, игнорирование требований, предъявляемых коллективом сверстников.

Результатом моделируемого процесса станут изменения в когнитивной, мотивационной и поведенческой сферах подростков, склонных к интернет-зависимости и увлеченных Интернетом. В когнитивной сфере отчетливо проявятся умение критически мыслить, рассуждать, вырабатывать жизненную позицию, отстаивать свою

точку зрения, осознанное представление о негативных последствиях увлеченности Интернетом и интернет-зависимости. В мотивационной сфере обнаружится понимание учащимися своей мотивационной привязанности к Интернету, сформируются навыки эмоционального контакта между подростками, проявятся социально приемлемые эмоции, интересы, свободные от Интернета. В поведенческой сфере станут привычными проявление эмпатии, взаимовыручки, честности в различных видах коллективной социально значимой деятельности, умение решать возникающие конфликты конструктивными способами и контролировать свои эмоции.

Перечисленные критерии и показатели позволят судить о результативности педагогической поддержки подростков, склонных к интернет-зависимости и увлеченных Интернетом.

В ходе реализации моделируемого процесса ожидается сдерживание нарастающей увлеченности подростков Интернетом и ослабление тенденции к формированию у них интернет-зависимости. Предполагается ослабление негативного воздействия Интернета на личность подростка за счет включения его в исследовательские, творческие, социально значимые виды деятельности, традиционные коллективные игры, способствующие его саморазвитию, самовоспитанию и самореализации, коммуникации с окружающими в реальном, а не виртуальном пространстве.

Список использованной литературы

1. Аддиктология [Текст] / под ред. В.Д. Менделевича. — СПб. : Речь, 2007.
2. Ботьбот, Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика [Текст] : моногр. / Т.Ю. Ботьбот, Л.Н. Юрьева. — Днепропетровск : Пороги, 2006.
3. Бондаренко, Т.А. Виртуальная реальность в современной социальной ситуации [Текст] : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. — Ростов н/Д, 2007.
4. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема [Текст] // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. — М., 1995. — Вып. 3. — С. 59—60.
5. Егоров, А.Ю. Расстройство поведения у подростков: клинико-психологические аспекты [Текст] / А.Ю. Егоров, С.А. Игумнов. — СПб. : Речь, 2005.
6. Orzack, M.N. Computer addiction: What is it? [Text] // *Psychiatric Times*. — 1998. — August, № 8.
7. Young, K. Internet addiction: the emergence of a new disorder [Text] // *Cyber Psychology and Behavior*. — 1998. — Vol. 1. — P. 237—244.

С.А. Завражин

ОБРАЗ БУДУЩЕГО СУПРУГА В СТРУКТУРЕ ДОБРАЧНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Выявляются черты сходства и различия в содержании представлений старшеклассников и студентов о будущем супруге. Предпринята попытка через образ будущего супруга высветить некоторые тенденции в добрачном поведении молодежи.

добрачное поведение, потенциальный супруг, брачно-семейные установки, ценностные ориентации, гендерные роли.

Исследования последних лет свидетельствуют, что вместе с изменениями, происходящими в нашем обществе, эволюционируют модели добрачного поведения молодежи. Сегодня сфера молодежного добрачного общения становится более дифференцированной, избирательной, открытой и все более отделяется от матримониальных и репродуктивных намерений, приобретая для юношей и девушек самостоятельную значимость, притягательную ценность.

На добрачное поведение молодых людей оказывают влияние разнообразные факторы: актуальные общественные ценности и идеалы, политика государства в области брачно-семейных отношений, образ жизни родительской семьи, родственников, молодежная субкультура, традиционные семейные и сексуальные установки, средства массовой информации, личностные интересы и предпочтения.

В структуре добрачного поведения молодежи важное место принадлежит представлениям о будущем супруге. Образ будущего супруга репрезентирует информацию, касающуюся взглядов, убеждений, установок, качеств, привычек, связанных с готовностью к браку и семейной жизни. Он отражает я-концепцию личности, ее смысложизненные ориентации, гендерные стереотипы, ролевые ожидания и притязания в браке, состояние психосексуального здоровья.

Изучение представлений юношей и девушек о потенциальном супруге видится важным с точки зрения прогнозирования тенденций добрачного поведения молодежи, диагностики проблем добрачного общения и определения стратегии и тактики их оптимального решения объединенными усилиями институтов социализации, специалистов, самодеятельных формирований.

Под образом потенциального супруга мы понимаем когнитивный и эмоционально-смысловой комплекс представлений о будущем муже/жене, а также сопряженные с ним взгляды и установки на брачно-семейные и сексуально-эротические отношения.

Руководствуясь данными соображениями, мы и предприняли попытку исследовать в сопоставительном ракурсе представления о будущем супруге старшеклассников и студентов. Для сбора эмпирических данных использовались полуструктурированное интервью и авторская анкета в двух почти конгруэнтных вариантах, различающихся лишь учетом возрастно-психологических особенностей и социального статуса школьников и студентов.

В исследовании приняли участие 50 студентов Владимирского государственного гуманитарного университета в возрасте 18—20 лет и 50 учащихся старших классов школ города Владимира 15—17 лет. При обработке эмпирического материала использовался метод контент-анализа, статистические техники.

Выяснено, что на образ возможного супруга проецируются представления об идеальном партнере. Идеальной женщиной старшеклассники считают ту, которая не устраивает скандалы по пустякам (48 % опрошенных) или говорит мужчине: «Я тебя люблю» (35 %). Идеальным мужчиной можно назвать того, кто каждый день признается в любви (58 %), собирает деньги на покупку жилья (20 %) и не разжигает конфликты (18 %). Студенты, в отличие от старшеклассников, оказались более единодушными при определении идеального партнера: 80 % назвали идеальным партнером человека, который каждый день признается в любви.

Определенные разногласия между выборками респондентов обнаружилось во взглядах на женственность и мужественность. Из числа студентов 56 % пола-

гают, что женственность — это «изящество, элегантность, культура речи», 36 % ассоциируют с ней красоту внутреннего мира девушки. А между тем треть старшеклассников соотносят женственность с целомудренностью — духовной и телесной чистотой девушки.

Обе опрошенные группы проявили завидный оптимизм, выразив уверенность в возможности найти идеального супруга (80—84 %). Большинство — 70 % подростков и 65 % студентов — мечтают прожить всю жизнь с одним супругом, остальные же не исключают вероятности заключения новых союзов. Счастливую семейную жизнь отождествляют с «уважением, преданностью и взаимной любовью» 53 % студентов и 51 % старшеклассников. Остальные полагают, что для семейного счастья необходимы материальное благополучие и профессиональные успехи (23 и 20 % соответственно), наличие детей и их успешное воспитание (23 и 27 %). Бедность и иное вероисповедание потенциального супруга для трети опрошенных являются качествами, способными помешать прочности брачных уз.

Явно гедонистически окрашенными оказались ответы на вопрос о цели брака. Большинство респондентов — 71 % старшеклассников и 66 % студентов — хотят создать семью, чтобы «быть вместе с любимым человеком», и только пятая часть подростков и треть учащихся высшей школы важнейшей целью семьи видят деторождение. Парадоксально, но при этом почти все испытуемые (97 % старшеклассников и 95 % студентов) мечтают иметь много детей.

Брачно-семейные установки юношей и девушек находятся в тесном соприкосновении с их представлениями о коренных ценностях: любви, дружбе, счастье, духовности, чести.

Настоящую любовь большая часть респондентов (46 % старшеклассников и 60 % студентов) рассматривает как великий стимул к нравственной жизни, к самосовершенствованию, к проявлению ответственности, чистоты, правды, чести, совестливости. Остальные отождествляют её с искренней дружбой, духовным родством и совсем немного — 5 % старшеклассников и 3 % студентов — с половой страстью. Любовь, по мнению 75 % опрошенных, не всегда должна приводить к заключению брака. Любовь — чувство преходящее (52 % ответивших); она может пройти; полюбить другого — вполне реально.

Старшеклассники и студенты в целом похоже понимают дружбу как уважение и преданность (54 и 67 % соответственно) или сотрудничество и поддержку (38 и 30 %). Несущественно отличались ответы школьников и студентов о чести девушки и юноши. Однако здесь обнаружили некоторые гендерные особенности. Представительницы прекрасного пола чаще связывают женскую честь с наличием нравственных ценностей и идеалов, а мужскую — с верностью своей девушке и умением постоять за правое дело. Юноши также склоняются идентифицировать честь девушки с высоким уровнем морального сознания, а вот мужскую честь сопрягают со способностью достигать успеха, намеченных целей.

Больше разногласий между опрошенными группами выявилось по вопросу о сущности счастья. Старшеклассники заметно чаще, чем студенты, — 34 % против 10 — соотносят его с материальным благополучием. Студенты (76 %) убеждены, что счастье больше зависит от душевной гармонии, наличия крепкой семьи и друзей.

Обе выборки респондентов трактуют духовность в рамках её светского (нерелигиозного) понимания. Под ней подразумевают «желание жить не только для себя, но и для других людей» (62 % старшеклассников и 38 % студентов) или

«стремление к высшим ценностям и самосовершенствование» (38 и 36 % соответственно). Никто из опрошенных не отметил вариант «вера в Бога и жизнь по закону Божию, сопричастность человека к святости, к Святому Духу».

Отвечая на вопрос «Считаете ли Вы себя духовной личностью?», большую самокритичность проявили студенты: 34 % из них не решились себя таковой назвать, в то время как 98 % старшеклассников не сомневаются в своей духовности.

Более зрелыми выглядят и взгляды студентов на сквернословие. Если 95 % школьников охарактеризовали его как «дурную привычку», то половина студентов выбрали ответ «поведение, оскорбляющее человеческое достоинство», 40 % — «дурная привычка» и 10 % — «способ ощутить собственную взрослость и утвердиться в кругу сверстников». При этом никто из протестированных не назвал сквернословие грехом, «молитвой сатане».

Как и предполагалось, не совпадают позиции студентов и старшеклассников по вопросу о наиболее ценных источниках обогащения жизненного опыта. Для студентов книги оказались даже более важными, чем телевидение и Интернет, чего не скажешь о школьниках, ориентированных на технологические новинки.

Данные нашего исследования в целом подтверждают мнения специалистов о либерализации сексуально-эротических установок подрастающего поколения: 73 % опрошенных старшеклассников считают для себя возможным вступление в добрые интимные отношения. В то же время оптимальным возрастом для начала половой жизни 81 % подростков назвали «после 17 лет». А 98 % заявили, что ответственность за последствия интимной связи лежит только на вступающих в такого рода контакты. Это, по нашему мнению, говорит о снижении уровня инфантильности школьников в вопросах, касающихся личной ответственности за поступки.

По отдельным позициям полученные нами результаты несколько отличаются от выводов таких исследователей, как С.И. Голод, В.Т. Лисовский, Е.Н. Новикова и других, указывающих, что большая часть молодежи ничего не имеет против «пробных браков»¹. Среди нашей выборки такие браки одобряют около трети респондентов, остальные либо не одобряют, либо не имеют определенного мнения.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что на образ будущего супруга у молодежи пока заметное влияние оказывают гендерные стереотипы, присущие нашей патриархальной культуре, хотя под воздействием глобализма и постмодернизма они постепенно трансформируются в гендерно-эгалитарные установки. Так, по мнению большинства респондентов (60—80 %), заниматься детьми, покупками и больше обращать внимание на самочувствие другого следует жене, а искать высокооплачиваемую (пусть даже неинтересную) работу, дополнительный заработок, заниматься ремонтом должен муж (80—90 %). В то же время абсолютное большинство протестированных (75—85 %) подчеркивают, что все семейные обязанности следует делить поровну, а жизненные принципы какого-либо из супругов не должны быть определяющими. Причем такие взгляды оказались характерными не только для девушек, пытающихся утвердить свое право на самореализацию и вне семейных отношений, но и для юношей, которые в целом придерживаются более консервативных установок на гендерные роли.

¹ Голод С.И. *Семья и брак: историко-социологический анализ*. СПб., 1998 ; Лисовский В.Т. *Молодежь: любовь, брак, семья. Социологическое исследование*. СПб., 2003 ; Новикова Е.Н. *Брачно-семейные установки студенческой молодежи: перспективы развития института семьи* // Вестн. Морд. ун-та. 2007. № 2. С. 164—168.

Выявленные в ходе исследования представления старшеклассников и студентов о будущем супруге несмотря на некоторые различия отражают общую гендонизацию и прагматизацию брачно-семейных установок современной молодежи, их ориентацию, по выражению Э. Фромма, на «модус обладания».

Опираясь на множество научных источников и проведенное нами исследование, можно сделать следующий вывод: с возрастанием гетерогенности нашего общества, уменьшением роли предписывающей (традиционной) нормативности добрачное поведение становится все более плюралистичным, в большей степени учитывающим индивидуальное своеобразие человека. Современные юноши и девушки в процессе добрачного общения все меньше полагаются на мнение родителей, смелее опираются на собственную позицию, не боятся рисковать, терпимее относятся к гендерным особенностям представителей другого пола. В то же время с нарастанием вариативности добрачной активности у молодых людей искажаются представления о смысле семьи, снижается ценность долговременных привязанностей, что ставит под вопрос стабильность воспроизводства института семьи в будущем. В связи с этим необходимо задуматься о создании таких общественных условий, которые благоприятствовали бы устойчивой ориентации молодежи на ценности семьи и родительства.

Список использованной литературы

1. Голод, С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ [Текст]. — СПб., 1998.
2. Лисовский, В.Т. Молодежь: любовь, брак, семья. Социологическое исследование [Текст]. — СПб., 2003.
3. Новикова, Е.Н. Брачно-семейные установки студенческой молодежи: перспективы развития института семьи [Текст] // Вестн. Морд. ун-та. — 2007. — № 2. — С. 164—168.

А.М. Аллагулов

К ВОПРОСУ О НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «НАША НОВАЯ ШКОЛА»

Предложены основы научно-методического сопровождения реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Процесс формирования универсальных учебных действий средствами педагогических дисциплин представлен четырьмя блоками — теоретический, самостоятельная работа, проектная деятельность студентов, организация педагогической практики.

компетенция, компетентность, учебное действие, универсальность, самостоятельная работа, проектная деятельность.

Разработка и внедрение новых стандартов в контексте реализации образовательной инициативы обусловили тенденцию перехода от традиционного подхо-

да к образованию к инновационному, представляющему собой систему требований и обязательств государства по отношению к обществу в целом, принципиальную основу для оформления эффективного управления системой образования. Принятие стандартов нового поколения — насущная потребность современного российского общества.

Главной движущей силой всех современных реформ высшего образования выступает возрастание требований к уровню интеллектуального и нравственного развития человека с высшим образованием, к его социальным и профессиональным готовностям, необходимым для жизни в современном быстро меняющемся и усложняющемся мире, и связанное с этим стремление внести адекватные изменения в цели, содержание и организацию систем высшего образования и закрепить их как новые социальные нормы для функционирования и развития таких систем.

Методологически стандарты нового поколения основываются на системно-деятельностном, компетентностном и аксиологическом подходах.

Реализация компетентностного подхода фактически «подталкивает» движение к большей индивидуализации обучения студентов, включая их возрастающую вовлеченность в самостоятельную учебную деятельность и личную ответственность за ее результаты, через индивидуальное планирование, самооценку, самоорганизацию, саморазвитие, индивидуальный мониторинг, презентацию и защиту своих учебных достижений, возможностей и пр., развитие навыков профессиональной трудоустраиваемости. Реализация компетентностного подхода рассматривается как один из главных механизмов повышения мотивации студентов к получению качественного высшего образования, ускорения их социального и профессионального становления.

Ключевым механизмом реализации ФГОС ВПО является формирование компетенций как основы самостоятельного приобретения знаний, умений и личностных качеств. Данные компетенции задают ориентиры в оценке достижений учащегося в виде личностных результатов (мотивов, отношений), метапредметных результатов (универсальных учебных действий), предметных результатов (знаний, умений, навыков по предмету) ¹.

Переход от образовательной знаниевой парадигмы к личностно-смысловой явился закономерным итогом вхождения России в европейское и мировое образовательное пространство. В докладе международной комиссии по образованию XXI века «Образование: скрытое сокровище» Жак Делор, перечисляя глобальные компетенции, четырежды назвал глагол «научиться»: научиться познавать (профессионально-методическая компетентность), научиться жить вместе (компетентность коммуникативная), научиться делать (компетентность деятельностная), научиться быть (личностная компетентность) ².

От решения данных проблем в конечном счете зависит успешность создания принципиально новой, инновационной «новой школы», которая обеспечит каждому ребенку качественное образование, которое станет фундаментом для его дальнейшей достойной жизни гражданина России. Главное — не структурно-функциональные мероприятия, а определение ключевых образова-

¹ Воровщиков С.Г. Теоретические подходы к построению системы в образовании // Очерки системной педагогики : сб. науч. тр. / под ред. Р.А. Лачашвили. М. : Сентябрь, 2008. С. 57—58.

² Делор Ж. Образование: скрытое сокровище : докл. ЮНЕСКО, 1996.

тельных ценностей, вокруг которых смогли бы сплотиться основные субъекты образовательного процесса. Думается, что стандарты второго поколения как раз ими и являются.

Необходимо кардинальным образом изменить традиционную систему подготовки учителей. Формирование универсальных учебных действий (УУД) в педагогике всегда рассматривалось как надежный путь повышения качества обучения.

Идеи сопровождения в педагогике гармонично сочетаются с гуманистической направленностью системы образования. Понятие «сопровождение» в словаре русского языка определяется как действие по глаголу *сопровождать*: а) идти, ехать в качестве провожатого; б) совершать действие, сопутствующее другому.

Анализ существующих в теории педагогики подходов к понятию «сопровождение» позволил выделить различные точки зрения и установить, что в современной педагогической практике парадигма сопровождения является одной из самых распространенных в оказании помощи людям с различными проблемами.

На уровне семантически близких понятий можно выделить содействие, сотрудничество, создание ситуации успеха, эмпатию, помощь, поддержку, сотворчество, взаимодействие.

Особое значение с методологической точки зрения для нас имеют идеи гуманистической психологии К. Роджерса, согласно которым в каждом человеке изначально заложен огромный потенциал саморазвития, и становление личности обеспечивается не столько формированием заданных извне норм, целей и ценностей, сколько поощрительной поддержкой имманентных тенденций самой личности. Следовательно, основная задача преподавателя — не преподнесение готовых знаний с оценкой их формального усвоения, а инициирование и поощрение осмысленного учения и личностного роста.

В стандартах представлены четыре группы УУД. Стоит отметить, что в конечном счете они направлены на формирование профессионально-личностных компетенций. Более того, студент (будущий учитель) осознает формируемые у него УУД и проводит совместно с преподавателем рефлексию данного процесса. Деятельная основа формирования УУД позволяет овладеть данным механизмом «изнутри», подготавливая будущего учителя к формированию УУД у учащихся.

Процесс формирования у студентов УУД средствами педагогических дисциплин разделим на четыре блока — теоретический, организация самостоятельной работы, проектная деятельность, организация педагогической практики.

Теоретический блок включает в себя:

- основные понятия и термины;
- факты повседневной педагогической действительности и науки;
- основные законы педагогической науки, раскрывающие связи и отношения между разными объектами и явлениями;
- педагогические теории, система научных знаний об определенной совокупности объектов, о связях между законами и о методах объяснения явлений;
- знания о способах педагогической деятельности, методах познания педагогических явлений;
- оценочные знания, нормы отношения к различным педагогическим ситуациям.

Важно помнить, что содержание изучаемой темы в рамках предмета реализуется на основе тематического планирования, что позволяет зафиксировать процесс развития УУД у студента.

Значительное место отводится организации самостоятельной работы на лекционных занятиях: заполнение дидактико-эвристического журнала, использование стратегии «Трехчастные дневники» (автор — Черил Форбс), эссе, составление опорной схемы-коллажа по учебным материалам и других.

Самостоятельная работа студентов наряду с аудиторной является существенной частью учебного процесса. Она предназначена не только для овладения какой-то конкретной дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще — в учебной, научной, профессиональной деятельности, развития способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решать проблемы, находить конструктивные решения и выходы из кризисных ситуаций и т.д.¹

Самостоятельная работа — это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Принимая во внимание ее психологическую характеристику как учебной деятельности, можно дать более полное описание самостоятельной работы с позиции самого субъекта деятельности. Самостоятельная работа может быть определена как деятельность целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и регулируемая им по процессу и результату. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет студенту удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания.

Как дидактическое явление самостоятельная работа представляет собой, с одной стороны, учебное задание, т.е. то, что должен выполнить студент, объект его деятельности, и с другой — форму проявления соответствующей деятельности: памяти, мышления, творческого воображения при выполнении студентом учебного задания, которое в конечном счете приводит его либо к получению совершенно нового, ранее неизвестного ему знания, либо к углублению и расширению сферы действия уже имеющихся знаний.

Целью самостоятельной работы студентов является развитие самостоятельности как одной из ведущих черт личности специалиста с университетским образованием.

В этой связи преподавателям целесообразно применять паспорта самостоятельной работы студентов, включающие график консультаций, количество часов, отводимых на самостоятельную работу, виды самостоятельной работы, методические рекомендации студентам по организации самостоятельной работы, список рекомендуемой литературы.

Самостоятельная работа студентов тесно связана с теоретическими курсами и имеет учебный и учебно-исследовательский характер. Она включает все виды в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ГОС) и рабочим учебным планом: подготовку к текущим занятиям; изучение учебного материала, вынесенного на самостоятельную проработку; выполнение творческих работ и заданий, рефератов, индивидуально полученных или предложенных по личной инициативе студента заданий, докладов в группе, на студенческих конференциях; участие в олимпиадах,

¹ Пискунова Е.В. Исследовательская деятельность обучающихся: бакалавриат, магистратура, аспирантура // Педагогика. № 7. 2010. С. 59.

конкурсах и другие работы, выполняемые не в обязательном порядке под руководством преподавателя или без его руководства.

Формы организации самостоятельной работы студентов:

— аудиторная под руководством и контролем преподавателя на лекциях, практических, лабораторных и семинарских занятиях, на консультациях;

— внеаудиторная под руководством и контролем преподавателя: дополнительные занятия, текущие консультации по дисциплинам, консультации по курсовым проектам и работам, по выпускным квалификационным работам, учебно-исследовательская работа;

— внеаудиторная без руководства и контроля преподавателя: подготовка к аудиторным занятиям, изучение теоретического материала, выполнение курсовых и контрольных работ; просмотр учебных кинофильмов и видеозаписей, подготовка к докладу, олимпиаде, конкурсу; написание реферата.

Проектная деятельность студентов. В стандартах ФГОС третьего поколения рекомендуется включать студентов в научные исследования или выполнение проектных разработок.

По данным центра социологии образования РАО, каждый третий студент педагогического вуза фиксирует лишь частичное использование в учебных курсах материалов, соответствующих уровню развития современной науки. Почти половина студентов указали не только на то, что они не включены в научно-исследовательскую деятельность, но и на то, что им ничего не известно о возможностях участия студентов в подобной деятельности в родном вузе.

В организации научно-исследовательской работы можно выделить два направления — проблематика исследований и организация научно-исследовательской работы.

Разработка стратегий исследований может быть реализована через исследования современных педагогических проблем, а это большая аналитическая работа по систематизации и обобщению имеющегося научного знания; по развертыванию проектной деятельности в области разработки научно обоснованных и практико-ориентированных рекомендаций, технологий и методик использования современного научного знания; по организации опытно-экспериментальной работы, направленной на выявление нового научного знания как фундамента развития педагогических идей¹.

При организации научно-исследовательской работы необходимо опираться на такие принципы, как координация деятельности, умение работать в команде, коммуникация, общественно значимый характер.

Результаты проектов могут быть представлены в виде их защиты, издания бюллетеня, публикации в газете вуза и т.д.

Организация педагогической практики идет в тесном сопряжении с исследовательской деятельностью студента. В частности, в рамках педпрактики предусматривается документальное фиксирование ее результатов в дневнике педагогической практики.

Согласно национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», «педагогическая практика будущих учителей — сегодняшних студентов педаго-

¹ Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А.И. Герцена : метод. материалы. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 127 с.

гических вузов ... должна проходить на базе образовательных учреждений, реализующих инновационные образовательные программы и имеющих положительные результаты»¹.

Необходимо изменить сам подход к реализации «педагогике действия» в ходе педагогической практики через:

1) возрождение наставничества лучших учителей города и области (при этом необходимо использовать ресурс института повышения квалификации учителей);

2) расширение сферы деятельности кафедры общей педагогики и ее преподавателей в образовательном пространстве города;

3) установление конструктивного диалога с методическими кафедрами с целью реализации единой политики в области подготовки будущего учителя.

Таким образом, универсальные учебные действия активно осваиваются студентами непосредственно в практической работе. Это свидетельствует о правомочности и **необходимости внедрения методологических основ стандартов третьего поколения для высшей школы в разработку научно-методического обеспечения изучения учебных дисциплин.**

Список использованной литературы

1. Воровщиков, С.Г. Теоретические подходы к построению системы в образовании // Очерки системной педагогики [Текст] : сб. науч. тр. / под ред. Р.А. Лачашвили. — М. : Сентябрь, 2008. — С. 57—58.

2. Делор, Ж. Образование: скрытое сокровище [Текст] : докл. ЮНЕСКО, 1996.

3. Организация и контроль самостоятельной работы студентов [Текст] : метод. рекомендации / сост. Н.В. Соловова. — Самара : Универс-групп, 2006.

4. Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А.И. Герцена [Текст] : метод. материалы. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. — 127 с.

5. Пискунова, Е.В. Исследовательская деятельность обучающихся: бакалавриат, магистратура, аспирантура [Текст] // Педагогика. — № 7. — 2010. — С. 59.

6. Разъяснения разработчикам основных образовательных программ для реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа : www.mon.gov.ru

7. Рачина, Б.С. Педагогическая практика [Текст] : учеб.-метод. пособие. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. — 291 с.

8. Тихонов, В.А. Научные исследования: концептуальные, теоретические и практические аспекты [Текст] / В.А. Тихонов, В.А. Ворона. — М. : Горячая линия—Телеком, 2009.

9. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследований [Текст]. — Томск : Изд-во Том. ун-та. ; М. : Барс, 1997.

10. Шамова, Т.И. Избранное [Текст]. — М. : Центральное изд-во, 2004.

¹ Рачина Б.С. Педагогическая практика : учеб.-метод. пособие. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. 291 с.



Методология историко-педагогического познания

Г.Б. Корнетов

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

Анкетирование, проведенное среди российских историков педагогики, способствует рефлексии достижений и трудностей истории педагогики на современном этапе ее развития, проблем и направлений историко-педагогических исследований, наиболее востребованных подходов к концептуализации историко-педагогического процесса, задач и путей использования истории педагогики в содержании педагогического образования.

педагогика, история, актуальность, концептуализация, историко-педагогический компонент, педагогическое образование.

Фридрих Генрих Христиан Шварц, которого Т. Циглер считал «отцом истории педагогики»¹, в опубликованном в 1802—1813 годах фундаментальном четырехтомном труде «Erziehungslehre» («Педагогика») обосновал необходимость обращения к истории образования тем, что она помогает понять настоящее. Актуальность историко-педагогической проблематики, которой Ф. Шварц посвятил два первых тома своего сочинения, по его мнению, прежде всего определяется двумя обстоятельствами — во-первых, тем, что прошлое поучает, и, во-вторых, тем, что оно порождает новое.

В 1860 году Л.Н. Толстой, уже обогащенный опытом Яснополянской школы, писал, что история педагогики «должна лечь в основание всей педагогики»².

Карл Шмидт, автор фундаментальной четырехтомной «Истории педагогики, изложенной во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов», изданной в 1860—1862 годах в Германии, исходил из того, что получить верное понятие о задачах современного воспитания и найти ключ к их разрешению можно только исследуя путь, пройденный историей воспитания. По его мнению, история педагогики является школой для тех, кто изучает педагогическую науку, помогая постичь сущность и цену воспитания. Люди учатся адекватно оценивать современные педагогические идеи и собственную деятельность по организации воспитания и обучения, соотнося их с историей практики образования и развитием представлений о нем. Современные достижения педагогической науки, воспитания и обучения становятся понятны лишь на основе изучения развития целей, средств

¹ Циглер Т. История педагогики : пер. с нем. СПб. ; Киев, 1911. С. 14.

² Толстой Л.Н. О задачах педагогики // Толстой Л.Н. Пед. соч. М., 1989. С. 36.

и путей образования у различных народов. Для К. Шмидта наука «педагогика» без ее истории — то же самое, что здание без фундамента.

Эмиль Дюргейм был убежден в том, что «педагогическая культура должна опираться на широкую историческую базу»¹. В 1905 году, будучи руководителем кафедры педагогики Сорбонны, Э. Дюргейм, обращаясь к аудитории студентов — будущих педагогов, говорил: для того, «чтобы суметь предвидеть, чем должно стать настоящее, чтобы уметь его понять, нам нужно выйти из него и обратиться к прошлому... Только история может проникнуть по ту сторону внешнего покрова, скрывающего суть настоящего, только она может нам показать, из каких элементов оно состоит, от каких условий зависит каждый из них, каким образом элементы соединились друг с другом, одним словом, только история может нам показать длинный ряд причин и следствий, из которых складывается современность»².

Спустя 100 лет Б.М. Бим-Бад, продолжая «линию Дюргейма», пишет о том, что «история педагогики позволяет нам найти корни современных назревших вопросов и обнаружить направление их разрешения»³.

На фоне приведенных рассуждений может показаться странным вопрос о том, нужна ли сегодня история педагогики. Однако в наш практичный век в условиях усиливающегося стремления к получению значимых результатов здесь и сейчас часто ощущается не востребованность историко-педагогических исследований как неспособных принести немедленную пользу и отвлекающих от современных проблем теории и практики образования как усилия исследователей, так и финансовые средства.

Впрочем, даже среди историков педагогики в последнее время достаточно часто высказывается мнение, что эта наука переживает кризис. Обычно данная точка зрения аргументируется тем, что исследовательская проблематика истории педагогики во многом оказалась исчерпанной, а обилие исследований, посвященных региональным и местным проблемам истории педагогики, исключительно примитивны, описательны и не представляют для науки сколько-нибудь значительного интереса.

Чем объясняется распространение такого взгляда?

С конца 1980-х годов в нашей стране резко расширилось поле историко-педагогических исследований. Стали возможны теоретические изыскания, не только далеко выходящие за рамки «единственно верной» марксистской методологии в ее достаточно вульгаризированной, упрощенно-искаженной форме, которая была в свое время освящена Кратким курсом истории ВКП(б), нетленными трудами корифея всех наук и многочисленными партийными постановлениями, но и прямо противостоящие диалектико-материалистическому классово-партийному подходу. Открылись запретные темы, назрела необходимость переоценки ценностей, началось позитивное освоение западной литературы, стало возможным безбоязненно высказывать собственную точку зрения по поводу тех или иных событий, персоналий, фактов. Были пересмотрены достижения советской школы и педагогики, подняты пласты русского педагогического зарубежья и православной педагогики,

¹ Дюргейм Э. Природа и метод педагогики // Дюргейм Э. Социология образования : пер. с фр. М., 1996. С. 45.

² Дюргейм Э. Развитие и роль среднего образования во Франции // Дюргейм Э. Социология образования : пер. с фр. М., 1996. С. 75, 78.

³ Бим-Бад Б.М. Очерки по истории и теории педагогики. М., 2003. С. 12.

конструктивно проанализирована история зарубежной буржуазной теории и практики образования и т.д. и т.п. Одним словом, за два десятилетия история педагогики в России изменила свои методологические подходы, выстроила новые концептуальные основания, систему оценок и интерпретаций, резко расширила проблемное поле и тематику исследований.

На фоне произошедшего за это сравнительно короткое время освоения нового, поистине необозримого теоретического и эмпирического историко-педагогического пространства стало складываться впечатление, что и экстенсивное и интенсивное развитие истории педагогики оказывается все более и более затруднительным. Одновременно с этим девальвировались попытки разобраться в том, каким было историко-педагогическое прошлое на самом деле, вызывавшие огромный интерес не только у педагогической, но и у самой широкой общественности со времени перестройки и призванные подкрепить современные искания политиков и реформаторов образования, теоретиков и практиков образования воспитания и обучения.

Кроме того, за последние годы заметно возросли требования к диссертационным исследованиям. Оказалось, что осуществить полноценное историко-педагогическое исследование очень сложно, так как требуется не просто более или менее добросовестное описание фактов, но их серьезное теоретическое обобщение, осмысление, убедительная интерпретация, концептуализация. Следствием этого явилось заметное уменьшение количества диссертационных исследований историко-педагогической направленности, которые в глазах многих диссертационных советов не обладают выраженной актуальностью и страдают недостаточной практической значимостью.

На протяжении последних лет наблюдается устойчивая тенденция к сокращению часов, отводимых на изучение историко-педагогических курсов студентами педагогических специальностей, сворачивается наиболее осязаемый историко-педагогический компонент в структуре педагогического образования. Объясняют это, во-первых, стремлением сделать педагогическое образование более практико-ориентированным, полезным с точки зрения возможности применить полученные знания, умения и навыки в дальнейшей педагогической деятельности; во-вторых, расширением объема компонентов содержания педагогического образования, отражающего как многообразие современных тенденций развития воспитания и обучения, так и шквал реформ в образовательной сфере общества; в-третьих, глобализацией достижений мировой педагогической науки последних десятилетий. Все это воспринимается как достаточно далекое от традиционно понимаемой истории педагогики и значительно более приоритетное по сравнению с ней. В результате снижается интерес к истории педагогики как учебной дисциплине.

Однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что историко-педагогическое знание и значимо само по себе, и необходимо как для развития педагогики, решения современных проблем теории и практики образования, так и для профессиональной подготовки педагогов. Перефразируя слова профессора Преображенского из «Собачьего сердца» М.А. Булгакова, можно сказать, что кризис истории педагогики переживает у нас в головах. По наблюдению авторитетного современного британского ученого Р. Смита, в научном сознании утвердился взгляд, согласно которому «описание истории возникновения и развития какого-нибудь явления — это действительно способ сделать его доступным пониманию»¹.

¹ Смит Р. История гуманитарных наук : пер. с англ. М., 2008. С. 305.

Особо пристальное внимание на эвристическую и прогностическую роль истории педагогики в последние годы обращает Б.М. Бим-Бад¹. Он, в частности, пишет: «В отсутствии исторического самосознания — одна из причин кризиса современной педагогики. Ведь нам необходимо не просто знание, а *осмысление* педагогических систем. Для этого нужно изучение законов, по которым та или иная система жила и развивалась... Чувство современности должно совпадать с тонким и точным анализом времени прошедшего. Любая педагогическая система может быть понята только тогда, когда осознана эпоха, которую она породила и одновременно ее породившая. Нужно найти закон развития педагогической системы, найти те противоречия, разрешение которых и предопределило возможность движения. Необходимо открыть законы удач и неудач педагогики... Пренебрежение уроками прошлого заводит в тупик. Сколько было попыток представить историю педагогики как груды развалин не оправдавших себя систем! Ведь в педагогике едва ли не каждый считает себя авторитетом и, пытаясь «превзойти» вековой опыт человечества, заново изобретает... велосипеды»².

В ноябре 2010 года в Москве на Шестой национальной теоретической конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» было предложено провести анкетирование среди российских историков педагогики. Затем участникам конференции была разослана анкета из пяти вопросов:

1. Какие достижения истории педагогики как отрасли научно-педагогического знания вы считаете самыми значимыми в начале III тысячелетия? Почему?

2. Какие трудности переживает история педагогики на современном этапе? Как эти трудности могут быть преодолены?

3. Какие направления, проблемы, темы историко-педагогических исследований вы считаете сегодня наиболее актуальными? Почему?

4. Какие концептуальные подходы и методические приемы наиболее перспективны в современных историко-педагогических исследованиях? Почему?

5. Каким образом может использоваться историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования? Какие актуальные проблемы подготовки учителей и воспитателей он позволяет успешно решать?

К середине февраля заполненные анкеты прислали:

— В.И. Адищев, д-р пед. наук, проф., декан факультета музыки Пермского гос. ун-та;

— В.Г. Безрогов, канд. ист. наук, д-р пед. наук, чл.-корр. РАО, главный научный сотрудник лаборатории истории зарубежной педагогики Института теории и истории педагогики РАО (Москва);

— М.Н. Дудина, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики Уральского гос. ун-та (Екатеринбург);

— И.А. Колесникова, д-р пед. наук, проф., директор Автономной некоммерческой организации «КОМЕНИУС»;

— О.Е. Кошелева, д-р ист. наук, главный научный сотрудник лаборатории истории зарубежной педагогики Института теории и истории педагогики РАО (Москва);

¹ Бим-Бад Б.М. Об образовательном и практическом значении курса истории педагогики // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. М., 1986; Бим-Бад Б.М. Очерки по истории и теории педагогики. М., 2003.

² Бим-Бад Б.М. Что такое философия история педагогики? // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы. М., 2005. С. 45.

- С.В. Куликова, д-р пед. наук, проф., заместитель заведующего кафедрой педагогики по научной работе Волгоградского гос. пед. ун-та;
- С.В. Лебедев, канд. пед. наук, доц., заведующий кафедрой педагогики Нижнетагильской гос. социально-педагогической академии;
- С.Ю. Майданова, канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики Нижнетагильской гос. социально-педагогической академии;
- М.И. Макаров, канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики Московского гуманитарно-педагогического института;
- М.А. Полякова, канд. пед. наук, декан факультета дополнительного профессионального образования Института управления, бизнеса и технологий (Калуга);
- Н.С. Репина, канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики Нижнетагильской гос. социально-педагогической академии;
- Е.Ю. Рогачева, д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Владимирского гос. гуманитарного ун-та;
- А.А. Романов, д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и педагогических технологий Рязанского гос. ун-та им. С.А. Есенина, главный редактор журнала «Психолого-педагогический поиск»;
- М.В. Савин, д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Волгоградского гос. пед. ун-та;
- В.В. Семизоров, канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики Нижнетагильской гос. социально-педагогической академии;
- В.И. Смирнов, д-р пед. наук, ректор Нижнетагильской гос. социально-педагогической академии;
- А.В. Уткин, канд. пед. наук, доц., проректор по информационно-техническому обеспечению образовательного процесса Нижнетагильской гос. социально-педагогической академии;
- И.Е. Шкабара, канд. пед. наук, доц., декан факультета магистерской подготовки Нижнетагильской гос. социально-педагогической академии;
- Н.П. Юдина, д-р пед. наук, проф. кафедры Дальневосточного гос. гуманитарного ун-та (Хабаровск).

Приведем ответы известных педагогов на вопросы анкеты.

1. Какие достижения истории педагогики как отрасли научно-педагогического знания вы считаете самыми значимыми в начале III тысячелетия? Почему?

В.И. Адищев: Совокупность методологических, историографических и источноведческих проблем. От их разработки зависит качество историко-педагогических исследований.

В.Г. Безрогов: Главное достижение — сохранение истории педагогики как самостоятельной дисциплины. Второе достижение — междисциплинарный диалог и развитие истории педагогики.

М.П. Дудина: Главное достижение состоит в том, что тонкий ручеек, именуемый «гуманная педагогика», не только не потерялся в веках и странах, а пробил дорогу человечеству к «Декларации прав ребенка», может быть, пока еще и не принятой большинством, даже педагогами, но показавшей понимание необходимости защиты прав ребенка, его свободы и достоинства в воспитании благополучия и толерантности отдельного человека и социума в целом.

И.А. Колесникова: Значимым в первую очередь представляется снятие идеологических рамок, открытие доступа к ранее неизвестным работам и фактам, развитие международного партнерства что открывает возможность нового прочтения и переосмысления классического педагогического наследия с учетом реального историко-культурного контекста, в результате чего смягчается историко-педагогическая мифология вокруг некоторых хрестоматийных персон, появляется возможность глубже проникнуть в закономерности и тенденции развития педагогической теории и практики. Примеры: активизация интереса к наследию Я.А. Коменского в различных странах мира; изучение интернациональных истоков и тенденций гуманизации и демократизации образования; обращение к педагогическим идеям и опыту представителей русской эмиграции; интерпретация жизненного пути и педагогических поисков А.С. Макаренко.

Открывается также возможность включения в поле зрения педагогов-практиков систем воспитания и обучения, имеющих давнее культурно-историческое оформление, но ранее им неизвестных. Это так называемая альтернативная педагогика, религиозное воспитание и пр. Одна из форм современного представления такого знания — международные (билингвальные) электронные журналы. Работа в этом направлении носит скорее просветительский характер, однако создает дополнительные предпосылки для профессионально-личностного самоопределения в многообразии педагогической действительности.

Значимым можно считать теоретическое и практическое проявление «крайних точек» культурно-исторического диапазона, обуславливающего вариативность современного образования и педагогической мысли: воспитание *свободное — тоталитарное*, воспитание *социальное — диссоциальное*, обучение «человеческое» — *машинное*, наглядность *природная — виртуальная* и т.д.

Значима намечающаяся в педагогическом сознании (пока сугубо на уровне теоретических разработок!) связь проблемы инноваций с проблемой традиции, поскольку это один из механизмов сохранения преемственности в развитии педагогической культуры.

О.Е. Кошелева: Достижений мало, поскольку само направление не испытывает подъема. Среди достижений, однако, назову расширение тематики историко-педагогических исследований; привлечение новых источников (например, устные интервью, девичьи альбомы и др.); новые концептуальные подходы (например, рассмотрение школ не как рассадников просвещения, а с точки зрения инструмента государственного дисциплинирования подданных); появление микроисторических исследований (например, работа К. Гинзбурга «Сыр и черви»¹, исследования о рядовых, а не выдающихся учителях); эпистемологические подходы к предшествующей историографии; совместные международные и межконфессиональные исследовательские проекты (например, организаторами издания «Религиозное образование в России и Европе в конце XVIII — начале XIX вв.» стали Институт всеобщей истории РАН, Институт истории Общества Иисуса (Рим), Московская православная духовная академия, Институт философии, теологии и истории им. св. Фомы (Милан); появление качественных учебных пособий по истории педагогики (наконец-то отошли от учебника Н.А. Константинова, Е.Н. Медынского, М.Ф. Шабаевой!).

¹ Гинзбург К. Сыр и черви : пер. с итал. М., 2000.

С.В. Куликова: Главное достижение — это то, что историки педагогики стали общаться, а потому значительно расширилась проблематика историко-педагогических исследований.

С.В. Лебедев: Интеграция педагогических систем, выявление общего и частного, выход на актуальные проблемы образования с учетом историко-педагогических особенностей страны, появление новых методологических подходов в истории педагогики.

М.И. Макаров: На мой взгляд, хорошим примером достижения истории педагогики является изучение историко-педагогического наследия в контексте всей культуры и признание того, что педагогика — это не только наука или, например, искусство, а особая культура, которая формировалась как явление глубокое и широкое — культура, которая находится в постоянном развитии и обновлении и, отражая своеобразие каждого этапа пройденного исторического пути, является как бы зеркалом своего времени.

М.А. Полякова: Достижение уже в том, что история педагогики существует и признается наукой, чему во многом способствуют регулярные (с 2005 года) конференции «Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия», наличие в них секции «Историко-педагогическое знание» и постоянная работа оргкомитета конференции по поиску новых подходов, развитию новых методов продвижения педагогического знания.

Н.И. Репина: Повышение статуса историко-педагогических исследований в решении философских, мировоззренческих, социальных проблем.

Е.Ю. Рогачева: Значимы исследования, связанные с анализом методологии историко-педагогического исследования, альтернативных школ (М. Монтессори, Р. Штайнера, С. Френе, П. Петерсона), при стремлении к объективной оценке их деятельности в контексте интерпретации наследия этих педагогов в теории и практике российского образования, что позволило продвинуться в понимании такой важной проблемы, как педагогическое заимствование. Также значимо расширение представлений о прогрессивизме США как течения, ставшем предметом анализа отечественных исследователей (Дж. Дьюи, Ф. Паркер, Дж. Адамс, У. Килпатрик). Значимо изучение опыта организации демократических школ, проблем элитного и элитарного образования; интеграции в контексте лицейского образования; осмысления вклада Мартина Лютера в педагогическую копилку (что расширяет источниковую базу отечественной истории педагогики; изыскания в области средневековой педагогики); феномена детства; феноменологической педагогики; усиление биографического подхода как объяснительного инструмента истории идей; работы по истории образования русских императоров; проблем русского педагогического зарубежья; переосмысление вклада в педагогику А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского.

А.А. Романов: Среди самых значимых достижений истории педагогики начала XXI века выделим:

— разработку и начало применения новых методологических подходов как инструмента познания, позволяющего более точно и тонко определять аспекты предмета исследования, выбираемые самим исследователем;

— осознание значимости истории педагогики в качестве фактора, без которого невозможно решать сегодняшние педагогические задачи;

— использование в историко-педагогических исследованиях моделирования, позволяющего более выпукло обозначить культурно-антропологическое и православно-педагогическое направления научного поиска;

— научную реабилитацию, переоценку и возвращение в научный оборот имен, идей и трудов почти забытых отечественных педагогов и психологов — К.Н. Вентцеля, С.И. Гессена, В.В. Зеньковского, А.П. Нечаева, Г.И. Челпанова и других, а также оценку значимости для развития педагогики идей известных деятелей физиологии и медицины (В.М. Бехтерева, И.П. Павлова, И.А. Сикорского и других).

М.В. Савин: Разработка новой фактологии и источникового материала историко-педагогических исследований — обнаружение, открытие новых, ранее неизвестных или закрытых педагогических источников, в первую очередь педагогического наследия русского зарубежья, источников по этнопедагогической истории, по истории западноевропейской педагогики и педагогики США. Важным достижением стала выработка новых методологических подходов и принципов историко-педагогических исследований, таких, как цивилизационный, традиционно-логический, аксиологический и т.д.

В.В. Семизоров: Расширение проблематики и географии историко-педагогических исследований

В.И. Смирнов: Увеличение объема исследований по истории российской педагогики, появление немалого числа учебных книг по истории образования и педагогической мысли (к сожалению, часто повторяющих друг друга по содержанию, выводам, оценкам, способу представления научно-учебного материала); создание преимущественно неформальных объединений исследователей в области истории педагогики.

А.В. Уткин: Увеличение комплексных междисциплинарных историко-педагогических исследований, интегрирующих проблемные области истории, сравнительной педагогики, социальной философии, культурологии, социальной психологии, социологии детства, политологии. Примером тому являются исследования Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова М.В. Богуславского, И.В. Сучкова, Е.А. Репринцевой.

И.Е. Шкабара: Создание концепции целостного, всемирного, историко-педагогического процесса; разработка инновационных подходов — цивилизационного, аксиологического, парадигмального — к исследованию историко-педагогического процесса, позволяющих интерпретировать феномены теории и практики образования с учетом различных элементов их внутреннего содержания, социокультурного многообразия условий, факторов и детерминант их эволюции.

Н.П. Юдина: Разработка методологии историко-педагогических исследований такими учеными, как З.И. Равкин, Е.А. Степашко, Г.Б. Корнетов, М.В. Богуславский, Б.М. Бим-Бад, И.А. Колесникова. История педагогики благодаря им вышла на уровень теоретических обобщений. Данные методологические достижения были сделаны в последнее десятилетие XX века, но результаты их реализации проявляются сегодня.

2. Какие трудности переживает история педагогики на современном этапе? Как эти трудности могут быть преодолены?

В.Г. Безрогов: Главная трудность — отсутствие научной инфраструктуры и аудитории. Вторая — жалкое положение учреждений высшего педагогического образования. Третья — высшая аттестационная комиссия (ВАК) не требует в сугубо педагогические диссертации обязательно включать историю своей проблемы (в теории и практике, в историко-сравнительной перспективе для своего региона, страны, нескольких стран).

М.А. Дудина: Главная трудность состоит в негативном опыте обучения и воспитания предшествующих поколений, связанном с несвободой, насилием

над личностью ребенка, стремлением все навязать извне, манипулировать, не давать свободы из-за боязни ее, бегством от нее.

И.А. Колесникова: Во-первых, нарушение преемственности в отечественных традициях подготовки исследователей истории педагогики, что выражается в:

- повсеместном закрытии кафедр данного профиля;
- сокращении числа квалифицированных специалистов по истории педагогики, имеющих соответствующую базовую подготовку;
- снижении уровня диссертационных исследований в области истории образования, в том числе по причине заметного сокращения числа опытных научных руководителей;
- низкой культуре методологического обоснования актуальности и новизны диссертационных работ в силу слабой осведомленности школьных и вузовских работников в вопросах истории образования;
- редукции историко-педагогического содержания в системе федеральных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения;
- отсутствию у студентов и преподавателей мотивации к изучению образовательного опыта прошедших веков на фоне иллюзии их неактуальности в изменившемся мире.

Во-вторых, нехватка методологии историко-педагогических исследований, адекватной сложности глобальных процессов, происходящих в образовательном пространстве и отвечающей современному научному и культурному дискурсу. Как результат — отсутствие целостного взгляда на развитие мировой педагогической культуры, снижение уровня фундаментальности историко-педагогической науки. Анализ тематики диссертационных работ, журнальных публикаций, выступлений на конференциях показывает, что здесь преобладают «лоскутность» и фрагментарность.

В-третьих, устойчивое воспроизведение историко-педагогическим сообществом классических форм профессионального взаимодействия и подачи материала (конференции, журнальные публикации), малопродуктивных для развития данной отрасли в современных условиях и эвристического применения историко-педагогического знания. Отсюда — риск превращения истории педагогики в «искусство для искусства», представителей которого становится все меньше, причем «страшно далеки они от народа».

О.Е. Кошелева: История педагогики разделяет общие трудности, которые переживает в настоящее время гуманитарное знание, но, видимо, в более острой форме. А именно: смена культурной парадигмы Просвещения, т.е. смена ценностей и идеалов, среди которых были образование и просвещение как необходимая стадия развития *любого* человека, уважение к педагогике как науке, имеющей возможности сделать добро для общества в целом и для каждого конкретного человека, выделение «детского мира» из мира взрослых и создание вокруг него особой культуры, в целом педагогической, и многое другое. Ценности же новой, современной культурной парадигмы еще не осмыслены (она еще не оформилась окончательно или нашему скудному разумению оказалась недоступной).

Мы наблюдаем системный кризис школы как института, не соответствующего современному обществу (кстати, как и семьи). Происходит слишком быстрая смена культур и ценностей поколений, воспитательный механизм за такой срок не успевает срабатывать; в таких условиях педагогика классического образца не имеет возможности функционировать.

Педагоги, в том числе и историки педагогики, не хотят это признавать. Тем не менее увидеть изменения в социокультурной сфере возможно *только* через историю педагогики. Также в исторической парадигме могла бы работать психология.

Трудности и в том, что история педагогики плохо институциализирована. Нет профессиональной подготовки именно историков педагогики, ею занимаются разные по своей базовой подготовке и опыту авторы. Ее значение не осмыслено и в принципе не может быть осмыслено современными педагогами, поскольку им сложно разбираться в исследовательской кухне историка. Нужен особый жанр хорошего научно-популярного историко-педагогического чтения, который у нас отсутствует. Вероятно, нужна и специальная магистерская программа в вузах.

С.В. Куликова: Самая большая проблема — это скептическое отношение к истории у педагогики, как к шаману, оживляющему мертвецов, или ремесленнику, который пытается дать старой вещи новую жизнь. Ценность самого историко-педагогического исследования для многих педагогов-теоретиков и педагогов-практиков размыта, поскольку основные охранительные и рефлексивные функции истории педагогики забыты. Тому есть две причины. Во-первых, масса исследований осуществляется в процессе написания диссертаций, часто лишь ради получения искомой ученой степени. Эти работы носят описательный, реферативный характер, в них отсутствуют осмысление исследуемых феноменов с позиций современности и даже какой-либо анализ вообще. Во-вторых, ценные, актуальные труды по истории педагогики не становятся достоянием историко-педагогической общественности по причине малых тиражей, дороговизны объемных изданий, «местечкового» характера тех изданий, в которых эти труды публикуются.

Необходимы историко-педагогические конференции. И проводить их нужно не только в Москве, но и в провинции, чтобы «взбодрить» местную общественно-педагогическую мысль. Нужно осваивать интернет-конференции и обсуждения на форумах, издавать солидный историко-педагогический журнал с хорошим тиражом и с электронной версией, в котором будут публиковаться не статьи по результатам диссертационных исследований с притянутыми за уши историко-педагогическими проблемами, а интересные идеи, новые материалы, дискуссии историков педагогики по актуальным проблемам современного образования.

С.В. Лебедев: Недооценка историко-педагогических знаний, отсутствие историко-педагогического анализа при разработке основных документов по образованию.

С.Ю. Майданова: Недооценка роли историко-педагогических знаний при разработке современных проблем образования, происходящая на всех уровнях управления образованием. Одним из способов преодоления этой недооценки может стать масштабный историко-педагогический поиск с обязательной экстраполяцией выявленных тенденций и закономерностей на современность, с разработкой конкретных управленческих шагов и методических решений современных проблем на основе исторического опыта.

М.И. Макаров: Мы видим неоправданные попытки рассмотрения историко-педагогического наследия только в историческом контексте, без учета его педагогической составляющей. Другая трудность связана с тем, что попытки рассмотрения историко-педагогического наследия сводятся лишь к констатации, пересказу или иллюстрированию историко-педагогических фактов. При этом не ставятся вопросы: почему так было? каковы причины возникновения рассматри-

ваемого педагогического явления? и т.п. Кроме того, в ряде работ последнего времени мы находим в основном критику педагогического прошлого, но не его конструктивный анализ. Так, например, обстоит дело с авторитарной моделью воспитания советского периода.

М.А. Полякова: Трудности связаны не только с историей педагогики, но и с историей вообще. Мы боимся своего прошлого и тем самым «отравляем» настоящее и лишаем себя будущего. Надо найти в себе мужество посмотреть на нашу историю, и историю педагогики в частности, без страха и стеснения. Только так можно преодолеть комплекс «народа с непредсказуемым прошлым». Есть и проблема чисто конъюнктурная: наше общество слишком склонно к переменчивой моде, а история, педагогика и гуманитарное знание вообще сейчас не в моде, и это не преодолеть.

Н.И. Репина: Слабо представлена прогностическая функция истории педагогики. Существует проблема описательности, необходимо повышение роли методологических подходов и соответствующих методов исследования.

Е.Ю. Рогачева: Некоторые авторы пытаются рассматривать в качестве основной задачи историко-педагогических исследований практическую направленность результатов выполненной работы. Это неверно, так как историко-педагогическое знание ценно само по себе, восполняя пробелы и «белые пятна», и не всегда должно рассматриваться с точки зрения функционального (действенного) подхода.

А.А. Романов: На современном этапе развитие истории педагогики тормозят следующие факторы:

1) смена поколений ученых, которая привела к определенному сокращению и измельчанию научных школ, занимающихся разработкой историко-педагогической тематики;

2) разобщенность самих ученых, отсутствие координации исследовательских программ;

3) отсутствие достаточно четких перспектив научного развития истории педагогики, обозначенных государственными структурами или институтами академического сообщества.

Решить проблему могут создание Ассоциации российских историков педагогики, расширение состава и регионального представительства Национальной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», выпуск специализированных научных изданий — «Историко-педагогического ежегодника», «Историко-педагогического журнала» и т.п.

М.В. Савин: Недостаточное понимание существа историко-педагогической проблематики и актуальности историко-педагогической тематики среди некоторой части российской научно-педагогической общественности. Кроме того, недостаточность разработки новых и более конкретных методов историко-педагогических исследований. Фактически арсенал существующих историко-педагогических методов сложился к началу XX столетия, и принципиальных новаций в данной области за последнее время осуществлено не было. Нам представляются крайне перспективными разработка и апробация в российских условиях принципиально новых, «неклассических», методов анализа истории педагогики, например, моделирования историко-педагогической реальности.

Большинство современных исследований в области истории педагогики (особенно диссертационного характера) сводятся к интерпретации или реинтерпретации уже известной фактологии. Дальнейшая разработка источниковой базы

и фактологии историко-педагогического процесса в России и за рубежом в различные эпохи — необходимое условие дальнейшего развития историко-педагогического знания.

В.Н. Семизоров: Сегодня у многих ученых и практиков образования наблюдается предвзятое отношение к исследованиям в области истории образования, прежде всего к чисто историко-педагогическим исследованиям. Не всегда историки педагогики используют результаты исследований других (в том числе и смежных) наук, что обедняет историю образования как область научного знания. Трактовка историко-педагогических фактов не всегда корректна, что объясняется методологическими сложностями.

В.И. Смирнов: Во-первых, до сих пор не разработана и не принята единая методология историко-педагогических исследований, следствием чего стали: а) ошибки в применении способов историко-педагогических исследований; б) игнорирование или некритичное использование достижений исторической науки; в) слабая работа с архивами и иными источниками, переписывание (пересказ) давно известных фактов, отсутствие подлинных открытий — редко в научный обиход вводится принципиально новая информация.

Во-вторых, в содержании профессионально-педагогической подготовки студентов история образования и педагогической мысли занимает периферийное место. Курс истории педагогики не ориентирует на самостоятельное освоение источникового материала. Студенты и большинство преподавателей слышали, к примеру, о том, что когда-то «был» Я.А. Коменский, но почти никто не брал в руки его великую «Великую дидактику»... Единицы выпускников педвузов знакомы с книгами А.С. Макаренко... Перечень можно продолжать. Виной всему давным-давно внедрившийся в образовательную практику суррогатный «учебниковый» подход к освоению педагогического материала. Это наша беда!

В-третьих, нежелание многих диссертационных советов принимать к защите историко-педагогические диссертации в связи с отсутствием критериев их оценки, общепринятых требований к их построению.

Одно из условий преодоления указанных трудностей — объединение усилий всех тех, кто неравнодушен к истории образования и практике отечественной подготовки педагогических кадров.

А.В. Уткин: Потребность в историко-педагогических исследованиях отсутствует на социально-педагогическом уровне. История педагогики как область научного знания, изучающая и аккумулирующая культурно-образовательные традиции системы образования, в рыночных условиях не востребована государственной властью.

На научно-теоретическом уровне отсутствуют обобщающие работы по методологии историко-педагогического исследования, не развита область сравнительных историко-педагогических исследований.

На профессионально-педагогическом уровне нет формальной интеграции педагогов-исследователей (в ассоциации, общества, клубы и т.д.).

Поднять уровень историко-педагогических исследований можно только при наличии энергичной, инициативной группы, объединившей вокруг себя заинтересованное педагогическое сообщество, а также путем вхождения в состав «общественных инициатив», воссоздания утраченного общественно-педагогического движения, плотной работы с периодическими педагогическими изданиями, учительскими организациями и профсоюзами, общественными организациями и т.д.

Н.П. Юдина: В первую очередь это трудности организации. Историки педагогики, к сожалению, не объединены в сообщество, что весьма затрудняет обмен информацией и научное взаимообогащение.

3. Какие направления, проблемы, темы историко-педагогических исследований вы считаете наиболее актуальными?

В.И. Адищев: Совокупность методологических, историографических и источноведческих проблем. От их разработки зависит качество историко-педагогических исследований.

М.Н. Дудина: Историко-педагогический анализ идей выдающихся мыслителей и школ на основе экзистенциально-антропологического критерия, антропологической соразмерности целей, ценностей, содержания, технологий и, следовательно, результатов обучения и воспитания.

И.А. Колесникова: Наиболее актуальна разработка методологических проблем, связанных с современными смыслами и способами получения и применения историко-педагогического знания. Без этого дальнейшее «простое» накопление информации не может обеспечить продуктивных изменений в педагогической действительности. Далее следует назвать выделение фундаментальных историко-педагогических проблем, «узловых точек», изучение которых способно выполнить эвристическую функцию по отношению к инновационному развитию российского образования. Очень важно обоснование новых подходов к периодизации мирового историко-педагогического процесса с учетом асинхронности, множественности, вариативности его направлений и форм.

Формирование и удержание педагогики как, по выражению У. Эко, «открытого произведения» возможно только на линии прошлое—настоящее—будущее, т.е. в логической связке с историей педагогической культуры может разрабатываться «педагогическая футурология».

Важнейшая задача — проектирование учебных пособий (учебных комплексов) по истории педагогической культуры нового поколения для вузов и системы повышения квалификации (переподготовки) педагогов. Без этого затруднительно говорить о формировании культуры профессионально-педагогического мышления у преподавателей всех уровней.

О.Е. Кошелева: Наиболее актуально осмысление сегодняшней кризисной ситуации с образованием и детством, которое под силу *только* историкам, умеющим передвигаться по шкале времен и знающим, что такое историческая переменна, смена парадигм, меняющийся мир, слом культуры и прочее. Нынешние же педагоги пытаются провести реформы, исходя из идеалов и рамок собственного образования и воспитания (например, заставить детей читать книги, которые они сами любили в детстве). При этом история педагогики не должна давать советы, но может поставить диагноз.

В качестве примера можно привести наш сборник про нового человека как попытку осмысления современной ситуации через историю.

С.В. Куликова: Считаю, что настало время серьезного осмысления процесса развития педагогической мысли и системы образования в XX веке. Особенно актуально для отечественной науки воссоздание историко-педагогического процесса в России с 1917 по 1991 годы. Необходимо вернуть в научный оборот истории педагогики персоналии и педагогические идеи, противоречившие официальной позиции, особенно во второй половине столетия. Требуют переосмысления

с новых методологических позиций следующие историко-педагогические феномены советской эпохи:

— педагогическая наука и образование в СССР после Великой Отечественной войны;

— движение педагогов-новаторов в 1960—1980-е годы и инновационные процессы в образовании постсоветского периода;

— развитие в советской педагогической науке теорий обучения, личности, коллектива, а также становление основ компетентного подхода в образовании;

— развитие педагогики, истории педагогики и национальной школы в республиках СССР;

— образование и воспитание в национальных школах;

— реализация этнокультурного компонента в содержании образования для представителей титульной нации.

Также следует обратить внимание на проблемы становления педагогического медиапространства в России и мире, которое сегодня играет ведущую роль в образовании и социализации молодежи. «Расширение» границ мусульманского мира требует историко-педагогического анализа процессов интеграции представителей восточной культуры в образовательное пространство российской школы и педагогической мысли России. Это, в свою очередь, актуализирует историко-педагогические исследования педагогических традиций и культуры народов Востока.

С.В. Лебедев: Очень интересными могут быть региональные историко-педагогические исследования, так как их область недостаточно широка, а педагогический опыт провинциальной России малоизвестен.

С.Ю. Майданова: Выявление мозаичности проектирования, организации воспитательных и образовательных систем на основе изучения историко-педагогического опыта, обеспечения гуманистического и гармонического развития личности в условиях современной образовательной практики.

М.И. Макаров: Очень актуальная проблема: как влияют убеждения, взгляды, интеллектуальная и духовная жизнь человека, а также его надежды, связанные с желанием улучшить жизнь, на содержательную составляющую воспитания. Кроме того, актуально проследить преемственность педагогической мысли (которая не была свободна, например, от философии и теологии) и научной педагогики.

Актуальны и социально-педагогические проблемы, поскольку очень хочется понять, когда и при каких обстоятельствах социальное становится педагогическим.

М.А. Полякова: Важны темы, связанные с формированием человека. Мы научились готовить специалистов (хотя и это порой спорный вопрос), но забыли о том, что из школ и вузов должны выходить люди. Не думаю, что этому можно научить, но можно начать с малого: самим надо быть людьми и относиться соответственно к ученикам как к людям. Наше педагогическое наследие дает массу соответствующих примеров. Следует их изучать, учиться и воспитываться на них. «Мы все глядим в Наполеоны»... Но, может, когда-нибудь какой-нибудь ребенок «поглядит» в Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского...

Н.И. Репина: Очень актуальны сравнительно-историко-педагогические исследования.

Е.Ю. Рогачева: Следует расширить представления об американской школе активности конца XIX—начала XX веков, проанализировать ценный опыт организации досуговой деятельности.

А.А. Романов: Наиболее актуальными темами историко-педагогических исследований являются: 1) переоценка наследия выдающихся педагогов, психологов и деятелей образования, идеи которых расходились с идеологическими установками советского периода; 2) анализ педагогических феноменов отечественной педагогики в свете современных методологических подходов; 3) уточнение адекватности использования научных понятий в отечественной и зарубежной педагогике, динамики их исторического развития; 4) соотнесение культурно-исторических смыслов, закладываемых в образовательные программы разных стран в разные исторические периоды.

Отдельным многоаспектным направлением исследований может стать изучение последствий тех или иных педагогических реформ, оценка отрицательного опыта непродуманных инноваций в образовании. Это прежде всего отрицательный опыт разрушения системы классического университетского образования, где идея «эффективного менеджмента» убивает исторически сложившееся самоуправление вузов и на российской почве приводит на практике к уничтожению профессуры как класса. Профессор теперь не руководитель кафедры (кафедрой может руководить и ассистент), не признанный лидер научной школы, а простой преподаватель-лектор, «продавец (или менеджер по продаже) образовательных услуг».

М.В. Савин: Отечественная историко-педагогическая мысль не преодолела однозначный, а в некоторых случаях и крайний европоцентризм, результатом которого является резкая недостаточность исследований историко-педагогической культуры иных цивилизаций — дальневосточной, южноазиатской и других. Интенсификация научно-педагогического поиска в данном направлении составляет, по нашему мнению, один из наиболее перспективных векторов развития современного историко-педагогического знания. В то же время даже при наличии европоцентрических установок история западноевропейской мысли исследовалась достаточно тенденциозно. За последнее время отечественная история педагогики фиксировала исследовательский вектор на достаточно узком страноведческом материале — Великобритания (Англия), Германия, Франция. Что же касается истории педагогической мысли и систем образования стран Скандинавии, Балкан, «малых народов Европы», то во многом она осталась своеобразным «белым пятном» для отечественной науки.

В.В. Семизоров: Актуальными вопросами являются: привлечение и введение в научный оборот новых источников (прежде всего архивных данных), более активное обращение к региональной тематике, дающей наиболее точное и полное представление о своеобразии исторического наследия образования и педагогической мысли.

В.И. Смирнов: Необходимы критический (не критиканский, но и не апологетический) анализ истории отечественного образования и глубокое изучение регионального историко-педагогического опыта, истории отдельных образовательных учреждений. Важно глубокое и очень внимательное изучение опыта отечественных и зарубежных просветителей и педагогов, выявление в их творчестве того, что могло бы быть экстраполировано в современную практику и позволило бы избежать ранее допущенных ошибок. Требуется глубокая оценка «педагогических инноваций» XX столетия (В. Сухомлинский, Ш. Амонашвили, Д. Эльконин, В. Давыдов, В. Шаталов, М. Щетинин, И. Волков, Е. Ильин, С. Лысенкова и многие другие): их сути, судеб, причин стремительного перехода от дифирамбов к почти полному забвению.

А.В. Уткин: Важные темы: сравнительные историко-педагогические исследования, автобиографии (биографии) государственных и общественных деятелей, организаторов образования и педагогов как предмет историко-педагогического исследования, педагогика русского зарубежья, христианская педагогика. Особую актуальность приобретают исследования, имеющие выраженный аксиологический аспект, поскольку нужно чем-то нейтрализовать экспансию компьютерных технологий в молодых душах, тем более что мы наблюдаем *первое* поколение детей, живущих в информационной среде.

И.Е. Шкабара: Одно из наиболее актуальных направлений историко-педагогических исследований — реализация эвристической и прогностической функций историко-педагогического знания. Далее назовем исследование общемировых тенденций развития педагогики и образования, их актуализации с учетом специфических задач российской педагогической науки. Кроме того, по-прежнему актуально решение проблем, связанных с изучением и анализом исторических тенденций развития педагогической науки и образовательной практики с учетом их междисциплинарного обоснования в условиях современной общенаучной и мировоззренческой парадигмы.

Н.П. Юдина: Прежде всего интересна история самой истории педагогики, подтверждающая ее самостоятельность в ряду педагогических дисциплин. Вероятно, надо подумать о методике преподавания истории педагогики и ее роли в подготовке педагогов разных рангов.

4. Какие концептуальные подходы и методические приемы наиболее перспективны в современных историко-педагогических исследованиях? Почему?

В.И. Адичев: Антропологический подход. Человек в его прошлом и настоящем — это главное. Совокупность методов историко-педагогической компаративистики, способствующей выявлению единичного, особенного и общего в мировом историко-педагогическом процессе.

В.Г. Безрогов: Наиболее перспективны цивилизационное и культурологическое направления исследований, обеспечивающие целостный подход к предмету изучения, укорененному в эпохе и регионе, а также изучение различных форм обучения и воспитания помимо школьных. Наименее перспективный подход — формационный.

М.Н. Дудина: Прежде всего следует преодолеть традиционный подход к истории педагогики как к «поминальнику», в котором много имен, дат, событий, но мало (если вообще есть) непреходящего значения и смысла для своего и тем более для будущего времени. Необходимо использовать герменевтический и сократический методы: диалог с текстом, с автором и в аудитории.

И.А. Колесникова: Гуманитарные подходы должны обеспечить освоение логики нелинейного понимания историко-педагогического процесса. Межпарадигмальный, междисциплинарный и другие подходы ориентируют на изучение историко-педагогической проблематики на фоне широкого и множественного по своей онтологии контекста — культурного, философского, научного, религиозного и пр. Эвристические подходы позволяют выявлять прогностический потенциал полученного историко-педагогического знания для развития теории и практики образования. Есть потребность и в новых комплексных подходах к экспертизе и оценке результатов историко-педагогического исследования.

О.Е. Кошелева: Перспективны методы и подходы, аналогичные тем, что использует современная история. Прежде всего необходимы *история понятий* в педагогике и уход от презентизма.

Однако методологией исторических исследований в истории педагогики мало кто занимается. Идут поистине ужасные кандидатские и докторские диссертации по истории педагогики, демонстрирующие полное отсутствие понятия о работе с историческим материалом. Крайне низка планка требований. В дисциплине воспроизводится отрицательный баланс.

С.В. Куликова: Антропологический, культурологический, социокультурный и традиционалистический подходы обладают значительным потенциалом, в связи с тем что позволяют увидеть внутренние изменения, происходящие в человеке в условиях как специально организованного, так и стихийного процесса образования (обучения и воспитания), с учетом традиционных условий или инновационных процессов, исторических, культурологических, социальных и пр. внешних факторов.

Отдельно следует сказать о целостном подходе, который большинством ученых историков педагогики рассматривается как единство всех новых подходов. Иными словами, для целостного рассмотрения историко-педагогического явления или факта они стремятся проанализировать его с позиций всех существующих подходов. Такое суммарное понимание не вписывается в саму сущность целостности, которая в самом общем виде философами рассматривается как внутреннее единство объекта и его выделенность из окружающей среды. А потому, считаю, целостный взгляд на историко-педагогическую проблему предполагает выявление руководящей идеи (конструктивного принципа), которая позволяет выработать определенный способ его видения, понимания и объяснения, т.е. некую основную точку зрения на этот процесс, обеспечивающую теоретическую целостность его осмысления. По сути речь идет о необходимости создания каждым историком педагогики (для каждого отдельного исследования) своей методологической призмы, которая позволит рассмотреть предмет историко-педагогического исследования целостно, но с позиции одного исследователя или одной научной школы.

Также необходим поиск новых подходов, учитывающих переход к постклассическому этапу развития науки.

С.В. Лебедев: Цивилизационный, культурологический подходы, историко-генетический анализ, метод экстраполяции. Они позволяют более развернуто толковать историко-педагогический процесс, подчеркивая своеобразие и множественность выбора.

С.Ю. Майданова: Культурологический подход, историко-генетический анализ, метод экстраполяции позволяют обосновать эволюционный характер историко-педагогического процесса на основе преемственности исторического развития.

М.И. Макаров: Наиболее перспективным подходом к изучению историко-педагогического наследия является подход цивилизационный. Он позволяет дать максимально приближенную к объективной оценку историко-педагогического материала и рассмотреть историко-педагогическое явление в контексте всей культуры. Кроме того, он способствует рассмотрению историко-педагогического явления от его возникновения, становления до дальнейшего развития и формирования педагогических реминисценций.

М.А. Полякова: Конечно, цивилизационный подход. Мы живем, с одной стороны, в пору глобализации, с другой — в то время, когда почти все народы стараются сохранить что-то свое, традиционное, но ускользающее под натиском вселенской интеграции и унификации. В этом диалектика нашей эпохи. Цивилизационный подход наиболее четко отвечает и современным научным требованиям, и переживаемому нами этапу развития человечества. Из методов на первое место я ставлю исторический. Надо быть ближе к источникам. «Вначале было слово»...

Н.И. Репина: Комплексные подходы, использование методов историко-генетического анализа.

Е.Ю. Розачева: Цивилизационный, аксиологический, антропологический, биографический.

А.А. Романов: Среди концептуальных подходов наиболее продуктивны: антропологический (что есть человек и какова его человеческая природа); аксиологический (какие ценности лежат в основе всех современных систем образования и воспитания); парадигмальный и феноменологический (позволяющие исследователям говорить о педагогических категориях и феноменах на понятном каждому языке); цивилизационный и культурологический (дают возможность сравнить педагогические идеи и опыт разных цивилизаций и культур в пространстве-времени).

Наименее продуктивен для настоящего времени синергетический подход, относящийся к «рамочным» понятиям, которые трудно определить. Этот подход практически непригоден для определения объективности полученных научных результатов с помощью методов математической статистики (что позволяют делать аксиологический, личностный и прочие подходы).

М.В. Савин: Наиболее перспективны, по нашему мнению, цивилизационный, аксиологический и традициологический подходы. В то же время прогресс историко-педагогического знания в XXI столетии невозможен без развития междисциплинарного комплексного подхода и диалогичного синтеза различных направлений современного социогуманитарного знания на основах принципов полипарадигмальности, междисциплинарности и методологического плюрализма.

В.И. Смирнов: Опора на первоисточники; массивированный «поход» исследователей на исторические архивы; рассмотрение историко-педагогических фактов в общеисторическом контексте; историко-педагогический анализ литературных источников; освоение исследователями — магистрантами и аспирантами — техники чтения древнерусских текстов; разработка рекомендаций по выполнению историко-педагогических исследований и оформлению их результатов, может быть, отказ в диссертационных историко-педагогических исследованиях от предвзятельной гипотезы.

А.В. Уткин: Важно не то, какие подходы используются, а то, почему именно тот или иной. Каждый подход имеет не только большой научный, прогностический потенциал, но и свои границы применения. Если в историко-педагогическом исследовании автор перечисляет 12 концептуальных подходов — от системного и структурно-функционального до герменевтического и персоналистского (или многомерного голографического), то это эклектика на историко-педагогическую тему, так как каждый подход имеет свой понятийно-категориальный аппарат, определяющий методологические координаты исследования.

Обязательным условием считаю использование историко-генетического метода исследования, а методическим приемом — герменевтический анализ первоисточника.

И.Е. Шкабара: В качестве ведущих подходов к историко-педагогическому исследованию, на основе которых осуществляются анализ, систематизация и теоретическое обобщение историко-педагогических проблем, могут быть названы, на наш взгляд, цивилизационный и культурологический. Цивилизационный подход ставит в центр исторического процесса человека с особенностями его менталитета и сложными взаимосвязями с обществом, а также само общество как саморазвивающаяся система. Принятие человека и особенностей его миропонимания в качестве первоосновы чрезвычайно важно при анализе многих проблем образования и воспитания. Общеизвестно, что корни различных концепций определения цели и содержания образования уходят в прошлое и связаны с определенной трактовкой места и функций человека в мире и обществе. Понимание человека как цели воспитания и обучения во все исторические эпохи определяло основное содержание как педагогических взглядов и представлений, так и практики воспитания и обучения, т.е. оно являлось узлом всех педагогических приоритетов.

Рассматривая в качестве центра исторического процесса наряду с человеком и обществом, цивилизационный подход исключает жесткое разделение объекта и субъекта истории. Это дает возможность рассматривать так называемый «цивилизационный конструкт», или предмет, исследуемый с точки зрения цивилизационного подхода, в совокупности присущих ему и взаимодействующих материальных и духовных факторов. При этом «первичность социального бытия в цивилизационной теории утверждается лишь как исходная основа социокультурного развития, а в процессе его реализации правомерна постановка вопроса о наличии духовного, этического, политического и иных видов детерминизма»¹. Применительно, например, к анализу генезиса парадигм воспитания данное положение позволяет объяснить первичность практики передачи социально важного опыта как основы зарождения первых представлений о воспитании и обучении, что, в свою очередь, дает основание рассматривать истоки процесса зарождения парадигм воспитания в ранних периодах культурно-исторического развития России.

Значимость культурологического подхода основывается на многовековой тесной взаимосвязи и взаимодействии культуры и опыта человечества и образования. Данное обстоятельство дает возможность проводить анализ сферы образования и педагогики через призму системообразующих культурологических понятий, к которым относятся культура, традиция, культурные образцы, нормы, ценности, культурно-исторические парадигмы. Так, например, взгляд на историю России как на череду сменяющих друг друга периодов, понимаемых метафорически как смена разительно отличающихся друг от друга культурно-исторических парадигм и стилей культуры², позволяет и историю образования рассматривать в подобном ракурсе и насчитывать в ней несколько периодов, представляющих отдельные парадигмы воспитания. Кроме того, принятие культурологического подхода в качестве одного из основополагающих дает возможность уточнить и само понятие парадигмы воспитания и представить ее как идейную ценностно-смысловую основу, определяющую цель и содержание воспитания и неразрывно

¹ Плеханов Г.В. Искусство и литература. М., 1948. С. 253.

² Кондаков И.В. Русская культура: краткий очерк истории и теории. М., 1999. С. 10.

связанного с ним обучения, отношения участников этих процессов, а также средства передачи социально значимого опыта.

Н.П. Юдина: Думается, пришло время искать оптимальное соотношение между эмпирикой и абстракцией в историко-педагогическом исследовании. Мы слишком увлеклись поиском универсальных схем и разработкой конструкторов, что позволяет увидеть тенденции развития, но не учитывает конкретный факт.

5. Каким образом может использоваться историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования? Какие актуальные проблемы подготовки учителей и воспитателей он позволяет успешно решать?

В.И. Адищев: Магистральный путь — осмысление теоретических, методических и практических проблем подготовки учителя через призму исторического знания.

В.Г. Безрогов: Историко-педагогический компонент показывает историчность всей педагогики — и как практики и как науки. Учителю он дает представление о научных методах изучения практики с помощью теории, воспитателю — о нарабатанном к данному моменту, о противоречивости наследия и ключевой роли конкретного человека в отборе изобретенных и опробованных средств, необходимых для прогресса во взаимодействии с конкретным воспитанником.

Содержание педагогического образования должно включать базовые историко-педагогические курсы вкупе с социальной историей школы, учительства, семьи и детства вообще и обязательный исторический фон во всех прочих дисциплинах. Возможно, стоит подумать об открытии при каком-нибудь педагогическом вузе магистратуры по истории педагогики.

М.П. Дудина: Продуктивны, скорее всего, оба подхода — специальный и интегрированный. Специальный курс нужен для того, чтобы «знали» идеи прошлого и умели ими пользоваться, да еще творчески, чтобы вспоминали авторов с благодарностью, а не для зачета и экзамена. Интегрированный подход — это контекстное обращение к именам и идеям великих мыслителей, теоретиков и практиков — тех, которых не надо забывать, и тех, от которых надо поскорее избавиться. Это важно, поскольку наше XXI столетие несет на себе все последствия мощнейших социокультурных трансформаций, опосредованно и непосредственно сказывающихся на обучении, образовании и воспитании. И не только подрастающих поколений, но и взрослых, в том числе учителей, преподавателей вузов, менеджеров образования.

И.А. Колесникова: Философ В.А. Кутырёв, характеризуя последствия развития информационного общества, замечает, что «сломалась ось времен» (современная интерпретация идеи «Осевого времени истории» К. Ясперса) и «кончилась история как предметно-культурная, субъектная деятельность людей». Масштабность происходящих сегодня процессов он сравнивает со становлением неолита, предполагая, что по апокалипсическим тенденциям новый исторический поворот значимее предшествующих. «На повороте» окружающая действительность открывается современному человеку, как жизненное пространство «совмещения времен» и различных типов культуры. Для науки это означает «конец определенности» (именно так называется книга И. Пригожина, оценивающая состояние научного сознания конца XX столетия). Это эпоха *постфеноменов* (post-phenomena): постнеклассичности, постмодернизма, постгу-

манизма, постколониализма, постхристианства, постлиберализма, когда многое в судьбе человечества уже произошло и на этих примерах можно и необходимо учиться.

Если предположить, что грядет Новое осевое время, то пути воспитания и обучения человека этого времени нельзя проектировать без осмысления достижений и ошибок пройденного пути. Целостное видение современной ситуации невозможно без обращения к «непреходящему прошлому» (С.И. Гессен), к накопленному обществом объему педагогической культуры. Сегодня опыт, тысячелетиями копившийся в образовательном пространстве человечества, ожидает коренного пересмотра и осмысления с позиций глобальных вызовов, поступающих в адрес педагогики. В этом плане современно звучат слова М.М. Рубинштейна (20-е годы XX века): «Вглядываясь вдумчиво в современные педагогические задачи, мы должны отдавать себе ясный отчет, что назревшие вопросы рождены не только данным моментом, они выношены и мотивированы далеким, часто очень далеким прошлым. Тот, кто ищет их жизненного правдивого решения, должен попытаться заглянуть в прошлое, стремясь отчетливо уяснить себе, какими условиями порождены и вскормлены эти вопросы, какие решения их были испробованы. Иначе он неминуемо впадет в ложь неисторичности; он будет решать вопрос с ложной мыслью, что его рассудочные выкладки одни ложатся на чаши весов, а затем в действительности обнаружится, что на сцену немедленно выступают неучтенные им исторические силы и направят ход событий по совсем иной колее, чем он предполагал»¹.

В глазах здравого человека атрибутивность приобщения любого работника образования к истории педагогической культуры не подлежит сомнению. Без знания исторических корней профессии невозможна инновационная деятельность, затруднено формирование технологической культуры, проблематично становление педагогического мастерства. Соображения по этому поводу, обоснование концепции и программы курса «История педагогической культуры», авторская методика преподавания еще в 1991 году, «в прошлом веке», были представлены в моей докторской диссертации, а также в сборниках Российской академии образования².

Большинство положений, связанных с использованием историко-педагогического компонента в содержании педагогической подготовки, заявленных в названных материалах, актуально и сегодня, поскольку может быть интерпретировано для системы многоуровневого обучения. К сожалению, историко-педагогический компонент как обязательная, неотъемлемая часть системы подготовки учителя, фактически, уничтожен. Отсутствуют внятные требования к системе и качеству профессиональной подготовки исследователей истории педагогики. Нет объективных предпосылок для рассмотрения историко-педагогических знаний как фактора, способного влиять на качество подготовки бакалавра (магистра) образования. При очень сильном желании администрации конкретного вуза и профессорско-преподавательского состава можно перенести решение задач ис-

¹ Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. Иркутск, 1922. С. 2.

² Колесникова И.А. Историко-педагогический компонент профессиональной культуры современного учителя // Современ. проблемы ист.-пед. исслед. М., 1992 ; Колесникова И.А. История мировой педагогической культуры как область научного познания и учебная дисциплина // Современ. проблемы ист. образования и педагогики. М., 1994.

торико-педагогического просвещения будущего учителя на внеаудиторную и самостоятельную работу, но систематической подготовки это, увы, обеспечить не сможет. В условиях непрерывности образования есть еще один путь — внесение историко-педагогического компонента в систему повышения квалификации работников образования.

О.Е. Кошелева: История педагогики в ее приспособленном к современному образовательному процессу варианте (с использованием интерактива, компьютера и пр.) должна читаться на всех курсах, т.е. каждый год обучения. Все педагогическое образование должно быть историзировано, поскольку историческое знание развивает мышление; приучает видеть перемены в жизни, не бояться их и не раздражаться по поводу различий между поколениями; дает учителю моральную поддержку, убеждая в том, что он не одинок перед лицом своих преподавательских трудностей; вдохновляет историческими примерами.

С.В. Куликова: Историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования необходимо реализовывать в двух аспектах. Во-первых, курс «История образования и педагогической мысли» должен предварять изучение педагогики, выполняя тем самым функции мотивации и общекультурного развития. Во-вторых, в ходе преподавания учебного курса «Педагогика» необходимо сквозное изучение истории педагогики в рамках тем его разделов. Например, в теме «Урок как основная форма учебно-воспитательного процесса» можно обратиться к истории становления классно-урочной системы и «Великой дидактике» Я.А. Коменского.

С.В. Лебедев: При построении учебных программ необходимо учитывать интересный педагогический опыт учителей-практиков. Проблему подготовки учителей следует решать, опираясь на национальные традиции.

С.Ю. Майданова: Историко-педагогический компонент необходимо внедрять в преподавание любого педагогического курса, как иллюстрацию, как доказательство эволюционного характера развития педагогического процесса, как пространство поиска решений современных проблем педагогики и образования и обоснования их эффективности.

М.А. Полякова: Мне импонирует мысль Г.Б. Корнетова о том, что педагогика — это и есть история педагогики. Надо учить учителей и воспитателей на примерах педагогов прошлого.

Н.А. Репина: Проблемы организации совместной, групповой работы.

Е.Ю. Розачева: Историко-педагогический компонент очень важен в педагогическом образовании, так как любая тема имеет исторический контекст.

А.А. Романов: В педагогическом образовании необходима *интеграция* философского, исторического, историко-педагогического и педагогического знания, т.е. философ, историк и педагог должны дополнять друг друга, выстраивая целостный образ Сократа, Платона, Аристотеля и т.п.

Историко-педагогический компонент может (и должен) использоваться на всех этапах педагогического образования. История педагогики для педагога содержит такую же широкую палитру смыслов, как и образование в целом для человека образовывающегося.

М.В. Савин: Фактически любая тема традиционного вузовского курса педагогики может читаться в историческом контексте. Многие аспекты современ-

ной педагогической теории невозможно изложить без их представления в глубокой историко-педагогической ретроспективе.

В.В. Семизоров: Историко-педагогический материал может помочь в формировании педагогической культуры будущего учителя, особого педагогического мышления.

В.И. Смирнов: Мы ввели в Нижнетагильской социально-педагогической академии на базе ФГОС-3 интегрированные курсы, предлагающие общую педагогику в комплексе с «Введением в историю образования и педагогической мысли», дидактику в едином курсе с историей и психологией обучения, одной дисциплиной «Теорию, методiku, психологию и историю воспитания». По нашему замыслу, это не последовательно сменяющиеся друг друга учебные предметы, а целостные курсы. При этом обучение основано на прочтении фрагментов текстов первоисточников.

А.В. Уткин: Важнейшим условием введения историко-педагогического компонента в содержание педагогического образования является высокий уровень общей культуры преподавателя. Педагог-мастер обязательно начнет лекцию об индивидуальном подходе с трудов Конфуция, а о методике формирования детского коллектива А.С. Макаренко — с работ и опыта деятельности С.Т. Шацкого. У каждой педагогической проблемы есть потрясающая человеческая история.

И.Е. Шкабара: Педагогическое прошлое неминуемо присутствует в педагогической культуре настоящего. Междисциплинарность историко-педагогического знания позволяет включить историко-педагогический компонент как неотъемлемую часть высшего педагогического образования в содержание дисциплин гуманитарного, социального, общенаучного и профессионального циклов подготовки бакалавров и магистров педагогического образования в виде отдельных тем, разделов или модулей. Такой подход будет способствовать реализации эвристического потенциала историко-педагогического знания, научит будущих педагогов-исследователей осуществлять творческий поиск с целью приложения теоретических знаний из области истории педагогики к решению современных проблем воспитания и обучения, научит осмысливать процессы и законы развития, накопления, упорядочения и систематизации педагогического знания.

Н.П. Юдина: Надо искать способы интеграции педагогики и истории педагогики.

* * *

Можно ли говорить о достижениях истории педагогики в современной России? Определенно да! Эти достижения очевидны. Прежде всего они связаны с крушением советского тоталитаризма. На смену одной, «единственно верной» и единственно возможной, научной методологии — диалектико-материалистической, партийно-классовой, марксистско-ленинской, определяемой не научным поиском, а постановлениями различных политических и идеологических структур — пришла возможность свободного исследовательского поиска, выстраивания и использования различных, часто кажущихся альтернативными, а на самом деле, как правило, дополняющих друг друга, методологиями.

За последние четверть века предпринято немало более или менее успешных попыток разработки новых (во всяком случае для отечественной истории педагогики) подходов к рассмотрению педагогических феноменов прошлого, развитию историко-педагогического процесса. При этом активно используются достижения различных социально-гуманитарных наук, науковедения, философии.

Перестав быть «самой передовой в мире советской историей педагогики» и разоблачать антинаучные потуги буржуазных ученых, что-то непрерывно фальсифицирующих, искажающих и вообще не способных ни к чему хорошему, современная российская история педагогики в полной мере осознала свое отставание от мировой науки и стала добросовестно его преодолевать, догонять, наверстывать, использовать — словом, буквально следуя завету немодного ныне В.И. Ленина, «черпать у Запада обеими руками». А черпать, прямо скажем, есть что, ведь при прежней цензуре (не только официальной, но и внутренней) слишком многое оказывалось в принципе недоступным и невозможным.

К примеру, в 1980-х годах по инициативе и под руководством Б.М. Бим-Бада в лаборатории истории школы и педагогики за рубежом НИИ общей педагогики АПН был подготовлен сборник «Теоретико-методологические проблемы истории педагогики»¹. Рецензент сборника З.И. Равкин очень искренне возмущался упоминанием в совершенно нейтральном идеологическом контексте западных исследователей Брикмана и Хилига, имевших грехи в глазах наших радетелей партийно-классовой чистоты. Только после того, как имена злодеев были вымараны, рецензент дал добро на издание сборника.

Крушение тоталитаризма открыло доступ к многим темам, которые прежде считались закрытыми, к ранее недоступным документам, к пересмотру и переосмыслению установленных оценок, к свободному научному поиску — одним словом, к научному исследованию как таковому. История педагогики в нашей стране превратилась из идеологии, обязанной подтверждать то, что предписано, в науку, стремящуюся познать истину. Возникшие и возникающие при этом ошибки и перегибы не могут перечеркнуть саму возможность самостоятельно определять, что и как изучать, высказывать и отстаивать различные точки зрения, свободно публиковать результаты исследований. Это и есть наше главное достижение. Появились, появляются и, я уверен, будут появляться новые способы концептуализации педагогического прошлого, несовпадающие оценки педагогических феноменов, разрабатываются учебные пособия (умолчим об их качестве) по истории педагогики.

Но отнюдь не все ладно «в датском королевстве». И история педагогики переживает большие трудности. Особенно наглядно они просматриваются на фоне историко-педагогической ситуации на Западе, где активно поддерживаются и проводятся разнообразные историко-педагогические исследования, издаются книги, учебники, статьи, а также серийные и периодические издания, активно функционируют и развиваются сообщества историков педагогики, весьма авторитетные в среде деятелей науки и образования.

Одна из ключевых проблем заключается в том, что сейчас от всего хотят иметь практическую пользу, практически значимый результат. Показателен, к примеру, случай из недавнего прошлого. В 2001 году я как член экспертного совета высшей аттестационной комиссии (ВАК) по педагогике и психологии участвовал в рассмотрении диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук М.А. Лукацкого, к тому времени уже доктора философских наук. Работа была посвящена педагогическим идеям Л.Н. Толстого. Представлявший ее Г.М. Цыбин (в то время декан музфака МПГУ) вызвал соискателя на заседание экспертного совета с единственной претензией: почему в его исследовании нет

¹ Теоретико-методологические проблемы истории педагогики : сб. тр. / под рук. Б.М. Бим-Бада. М., 1986.

прикладного раздела. Помнится, я спросил: что же, в каждой диссертации должен быть прикладной раздел? Ответом было категоричное «да!». Тогда я поинтересовался, какой прикладной раздел должен был быть в моей диссертации, посвященной становлению воспитания в первобытном обществе.

Сейчас ситуация еще более усугубилась. Отношение к историко-педагогической проблематике стало не просто настороженным, а резко негативным. И дело не только в низком уровне историко-педагогических исследований (он действительно невысок, но в целом не ниже общего уровня исследований в педагогике). Проблема — в непонимании нужности истории педагогики как таковой, ее огромного просветительского, познавательного, эвристического, прогностического, наконец, просто культурного потенциала. Слишком долго история педагогики в нашей стране обосновывала то, что требовалось обосновывать, а потом, не разбирая ни правых, ни виноватых, крушила то, что обосновывала... При вечном дефиците средств и невиданном уровне коррупционности финансируется, как правило, то, что более конъюнктурно, за что легче отчитаться, что проще «распилить». Какая уж тут история педагогики...

Сообщество российских историков педагогики — это прежде всего сообщество людей, преподающих курсы историко-педагогической направленности в вузах. Некоторые из них пишут диссертации по истории педагогики, проводят исследования, однако институализированные связи между ними отсутствуют. Специальной подготовки кадров, за исключением руководства аспирантами, докторантами и соискателя, не ведется. Проблемы преподавания истории педагогики не обсуждаются. Попытки преодоления этих трудностей в сколько-нибудь обозримом будущем могут быть предприняты только внутри самого сообщества. Помощи и помощи ждать неоткуда.

Российские историки педагогики много говорят о необходимости объединения, создания ассоциации и т.п. Так зачем же дело стало? Создавайте, ведь никто не запрещает! Или боитесь взять все организационные тяготы на себя? Создается впечатление, что за долгими разговорами о необходимости объединения действительно назревшей потребности в этом нет.

Естественно, дальнейшее развитие истории педагогики, ее подъем или, напротив, угасание связаны с выбором направлений и тем историко-педагогических исследований. Конечно же, нет тем плохих и хороших, есть плохое или хорошее их решение. Интересны и методологические проблемы, и изучение глобальных процессов, и анализ отдельных событий. Нужны работы, посвященные и всемирному историко-педагогическому процессу, и событиям педагогической повседневности, связанным с действиями отдельных людей, деятельностью конкретных образовательных учреждений.

Неоднократно обращалось внимание на то, что резко сократилось количество диссертаций (особенно докторских), защищаемых по историко-педагогической тематике. Мы видим в этом свидетельство того, что ВАК историко-педагогическую тематику не приветствует, преобладает конъюнктура в худшем смысле этого слова, уменьшается количество исследователей, способных выдать качественную работу. Вспомним в качестве примера: в 1994 году в ряду довольно большого количества диссертаций по истории педагогики были защищены четыре докторские работы — Э.Д. Днепров (1936 г.р.) об истории реформ российской школы, Б.М. Бим-Бада (1941 г.р.) об антропологических основаниях педагогических тече-

ний, М.В. Богуславского (1955 г.р.) о дидактике советской школы 1920-х годов и Г.Б. Корнетова (1958 г.р.) о цивилизационном подходе к изучению историко-педагогического процесса. Сейчас докторские диссертации по истории педагогики стали большой редкостью.

В сложившихся условиях одним из наиболее перспективных направлений историко-педагогических исследований представляется раскрытие значения историко-педагогического знания для решения актуальных проблем теории и практики образования.

При концептуализации педагогического знания возможно включение в единое теоретическое пространство знания как о феноменах педагогического прошлого, так и о феноменах педагогического настоящего и будущего. При таком подходе критерием отбора педагогического знания оказывается не его пространственно-временная определенность, а содержательная наполненность, выстраивающаяся вокруг сходных педагогических феноменов, однотипных педагогических проблем, способов их постановки, осмысления и решения. Это позволяет:

— представить педагогическое настоящее как продукт педагогического прошлого, тысячами нитей связанного как с современной педагогической реальностью, так и с ее будущими состояниями;

— идентифицировать в рамках обозначенной системы координат бесконечное множество феноменов педагогического прошлого и настоящего, типологизировать и систематизировать их, сделать их узнаваемыми, постичь их значения и смыслы;

— обеспечить включение получаемого историко-педагогического знания в пространство равноправного диалога с теоретико-педагогическим знанием, использовать совокупный познавательный, эвристический, прогностический потенциал феноменов педагогического прошлого и настоящего как для осмысления, так и для решения различных проблем теории и практики образования;

— осуществить отбор наиболее репрезентативных педагогических идей и практик, существовавших и существующих в рамках избранного концептуализирующего дискурса, представить их как его эталонные образцы, выделить наиболее эвристически и прогностически значимые для современного педагогического сознания.

Опираясь на идеи В.С. Библера¹, последовательно различающего логику классической науки и логику культуры как два типа, две формы «исторической наследственности», педагогику в единстве педагогической мысли и педагогической практики можно представить как феномен, исторически развивающийся (и именно поэтому являющийся предметом историко-педагогического исследования) по следующим схемам:

1) восхождение по лестнице прогресса, когда «каждая последующая ступень выше предыдущей, вбирает ее в себя, развивает все положительное, что было достигнуто на той ступеньке, которую уже нашел наш ум (все глубже проникая в единственную истину)»;

2) соотносительность, одновременность, «раньше» и «позже», которые предшествуют друг другу и являются корнями друг друга не только в нашем понимании, но и во всей своей уникальности, уплотненности, всеобщности собственного, особенного, неповторимого; увеличение числа персонажей осуществля-

¹ Библер В.С. От наукоучению — к логике культуры. М., 1991.

ется вне процедуры снятия и восхождения, но в схематизме одновременности, взаиморазвития, уплотнения каждой монады.

Первая схема, воспроизводящая применительно к педагогике логику развития классической науки, последовательно опирается на принцип историзма, провозглашающего не столько самозначимость историко-педагогического знания, сколько его значимость как инструмента постижения того, как тот или иной педагогический феномен возник, какие этапы в своем развитии прошел, чем стал сегодня и какие тенденции дальнейшей эволюции несет в себе.

Согласно второй схеме, отражающей логику «диалога культур», каждая «монада» в истории педагогики уникальна, не сводима к другой и бесконечно богата потенциальными смыслами. Их познание базируется на общении, направленном именно на постижение смыслов, но не на их обобщение и снятие. Такая точка зрения определяет понимание истории педагогики как формы взаимного общения педагогических «монад», одновременности разновременно возникающих образовательных феноменов, а педагогической культуры — как формы одновременного бытия и взаимодействия педагогических феноменов различных (прошлых, настоящих, будущих) культур.

Существуют педагогические исследования, для которых изучение педагогических событий прошлого заключается в их реконструкции, описании, объяснении и понимании (причем в разном соотношении этих познавательных процедур) — от единичных событий до самых широких классов явлений и процессов. Эти исследования могут проводиться в рамках различных методологий, с ориентацией на конкретные факты или обобщающие схемы теоретических интерпретаций, на микро- и макроуровни рассмотрения процессов и событий, деятельности персоналий, функционирования и развития образовательных учреждений и систем, педагогических идей и концепций, постановки и решения проблем воспитания и обучения и т.д. При проведении такого рода педагогических исследований возможность использования полученных результатов для решения проблем современной теории и практики образования, прогнозирования их развития если и признается, то, по существу, рассматривается как следующий этап исследований, часто утрачивающий свою историко-педагогическую специфику. Однако именно подобные исследования являются необходимой предпосылкой использования историко-педагогического знания в теоретическом познании педагогических феноменов, так как именно они являются источником историко-педагогического знания, т.е., в широком смысле, знания о том, что уже произошло в теории и практике образования.

Знание о педагогическом прошлом, являясь составной частью современной педагогической культуры, значимо не только с точки зрения возможностей реконструкции, объяснения и интерпретации, воссоздания развития и понимания этого развития. Существуют исследования, для которых изучение педагогических событий прошлого — это один из способов объяснения и понимания современной ситуации в теории и практике образования. Они могут опираться на уже имеющиеся историко-педагогические знания, которые, как правило, переосмысливаются в контексте новых исследовательских проблем, либо в качестве первого этапа решать задачи получения необходимых «первичных» историко-педагогических знаний с помощью процедур реконструкции, описания, объяснения и понимания педагогических событий и процессов прошлого.

Такие исследования проводятся в рамках следующих подходов:

— признающих традиционную формулу историзма: любое явление может быть понято только исходя из того, как оно возникло, какие этапы в своем развитии прошло и чем стало теперь;

— когда изучение педагогических событий прошлого является способом выявить и осмыслить значимый для современности опыт постановки и решения проблем образования в теории и на практике, разобраться в причинах, обуславливающих успехи и неудачи педагогической деятельности;

— предполагающих выявление различных стереотипов постановки и решения педагогических проблем, а также оценки феноменов теории и практики образования, причин, движущих сил и условий возникновения и трансформации этих стереотипов.

В современной отечественной историко-педагогической литературе все более широкое распространение получают два типа педагогических исследований, активно использующих историко-педагогическое знание, — исследования, для которых обращение к педагогическим событиям прошлого является способом расширения, углубления и обогащения понимания теории и практики образования на основе диалогического общения с определенными пластами педагогической культуры, и исследования, направленные на разработку концептуальных подходов к осмыслению педагогических феноменов, их типологизации, систематизации, классификации в пространстве педагогической культуры, охватывающей педагогическое прошлое, объемлющей педагогическое настоящее, проектирующей педагогическое будущее.

Различные типы исследований задают следующие функциональные контексты историко-педагогическому знанию:

а) онтологичность, ценность историко-педагогического знания самого по себе, как самоценно любое знание, являющееся результатом познавательной деятельности человека;

б) нормативность, ценность историко-педагогического знания по отношению к различным проблемам теории и практики образования, поскольку позволяет лучше в них разобраться и помогает найти решение;

в) смыслопорождение, ценность историко-педагогического знания как герменевтического контура для осмысления педагогических феноменов, событий, процессов, проблем;

г) инструментальность, ценность историко-педагогического знания как методологического ключа к постановке и решению педагогических проблем.

И методология историко-педагогических исследований должна высвечивать разные аспекты педагогического прошлого, решать различные познавательные задачи.

С начала 1990-х годов наблюдается устойчивая тенденция к сокращению часов, отводимых на изучение историко-педагогических курсов студентами педагогических специальностей, сворачивается наиболее осязаемый историко-педагогический компонент в структуре педагогического образования. Объясняют это, во-первых, стремлением сделать педагогическое образование более практико-ориентированным, полезным с точки зрения возможности применения полученных знаний, умений и навыков в дальнейшей педагогической деятельности; во-вторых, расширением объема компонентов содержания педагогического образования, отражающего как многообразие современных тенденций развития воспитания и обучения, так и шквал реформ в образовательной сфере общества; в-третьих, глобализацией достижений

мировой педагогической науки последних десятилетий. Все эти проблемы воспринимаются как достаточно далекие от традиционно понимаемой истории педагогики и значительно более приоритетные по сравнению с ней.

При этом забывается, что эвристический и прогностический потенциалы истории педагогики, функции историко-педагогического знания и типы историко-педагогических исследований обуславливают различные функции историко-педагогического компонента в структуре педагогического образования. А между тем историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования представлен, во-первых, особыми обобщенными учебными курсами — история педагогики, история образования и педагогики, история и философия образования, история отечественного образования. В существующей практике эти курсы, в частности, призваны:

— информировать студентов о наиболее значимых педагогических идеях, концепциях, технологиях, событиях жизни и деятельности выдающихся педагогов, фактах, характеризующих развитие образовательных учреждений и систем, событиях образовательной политики;

— способствовать формированию у студентов более или менее целостного представления о логике исторического развития теории и практики образования, движущих силах и детерминантах историко-педагогического процесса, его взаимосвязи с экономической, политической и культурной эволюцией общества;

— развивать у студентов понимание механизмов становления и развития важнейших педагогических традиций, причин и последствий возникновения исторических тенденций эволюции теории и практики образования;

— обосновывать закономерный характер становления современных форм теории и практики образования;

— раскрывать особенности становления и характер отечественной педагогической традиции;

— приобщать студентов к гуманистической педагогической традиции.

Во-вторых, историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования представлен курсами, прямо и непосредственно опирающимися на определенную педагогическую традицию, уходящими своими корнями в более или менее отдаленное прошлое и рассматривающими эту традицию не столько с точки зрения ее исторических особенностей, сколько в контексте современных проблем образования и путей их решения. Это, как правило, элективные курсы — педагогика М. Монтессори, вальдорфская педагогика, православная педагогика, этнопедагогика того или иного народа, педагогические традиции конкретного региона, которые обычно включаются в учебный план вузов в зависимости от местных особенностей, запросов педагогической практики и т.п. Сюда же следует отнести элективные курсы по различным аспектам истории педагогики, которые читаются преподавателями на основе проводимых (или проведенных) ими исследований при написании диссертаций, выполнения плановой научно-исследовательской работы.

В-третьих, историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования представлен историко-педагогическими знаниями, включенными в состав различных педагогических дисциплин — педагогической антропологии, педагогики, теории обучения, теории воспитания, методики обучения, методики воспитания и т.п. В данном контексте историко-педагогические знания призваны:

— продемонстрировать значение той или иной общей либо частной педагогической проблемы (темы), легитимизировать обращение к ней, освятить авторитетом прошлого как необходимость ее изучения, так и тот угол зрения, под которым она рассматривается и интерпретируется в рамках изучаемого курса;

— показать, какие этапы развития различными педагогическими феноменами были пройдены, как осуществлялось их изучение, подведя таким образом студентов к пониманию как их современного состояния, так и современных представлений о них (при этом исторические сведения чаще всего приводятся в логике линейного поступательного движения к более прогрессивным формам постижения некоей истины, которая воплощена в тех или иных новейших представлениях);

— подкрепить излагаемую точку зрения мнением признанных педагогических авторитетов.

Следует признать, что надеяться в сколько-нибудь обозримой перспективе на возрастание в содержании педагогического образования объема особых учебных историко-педагогических курсов не приходится. В связи с этим возникают следующие вопросы, связанные с использованием историко-педагогического знания в педагогическом образовании:

Какие проблемы педагогического образования позволяет продуктивно решать обращение к историко-педагогическому знанию?

Каким образом историко-педагогическое знание может интегрироваться в содержание педагогического образования?

Какие требования следует предъявлять к отдельному курсу истории педагогики?

Какие учебные курсы целесообразно разрабатывать, опираясь на педагогическое наследие прошлого, и как это наследие наиболее эффективно использовать?

Использование историко-педагогического компонента в содержании педагогического образования должно быть направлено на формирование и развитие следующих способностей:

— ориентироваться в многообразии проявлений педагогической культуры — соотносимости со временем, цивилизацией, эпохой, традицией, тенденцией, страной, персоналией, образовательным учреждением, парадигмой, теорией, концепцией, системой, моделью, типологическим рядом, систематикой и т.д.;

— различать педагогические ситуации и проблемы, определять их причины, природу, характер, находить в них общее и особенное, выявлять вариативные пути решения (при этом соединяя ценностные основания, концептуальные подходы, теоретическое видение и практические рекомендации в контексте конкретного своеобразия), прогнозировать их возможные последствия, вычлняя при этом желаемые и нежелаемые, позитивные и негативные, конструктивные и деструктивные, непосредственные и побочные, оценивать их возможную эффективность и брать на себя ответственность за принятое решение, находить оптимальные пути, способы и средства его реализации;

— соотносить и взаимоидентифицировать как различные педагогические технологии, методики, концепции, системы, парадигмы, традиции, тенденции, ценности и т.п. в теории и практике образования прошлого и настоящего, так и свои педагогическую позицию, мировоззрение, интерпретации, способы действия.

История педагогики предоставляет студенту уникальную возможность соотнести собственный педагогический опыт, окружающие его образовательные реалии с историческим опытом человечества в его наиболее ярких, значимых и репрезентативных проявлениях.

Историко-педагогический компонент позволяет сделать содержание педагогического образования более живым, интересным, представить его как драму судеб, идей и поступков людей, наполнить реальным человеческим содержанием, уйти от формальной схематизации.

Историко-педагогические тексты позволяют студентам знакомиться с классическими эталонными образцами постановки и решения проблем образования, приобщаться к самим основаниям педагогической культуры.

Список использованной литературы

1. Библер, В.С. От наукоучения — к логике культуры [Текст]. — М., 1991.
2. Бим-Бад, Б.М. Об образовательном и практическом значении курса истории педагогики [Текст] // Теоретико-методолог. вопр. истории педагогики. — М., 1986.
3. Бим-Бад, Б.М. Очерки по истории и теории педагогики [Текст]. — М., 2003.
4. Бим-Бад, Б.М. Что такое философия и история педагогики? [Текст] // Ист.-пед. знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы. — М., 2005.
5. Дюргейм, Э. Природа и метод педагогики [Текст] // Дюргейм Э. Социология образования : пер. с фр. — М., 1996.
6. Дюргейм, Э. Развитие и роль среднего образования во Франции [Текст] // Дюргейм Э. Социология образования : пер. с фр. — М., 1996.
7. Колесникова, И.А. Историко-педагогический компонент профессиональной культуры современного учителя [Текст] // Совр. проблемы ист.-пед. исслед. — М., 1992.
8. Колесникова, И.А. История мировой педагогической культуры как область научного познания и учебная дисциплина [Текст] // Совр. проблемы ист. образования и педагогики. — М., 1994.
9. Кондаков, И.В. Русская культура: краткий очерк истории и теории [Текст]. — М., 1999.
10. Плеханов, Г.В. Искусство и литература [Текст]. — М., 1948.
11. Рубинштейн, М.М. История педагогических идей в ее основных чертах [Текст]. — Иркутск, 1922.
12. Смит, Р. История гуманитарных наук [Текст] : пер. с англ. — М., 2008.
13. Толстой, Л.Н. О задачах педагогики [Текст] // Толстой Л.Н. Пед. соч. — М., 1989.
14. Циглер, Т. История педагогики [Текст] : пер. с нем. — СПб. ; Киев, 1911.

К.А. Сечина, В.А. Мосолов

ПОНЯТИЕ «ЛЮБОВЬ К ДЕТЯМ»: ЕГО СМЫСЛЫ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ СТАТУС В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ XX ВЕКА

Рассматривается феномен любви в контексте разнообразных смыслов понятия «любовь к детям», а также понятийного аппарата отечественной педагогической истории XX века. Особое внимание уделено наследию А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского.

любовь, дети, педагогический смысл, теоретический статус, понятийный аппарат, воспитание, коллектив, парная педагогика, гуманность, уважение личности, требовательность.

Для истории России XX века характерно последовательное существование трех крупнейших периодов — дореволюционного, советского и постсоветского. Конечно, эта временная «триада» в определенной степени условна, диалектична и не слишком жестка в своих социокультурных различиях, но все же она четко прослеживается в исторических судьбах России. Все сказанное относится и к педагогике, в частности, к воззрениям на любовь к детям и педагогической профессии.

Понятие «любовь к детям» использовалось и используется до сих пор в самых разных педагогических учениях и системах. И содержание этого понятия, и его собственно педагогические смыслы, определяемые преимущественно ответом на вопрос, как именно осуществляется любовь к детям в процессе воспитания и обучения, также различны. О любви к детям так или иначе говорят все педагоги, но педагогический смысл ее, фиксируемый в более конкретных, технологичных, операциональных и не столь эмоционально-метафоричных терминах, при этом неодинаков. Следовательно, различен и теоретический статус понятия любви к детям.

Мы уже писали в своих работах о теоретическом статусе философского термина «отчуждение», широко применявшегося в отечественной и зарубежной литературе, но чрезмерно абстрактного для понимания реальных общественных явлений, а потому нуждающегося в переводе на более строгий и точный язык. Обращение к отчуждению было очень знаменательно и порождено как определенными общественными обстоятельствами, так и логикой развития философской мысли. Но выдвигание данного термина в качестве исходного пункта и инструментального понятия все-таки было признано недостаточно перспективным или, во всяком случае, весьма дискуссионным¹.

Сходная ситуация сложилась в педагогике и с понятием «любовь к детям». Что такое любовь к детям, кажется, ясно и понятно каждому, но как только возникает необходимость дать определение этому понятию на языке педагогических операционально-технологических терминов, да еще с учетом конкретно-исторических условий и персоналий, то вопрос о его смыслах и теоретическом статусе становится отнюдь не простым, но вместе с тем очень интересным.

Тема любви к детям в отечественной истории педагогики специально не исследовалась, хотя косвенно так или иначе затрагивалась и затрагивается. Мы решили попытаться восполнить этот пробел, руководствуясь как бесспорной реальностью любви вообще, так и, в особенности, любви к детям как важнейшей смысло-жизненной ценности. Издавна известно, что без любви жизнь человеческая обесмысливается, лишается радости, духовности, нравственно-эстетического восторга, здоровой страдательности, подвижничества, героизма, патриотизма и т.д. и т.п. Если же по каким-либо причинам нет любви к ребенку, то последний, по сути, несчастен или, во всяком случае, обделен величайшим на земле счастьем — любовью взрослых. Здесь — корень трагедии сиротства или нежеланных детей.

¹ Мосолов В.А. Теоретический статус категории «отчуждение» // Некоторые вопросы философских наук : сб. науч. тр. молодых ученых. Ч. 1. Л. : ЛГУ им. А.А. Жданова, 1968. С. 41—47.

Применяя различные методы историко-педагогического исследования, включая контент-анализ и сравнительно-сопоставительный анализ, под углом зрения идеи любви к детям мы изучили воззрения:

- мыслителей религиозного и официального толка начала XX века;
- представителей либерально-демократического направления в отечественной педагогике;
- советских педагогов и официальной власти в период 1917—1920 годов, т.е. в годы так называемого «революционного романтизма»;
- Антона Семеновича Макаренко;
- Василия Александровича Сухомлинского;
- педагогов 1980—1990-х годов.

Анализ этих направлений был предварен исследованием сугубо философских подходов к пониманию любви как таковой. В процессе этого исследования было сформировано положение о том, что на педагогическое отношение к вопросу о любви к детям повлияло то, что в отечественной философско-мировоззренческой, а также религиозной (православной) литературе любовь рассматривается и как Бог, и как Дух, и как хитрость природы в целях этически и психологически высокого побуждения к воспроизводству человеческого рода, и как неременная психологическая и нравственно-эстетическая основа подлинного творчества, профессионализма, и как чрезвычайно субъективное, неустойчивое чувство, состояние, не могущее быть критерием серьезной научной оценки деятельности людей.

Несмотря на большое разнообразие трактовок феномена любви, мы нашли в них определенную общую тенденцию: любовь — это устремленность человека к объекту любви, это страстная привязанность, выражающаяся в одновременном желании обладать этим объектом и служить ему. При этом существует необозримая масса всевозможных уклонений — то в сторону обладания, то в сторону служения.

Апостол Павел, например, акцентирует момент служения: «Любовь долготерпит, милосердствует; Любовь не завидует, Любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде (а сорадуется Истине), все покрывает, всему верит, все переносит» (Первое послание к коринфянам, гл. 13, 4—7).

В Библии, в книге «Числа», отражена житейская ситуация, в которой явно наличествует противоположный, собственнический, уклон в любви, когда некий муж заподозрил жену в измене или убедился в ней. Согласно «Закону о ревновании», взревновавший муж обязан был доставить жену к священнику, у которого она должна была пройти морально унижительный, с «заклятиями проклятия», с угрозой потери женского здоровья обряд, призванный либо подтвердить измену, либо опровергнуть подозрение в ней (Числа, гл. 5, 11—30).

Является ли любовь страстью? Изучение соответствующих текстов показывает, что это все-таки по преимуществу страсть. Последняя может в силу разных причин исчезнуть, когда кто-то кого-то или что-то разлюбил. Но очень часто любовь уходит в глубины души человека, занятого обычными, повседневными вопросами. И вдруг свершается какая-то беда с объектом былой страсти, и человек вновь, пусть уже с изменившимися личностными возможностями, резко осознает, как несказанно дорог ему этот объект, скажем, родина, нуждающаяся в защите.

Если без любви нет полноценной человеческой жизни, то тем более любовь нужна в педагогической деятельности. Русская православная педагогика не-

уклонно следовала идеологии, букве и духу любви к детям. Человек как таковой достоин любви, ибо в нем, даже в падшем, есть образ и подобие Божие, а дети, особенно в раннем возрасте «духовного первородства»¹, еще ближе к Богу, чем взрослые.

Хотя ребенок, или, как говорил Н.Ф. Федоров, «евангельское дитя»², по своей внутренней духовной жизни — образ и подобие Божие, православная педагогика не только не исключала, но даже предполагала совмещение любви и некоторого насилия. Физическое наказание ребенка не противоречит любви к нему, а скорее свидетельствует о равнодушии к его судьбе, ибо опасно именно равнодушие, это и есть одна из психологических форм жестокого обращения с детьми. Вместе с тем важно, чтобы наказания не приобретали характер издевательства над личностью ребенка, не превращались в избиение его, в вымещение на нем жизненных неурядиц и страхов взрослых.

Христианская педагогическая антропология, как правило, мотивировала принуждение в воспитании тем, что ребенок часто не ведает, что творит, его ум еще незрел. Поэтому и необходимо умеренное насилие, наказание за проступок. По мере взросления и воспитания ребенок «набирается ума-разума» и начинает различать добро и зло, глубже и все более всесторонне разбираться в причинно-следственных связях, порождаемых его собственным поведением. Педагог делает все большую ставку на благоразумие подростка и юноши, на его способность к естественной свободе. Кроме того, мудрый педагог знает, что, взрослея, ребенок обычно начинает довольно высоко оценивать себя, раздраженно реагировать на разнообразные, особенно бесцеремонные («на виду соседей и друзей») меры принуждения.

Таким образом, любовь к ребенку в христианской педагогике осмысливается в контексте обязательного насилия над ним, но насилия умеренного, не жестокого, пронизанного чувством любви к нему. В этом смысле насилие есть педагогически конкретизированная форма любви и гуманизма.

Но в содержательном пространстве российской православной педагогики имела место и тенденция категорического отрицания физических наказаний, которая питалась больше новозаветными аргументациями, чем ветхозаветными постулатами. Подчеркивалось, что истинная любовь не нуждается в применении силы. В нормативно-правовом аспекте эта позиция победила, что выразилось в отмене физических наказаний в школе.

Нами установлено, что чем дальше педагогика уходила от связи с религией и церковью, тем меньше педагоги обращались к термину «любовь». А если все-таки обращались, то при этом либо переосмысливали свое отношение к православной церкви и даже евангельским каноническим текстам, что было характерно, например, для Л.Н. Толстого, либо выдвигали идею о создании «новой религии» (К.Н. Вентцель), либо делали упор на такие понятия, как «долг», «справедливость» и т.п. (П.Ф. Каптерев, А.Н. Острогорский и другие).

Историческое отодвигание термина «любовь к детям» было обусловлено не только возрастанием роли светской тенденции в либерально-демократической педагогике первой трети XX века, появлением послереволюционных атеистических воззрений на духовно-нравственное воспитание молодых поколений, но

¹ Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург : Деловая книга, 1995. С. 67.

² Федоров Н.Ф. Философия общего дела // Русский космизм: Антология философской мысли. М. : Педагогика-Пресс, 1993. С. 74.

и все большим проникновением в педагогику научно-позитивистских воззрений, нацеленных на дальнейшее ее развитие посредством использования более строгих и конкретных понятий, применения педологических методов изучения детей (В. Мейман, А. Нечаев и другие).

В 20—30-е годы XX века все эти мнения встретились с жестким прагматизмом классовой борьбы, со спешно создаваемой системой спасения беспризорных детей от голода, от преступного пути жизни. Несмотря на утверждения большевиков о том, что без любви к человеку не было бы и социалистической революции, социально-педагогическая действительность была слишком тяжелой, порой страшной и трагической, чтобы исходить прямо из постулата любви к детям.

Не исходил из этого постулата и выдающийся педагог А.С. Макаренко. Он полагал, что понятие «любовь» слишком поверхностно для теории и практики воспитания, оно ограничивает личность и деятельность воспитателя рамками «уединенного деятеля» в системе «парной педагогики». Воспитатель, по Макаренко, — это «живой деятель, цель которого служить регулятором внешних по отношению к нему и к воспитаннику хозяйственных и бытовых явлений. Воспитывает не воспитатель, а среда...»¹.

Теоретико-методологический статус понятия любви к детям в педагогике А.С. Макаренко был довольно низок. Не отрицая большой значимости любви в отношениях между людьми и любви к детям в частности, он создал свой понятийный аппарат коллективистической педагогики, которая основывалась на взаимной ответственности личности и коллектива, на всестороннем развитии личности, на принципах «перспективных линий» и «параллельного действия», нацеленных на достижение «завтрашней радости», и т.п. В «Педагогической поэме» А.С. Макаренко убедительно показал, что в основе его воспитательной системы лежит не «труд-работа», а «труд-забота», т.е. труд, пронизанный многогранными коллективистическими связями, направленными и на педагогически инструментированный материальный результат, и на духовный рост коллектива и каждого члена «школы-хозяйства».

Согласно А.С. Макаренко, высший уровень воспитанности — активное ощущение «ценности человеческой личности», человеческого достоинства. А у многих колонистов поначалу не было этого достоинства. Макаренко признавался в письме А.М. Горькому: «Старики колонисты ушли учиться, а на их место присылают новых. Переварить два десятка совершенно разболтавшихся, разленившихся, диких хлопцев трудно. По опыту я знаю, что нужно не меньше 4 месяцев, чтобы увидеть на мордах их первую открытую человеческую улыбку доверия и симпатии. В особенности трудно с новыми девочками. Пережившие всякие ужасы, вступившие на путь проституции, озлобленные, вульгарные, они очень нескоро начинают нас радовать... У них нет совсем уважения к себе...»².

Через все труды А.С. Макаренко проходит кредо: максимум уважения и максимум требовательности к воспитанникам. И это для того, чтобы воспитан-

¹ Макаренко А.С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Ч.1: Деловые и личные письма, статьи 1921—1928 гг. / сост. и коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Илатдинова. Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2007. С. 168.

² Макаренко А.С. Письмо А.М. Горькому, 8 сентября 1925 г. // Макаренко А.С. Пед. соч. : в 8 т. М. : Педагогика, 1989. Т. 1. С. 223—224.

ники кроме всего прочего стали уважать себя. Любовь к себе воспринималась гласно и негласно больше как эгоизм, индивидуализм, как качество, совершенно чуждое вожделенному коллективизму. Между тем в действительности истинная любовь к себе не тождественна эгоизму, а тем более эгоцентризму.

Труды В.А. Сухомлинского, напротив, изобилуют терминологией и пафосом любви. Уже на самых первых страницах книги «Сердце отдаю детям» Сухомлинский несколько раз употребляет слово «любовь» и его синоним «привязанность»¹. При этом педагог четко выделяет в любви, с одной стороны, служение учителя детям, а с другой — момент «своих» детей, с которыми он с первых дней пребывания ребенка в школе и до получения им аттестата зрелости поднимается со ступеньки на ступеньку, заботится о его умственном, нравственном, эстетическом, эмоциональном и физическом развитии, имеет с ним общие духовные интересы, передает ему свои духовные богатства².

У В.А. Сухомлинского термин «любовь» концептуально, а не только эмоционально, связывается и с личностью учителя («Что значит хороший учитель? Это прежде всего человек, который любит детей...»³), и с отношением человека к самому себе и ко всему миру. Он убежден: «...пусть дети твои любят красоту... Пусть ребенок любит все живое и красивое... «Любите маму», — говорит учитель и сразу становится близким ребенку... Атмосфера любви к книге, уважения к книге, благоговения перед книгой — в этом заключается сущность школы и педагогического труда... Я — преподаватель литературы и, признаюсь, влюблен в свой предмет...»⁴.

Возвышая значимость любви для всего педагогического процесса, выдвигая на передний план самое понятие любви, В.А. Сухомлинский говорит вместе с тем и о справедливости, гуманности, доброте, чуткости, заботливости и т.п. Он подчеркивает, что все эти понятия отнюдь не являются абстрактными. Будучи включенными в реальную педагогическую культуру, в реальный образовательно-воспитательный процесс, они, несомненно, свидетельствуют о любви учителя к детям, к педагогической профессии. Подобно другим педагогическим мыслителям, он педагогически конкретизирует феномен любви. Так, совершенно ясно, что выражением любви является доброта. Но что такое доброта в отношении учителя к детям? В.А. Сухомлинский пишет: «Доброта — это не тон и не специально подобранные слова. Подлинный воспитатель — всегда человек широкого эмоционального диапазона, он глубоко переживает и радость, и огорчение, и тревогу, и возмущение. Если дети чувствуют в этих человеческих страстях своего наставника правдивость — это и есть настоящая доброта»⁵.

О справедливости Василий Александрович пишет, что это «основа доверия ребенка к воспитанию. ...Чтобы быть справедливым, надо до тонкости знать ду-

¹ Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям // Избр. пед. соч. : в 3 т. М. : Педагогика, 1979. Т. 1. С. 27—35.

² Там же. С. 29—32.

³ Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа // Избр. пед. соч. : в 3 т. М. : Педагогика, 1979. Т. 1. С. 42.

⁴ Там же. С. 38, 41, 48.

⁵ Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы // Избр. пед. соч. : в 3 т. М. : Педагогика, 1980. Т. 3. С. 3.

ховный мир каждого ребенка. Вот почему дальнейшее воспитание представлялось мне как все более глубокое познание каждого ребенка»¹.

По В.А. Сухомлинскому, «научиться любить детей нельзя ни в каком учебном заведении, ни по каким книгам, эта способность развивается в процессе участия человека в общественной жизни, его взаимоотношений с другими людьми. Но по самой природе своей педагогический труд — повседневное общение с детьми — углубляет любовь к человеку, веру в него. Призвание к педагогической деятельности развивается в школе, в процессе этой деятельности»².

Этот очень важный тезис В.А. Сухомлинского мы воспринимаем следующим образом: разумеется, любовь — это отчасти дар свыше, на что указывали многие мыслители, но в определенной степени (в какой именно — неизвестно никому) любовь есть следствие социального научения, результата относительно управляемого «погружения» человека в культуру общества. Благодаря этому «погружению», т.е. своей неизбежной связи с культурой, человек научается или должен научиться любви к ближнему и дальнему, к малой и большой родине, к самому себе, к свободе, к книге и т.п.

По своему содержанию, методам и формам процесс социального научения (социализации) носит как общечеловеческий, так и конкретно-исторический характер. Во всех цивилизациях так или иначе сочетались общечеловеческие, национальные, этнические, классовые, сословные, профессионально-корпоративные и другие ценности. Любовь к ребенку — это общечеловеческая ценность. Но в различных конкретных общественных условиях она, к примеру, либо предполагала определенное насилие над детьми, либо исключала его. Точно так же обстоит дело с теми ценностями, которые в педагогических системах и практиках реализуют идею любви к детям.

По нашему убеждению, акцентирование Сухомлинским идеи и понятия любви в педагогике — это уникальное явление в советской и постсоветской педагогике. В 1980—1990-е годы в большинстве работ по гуманизации образования специально не рассматривался феномен любви, обуславливающий глубокую духовную взаимосвязь учителя и ученика. Возобладала тенденция такой конкретизации понятий гуманности, субъект-субъектных отношений, духовности, личностной ориентированности в педагогике, в которой уже не осталось места термину «любовь к детям». То же самое относится и к текстам по профессиограммам (должностным обязанностям) педагогов.

В рамках различных педагогических направлений педагоги говорили о личности ученика, о ее свободе, спонтанности, субъектности, демократизации и гуманизации, о всестороннем и гармоническом развитии заложенных в каждом ребенке творческих сущностных сил, о необходимости замены «мероприятийной» воспитательной работы постояннодействующей стратегией педагогической поддержки и т.п. Значительно возвышены были идеи парного диалога с учителем, самовыражения, саморегуляции и неповторимости личности.

В контексте нашего исследования особую ценность представляют выводы и замечания отдельных педагогов. Например, представитель так называемой «педагогике сотрудничества» Ш.А. Амонашвили писал о том, что «методы, приемы, способы, формы обучения и воспитания, пройдя через душу педагога, согретую любовью к де-

¹ Сухомлинский В.А. Павлышская... С. 83.

² Сухомлинский В.А. Павлышская... С. 25.

тям и наполненную чувством гуманности, становятся утонченными, гибкими, целенаправленными и потому эффективными. Нельзя говорить об эффективных методах воспитания и обучения, если неизвестно главное: каков человек педагог, который будет пользоваться этими методами, какая у него душа и какое сердце»¹.

В последнее десятилетие наблюдается некоторая ностальгия по понятию «любовь к детям» и даже по тому несколько романтическому и поэтическому пафосу любви к детям, который был присущ В.А. Сухомлинскому. Особо хочется выделить авторов, которые склонны видеть обеднение понятийного аппарата педагогики без обращения к понятию «любовь к детям». Так, в своей книге о современном уроке в разделе «Здоровьесберегающая функция учительской любви» В.С. Безрукова пишет, что любовь является не только залогом душевного здоровья педагога, но и выступает гарантом профессиональной успешности².

Мы солидарны с позицией А.Ф. Закировой, близкой к герменевтико-интерпретационной позиции в педагогике, вполне раскрывающей возможность применения понятия «любовь к детям» как метафоры. По мнению этой исследовательницы, «сложившаяся, устоявшаяся сетка педагогических категорий не позволяет в достаточной мере приблизиться, прежде всего, к ребенку, с его неповторимыми особенностями из-за своей излишней залогизированности, из-за слабого учета личностного смысла, заложенного в универсалиях педагогической науки»³.

Наша авторская позиция состоит в признании и необходимости конкретизации понятия «любовь к детям», а также сохранения данного понятия как крайне важной для оценки личностно-профессиональных качеств учителя метафоры, особенно если учесть, что педагогика отчасти есть искусство. Это такая метафора, которая при современной потребности в строго научных основаниях и точном, операциональном, верифицируемом категориальном аппарате педагогики должна находиться с ней в положении своеобразной ценностно-смысловой синергии.

Обобщая сказанное, отметим, что в философских и педагогических воззрениях любовь трактуется прежде всего как смысложизненная ценность, без которой все на свете для человека утрачивает свою значимость. Вместе с тем в педагогике собственно теоретический статус понятия «любовь к детям» не является достаточно высоким, так как построение различных педагогических систем предполагает определенное отвлечение от эмоционального содержания этого понятия и сосредоточение внимания на более строгом категориальном аппарате педагогического мышления, как это было характерно, например, для А.С. Макаренко. В этом отношении велика роль историко-педагогического исследования понятия любви к детям, которое не только раскрывает разнообразие его смыслов, но также служит гуманизации воспитательно-образовательного процесса, определяя отношение к детям всех его участников — педагогов, школьного коллектива, родителей, администрации, общественных организаций.

Список использованной литературы

¹ Амонашвили Ш.А. В школу с шести лет // Педагогический поиск / сост. И.Н. Баженова. М. : Педагогика, 1987. С. 11—12.

² Безрукова В.С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения. Кн. 3: Здоровьесберегающий урок. М. : Сентябрь, 2006. 176 с.

³ Закирова А.Ф. Понятийно-терминологическая система педагогики: герменевтико-интерпретационный подход. Тюмень : Изд-во Тюменск. гос. ун-та, 2007. С. 42.

1. Амонашвили, Ш.А. В школу с шести лет [Текст] // Педагогический поиск / сост. И.Н. Баженова. — М. : Педагогика, 1987. — С. 9—56.
2. Безрукова, В.С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения [Текст]. — Кн. 3: Здоровьесберегающий урок. — М. : Сентябрь, 2006. — 176 с.
3. Закирова, А.Ф. Понятийно-терминологическая система педагогики: герменевтико-интерпретационный подход [Текст]. — Тюмень : Изд-во Тюменск. гос. ун-та, 2007. — 72 с.
4. Зеньковский, В.В. Психология детства [Текст]. — Екатеринбург : Деловая книга, 1995. — 224 с.
5. Макаренко, А.С. Письмо А.М. Горькому, 8 сентября 1925 г. [Текст] // Макаренко А.С. Пед. соч. : в 8 т. — М. : Педагогика, 1989. — Т. 1. — С. 118—237.
6. Макаренко, А.С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания [Текст]. — Ч. 1: Деловые и личные письма, статьи 1921—1928 гг. / сост. и коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Илатдинова. — Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2007. — 361 с.
7. Мосолов, В.А. Теоретический статус категории «отчуждение» [Текст] // Некоторые вопросы философских наук : сб. науч. тр. молодых ученых. — Л. : ЛГУ им. А.А. Жданова, 1968. — Ч. 1. — С. 41—47.
8. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа [Текст] // Избр. пед. соч. : в 3 т. — М. : Педагогика, 1979. — Т. 1. — С. 5—373.
9. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы [Текст] // Избр. пед. соч. : в 3 т. — М. : Педагогика, 1980. — Т. 3. — С. 8—204.
10. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст] // Избр. пед. соч. : в 3 т. — М. : Педагогика, 1979. — Т. 1. — С. 25—266.
11. Федоров, Н.Ф. Философия общего дела [Текст] // Русский космизм: Антология философской мысли. — М. : Педагогика-Пресс, 1993. — С. 69—78.

И.Н. Ванина

ИДЕИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ТРУДАХ В.С. СОЛОВЬЕВА

Сделана попытка осмысления идей духовно-нравственного воспитания личности в философско-педагогической концепции В.С. Соловьева. Созданная мыслителем философия жизни, в основе которой лежит гармоничное развитие и совершенствование человеческой личности и, как следствие, всего человечества, способствовала решению важной педагогической проблемы — нравственного воспитания человека на основе христианских, общечеловеческих и культурных ценностей.

этическое учение, философия образования, социальное воспитание, индивид, нравственное воспитание, личность, социально-нравственное развитие.

Перемены, произошедшие в России в течение последних двух десятилетий, привели к коренным переломам в жизни общества, государственных институтов и социальных отношений. Страна столкнулась с серьезным духовным кризисом, в том числе и в сфере воспитания.

В этой ситуации одной из приоритетных и жизненно важных задач стало возрождение духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Решением данной проблемы занимается большое число педагогов-практиков, психологов, социальных работников, общественных деятелей.

Одним из важнейших направлений современных исследований становится осмысление исторического опыта теоретического и практического решения проблем духовно-нравственного воспитания и становления человека. В педагогическую науку возвращаются имена, незаслуженно пребывавшие в забвении в течение многих десятилетий, их учения, входящие в сокровищницу национальной и мировой философской, социальной, психолого-педагогической мысли. Это С.Н. Булгаков, Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский, А.Ф. Лосев, В.В. Розанов, Г.В. Флоровский, И.А. Ильин, Н.О. Лосский и другие.

Среди этой блестящей плеяды невозможно не назвать имя В.С. Соловьева, всю жизнь работавшего над проблемами нравственного развития, формирования, совершенствования и воспитания личности, чье теоретическое педагогическое наследие пока мало изучено.

Владимир Сергеевич Соловьев — ярчайший представитель русской философской мысли конца XIX — начала XX веков, основоположник русской религиозной философии, давший начало новому направлению ее развития, создатель оригинальной систематической теории нравственности.

Философия жизни В.С. Соловьева, в основе которой лежит гармоничное развитие и совершенствование человеческой личности и, как следствие, всего человечества, способствовала решению важной педагогической проблемы нравственного воспитания человека на основе христианских, общечеловеческих и культурных ценностей. Тщательное изучение человеческой природы с христианско-философской точки зрения, исследование возможностей человека в совершенствовании самого себя и окружающего мира, разработка методов и путей воспитания «совершенного» человека дают реальные возможности существенного улучшения практики духовно-нравственного воспитания.

Будущий великий русский философ родился в 1853 году в Москве в семье знаменитого историка, ученого, ректора Московского университета Сергея Михайловича Соловьева. В числе его предков были священники, а по материнской линии — знаменитый украинский философ Г.С. Сковорода. Огромное влияние на всю его жизнь оказал авторитет отца. Высокая культура, которая царила в семье, способствовала духовному и умственному развитию всех ее членов. Подлинно светлое начало, всегда преобладавшее в семье, скрепляло ее членов узами любви, понимания и уважения¹.

После окончания гимназии Владимир Соловьев поступил в Московский университет на физико-математический факультет, выбор которого объяснялся страстным интересом молодого человека к точным и естественным наукам, обусловленным тем духовным кризисом, который начался еще в гимназии, когда под влиянием идей материализма Владимир Сергеевич стал атеистом. Однако через три года, увлекшись философией Б. Спинозы, А. Шопенгауэра, Ф. Шеллинга, он перевелся на историко-филологический факультет, окончив который защитил магистерскую диссертацию на тему «Кризис западной философии (против позитивистов)». В это же время происходит его возвращение к вере.

¹ Глухова Е.М. Философско-педагогическая концепция В.С. Соловьева в контексте его философской системы «всеединства»: дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. С. 103.

После защиты диссертации В.С. Соловьев был оставлен на кафедре философии Московского университета в качестве доцента, а спустя пять лет перешел в Петербургский университет, где проработал до мартовской лекции 1881 года.

В 1881 году, как принято считать, окончилась педагогическая деятельность В.С. Соловьева. Официально причиной послужила знаменитая мартовская речь, в которой философ призывал помиловать покушавшихся на царя народолюбцев, после чего был вынужден оставить свой пост. Однако побудительные мотивы ухода его из университета были гораздо глубже. В.С. Соловьев не был создан для рутинной, кабинетной профессорской работы. Он имел натуру проповедника, Учителя в самом высоком смысле этого слова. Кроме того, не последнюю роль в его уходе сыграли полицейские порядки, царившие в стенах учебных заведений, и полный контроль за содержанием учебных занятий и поведением преподавателей. По мнению некоторых исследователей, только отказавшись от государственной службы, мыслитель приобрел духовную свободу и возможность открыто выражать свои убеждения¹.

Несмотря на то, что официально педагогическая деятельность В.С. Соловьева продолжалась недолго, ее значение для развития русского общества и русской культуры переоценить трудно. Она способствовала возрождению традиций русской религиозной философии, придав ей статус не учебной дисциплины, а средства воздействия на умы и души, на формирование мировоззрения молодого поколения. Именно в этом и заключается главное достижение Владимира Соловьева как преподавателя и воспитателя. Вопросы, поднимаемые им в лекциях, были созвучны проблемам времени и во многом способствовали изменению менталитета российского общества².

С 1877 года в печати появляются первые систематические публикации философа, начинает формироваться его этическое учение, некоторые положения которого нашли свое отражение в его докторской диссертации. С 80-х годов XIX века основные темы его сочинений — этика, духовность и нравственность: «Духовные (религиозные) основы жизни» (1882—1884 годы), «Великий спор и христианская политика» (1883 год), «История и будущность теократии» (1886 год), «Русская идея» (1888 год), «Россия и вселенская церковь» (1889 год). Последние два произведения были напечатаны в России уже после смерти В.С. Соловьева.

Вершиной творчества Владимира Соловьева считают написанный в 1894—1895 годах фундаментальный труд по этике «Оправдание добра». По замыслу автора эта книга должна была стать началом трилогии, последующие части которой он планировал посвятить истине и красоте, однако их разработать философ не успел.

Бытовая неустроенность и тяжелый духовный кризис привели к тому, что 31 июля (13 августа по новому стилю) 1900 года Владимир Соловьев скончался в имении своих друзей — братьев Трубецких.

Однако жизнь гения нельзя измерить количеством прожитых лет, она вмещает в себя гораздо больше. В.С. Соловьева по праву называют первым русским философом в собственном смысле этого слова, отцом-основателем «нового рели-

¹ Мартеева Л.В. Моральная концепция Вл. Соловьева: историко-философский анализ : дис. ... канд. филос. наук. М., 2001. С. 93.

² Глухова Е.М. Философско-педагогическая концепция... С. 34.

гиозного сознания», давшего начало тому, что позже назовут русским религиозно-философским ренессансом.

Обладая колоссальной силой умозрения, В.С. Соловьев стал основоположником самостоятельной традиции русской философской и общественной мысли. Он ратовал за органическое объединение философии, религии и науки, за их живой синтез и отрицал отвлеченное, оторванное от жизни теоретическое познание. Мыслитель мечтал о создании такой философии, которая давала бы ответ на все вопросы человеческого бытия.

Духовная сила философа, его пророческий дар, умение будоражить умы способствовали тому, что христианская мысль в форме «нового религиозного сознания» на какое-то время вновь стала движущей силой развития русской культуры в целом. Особенно важно то, что он не только противостоял всей атеистической культуре, но создал самобытную русскую философскую систему.

Философская система В.С. Соловьева имела огромное влияние на развитие русской религиозной философии воспитания. Хотя он был прежде всего философом, однако нравственность, нравственное воспитание всегда были для него «одной из наиболее устойчивых и достоверных областей»¹. Вопросы воспитания он всегда рассматривал в тесной связи с вопросами смысла жизни и содержания бытия человека. Именно поэтому, считал он, огромную роль в жизни человека играет воспитание, основная задача которого состоит в подготовке к «единению всех в совершенном добре». Истинное воспитание, по Владимиру Соловьеву, призвано выполнять миссию подготовки человека к служению добру, к исполнению его законов, что ведет к гармонии и спасению. Воспитатель помогает найти истинный путь в жизни, чему и посвятил всю свою жизнь мыслитель.

Этика В.С. Соловьева — это наука не столько о морали, сколько о добре. Суть и задачу этики философ видел в том, чтобы определить высшую цель жизни каждого человека как приближение к Богу, уподобление Ему посредством процесса нравственного воспитания и совершенствования человека и всего человечества. Этика указывает человеку незыблемые нравственные ориентиры, являющиеся основой жизни и помогающие сделать верный выбор в вечной борьбе добра и зла, определить смысл человеческого существования².

Определяющим, первичным в жизни человека является добро. Добро от рождения заложено в каждом, заключено в его природе и сути. Значит, и нравственный смысл жизни всегда обусловлен добром, служением ему, а следовательно, предметом нравственной философии является понятие добра³.

Сущность нравственного добра, которым обладает человек от рождения, заключается в действительном достижении блага, блаженства, дающего полное и постоянное удовлетворение. Добро и благо здесь являются взаимосвязанными и неразделимыми понятиями. Добро желать должно, осуществление добра есть благо не только для того, кто его получает, но и для того, кто его совершает. С другой стороны, благо, чтобы оказаться настоящим, а не мнимым, должно быть обусловлено добром, нравственными требованиями. На практике нельзя смешивать понятия блага и благополучия. Благо является общим для всех, так

¹ Лосский Н.О. История русской философии. М. : Прогресс, 1994.

² Соловьев В.С. Оправдание добра // Соловьев В.С. Соч. : в 2 т. М. : Мысль, 1988. Т. 1. С. 79.

³ Там же. С. 96—97.

как опирается на всеобщую идею добра. Благополучие — то, что нужно и полезно для каждого конкретного человека и, следовательно, не носит всеобщего характера.

Нравственное добро представляет собой способ достигнуть настоящего блага, блаженства, которое приносит человеку «устойчивое и окончательное удовлетворение»¹.

По мнению В.С. Соловьева, нравственность зарождается не на пустом месте. В человеке изначально есть некая основа, на которой начинается процесс нравственного преобразования и которая требует своего дальнейшего развития. В каждой личности от рождения заложены нравственные чувства — так называемые «краеугольные камни», на основе которых развиваются все другие нравственные качества. Не опираясь на основу нравственности, остальные нравственные качества развить невозможно.

Эту основу составляют три чувства: стыд, жалость, благоговение². Именно стыд, считает В.С. Соловьев, выделяет человека из животного мира, делает его отличным от низшей материальной природы. Развитие чувства стыда позволяет человеку протестовать против господства материальной природы, против своего подчинения ей и тем самым показывает право обладать материальной природой, а не быть обладаемым ею. Чувство стыда говорит о самостоятельности личности, предохраняет ее от вторжения чуждых ей сил. Первоначально стыд был связан только с чувственной сферой. На более высокой ступени развития чувство стыда, переходя в высшую форму — в отношения к самому себе, к другим людям и к Богу (отношения гораздо более сложные и многообразные), возникает при нарушении запретов, табу, совершении того, что не должно. На самой высокой ступени стыд служит для сохранения достоинства и совершенства человека. Совесть, являясь высшей формой стыда, определяет наше отношение к окружающим и к Богу, придает нашим поступкам нравственное значение³.

Вторым по значимости нравственным чувством, неразрывно связанным с чувством стыда и нуждающимся в формировании и развитии со стороны наставников, В.С. Соловьев называет чувство жалости. Оно, в отличие от чувства стыда, определяет отношение человека не к низшей материальной природе, а к другим людям и вообще к живым существам. Невозможно переоценить значение жалости для процесса духовно-нравственного воспитания, ведь именно она находит свое выражение в способности сострадать, сопереживать, отзываться на беды других, проявлять свою с ними солидарность⁴.

Третье качество, без которого невозможно воспитать нравственную личность, относится не к материальной природе, не к себе подобным, а к чему-то высшему, — это чувство благоговения. Как отмечал В.С. Соловьев, именно оно выступает в качестве нравственной основы религии, так как благоговение представляет собой преклонение человека перед чем-то высшим, превосходящим его⁵.

¹ Там же. С. 273.

² Лосев А.Ф. Владимир Соловьев и его время. М. : Молодая гвардия, 2000. С. 77.

³ Соловьев В.С. Оправдание... С. 121.

⁴ Там же. С. 127.

⁵ Там же. С. 130.

Чувства стыда, жалости, благоговения выражают всю полноту нравственного отношения человека к тому, что ниже его, равно ему или выше его. Они являются основой, краеугольными камнями его нравственности.

Все добродетели, выделяемые Владимиром Соловьевым, — храбрость, мудрость, умеренность, скромность, доброта — имеют нравственное значение лишь тогда, когда они определяются тремя нормами должного, которые, в свою очередь, опираются на первоосновы нравственности, являющиеся их психологическими корнями¹.

Основными принципами нравственного развития человека являются аскетизм и альтруизм, тесно связанные между собой. Принцип аскетизма заключается в подавлении в человеке материальной природы, которая не является злом сама по себе, но становится им, как только начинает преобладать над природой божественной. Принцип альтруизма выражает христианское правило отношения людей друг к другу как к себе самим. Без опоры на нравственные принципы аскетизма и альтруизма воспитание совершенной личности невозможно².

В центре этической системы В.С. Соловьева находится человек, природа которого состоит из трех основных элементов — божественного, материального и собственно человеческого, связующего два первых³.

Из определения человека видно, что он принадлежит одновременно к двум мирам и является существом богоземным, связывающим Бога и материальное бытие. Человек и Бог, по мысли философа, — равноправные партнеры в создании и совершенствовании мира. Третья составляющая — свободное «я» человека, определяющее его поведение⁴.

Наличие в человеческой природе божественной составляющей предопределяет его способность к совершенствованию и дает идеал совершенства. Совершенство, достижение которого является задачей каждого человека, мыслитель трактует достаточно широко. Оно представляет собой высшее начало, с которым человека связывает религиозное чувство⁵. Также он называет совершенство вечной действительностью, тождеством добра, блага и блаженства. Совершенство не является данным раз и навсегда и может быть потеряно, поэтому обязанностью человека является постоянное совершенствование. Трудность этого процесса заключается в том, что человек — существо очень неустойчивое, противоречивое, склонное к метаниям и поискам. Все это говорит о незавершенности его природы, которая постоянно устремляется к чему-то высшему и запредельному. Человек знает о своем несовершенстве, и его задача — в пределах жизни пройти свой путь совершенствования. Именно осознание собственного несовершенства и дает человеку толчок к началу процесса самосовершенствования, важными условиями которого являются свобода человека и наличие его доброй воли. Только его свободное желание, а не принуждение извне способствует процессу совершенствования⁶.

¹ Там же. С. 203.

² Соловьев В.С. Духовные основы жизни // Соловьев В.С. Избр. произв. Ростов н/Д : Феникс, 1998. С. 135.

³ Соловьев В.С. Духовные основы... С. 113.

⁴ Соловьев В.С. Оправдание... С. 715.

⁵ Там же. С. 237.

⁶ Там же. С. 275.

По мысли Владимира Соловьева, совершенствование человека немислимо без участия Бога. Бог в его учении — это идеал, дающий направление совершенствованию человека и указывающий ему путь. Если человек отказывается от этого пути, то он теряет веру в добро, поскольку Бог — это и есть добро, и попадает во власть материальных, животных инстинктов, неминуемо ведущих его к смерти. Выбор между добром и злом человек должен сделать самостоятельно и добровольно¹.

Рассматривая проблему духовно-нравственного воспитания, представляющего собой, по его мысли, взаимодействие всех институтов общества (семьи, школы, государства) ввиду необходимости двигаться от низших ступеней нравственности к высшим, от нравственности личной к нравственности всеобщей, общечеловеческой и к совершенствованию человека, философ не касался структурных составляющих процесса воспитания, частных техник и методик. Область его интересов составляли процесс духовно-нравственного становления, воспитания человека и общества, а также организация воспитания в рамках государства.

В.С. Соловьев выделяет несколько институтов и видов воспитания, в которых достигается нравственное совершенствование личности.

Определяющую роль играет семья. Только в ней по-настоящему раскрывается уникальность человеческой личности, она является идеальной нравственной моделью общечеловеческого единства². В семейном воспитании поколения одухотворяются культом предков, браком и воспитанием детей. Одухотворение В.С. Соловьев понимал как преобразование природных связей в безусловно-нравственные³.

Культ предков выражается в традиции поминовения усопших, в памяти о них, почитании их путем молитв и совершения таинств. Умершие неотделимы от живых, благодаря чему существует межпоколенная связь, изначально носящая природный характер. Только в семье она одухотворяется и приобретает характер безусловно-нравственный. Помня и почитая своих предков, потомки тем самым как бы платят им долг, исполняют по отношению к ним нравственную обязанность, поддерживают межпоколенную связь. Распавшиеся на отдельные, не связанные друг с другом части, поколения не могут достигнуть высшей цели жизни. Мыслитель утверждает, что цель семейного духовно-нравственного воспитания может рассматриваться только как стремление связать временную жизнь будущего поколения с общим для всех верховным и вечным благом, когда деда, отцы и дети связаны между собой вечной живой связью. За ушедшими предками необходимо признать безусловное значение и будущность. Лишь на такой основе возможно настоящее воспитание, задача которого — передача нравственных обязанностей от одного поколения к другому⁴.

Брак как средство семейного одухотворения представляет собой попытку сотворения совершенного человека по образу и подобию Божию — сотворения единого целого путем создания союза мужчины и женщины. Осуществление этой задачи невозможно в рамках одной земной жизни, поэтому вновь философ возвращается к мысли о преемственности поколений во времени, ибо только она

¹ Глухова Е.М. Философско-педагогическая концепция... С. 76.

² Соловьев В.С. Оправдание... С. 355.

³ Мартеева Л.В. Моральная концепция... С. 151.

⁴ Кривова Е.В. Этика В.С. Соловьева : дис. ... канд. филос. наук. М., 2005. С. 110.

приведет к достижению цели: полное духовное соединение мужчины и женщины осуществляется в их потомках.

Рождение детей в браке имеет не только задачу восполнения численности людей, но и высшую, духовную миссию: преемственность поколений, которая осуществляется путем воспитания детей, и эта обязанность ложится на родителей. Очень важен постулат В.С. Соловьева о том, что дети, рожденные в человеческом, а не в животном браке, должны быть лучше своих родителей. В этом и заключается смысл родительской любви. При этом взгляд философа на отношения между родителями и детьми патриархален. Он полагал, что эти отношения заведомо не равны. Любовь родителей к детям должна отличаться от любви детей к родителям. Изначально здесь заложено неравенство, которое определяется превосходством старшего поколения над младшим. По мнению философа, такое неравенство не носит отрицательного смысла, так как имеет в своем основании Osborne нравственные, религиозные отношения¹.

Таким образом, основная цель семейного воспитания заключается не просто в воспроизведении себе подобных, а в передаче через потомков непрерывной связи между поколениями. Высший принцип семейного воспитания заключается в воспитании чувства долга перед предками за перенятый опыт, в формировании в новых поколениях ответственности перед последующими за сохранение и умножение этого опыта, в способности активно пользоваться полученным наследием как живой движущей силой. Содержанием семейного воспитания является вся общечеловеческая культура².

Человек и общество, семья и общество неразрывно связаны. Более того, семья, по мысли философа, является предпосылкой здорового общества, определяет его нравственные нормы и устои. Процесс личного совершенствования и самосовершенствования не является единственной и конечной задачей духовно-нравственного воспитания. Личное совершенствование — это необходимое условие и начальная ступень совершенствования общественного, так как человек, по Владимиру Соловьеву, не есть существо только индивидуальное, а есть существо социальное. Человек формируется в обществе и с помощью общества, поэтому любое нравственное действие должно совершаться только во имя общественного блага. Только в обществе становятся возможными осуществление идеи совершенного добра и полноценное нравственное развитие. Общество формирует общественный, а не личный идеал нравственности. Отдельно взятая личность не станет нравственной без развития морали в обществе в целом. Однако и построение совершенного общества невозможно без формирования нового, совершенного человека. Противопоставление личности обществу выключает личность из системы многих отношений с другими личностями, тем самым лишая ее действительного содержания жизни³.

Идеальным, совершенным вариантом устройства общества В.С. Соловьев считал такое, во главе которого находились бы в единстве религия, государство и земство, выполняющие соответственно функции нравственного воспитания, политического руководства и экономического управления. Существование всех трех

¹ Соловьев В.С. Оправдание... С. 228.

² Глухова Е.М. Философско-педагогическая концепция... С. 96.

³ Соловьев В.С. Оправдание... С. 257.

названных институтов философ считал обязательным. Необходимость государства обусловлена незавершенностью, несовершенством нравственного развития мира. Церковь нужна, так как только она в силах объединить все народы и подготовить их к достижению высшей цели — Царства Божия. Вся нравственная организация человечества, по мысли Владимира Соловьева, должна начинаться с объединения его по существу и с освящения его деятельности. Такое объединение возможно только через Церковь, примиряющую грешный, разрозненный мир с единым Богом. Для выполнения этой цели Церковь должна быть единой и святой. Бог укрепляет и поддерживает немощного человека, делая это через Церковь. Лишь благодаря такой помощи человек становится достаточно свободным для выполнения своей воли.

Этой же цели должна быть подчинена вся жизнь государства: только при таком условии в нем будут нравственная справедливость и широкие возможности для нравственного воспитания и развития. Задачей государства как общественного института является забота о воспитании и нравственном совершенствовании своих граждан.

В.С. Соловьев выделяет несколько видов общественного воспитания: духовно-нравственное, национальное (патриотическое), трудовое (экономическое), правовое (юридическое). Важно отметить, что приоритетным видом общественного воспитания он считает воспитание духовно-нравственное. Все прочие виды воспитания должны на него опираться, должны иметь в своей основе духовно-нравственную составляющую. Основные цели духовно-нравственного воспитания заключаются в создании идеального, совершенного человека по образу и подобию Божию и построение идеального общества, прообраза Царства Божия на земле. Этой цели должна быть подчинена деятельность всех общественных институтов (семьи, школы, государства), и все общественные виды воспитания должны осуществляться с учетом определяющего значения духовно-нравственной составляющей.

Национальное воспитание учит любить другие народы как свой собственный, желать им блага, поддерживать добрые, дружеские отношения с соседями. Патриотизм В.С. Соловьев призывал отличать от народного эгоизма, требующего возвеличивания, возвышения своего народа за счет других. Такая позиция не может способствовать совершенствованию и нравственному преображению, она не возвышает народ, его дух, а, наоборот, унижает. Единственным способом сохранить достоинство своего народа и вести правильное патриотическое воспитание является следование христианским заповедям, проведение христианской политики, основанной на духовно-нравственной составляющей¹.

Наряду с национальным воспитанием во все времена остро стояла проблема правового воспитания, т.е. исполнения законов, принятых в обществе, а также проблема исправления и возвращения на путь нравственного совершенствования людей оступившихся, совершивших проступки и преступления. Задача государства состоит прежде всего в том, чтобы не допустить нарушения, преступления законов, а если закон все же нарушен, — попытаться исправить человека, вернуть ему должное нравственное состояние.

¹ Соловьев В.С. Оправдание... С. 365.

Ведущую роль в правовом воспитании играет нравственный аспект, поскольку все правовое воспитание (особенно в части исправления преступников) должно опираться на христианские заповеди. Наказание преступника В.С. Соловьев называет нравственным лечением, которое не может быть постоянным, неизменным, а должно меняться в зависимости от изменений в нравственном состоянии виновного. Категорически возражал мыслитель против смертной казни. Принцип устрашения в наказании он считал абсолютно неэффективным и неприемлемым. Смертную казнь он называл вынужденным насилием, проявлением бессилия, которое не приносит пользы ни обвиняемым, ни обвинителям. Самым эффективным средством нравственного исправления философ называет условные приговоры, так как основной задачей наказания должно быть не мучение, а нравственное лечение, исправление. Практически это должно выражаться в общественной опеке над преступником компетентных людей — юристов, психиатров, священников¹.

Важнейшим видом общественного воспитания является воспитание трудовое (экономическое). Экономические отношения играют важную роль в обществе, не только выполняя свою непосредственную функцию, но и оказывая влияние на внешнюю и внутреннюю политику государства. Основным нравственным чувством, на котором строится все экономическое воспитание, должно стать чувство жалости к миллионам обездоленных людей и, как следствие, чувство справедливости при распределении материальных благ. В области экономических отношений должно найти свое применение нравственное триединство, определяющее человеческое отношение к Богу, к себе подобным и к материальной природе.

Основные понятия экономики — производство, распределение собственности, обмен ценностями — должны рассматриваться с позиций нравственности. Главным среди них В.С. Соловьев считает понятие труда. Труд с нравственной точки зрения представляет собой взаимодействие людей в материальной области, которое должно обеспечить всем возможность достойного существования и способность к дальнейшему совершенствованию. Нравственным труд может стать только тогда, когда он осуществляется на общее благо. Работа на собственное благо приводит к утрате смысла труда как всеобщей заповеди. Не каждый труд является нравственным. Если работа тяжелая, если она забирает все время, не оставляя возможности для духовного развития, то человек уподобляется животному и ни о каком нравственном развитии речь идти не может. Следовательно, экономическое воспитание в своей основе должно иметь духовно-нравственную составляющую, в противном случае на первый план для человека выходит материальный интерес, превращающийся из средства в цель. Это может быть устранено путем изменения нравственного корня экономических отношений².

Таким образом, только совокупность всех видов воспитания и их преемственность при определяющей духовно-нравственной составляющей позволят воспитать нравственную личность и создать нравственное, совершенное общество. Создание нравственной философии было делом всей жизни В.С. Соловьева.

Особая ценность его учения заключается в практической направленности. Этику Владимира Соловьева можно рассматривать как один из возможных путей сделать лучше, чище, нравственнее не только человека, но и все общество в целом.

¹ Там же. С. 443.

² Соловьев В.С. Оправдание... С. 538.

Мыслитель был убежден в правоте своего учения и убеждал в этом других людей, подчеркивая, что в его основу положены незыблемые христианские истины, проверенные тысячелетиями. Владимир Сергеевич надеялся, что его учение будет рано или поздно воспринято человечеством, и значение его выразил следующим образом: «Я не только надеюсь, но также уверен..., что истина, мною сознанная, рано или поздно будет сознана и другими, сознана всеми, и тогда своею внутреннею силою преобразует она весь этот мир лжи, навсегда с корнем уничтожит всю неправду и зло жизни, личной и общественной, — грубое невежество народных масс, мерзость нравственного запустения образованных классов, кулачное право между государствами — ту бездну тьмы, грязи и крови, в которой до сих пор бьется человечество, все это исчезнет как ночной призрак перед восходящим в сознании светом вечной Христовой истины, доселе непонятой и отверженной человечеством, — и во всей своей славе явится Царство Божие — царство внутренних духовных отношений, чистой любви и радости — новое небо и новая земля, в которых правда живет, но невозможно ничтожному человеку постоянно жить в этом мысленном, еще не осуществленном для нас мире»¹. Для нас, потомков, спустя столетие все еще живущих «в бездне тьмы, грязи и крови», эти слова звучат как пророчество, как призыв остановиться и попытаться измениться самим и изменить в лучшую сторону окружающий мир.

Список использованной литературы

1. Глухова, Е.М. Философско-педагогическая концепция В.С. Соловьева в контексте его философской системы «всеединства» [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. — М., 1998. — 236 с.
2. Кривова, Е.В. Этика В.С. Соловьева [Текст] : дис. ... канд. филос. наук. — М., 2005. — 133 с.
3. Лосев, А.Ф. Владимир Соловьев и его время [Текст]. — М. : Молодая гвардия, 2000. — 613 с.
4. Лосский, Н.О. История русской философии [Текст]. — М. : Прогресс, 1994. — 456 с.
5. Мартеева, Л.В. Моральная концепция Вл. Соловьева: историко-философский анализ [Текст] : дис. ... канд. филос. наук. — М., 2001. — 129 с.
6. Соловьев, В.С. Духовные основы жизни [Текст] // Соловьев В.С. Избр. произв. — Ростов н/Д : Феникс, 1998. — 540 с.
7. Соловьев, В.С. Оправдание добра [Текст] // Соловьев В.С. Соч. : в 2 т. — М. : Мысль, 1988. — Т. 1. — С. 47—549.
8. Соловьев, В.С. Русский национальный идеал [Текст] // Соловьев В.С. Соч. : в 2 т. — М. : Правда, 1989. — Т. 2. — С. 286—295.

С.А. Муравьев

ГЕНЕЗИС РУССКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ИДЕАЛА ВОСПИТАНИЯ В ДИАЛОГЕ ЭПОХ И АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ²

¹ 8. Соловьев В.С. Русский национальный идеал // Соловьев В.С. Соч. : в 2 т. М. : Правда, 1989. Т. 2. С. 172.

² Статья подготовлена в рамках исследовательского проекта РГНФ № 09-03-72305 а/ц.

Предпринята попытка определить исторические предпосылки формирования представлений о русском национальном идеале воспитания личности. В фокусе внимания автора оказываются философско-религиозные концепции мыслителей различных эпох, искавших зависимость содержания идеала воспитания от внешних социокультурных условий жизнедеятельности русского этноса.

национальный идеал, философско-религиозная антропология, социальное воспитание, личность, культурные ценности, нравственность, духовность, совесть, образец, совершенство.

Вначале следует уточнить, что же представляет собою национальный идеал вообще, а затем уже перейти к вопросу о русском национальном идеале в частности. Мы полагаем, что национальный идеал — очень сложное явление, представляющее собой синтез обыденно-практических знаний. В любом обществе всегда присутствуют такие тенденции, как стремление улучшить среду своего обитания, самих себя. Это желание и рождает представление о конкретном идеале, которое характерно для представителей только данной национальности и отличает ее от других, свидетельствуя об уникальности народа.

В научной литературе сложилось мнение, что в идеалах проявляются чаяния, надежды, упования, эталоны отношений и поведения, нравственные нормы и базовые ценности, которые в той или иной степени должны присутствовать в жизни народа во все времена¹. Формы человеческой деятельности, характерные для определенной исторической эпохи, находят отражение в философских теориях. И так как история идей воспитания является частью всеобщей истории социального развития, то она непосредственно будет проявлять народные стремления. Соответственно обращение к вопросу о происхождении национального воспитательного идеала должно быть направлено на выявление в культурно-исторической среде народа предпосылок основ для возникновения того или иного идеала.

Понимание того, что русский народ имеет особый характер, возникло еще на заре его становления. В древних письменных источниках упоминается о таких чертах национального идеала, как доброта, бескорыстие, честность, преданность, патриотизм. Интересные характеристики содержатся и в трудах зарубежных авторов того времени. Например, Прокопий Кесарийский указывал на то, что славянскому характеру присущи такие черты, как обостренное чувство коллективизма и справедливости, религиозность, добронравие, патриотизм. Византийский стратег Маврикий говорил о свободолюбии, мужественности, физической развитости, выносливости русских.

Особая роль в утверждении русского национального идеала принадлежит, с нашей точки зрения, объединению восточных славянских племен в единое государство — Киевскую Русь. Нуждаясь в постоянном обеспечении безопасности своих границ, наши предки передавали детям, молодежи знания и опыт по охране рубежей, следили за тем, чтобы новые поколения воспитывались в духе патриотизма.

¹ Васильев С. К. Особенности формирования национального идеала : дис. ... канд. филос. наук. Н. Новгород, 1996. С. 74.

Русский национальный тип является предметом пристального внимания отечественных историков, философов, которые отмечают его необыкновенную широту и многогранность. В научной литературе фиксируются как положительные, так и отрицательные качества русского характера, но, какими бы разными они ни были, их объединяет мнение, что именно система русского воспитания в значительной мере предопределила стремление к идеалу как национальную особенность русского характера¹.

На наш взгляд, существуют так называемые константы, т.е. постоянные, практически не изменяемые особенности русского воспитания, которые на протяжении столетий оказывали и оказывают влияние на становление народа и которые, следовательно, можно применить в современной теории и практике воспитания. Эти ценности и идеалы не являются такими уж исключительными, это всего лишь преломившееся в национальном сознании общечеловеческое стремление к добру, справедливости, правде, красоте жизни и человеческих отношений.

Философская литература дает нам целостное представление о трех ключевых константах, основных чертах русского народа, которые повлияли на становление воспитательного идеала в России: открытость, традиционность и духовность.

На открытость русской культуры другим культурам указывали многие. В частности, в свое время очень точно заметил В.С. Соловьев: «...истинная сущность русского национального духа, его великое достоинство и преимущество состоят в том, что он может внутренне понимать все чужие элементы, любить их, перевоплощаться в них...»².

В поисках аргументов для обоснования открытости русского народа осуществим ретроспекцию и покажем, как данная особенность проявлялась в разные эпохи.

Как известно, система воспитания в России в период своего становления находилась под влиянием сразу нескольких культур — православно-византийской, гуманистической и протестантской. Византийская культура являлась основой воспитательной системы, но ограничивалась решением задач религиозного воспитания и со временем была существенно потеснена светским влиянием гуманизма, провозглашавшего необходимость воспитания человека независимого и свободного.

Особое влияние на формирование русского национального идеала оказало официальное принятие христианства в 988 году. С этого времени система воспитания оказалась под влиянием воспитательных идеалов, приоритетных на территории Византийской империи. Русский народ принимал эти учения, однако и в самой Византии они находились в стадии становления и не были окончательно сформированы. Охотно включившись в поиск православного христианского идеала, русское общество постепенно приходило к тому, что в первую очередь человека необходимо научить бороться со злом в самом себе, прощать слабости людей, быть терпеливым, призывать на помощь Бога и уповать на него.

Уже в XII веке на Руси появились так называемые книжники, которые знали греческий язык и занимались переводами трудов византийских мыслителей. Но они обычно не просто переводили эти труды, а перерабатывали их применительно к социально-политическим условиям современной им действительности. В сочинениях

¹ Флоровский Г.В. Вечное и преходящее в учении русских славянофилов // Из истории русской мысли. М., 1998. С. 44.

² Соловьев В.С. Русский национальный идеал // Соловьев В.С. Соч. : в 2 т. М., 1989. Т. 2. С. 290.

Климент Смолятича, Кирилла Туровского, Кирика Новгородца первое место в воспитании человека отводилось нравственному совершенствованию, отвержению таких пороков, как корыстолюбие, лень, лукавство. Особое место в воспитательной системе уделялось переводу византийского сборника «Пчела», где были собраны идеи известных христианских философов — Григория Богослова, Иоанна Златоуста, Василия Великого. Интерпретировав их идеи применительно к воспитательной системе Киевской Руси, воспитательный идеал того времени можно сформулировать следующим образом: человеку дана свободная воля, благодаря которой он сам выбирает, на какой путь ему становится — добра или зла, правды или неправды; по поступкам и делам можно узнать и оценить человека; искренность, стремление помогать нуждающимся — это обязанность человека.

Конечно, как и в наше время, основной и при этом самой трудной задачей считалось воспитание любви к ближнему, которая объявлялась главной задачей человека. Этой цели служило обращение к примерам святых старцев, вся жизнь которых являлась свидетельством любви к людям. Православный человек с детства учился терпению, следил за своими поступками, рос духовно и совершенствовался нравственно.

В годы монголо-татарского ига (XIII—XV века) основы воспитания, заложенные двумя предыдущими столетиями, не только были сохранены, но и, подкрепленные борьбой против иноземных захватчиков, приобрели более глубокое значение для подрастающего поколения.

В XV веке византийская культура продолжала оказывать существенное влияние на Россию, но это было влияние иного качества, а именно: она дала пример монастырских идеалов воспитания, основанных на особом религиозном течении — исихазме¹. Православные подвижники издавна придавали ему глубокий смысл. Человек и мир, в котором он живет, характеризуют постоянное беспокойство и изменчивость. Поэтому человек жаждет и ищет покоя. Как мы знаем, море бывает спокойным в своих глубинах, а не на поверхности. Подобно этому по опыту святых подвижников внутренний мир человека и всего творения следует искать в глубинах человека и творения и «по ту сторону» этих глубин. Исихия и есть именно такой поиск внутреннего покоя, который «превосходит всякий ум». Это не просто спокойствие, обретение спокойного места жизни, но бытийное собирание человеческого существа и жития в свой центр («сердце»); и через это собирание в Боге и Богом как единственным источником истинного покоя. Это течение в то время, как никогда, было востребовано. Особое внимание ему уделял монах и мыслитель Нил Сорский, считавший, что именно стремление к абсолютному добру и справедливости приближает человека к идеалу.

В эпоху реформ Петра I философская мысль начинает ориентироваться на западную воспитательную парадигму, основанную на воспитании в человеке деловитости и рационализма, и, следовательно, на «применение» к российской действительности идеалов воспитания, доминировавших в западной культуре. Однако новую систему воспитания высшее сословие, привязанное ко всему русскому, привычному, традиционному, встретило с определенной тревогой. Поэтому было решено проводить реформы суровыми, административными методами. Переноса на русскую почву зарубежные идеалы и соответствующие им методики и технологии воспитания, Петр I заставлял выходцев из привилегированных сословий

¹ Исихия — безмолвие, умная молитва, практика духовно-религиозного воспитания, основанная Григорием Паламой.

проходить через новую систему воспитания, во многих случаях даже принудительно. Заметим, что данная система воспитывала более гражданина, в большей мере готового к государственной и общественной жизни, нежели к семейной.

В период правления Екатерины II влияние западноевропейской культуры и просвещения на русскую систему воспитания проявилось еще в большей степени. Повышения общего культурного уровня страны предполагалось достичь с помощью реформ «сверху». Для императрицы было очевидным, что воспитание начинается с раннего детства и заканчивается формированием человека просвещенного, совершенного. Конечно, она понимала, что осуществить задуманное, сформировать новую, «идеальную породу людей» можно, только поменяв коренным образом существующую систему воспитания. Но не следует забывать, что религиозно-нравственное воспитание при этом не отходило на второй план, а оставалось в приоритете как отличительная и необходимая черта национального воспитания. В таком переплетении религиозного и светского воспитания формировался русский национальный характер, оказывавший влияние на становление и развитие воспитательного идеала¹. Ярко выраженный национальный характер воспитательная система России сохранила и в XIX — начале XX века, несмотря на все более усиливающиеся тенденции влияния французских и англо-американских воспитательных идеалов.

Еще одной особой константой русского народа, которая оказала влияние на формирование русского национального идеала, является традиционность, т.е. опора на многовековую народную культуру и эмпирически выстроенный порядок воспитания человека². Благодаря этому русская воспитательная система имела возможность обращаться к собственному историческому опыту, опыту народной жизни. При этом следует отметить, что одной из существенных отличительных черт русского национального характера является постоянный, неослабевающий оптимизм, направленность на положительный идеал. Как отмечал А.И. Введенский, «окрашенная радостью жизнь непременно должна быть сопряжена с деятельным добром, с осознанием смысла своего индивидуального совершенствования как частицы общности и нераздельности единого целого. Несмотря на то, что в течение своей истории русский народ был значительно сдвинут со своих православно-патриархальных устоев, он не только сохранил свои природные свойства, но и перевел их в форму конкретных идеалов или, точнее, осознал их, как стороны своего всеобъемлющего идеала»³.

С течением времени накопился значительный опыт государственного и духовного строительства русского государства. Народная мудрость оставила будущим поколениям свою версию исторического бытия народа, выделяя наиболее продуктивные идеи, осмысливая в потоке будней то, что несет в себе черты, сохраняющие народ и образующие его смысложизненный стержень. Это означает, что национальный идеал выстраивался на пересечении категорий должного, желаемого и возмож-

¹ Мосолов В.А. Приоритеты воспитания: прошлое и настоящее (опыт историко-педагогического исследования русской духовности) : курс лекций. СПб., 1996. С. 26.

² Кларин В.М., Петров В.М. Идеалы и пути воспитания в творениях русских религиозных философов IX—XX вв. М., 1996. С. 40—43.

³ Введенский А.И. Западная действительность и русские идеалы. Московская губерния, Сергиев Посад, 1894. С. 159.

ного. Должное рождает этические нормы, желаемое строит варианты их реализации, а возможное придает им практический смысл и реальные черты.

Идеал воспитания в русской философии можно обозначить, в соответствии с рассматриваемой характеристикой, как образ совершенного человека, положительно настроенной личности. Идеальная модель, проявляющая не подлежащий изменению по своей глубинной сути социально-личностный ориентир, постоянно сопутствует человеку в продолжение всей его жизни и реализуется, в той или иной степени, в результате применения различных воспитательных средств, адекватных возрастным характеристикам объекта воспитания. Благодаря открытости поиск ответов в собственном прошлом позволяет находить духовные силы для дальнейшего развития и совершенствования человека.

Третья константа, влияющая на становление русского идеала воспитания, — духовность, обостренное внимание к сфере абсолютного, вечного, что отмечали почти все русские мыслители¹. В древнерусском государстве была распространена литература, посвященная житиям святых. Описанный в ней мир идеального был очень близок не только читателям и слушателям, но и переписчикам и составителям, что являлось яркой чертой духовных устремлений жителей Древней Руси. Нравственный идеал человека, заключенный в житиях святых, показывая человека праведного, носил ярко выраженный воспитательный характер. Ориентация людей на духовные ценности давала им достойный пример для подражания. «Еще наши далекие предки вкладывали в смысл слова «образование» создание образа человека, подобного Богу или, по крайней мере, к тому стремящегося», — замечает наш современник Н.В. Карлов².

Можно с уверенностью заявить, что эта константа настолько сильна в русской духовной жизни, что не исчезла даже при ослаблении или полном упадке религиозности, при гонениях на религию. «...Наш православный русский народ поставлен в такие исторические условия, что он не перестал еще смотреть на человека, как на носителя образа Божия...»³. В трудные периоды истории русская философская и общественная мысль обращалась к проблемам нравственности, справедливости, чтобы хотя бы частично реализовать высочайшие духовно-нравственные качества в земной жизни, не потерять связи с Абсолютом, добром.

Следует отметить, что названные выше особенности, проявляясь на протяжении длительного времени в различных ипостасях, детерминировали уникальный характер русского народа, сформировали черты национального воспитания, определившие как неповторимое целостное явление национальный воспитательный идеал. И пусть с течением времени различные воспитательные системы и парадигмы сменяли друг друга, но все они выстраивались на основе открытости, традиционности и духовности.

Список использованной литературы

1. Белозерцев. Е.П. О национально-государственном образовании в России [Текст] // Педагогика. — 1998. — № 3.

¹ Белозерцев Е.П. О национально-государственном образовании в России // Педагогика. 1998. № 3. С. 31.

² Карлов Н.В. Преобразование образования // Вопр. филос. 1998. № 11. С. 7.

³ Введенский А.И. Западная действительность... С. 182.

2. Введенский, А.И. Западная действительность и русские идеалы [Текст]. — Московская губ-ния, Сергиев Посад, 1894.
3. Васильев, С.К. Особенности формирования национального идеала [Текст] : дис. ... канд. филос. наук. — Н. Новгород, 1996.
4. Кларин, В.М. Идеалы и пути воспитания в творениях русских религиозных философов IX—XX вв. [Текст] / В.М. Кларин, В.М. Петров. — М., 1996.
5. Карлов, Н.В. Преобразование образования [Текст] // Вопр. филос. — 1998. — № 11.
6. Мосолов, В.А. Приоритеты воспитания: прошлое и настоящее (опыт историко-педагогического исследования русской духовности) [Текст] : курс лекций. — СПб., 1996.
7. Репринцев, А.В. В поисках идеала учителя: проблемы профессионального воспитания учителя в истории философско-педагогической мысли [Текст]. — Курск : Изд-во Курского гос. ун-та, 2000.
8. Розин, В.М. Философия образования: этюды-исследования [Текст]. — М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2007.
9. Соловьев В.С. Русский национальный идеал [Текст] // Соловьев В.С. Соч. : в 2 т. — М., 1989. — Т. 2.
10. Флоровский, Г.В. Вечное и преходящее в учении русских славянофилов [Текст] // Из истории русской мысли. — М., 1998.



Открытая трибуна

О.В. Долженко

КАМЕШКИ НА ЛАДОНИ, ИЛИ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ГЛАЗАМИ ДИЛЕТАНТА

Данный начальный обзор предмета может быть, конечно, только поверхностным, внешним, из «глубинного» вообще не сложишь образ.

Ю. Степанов

Известный отечественный философ размышляет о перспективах «модернизации» системы университетского образования в России, проблемах и перспективах его «устойчивого» развития в быстро меняющемся обществе. В фокусе внимания автора противоречия развития университетского образования, пытающегося приспособиться к сиюминутным потребностям нарождающегося рыночного общества и вынужденного отказаться от традиционной миссии — моделирования будущего, окультуривания самого человека. Автор в яркой и полемичной манере убеждает читателя в том, что предлагаемая отечественным университетам модель «выживания» в условиях рынка неизбежно ведет к деградации всей образовательной системы, объективному снижению качества подготовки будущих специалистов, свертыванию исследовательской деятельности в вузах.

философия, социология, образование, молодежь, университет, миссия, личность, социальность, ценность, общество, образовательная революция, социокультурная инновация, парадигма, история.

Введение

С содержательной точки зрения предлагаемый текст едва ли удовлетворит поборников «железной» логики. Свою задачу автор видит в том, чтобы представить некий набор сюжетов, связанных общей линией, которую можно определить так: человек, образование, университет в меняющемся мире.

Имеется в виду не тот мир, который все время суетится, пытается самоутвердиться, но не задумываясь над основаниями и правом на такое самоутверждение. Процесс перемен мы соотносим с тем миром, который уже с нами, уже на дворе. Ведущую роль в нем играют процессы глобализации, а перспективы задаются глобальными проблемами. Решить задачи, инициированные вызванными ими переменами, трудно, но необходимо. Основная из этих задач — выход на стратегию устойчивого развития, в рамках которой планета и человек будут рассматриваться в единстве. В итоге закономерности развития общества должны вписаться в ресурсные возможности Земли, в закономерности, обусловленные процессами планетарного характера, прежде всего с точки зрения сохранения и поддержания условий для существования жизни на планете.

Вот уже несколько десятилетий как человек вступил в новую эру своего собственного и планетарного развития. Упоенный техническими достижениями и «историческими» свершениями, он не сразу это заметил и вовремя не осознал те трудности, с которыми придется столкнуться. Но наступление новой эры с каждым годом дает о себе знать все более отчетливо — в росте катастроф техногенного характера, климатических переменах, необратимых изменениях в состоянии окружающей среды.

Впрочем, были среди нас и такие, кто предвидел трудности, с которыми столкнется человечество, и ту цену, которую ему придется заплатить за небрежное отношение к природе и культуре; кто понимал неизбежность нелинейных и бифуркационных процессов по мере исчерпания ресурсов Земли и достижения пределов линейной стадии развития техногенной цивилизации. Но, как всегда, «пророков» не слышали...

Сегодня много говорится о необходимости революционного обновления образования, об информационной революции, инновационной ... Не слишком ли много революций? И какое отношение предлагаемые перемены имеют к революциям?

По определению, новое образование предполагает новый образ, новое прочтение и новое понимание мира, в котором живет человек, т.е. нужен выход на новое представление об универсуме, лежащем в основе идеи университета. Сформировалось ли у нас такое новое представление?

Сегодня категориями глобальности, глобализации, становления глобального образования, устойчивого развития манипулируют на всех уровнях жизни, в том числе и политическом. Конечно, от этого их содержание не становится богаче. Скорее, наоборот: они становятся все менее определенными и более враждебными человеку. Однако чем непонятнее термин, тем он кажется глубокомысленным.

леннее (вплоть до исчезновения самой возможности мысли). И такие категории, как «глобализация образования», «глобальное образование», «устойчивое развитие», на многих действуют возбуждающе. В итоге, не разобравшись толком, о чем идет речь, уже строятся колонны антиглобалистов, звучат воинственные речи, клеймящие возрождение нового колониализма.

Стоит ли так торопиться? «Поспешать надо медленно». Пока перед нами всего лишь расплывчатые и туманные категории, чем-то напоминающие улыбку чеширского кота, которая, как известно, сама по себе появлялась, расплывалась и исчезала, порождая чувство недоумения и ностальгии по поводу того, что могло бы стать, если бы только мы сумели ее удержать.

Что же касается российских интеллектуалов неолиберального толка, то они во все времена демонстрировали склонность жонглировать плохо оформленными категориями, кальками слов, заимствованных на стороне.

Наша задача — представить свое понимание устойчивого развития в контексте глобальных проблем современности связанного с ними потенциала современного образования, попытаться понять, как они скажутся на жизни высшей школы.

Конечно, в такой постановке задачи изначально присутствует доля той пагубной самонадеянности... Но — не верю я в очистительную силу революций! Для образования революции в принципе неприемлемы: цена большая, а толку мало. Зато места для заблуждений и ошибок, для вскармливания разного рода проходимцев и маргиналов — сколько угодно. Революция — это свидетельство интеллектуальной незрелости общества.

Институт образования живет в поле процессов, протекающих на уровне общества. Хаос, смятение, негативизм, деструкция, коррупция, характерные для современной высшей школы, — все это является реакцией образования на социальный хаос. Хаос в жизни порождает и хаос в головах преподавателей и учащихся, возвращаясь в многократно усиленном виде в то общество, которое инициировало процесс революционного обновления.

Что же касается «крыльев» революционного обновления, то потребность в таковых возникает лишь при условии, что люди знают, куда и зачем спешат. В противном случае легко уподобиться той вороне, которая в ответ на вопрос: «Куда летишь?» каркнула: «А тебе какое дело! Лечу и лечу...». Вот и нынешнее российское образование, находясь в состоянии смуты и растерянности, летит неведомо куда и неизвестно зачем.

Справедливости ради отметим, что сегодня никто в мире толком не знает, что с образованием происходит и каким оно должно быть.

В обществе отсутствует стратегическое видение контекста, определяющего ход развития университетского образования. Нет образа того, чему университет должен быть изоморфен. Да и самого образа университета нет (чего стоят одни названия: Финансово-гуманитарный университет, Университет стали и сплавов!..)

Что же касается содержания образовательной политики, то она инициируется внешними раздражителями, преподносимыми под соусом «социального заказа», услуг, рынка, необходимости перехода к «инновационному образованию», «знаниевой экономике» и прочим «милым» вещам. Всюду — сплошные рефлекссы, но ... без рефлексии.

В случае же, когда появляются работы, посвященные, например, идее и миссии университета, то их чаще всего рассматривают как некий казус. И не приходит в голову критикам, что если такие мыслители, как Хайдеггер, Ясперс, Ортега-и-Гассет, Хабермас и другие, задавались вопросом, что, собственно, представляет собой современный университет, то это неспроста.

Между тем все более заметное эмоциональное отторжение детей и молодежи от нынешнего образования — яркое свидетельство того, что кризис в образовании только набирает силу, что потуги административной машины бесперспективны. Одно из двух: или российское образование плохо, или российская молодежь не для него.

Новый образ мира всегда задавал новый контекст образовательной практики. В новом мире человек должен отвечать новым требованиям. По-иному быть не может.

В кризисные периоды резко возрастает «шумовой фон», источником которого выступают «адвокаты» прошлого и бюрократы, предпочитающие работать с категориями «должно» и «нужно», но упорно избегающие вопроса, с чем мы имеем дело в действительности, какого человека мы стремимся «образовать», в каких культурных условиях ему предстоит жить и действовать?

В российском образовании все еще сильна вера в то, что новое можно получить, улучшив прошлое или позаимствовав его на стороне, а новое счастье построить на пути консервативной (консервирующей) модернизации. Последствие углубляющегося зазора между тем, что человек воспринимает проблему как свою личную, индивидуальную, и содержанием университетского образования — отторжение от образования.

Эти тенденции формировались десятилетиями. И в итоге из условия развития человека образование превратилось в один из источников его кризиса. Видимо, вовсе не случайно доклад, подготовленный группой экспертов ЮНЕСКО во главе с Жаком Делором, назывался «Образование: сокрытое сокровище»¹. Обратите внимание: сокровище *сокрытое*. Что-то из происходящего в мире образования комиссию Делора настораживало.

Рано или поздно, но всегда наступает момент, когда нужно сказать: старый дом ремонту не подлежит, пора строить новый. Решиться на шаг, связанный с отказом от привычного, а потому любимого, — трудно. Особенно если ты уютно устроился в своей дисциплинарно-предметной норке, «пописываешь» положенное число статей в год, рассказываешь молодым людям историю собственных скитаний, набрасываешь на доске основные положения курса, допустим, теоретической механики, которые за десятилетия преподавательской деятельности ты сотню раз повторял и они тебе стали роднее и ближе, чем их отцам-создателям...

В высшей школе хорошо работать в периоды, когда «она завоевала авторитет и пользуется...». Плохо, когда денег не платят, а вузовские стены наполняют скорбь и рыдания: «Что станет с миром, если он потеряет то образование, которым мы живем!», когда оживают предания о том «золотому веку», когда..., и все ждут: наступит час, все поймут, оценят нас, но уже будет поздно...

Контрреволюция в образовании: смысл и истоки

¹ Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище : докл. Междунар. комиссии ЮНЕСКО по образованию XXI в.

Еще в сороковых годах прошлого века экономист и будущий лауреат Нобелевской премии В. фон Хайек опубликовал серию очерков, которые впоследствии увидели свет под общим названием «Контрреволюция в науке». По сути это попытка проследить историю злоупотреблений разумом и его упадка.

Контрреволюция в науке, по мнению Хайека, в решающей степени обусловлена переносом методов естественных наук в сферу социального и гуманитарного знания. Не правда ли, есть над чем задуматься? В наши дни качество социально-гуманитарных исследований нередко оценивают по тому, насколько широко при этом были использованы методы естественнонаучного знания. А ведь на самом деле актуальна задача обратная: постановка исследований в области естественнонаучного знания все заметнее должна оцениваться на основе критериев социально-гуманитарного знания. Наступило время, когда уже не гармония повяряется алгеброй, а алгебра и рациональность подлежат проверке гармонией, укорененной в культуре.

Работа Хайека в мире образования прошла практически незамеченной, хотя она во многом объясняет одну из главных причин нынешнего кризиса университета.

Беда университета состоит в том, что он — не без помощи извне — изменил своей идее. Порвав с идеальным контекстом, истоками, укорененными в культуре, и войдя в логику цивилизационной парадигмы, университет перестал быть университетом, а стал придатком экономики. И если сегодня где-то в мире еще можно встретить университет, то, как свидетельствуют результаты исследований, каждый раз перед нами оказывается центр, просуществовавший не одно столетие, сформировавшийся в условиях религиозной культурной среды и сумевший сохранить свою первоначальную сущность.

Мы все живем в двух измерениях — цивилизационном и культурном. Культура — теологична, она ориентирована на развитие; цивилизация — прагматична и ориентирована на универсальные модельные знания. Культура связана с пониманием, а цивилизация — с воспроизводством и тиражированием. За первой — вектор идеального, духовного, за второй — стремление к удовлетворению потребностей текущего дня.

Конечно, вера не является результатом изучения курса основ теологии. Это производная от образа жизни общества. Она открывает перед человеком возможность движения по вертикали, включает моральное и нравственное измерение. И эта вертикаль исчезла в жизни современного общества и университета. В итоге мир стал плоским, утратил присущую ему благодаря культуре дальноркость. Что лучше: дальноркость или близоркость? Плохо и то, и другое. Всего должно быть в меру, но эта мера задается способностью видеть реальность такой, какова она есть. А потому и сочетание этих двух качеств в разные моменты исторического развития должно быть разным.

Преобразование учебных заведений из центров образования в центры обучения и подготовки — в этом нам видится основная причина того кризиса, в котором оказалось современное образование во всем мире.

Переживаемый нами период требует переосмысления многих особенностей временного бытия. На наших глазах меняется представленное в настоящем соотношение будущего и прошлого. Все очевиднее, что на прошлое нужно смотреть с точки зрения возможного будущего. А будущему нужна идея!

Идея будущего

И эта идея уже есть. Ее задают глобальные процессы современности, проблематизирующие условия существования культур, подталкивающие их к диалогу с целью выхода на единство понимания происходящего с человеком, природой и планетой.

Парадокс современной ситуации состоит в том, что в наши дни будущее в значительной мере детерминируется уже не прошлым, а будущим. При этом возрастает роль не прогностического, а футурологического компонента, связанного с интерпретацией стратегических вызовов человечеству.

Самое время приступить к созданию новых представлений о футурологии, в которой будущее выводится из представлений о предельно допустимых границах, к которым приблизился человек и которые задаются системой текущих вызовов. Конечно, само понятие границы предполагает обращение к прошлому, к тем точкам, в которых уже состоялся акт такого осознания.

Очевидно то, что глобальные проблемы современности на уровне отдельных национальных образований не решить. Сами по себе они являются признаками перехода человечества в новое пространство, связанное с представлением о наступлении новой эпохи, основу которой определяет категория «глобальное».

Итак, глобальные проблемы — лишь признаки, свидетельствующие о возникновении системы вызовов нового типа — глобальных. Осознать сущность этих вызовов можно только в поле культуры, а следствием будет становление проблем нового типа и появление новых субъектов социокультурной практики, в нашем случае — Человечества.

Выход на глобальную проблематику предполагает переход к новой картине мира, в центре которой находятся отношения человек — планета (речь идет о планетарной сущности человека — одной из тех его ипостасей, о которых писал Э. Морин).

Актуальность проблемы устойчивого развития для высшей школы

О роли образования в переходе к стратегии устойчивого развития разговоры идут уже многие годы. Так, еще в докладе комиссии Г. Брундтланд «Наше общее будущее» (1987 год) отмечалась большая роль, которая выпадет на долю образования в осуществлении необходимых перемен.

И с этим трудно не согласиться: именно образование — один из основных источников поддержания и распространения неустойчивых экологических практик. Будучи ориентированным на неконтролируемый экономический рост, на уже исчерпавший свой потенциал неолиберальный вариант рыночной экономики, пренебрегая переменами, которые произошли в триаде «прошлое — настоящее — будущее», образование по-прежнему готовит инженеров и менеджеров, которые оказывают самое разрушительное воздействие на состояние окружающей среды.

В современных условиях должна произойти «экологизация» содержания всей подготовки. Гораздо менее очевидно то, что экологическое знание должно выступить в качестве системообразующего фактора применительно ко всем областям жизни человека. Экологическая грамотность становится частью обяза-

тельной грамотности для всех, причем не менее важной, чем, скажем, компьютерная грамотность.

А теперь несколько слов о контексте стратегии устойчивого развития.

К настоящему времени выполнено немало исследований, в которых «образованию для устойчивого развития» придается высокий статус. Какие же перемены в действительности произошли в стенах вузов?

Картину мы наблюдаем довольно пеструю. Безусловно одно: основная масса российских вузов по отношению к проблемам устойчивого развития занимает пассивно-выжидательную позицию. Частично это объясняется невнятность политики самого государства, которое так и не сумело самоопределиться в новых условиях жизни. Но справедливости ради отметим, что такая выжидательная позиция характерна не только для вузов России, но и для учебных заведений других стран.

Многие вузы и преподаватели еще не в полной мере поняли смысл самой постановки проблем устойчивости, того потенциала, который за этим стоит с точки зрения условий собственного развития.

В известной мере пересмотр отношения к проблемам устойчивости могут инициировать всемирный кризис и исследование Ассоциации европейских университетов по проблеме финансовой устойчивости университета в кризисных условиях.

Очевидно, что высшие учебные заведения тех стран, которые в наибольшей мере влияют на устойчивость современного мира, выступают лидерами в образовании для устойчивого развития. Исключение, на наш взгляд, составляет Россия, в вузах которой экологическая проблематика представлена весьма скромно.

В США инициатива в области перехода к стратегии устойчивого развития исходит от «Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education» (AASHE), которая ведет мониторинг хода решения задач, касающихся устойчивости (STARS)¹. В настоящее время известны все американские университеты и колледжи, которые активно занимаются решением задач, связанных с устойчивостью кампусов.

В Великобритании действует студенческое объединение «People & Planet» — крупнейшая студенческая сеть по борьбе с бедностью, защите прав человека и окружающей среды².

Весьма интересна деятельность университетов Австралии. Так, «Политехника Отаго» Новой Зеландии провозгласила цель: добиться того, чтобы каждый выпускник мог в своей будущей работе руководствоваться принципом устойчивого развития; созданы предпосылки для подготовки выпускников к созданию соответствующих практик, в том числе и на рабочих местах. Подход, принятый в «Отаго», предусматривает выход на стратегию устойчивого развития разных сообществ, в числе которых и университетские кампусы.

В Австралии организован институт по проблемам устойчивости ARIES (Австралийский НИИ образования для устойчивого развития)³. Его задача — разработка политики и практики образования для устойчивости.

В известной степени оправданием наблюдаемой сдержанности в части реализации программы перехода к образованию, в основе которого лежит стратегия устойчивого развития, может служить ограниченность ресурсной базы универси-

¹ URL : www.aashe.org/stars

² URL : <http://peopleandplanet.org/gogreen/greenleague2008>

³ URL : www.aries.mq.edu.au

тетов. Даже в некоторых «продвинутых» странах из-за отсутствия финансирования многие задачи решить не удастся. Те же учебные заведения, которые пытаются это сделать путем внутреннего перераспределения ресурсов, рискуют своей финансовой безопасностью.

Само по себе участие вузов в решении задач, связанных с устойчивостью, не ограничивается вопросами преподавания, учебными планами и программами. Протекает сложный и многогранный процесс, требующий творческой вовлеченности всех его участников, степень же такой вовлеченности — дело доброй воли. На пути усиления контроля и нормирования такую задачу не решить. Как свидетельствует история, реакция преподавателей на любые формы внешнего принуждения всегда была и будет отрицательной, тем более что нынешнему российскому государству и столоначальникам из Минобрнауки они ничем особо не обязаны.

Современный российский вуз строит свою деятельность, отталкиваясь от реалий текущей жизни общества, воспроизводя в своей практике не только позитив, но и присущий ей негатив. Налицо растущее неравенство в доходах работников учебных заведений; непрозрачность бюджетов; неразборчивость при приеме; волонтаризм и беспардонность, прежде всего по отношению к профессору и преподавателю; падение качества педагогической и исследовательской работы. Кстати, даже те риски, в условиях которых ныне функционируют вузы, ориентированы не на руководителей, а прежде всего на рядовых сотрудников, которых в подходящий момент просто «кинут» и которые знают об этом.

Рассуждая о необходимости радикального пересмотра задач современного высшего образования, отметим невозможность решения этих задач раз и навсегда: проблемность и неопределенность будут сопровождать жизнь вуза на протяжении многих десятилетий, а значит, предстоит переход к новым организационно-структурным решениям и новым формам управления.

Адекватные формы управления деятельностью вуза еще предстоит выработать. А начинать такую работу следует с развития различных форм и видов дополнительного образования, «прочитываемого» в логике становления непрерывного образования, устойчивого развития, а точнее — создания условий для предоставления человеку возможностей обучения на протяжении всей жизни. Решить задачу развития сектора дополнительного образования весьма выгодно как с содержательной, так и с финансовой точек зрения.

Не менее важен переход от традиционной модели учебного процесса к модели социокультурной, наиболее адекватной условиям жизни с высокой степенью неопределенности. Возможно, на начальном этапе следует заняться апробацией идей устойчивости на уровне аспирантуры и дополнительного образования.

При выборе направлений развития потребуются ответить на вопрос, в какой сфере деятельности университета заключен наибольший потенциал для вхождения в проблематику устойчивого развития, с последующим распространением имеющихся возможностей на другие сектора и области подготовки.

Ключевой вопрос касается той системы ценностей, которые мы утверждаем. Можно ли ожидать, что преподаватели, которые сами не являются носителями образа жизни, связанного с устойчивостью, могут приобщать студентов к его ценностям?

Образование для устойчивости в значительной мере связано с изменением ценностных ориентаций студентов. С учетом этого предстоит рассмотреть все возможные варианты взаимодействия учителя и ученика, потенциал кредитно-

модульной системы, возможное влияние мобильности на качество научно-педагогической деятельности. Как подготовить человека к неизвестному, к жизни в неопределенных условиях? На этот вопрос предстоит дать ответ, если только система образования хочет сохранить за собой место в жизни общества.

Ясно одно: сегодня надо готовить для чего-то процессуально нагруженно, готовить к жизни, а не только к профессиональной деятельности. А значит, образование все заметнее должно рассматриваться как условие развития существенных сил человека, способного самостоятельно формировать образ своего мира, интерпретировать и понимать происходящее, порождать собственные смыслы, связанные с тем образом, который задает поле его активности, «насыщать» свое понимание нужным знанием.

По силам ли вузам анализ источников тех трудностей, с которыми они встретятся на пути к обретению, прежде всего собственной, устойчивости? Не может ли так случиться, что старое представление об университете, интерпретированное и воплощенное в моделях Болоньи, Парижа, Виттенберга, Берлина, исчерпает свой потенциал? Не правильнее ли вести речь о новой метрике того мира, в котором мы живем?

Старые модели, выросшие на христианской теологии, едва ли будут пригодны при переходе в иное, более многомерное пространство жизни. Потребуется новая теология и поиски модели новой Болоньи и нового Парижа. И в связи со сказанным стоит более внимательно проанализировать практику разных экологических движений. Ведь и классический европейский университет возник не на пустом месте. В его основе — опыт монастырской культуры, процесс ее трансляции в специфические условия культуры города. Короче говоря, вопрос заключается в том, где можно усмотреть истоки и начала той практики, которой еще предстоит сложиться. Задача трудная, но отказаться от ее решения мы не можем. Отказавшись, мы подпишем себе приговор.

В наши дни система образования в чем-то должна быть изоморфна природной, социально-культурной среде обитания человека, глобальным технологиям и вызовам. Эти предельные линии дополняются еще одной — соответствием общепланетарным процессам. Следствие сказанного — резкий рост размерности образовательного пространства, которое становится и глобальным, и вездесущим.

Что мешает?

Как известно, термин «образование для устойчивого развития или устойчивости» возникло в результате долгих и достаточно бурных дискуссий, которые прошли в конце прошлого столетия. В наши дни речь идет о таком образовании, целью которого является поиск путей спасения планеты, жизни на Земле, человека, культуры, экономики.

При определении такого образования, по мнению ряда специалистов, следует прежде всего сосредоточиться на предлоге «для». Безусловно, если бы высшее образование проанализировало цели, по отношению к которым образовательные действия определяются через предлог «для», то его содержательная часть оказалась бы весьма скромной. Традиционно вузы стремятся приобщить своих студентов к знанию «о чем-то».

В чем заключаются различия между дисциплинами, ориентированными на «о» и на «для»? Первые ориентированы на овладение знаниями в той или иной предметной области, а вторые — на сам процесс.

Всегда можно выделить область обучения, в основном ориентированного на знания *об* устойчивости. Например, цель изучения экологических наук — овладение знаниями об окружающей среде.

В свете интересующей нас задачи стоит отметить, что в последнее время все большее развитие получает новая модель вуза, в которой особое внимание уделяется реализации идеи устойчивого развития кампуса¹. В тех вузах, где такого рода деятельность вплетена в учебный процесс, она, безусловно, оказывает заметное влияние на студентов. Включение элементов исследовательской работы в учебный процесс также может сказаться на уровне понимания идеологии устойчивого развития.

Образование, в центре внимания которого оказывается предлог «о», вполне оправданно для периодов социального квазистационара. В условиях же динамичных перемен в жизни важнее вести речь о растущей значимости образования «для», ориентированного на процесс, а переход к стратегии устойчивого развития как раз процессуален. Включение элементов, подкрепляющих «для», предполагает создание площадки для реализации такого процесса: личностная устойчивость, культурная устойчивость, социальная устойчивость и т.д.

Но этими задачами, которые можно было бы охарактеризовать для университета как «внутренние», дело не ограничивается. Задачи университета в современных условиях следует рассматривать шире — в контексте жизни локального сообщества. Речь идет об университете, выступающем в качестве интеллектуального лидера локального сообщества.

Современный университет — это не просто центр подготовки специалистов для нужд экономики, культуры, образования и т.п. Все более заметной становится его роль как центра подготовки экспертных заключений и рекомендаций, связанных с поиском оптимальных путей развития, в частности, региона. Общество вправе ожидать от университета рекомендаций, обоснования стратегии и тактики развития. Подготовить специалистов можно и в других учебных центрах, а вот осуществить экспертизу положения дел в регионе, разработать стратегию и тактику его развития можно только на месте.

Анализ реализуемой в настоящее время в России политики в области образования приводит к выводу, что в ней ударение ставится на первой части задачи. Государство все время пытается «пронормировать и проконтролировать» все стороны именно учебной деятельности вуза.

Весьма сомнительными представляются и заявления министра образования и науки РФ о том, что в результате демографического спада придется резко сократить численность вузов и их сотрудников. Эта «идея» вступает в резкое противоречие с тем кругом задач, которые в наши дни приходится на долю университета. Вместе с тем подобного рода заявления не могут не тревожить. В условиях крайне неоднородного развития и состояния регионов страны, когда основная проблема связана с отсутствием понимания стратегии развития и многого из того, что происходит в стране и в образовании, минимизация роли экспертной функции означает не просто «урезанное» толкование задач университетов, но и углубление процесса интеллектуальной стагнации

¹ Australasian Campuses towards Sustainability. URL : <http://acts.asn.au/about>

жизни общества в целом. Такого рода заявления вдвойне опасны, потому что сегодня, по сути, речь идет о выходе на новое понимание сущности и содержания задач системы образования третьего тысячелетия.

Положение усложняют и призывы к становлению «знаниевой экономики». Как свидетельствуют выводы международных экспертиз, в ближайшие десятилетия переход на такую экономику России не грозит. Но, думается, он мог бы состояться в случае выработки адекватной стратегии и тактики развития образования и учебных заведений. В этом отношении Россия располагает неплохими возможностями. Выход на стратегию становления «знаниевой экономики» был бы возможен, если бы государство приняло в качестве основной линии решение задач, связанных с развитием «качеств» человека.

Внешние задачи университета тесно связаны с внутренними, причем в настоящее время значимость последних резко возрастает: структуры современной высшей школы должны быть приведены в соответствие со структурами адресованных им вызовов, т.е. речь идет не об очередном «капитальном ремонте» университета, а о принципиальном пересмотре принципов, лежащих в основе всей деятельности системы образования, — пересмотре с точки зрения содержания тех задач, которые предстоит решать обществу, а самое главное — той системы вызовов (по А. Тойнби), с которыми ныне столкнулись человечество, каждая культура, каждый регион. Однако мы не привыкли воспринимать свою жизнь в контексте вызовов и плохо осознаем, что жизнь каждого из нас является ответом на те вызовы, которые нам адресованы.

Не отдавая себе отчета в принципиальной важности периода, переживаемого образованием, многие продолжают жить воспоминаниями и мифами о прошлом, пытаясь найти им место в современном мире, чему в немалой степени способствует бездарная политика самого государства. Отсюда — растущая агрессивность оценок происходящего, отсутствие конкретности в предложениях, негативизм. Замкнутое, закрытое сознание ввергает человека в ситуацию абсурда, безумия, истерики.

Между тем для образования крайне актуален последовательный анализ всех факторов, оказывающих влияние как на обучение, так и на его эффективность, с учетом растущей роли его процессуальной составляющей. Существующие формы оценки сегодня нельзя признать удовлетворительными, они давно не отвечают требованиям жизни. Знание, конечно, — сила, но стоит ли все делать через силу? Не лучше ли предпринять попытку понять происходящее?

В условиях, когда цель образования связана с пониманием сути стоящих на повестке дня вызовов, знаниевая модель утрачивает роль ведущей. Основной акцент ставится на формирование у человека способности к постановке и поиску путей разрешения проблем. Но разрешение проблем предполагает личностную включенность человека, которая в значительной мере базируется на восприятии содержательной стороны вызова, его интерпретации и переводе на уровень проблемы, т.е. культурной детерминации. Последнее же во многом осуществляется благодаря эмоциональному отношению к миру, воображению, владению навыками рефлексии, методологической деятельности, включенности в культуру.

Образование для устойчивого развития в первую очередь связано с культивированием именно этих качеств. Но в современном учебном процессе средств для их оценки нет. Оценить их можно только через жизнь. А значит, повторимся, в процессе обучения все более заметное место должно принадлежать обучению

«для». Повсюду мы сталкиваемся с процессами, ход которых определяется контекстом и активностью заинтересованных сторон, степенью их сформированности в качестве субъектов социокультурной практики. Переход к стратегии устойчивого развития сам по себе ориентирован на поддержание такого состояния.

В случае традиционной постановки задачи, когда студентов приобщают к знанию «о чем-то», выпускники могут много чего знать об устойчивости. Но если они не соотносят эти знания с жизненно важными для себя целями, то их образование с точки зрения идеологии устойчивого развития будет неэффективным.

Сегодня особенно актуален поиск таких форм организации учебной деятельности, которые способны оказать существенное влияние на развитие эмоционально-образных способностей учащегося.

Не стоит забывать, что в современных условиях выпускникам придется столкнуться с задачей самостоятельного определения предмета своей деятельности, с поиском сферы приложения своих сил. И только после этого им придется определяться с системой нужных знаний. Таким образом, в наши дни весьма проблематично говорить о запланированных результатах обучения в традиционном их понимании.

Формирование у выпускников нужных качеств предполагает прежде всего выход на проблему создания креативной среды в самом учебном заведении, а не еще одну бюрократическую «тягомотину» в виде государственных стандартов «энного» поколения, призванных «прокормить» массу контролеров и разного рода чинуш, но не способных гарантировать нужный уровень подготовки студентов.

А теперь несколько слов о том, что происходит за стенами университета.

В наши дни активность человека как бы модулирует процессы, протекающие на общепланетарном уровне, что позволяет ряду ученых говорить о начале новой эры в истории Земли. Все заметнее развитие планеты детерминировано деятельностью человека. Грань допустимого приближения, связанного с ориентацией исключительно на систему научного знания и игнорированием потенциала целостного, личностного и живого знания, уже нарушена.

«Знаниевая парадигма» страшна не тем, что основной акцент в ней делается на трансляцию готового знания, а тем, что все богатство отношений человека с миром оказалось урезанным и сведенным к традиции европейской рациональности. В результате основная цель образования, связанная с введением человека в культуру и обретением им способности к пониманию происходящего, трансформировалась в конвейерную подготовку людей к решению чисто практических профессиональных задач. С перестановкой акцентов с культуры как условия понимания на цивилизацию как условие удовлетворения материальных потребностей людей и связан, повторимся, нынешний кризис в образовании.

Абсолютизация роли научного знания, пренебрежение знанием теологическим, философским, этическим, эстетическим и т.д. ускорили процесс деформации культуры и обеднили образ мира, который определяет пространство его активности, задает возможности самоопределения человека.

Осознать суть кризиса важно хотя бы потому, что за этим фактом — известная точка недоумения и растерянности, весьма продуктивное состояние для выхода на новое понимание интересующего нас явления. Кризис можно рассматривать как приглашение к поиску выхода из возникшего тупика. В результате его преодоления старая картина мира распадается и формируется новый образ буду-

щего, меняющего стратегию развития и индивида, и общества. Человек все больше начинает понимать настоящее в горизонтах возможного будущего. Содержание его жизни как бы футурологизируется и детерминируется.

Новое образование должно исходить из представления о существенных переменах в образе того мира, в котором мы живем. Новый образ предполагает новое прочтение и понимание, выход на новое представление об универсуме, лежащем в основе идеи университета. Ведь сам облик университета можно трактовать как воплощенное представление общества о самом себе, о тех задачах, которые ему предстоит решить.

Что же касается современного мира, то тут важнейшая роль принадлежит весьма противоречивым процессам глобализации образования, перехода к глобальному образованию, процессам, связанным с поиском путей реализации стратегии устойчивого развития. В своей основе все это базируется на поиске путей развития диалога культур как условия устойчивого развития человечества.

О глобализации — до и после

Итак, устойчивое развитие, глобализация, интернационализация, регионализация, диверсификация, интеграция, инновация с точки зрения возможностей обретения себя подлинного...

Весь этот перечень понятий необходимо конкретизировать. Если сделать это не удастся, то и потребности в них нет: перед нами — слова-заглушки, призванные породить иллюзию понимания в условиях отсутствия такового. Задача состоит в том, чтобы понять, что и как мы понимаем, а что понять пока нам не по силам. Например, определив содержание таких понятий, как «глобализация образования» и «глобальное образование», и увидев, что за ними стоят принципиально разные процессы, мы готовы признать необходимость их использования. И совсем иным будет вывод, если окажется, что перед нами очередные лингвистические упражнения, весьма напоминающие задачу «сформировать творчески мыслящую личность» без инструментального определения понятий «творчество» и «личность».

Для придания солидности нашим «доморощенным представлениям» сошлемся на «авторитеты». Речь идет о двух сравнительно недавно — в 2009 году — состоявшихся конференциях: Всемирной конференции по высшему образованию (5–8 июля, Париж) и Всемирной конференции по устойчивому развитию образования (март, Бонн). Особая значимость подобного рода конференций состоит в переводе проблематики будущего из сферы интересов отдельных групп исследователей (например, докладов Римского клуба, Г.Х. Брунтланд и пр.), из национальных и региональных контекстов на уровень общемировой и общепланетарный.

Говоря об изменении статуса проблем высшего образования и выходе на глобальный уровень, сразу же отметим: выход на новый уровень осмысления проблем высшего образования (и образования вообще) не предполагает единства политики на вузовском, локальном, региональном и национальном уровнях. Необходимы поиск взаимоприемлемых формулировок для этих проблем; интеграция усилий в условиях диверсификации решений; достижение приемлемого уровня понимания происходящего, с тем чтобы за многообразием вариантов стратегий и тактик усмотреть нечто большее — оценку потенциала образования с точки

зрения глобальных проблем современности, в ряду которых находится и само образование. Определение конкретных задач, которые предстоит решить, и требований, которым должны отвечать такие решения, — дело самих национальных систем образования и прежде всего университетов. Именно так, думается, следует понимать стремление к достижению единства в понимании роли образования для мира в сочетании с многообразием возможных решений.

Со времени первой Всемирной конференции по высшему образованию минуло десять лет — промежуток небольшой, особенно если речь идет об университете, который не раз на протяжении своей многовековой истории демонстрировал удивительную способность предлагать адекватные ответы на вызовы времени. Правда, десять лет можно рассматривать по-разному и с разными оценками. (Например, империя Наполеона тоже просуществовала 10 лет, а революционные перемены, которые за это время произошли, дают о себе знать и по сей день!)

Динамика и логика развития социального (и шире — человеческого), подобно всему живущему на Земле, подчиняется не логике законов Ньютона, а логике эволюции культурных процессов, зависящих и от прошлого, и от отсроченных процессов, которые должны были протекать, но по каким-то причинам не произошли, но только ждут своего часа, чтобы, выскользнув «из ящика Пандоры», свершить трагический ритуальный танец над тем, что могло бы стать, если бы все делалось вовремя.

Что же касается вызовов, с которыми столкнулось высшее образование в 2009 году, то они выглядят ничуть не проще тех, о которых шла речь на первой конференции.

В поисках новых форм описания

Итак, в каком смысле мы сегодня можем вести разговор об устойчивости образования, в частности, высшего? С этой точки зрения весьма любопытным представляется доклад, предложенный вниманию участников Всемирной конференции по высшему образованию М. Дренкуртом, — «Новая динамика высшего образования: от идеи развития к развитию устойчивому (переоткрытие прогресса)» (Michel Drancourt. *The New Dynamics of Higher Education: from Development to Sustainable Development — reinventing progress*; реферат доклада опубликован в журнале «Альма матер»), в котором автор предпринял попытку обобщенной постановки вопроса устойчивости высшего образования¹.

Чем интересна работа М. Дренкурта?

Уже в предисловии к докладу автором выделены два вопроса, к которым по ходу изложения он постоянно возвращается. Первый вопрос касается ключевой концепции работы — образование для «устойчивого мышления», прежде всего связанного со становлением мышления критичного и творческого, что позволит выйти на понимание происходящего и соответствующим образом отреагировать на вызовы устойчивого развития. По мнению М. Дренкурта, в основе устойчивого развития лежит формирование «понимающего» отношения к миру, в результате чего эта задача переводится в образовательную плоскость. В жизни такое

¹ Кстати, сегодня все чаще в мире образования обращаются к слову «переоткрытие» (англ. «re-inventing»). Тематике «переизобретения», «переоткрытия» посвящено немало число международных конференций.

понимание происходящего определяет успех практически любого вида деятельности. Оно открывает возможность для постижения объективных смыслов индивидуальной и коллективной ответственности человека перед Землей.

Второй вопрос связан с безопасностью, т.е. с тем, что должно непрерывно развиваться в обществе знания, в котором наш потенциал и наши фактические достижения все время «сжимаются» пропорционально ускоряющемуся росту объема знания.

Независимо от уровня образования и нашей готовности использовать информационные и коммуникативные технологии все мы владеем только небольшой частью полного знания и потому вынуждены все время развивать и укреплять связи с экспертами, с теми учреждениями и сообществами, которые позволяют получать информацию, необходимую для принятия решений. В этом отношении школы и университеты — центры весьма специфичные: они представляют человеку возможность приобщения на протяжении всей жизни к той информации и тому знанию, которым каждый из нас порознь не располагает. Единственный путь развития связан с процессом периодического переосмысления меры своей ответственности, собственных целевых установок, переоценки своей способности приобщения человека к истине. Это и есть условия устойчивости.

Итак, суть предложения М. Дренкурта: от образования, целью которого являются знания, перейти к образованию, формирующему предпосылки к пониманию происходящего, его модельной интерпретации и использованию потенциала порожденных моделей-образов.

Основные ожидания общества в отношении высшего образования в первую очередь связаны с поддержкой и подготовкой людей к будущему. В итоге проблема образования для устойчивого развития переводится в плоскость развития предпосылок для понимания, что предполагает переход к социокультурной модели образования.

Многое из сказанного автором доклада нам представляется справедливым. Однако постоянно преследует мысль: что, что-то не договаривается. Чувствуется не только недосказанность, но и некая подмена понятий. Только вот чего и чем? Где та ниточка, которая позволит взглянуть на образование через призму не утилитарного и полезного, а высокого и внешне бесполезного, а значит, самого важного?

По новому кругу

Мы живем в мире, принципиально отличном от того, с которым имели дело в прошлом. В мире, в котором все заметнее доминирует только один вид живого — человек. В этом мире важнейшие планетарные процессы все в большей мере несут на себе отпечаток человеческой деятельности. Усиливающееся давление человека на общепланетарные процессы ставит под угрозу саму возможность существования жизни на Земле. Это и есть основной результат промышленной революции и связанных с ней перемен в демографии, в сельскохозяйственных практиках, технологиях, культурах, экономических системах. Динамика протекающих в планетарном масштабе процессов задается именно им.

Человек сегодня пытается модулировать все подсистемы планеты, в том числе и такие, о которых мы пока очень мало знаем. Нам крайне не хватает образа того мира, в котором мы уже живем и в который должны вписаться. Человеку предстоит войти в

этот новый образ и осознать свою новую роль в жизни планеты. Роль — производная образа. Вне образа мы видим разрозненные, хаотичные спазматические действия, позволяющие решать частные задачи, но разрушающие целостное видение будущего. «Разруха в головах» наступает тогда, когда утрачивается понимание целого, контекста, когда исчезают целостные образы настоящего и будущего.

Устойчивое развитие предполагает жизнь в условиях определенного образа мира, придающего смысл всему происходящему, в том числе, конечно, и деятельности человека. Неустойчивость нарастает тогда, когда образ меняется со скоростью, превосходящей нашу способность вносить коррективы в свою деятельность в соответствии с переменами в образе. В предельном случае устойчивость достигается в условиях постоянной увязки меняющегося образа с системой деятельности человека.

В сложившихся условиях предстоит осуществить корректировку содержания основных понятий, которыми мы пользуемся и которые должны обрести бóльшую пластичность, позволяющую отслеживать происходящие перемены в системе «человек — планета».

Проинтерпретируем сказанное с помощью вопроса: как понимать образование в условиях динамичных перемен?

Никто не будет спорить с тем, что процесс становления образованного человека связан с овладением определенно системой знаний, с формированием навыков и умений, с системой деятельности, с развитием способностей, с пониманием сути того дела, которому он служит, т.е. он должен быть человеком понимающим, компетентным. Но все это — лишь предпосылки образованности.

На уровне массового сознания образованным считается человек, окончивший вуз. И опять же не согласиться с этим трудно, однако существует достаточное количество людей, много знающих, но ничего не понимающих.

Советская система образования обеспечивала реализацию многого из того, что мы назвали. Какими же оказались результаты?

Сам ход событий в СССР конца 1980-х — начала 1990-х годов — серьезный обвинительный акт советской системе образования. Оказалось, что наши вузы учат чему угодно, но только не формируют у человека способности к пониманию происходящего.

Советская система образования, как и основная масса учебных заведений в мире, развивалась в логике цивилизационного подхода, в котором образ целого, задававший контекст и являвшийся важнейшим результатом образования, был представлен слабо. Считалось, что в результате изучения какого-то набора учебных дисциплин он сам по себе и возникнет. Непосредственными носителями этого образа были государство и технологии, призванные ввести человека в мир будущего. Причем во все времена развитие России шло в логике догоняющего развития — концепции, предполагающей авторитаризм и вертикаль власти. Но административная вертикаль не может допустить существование интеллекта, превышающего интеллектуальный уровень тех, кто принимает решения. Ликвидация такой угрозы — условие ее существования. Не потому ли во всех рубежных точках истории России реформы начинались с разрушения старой системы образования, изоляции интеллектуальной элиты и выращивания новой, отвечающей тем задачам, которые российские власти в данный момент приняли для себя в качестве ведущих.

В современной России очень органичным выглядит разговор о построении общества суверенной демократии. Перед нами очередная постановка традиционной пьесы, сюжет которой в России остается неизменным на протяжении по крайней мере 500 лет.

Но вернемся к категории «образование». Несомненно, ее содержательное наполнение со временем меняется. Неизменным остается одно: образованный человек — это человек понимающий, а потому и знающий, но понимание — производная образа того мира, в котором человек живет. Понимание же человека обученного ограничено объяснением того, что он делает, в соотношении с тем, как нужно делать. Целеполагание при этом представлено чисто инструментально. Процесс понимания обученного (в меру необходимости знающего) человека связан не с постижением смыслов происходящего, а с объяснением и описанием того, что и почему происходит именно так. Результат такой практики — антропологическая катастрофа, свидетелями которой мы являемся.

Основное в образовании — становление субъекта социокультурной практики. Субъектность задается возможностями самоопределения, которыми располагает человек. В результате такого самоопределения он становится носителем индивидуальной культуры, а это необходимая предпосылка и условие обретения способности к пониманию.

Можно связать образование с качествами человека в понятии образованности: образованность — результирующая того пути, который прошел человек в свете определенного идеала, преодолевая себя и возвышаясь над обстоятельствами своей жизни, принимая на себя ответственность за принятые решения. Потенциально в данном определении представлено содержание таких категорий, как личность, личностное знание, живое знание, научное знание, социальность, культура, духовность, душа, ценности, идентичность. Рефлексия по отношению к разным уровням, на которых сказался процесс переживания, открывает путь к обретению личностного знания эстетического, теологического, этического, математического, философского, гуманитарного, научного характера.

Проиллюстрируем сказанное на примере понятия «личность».

В приведенном определении речь идет о преодолении человеком трудностей, возникающих на его пути, ориентированном на идеал, о «превозможении» и возвышении над ними. Что это за трудности? Вызовы, проблемные ситуации, кризисы, через которые пришлось пройти. А что такое вызов? В первом приближении это обращение. Вызов — то, на что волей-неволей обращаешь внимание в силу того, что в жизни нарушается естественный ход вещей. Вызов адресован субъекту социокультурной практики. В процессе осмысления вызова последний переводит ее на уровень проблемы. Проблема всегда социокультурно и субъектно нагружена. Ее разрешение становится возможным благодаря доопределению содержания вызова тем, кто ее разрешает: проблематизация требует и предполагает человека знающего, понимающего и сопереживающего. Проблема — это сложный вопрос человеку, на который он может ответить только в процессе понимания существа адресованного ему вызова. Что же касается собственного вызова, то его можно рассматривать и в логике разрушения и распада системы старых связей между субъектом и окружающим его миром.

Доопределив условия вызова в целях создания предпосылок для понимания сущности происходящего, мы выходим на необходимость формирования об-

раза проблемы, с которым уже можно «работать». В разных социокультурных условиях следствием осознания вызова будут разные формулировки проблемы, т.е. пониматься она будет по-разному. Разными в разных социокультурных средах окажутся и пути ее разрешения. В итоге разрешения проблемы рождается новый образ мира.

«Чем детерминирован образ той ситуации, с которой я имею дело?» Ответ на этот вопрос может позволить понять сущность многих категорий, которыми мы часто оперируем на практике, но не всегда отдаем себе отчет в их значении, такими, например, как духовность, менталитет. В самом деле, приведенное понимание образованности предполагает движение в свете определенного идеала, «превозможение» трудностей, главной из которых являешься ты сам. Но между мной наличным и моим идеалом, который по ходу жизни меняется, всегда остается «зазор», определяющий пространство дальнейшего развития. Это и есть пространство духовности, задающее возможность продолжения своего «я» в будущем.

Личность — это итог состоявшегося акта переживания. Процесс переживания и его содержательное наполнение определяют содержание личности, ее структуру и элементы, систему ценностей, в том числе нравственных, задают идентичность, определяют личностную социальность, которая выстраивается в логике связей человека с теми, кто помог ему преодолеть выпавшие на его долю испытания. Социальность — важнейшее условие коммуникативной системы, связывающей личность с миром, условие доступного ей уровня понимания. Социальность задает совокупность тех содержательных высказываний, которые человек может сделать о мире и о своем «бывании» в нем.

Итак, содержание коммуникации и ее участники как субъекты социокультурной практики теоретически определяют пути развития системы коммуникации. И тут мы сталкиваемся с весьма важным вопросом возможностей трансфера средств такой коммуникации из одной культуры в другую.

Не будем забывать, что структура современных средств коммуникации и информационных ресурсов выводится главным образом из европейской культурной традиции. А что произойдет в случае трансляции этих технологий в другие среды? Не последует ли за этим замедление процесса развития человека, принадлежащего к иной культуре?

Старый тип социальности, присущий, допустим, традиционному обществу, будет сохраняться и в условиях новых. Не произойдет ли в результате рост агрессивности ее представителей по отношению к представителям других культур? Не может ли так случиться, что следствием подобного рода технологического паразитизма в итоге станет тот самый терроризм, с которым ныне пытаются бороться?

Естественно, жизнь в чужой квартире, не адекватной наличным представлениям о должном, может вызывать и раздражение, и агрессию. Более того, расширение коммуникативных возможностей, превышающих уровень развития данной культуры, влечет за собой перенос содержательных сторон жизни общества на уровни, которым они не соответствуют. Иначе говоря, не станем ли мы свидетелями процесса глобализации варварства? Не правильнее ли исходить из того, что развитие системы коммуникаций должно идти в логике становления и развития субъектов социокультурной практики?

Что же касается содержательной стороны образованности, то ее можно, по-видимому, интерпретировать в категориях, которые, следуя Ю. Степанову, назовем концептами культуры. Под такими концептами понимаются фундаменталь-

ные основания жизни человека, которые он переживает во всей полноте — эмоционально, образно и т.д. Концепт — элементарный квант смысла культуры.

В разных культурах системы подобных концептов, а главное — их организация, будут разными. Меняются они и на протяжении жизни человека, когда новый образ мира приходит на смену предыдущему.

Преемственность образов мира и поколений обеспечивают традиции. Они — условие сохранения идентичности. Традиции представляют мое прошлое в дне завтрашнем.

Думается, сто́ит вести речь о некоторой логике культур, задаваемой последовательностью прохождения проблемных ситуаций, некоторыми институциональными формами деятельности, народом, этносом. Постигание логики конкретной культуры — ключ к обретению человеком способности к пониманию и порождению смыслов на основе базовых концептов своей культуры.

Смысл нового, система формирующихся и существующих концептов, инициированных потребностью выйти на образ за счет отторжения части самого себя, в существующей образовательной практике как бы вынесены за скобки. Научить этому невозможно. Предпосылка порождения нового — в словах Ю. Лотмана: «Мы, мыслящие, находимся внутри иного мыслящего, имя которому культура». Мы мыслим потому, что находимся в культуре, которая обеспечивает органическое единство всех способностей человека к восприятию происходящего в мире, открывает перед ним возможность переживания и осмысления.

Наши способности позволяют нам снова и снова порождать и заново переживать уже пережитое. И с этой точки зрения рациональному предшествует эмоциональное, образное, метафорическое постижение действительности. Жизнь в логике культуры, по-видимому, в большей мере характерна для аграрного общества, а не общества, сформировавшегося в условиях культуры городской.

Содержание экзистенциальной проблемности эпохи оказывает непосредственное влияние на все стороны жизни человека. Оно представлено в музыке, поэзии, прозе, архитектуре, в интеллектуальной рассудочной деятельности, раскрывается в сменяющих друг друга стилях и образах жизни, базируясь при этом на том, что можно назвать предрассудками и мифами. Не случайно историк А. Тойнби подчеркивал, что для него музыка, архитектура, живопись, литература той или иной эпохи всегда представляли нечто целое, не допускающее членения. Кроме того, образ неразрывно связан с ведущим типом проблемности, который задает жизнь общества.

Человек не может в полной мере выразить происходящее. Многие скрыты в подсознании. Задача искусств как раз и состоит в том, чтобы это невидимое вывести на свет, сделать его объектом рефлексии, многократного восприятия, допускающего повторные акты переживания. Подлинные произведения искусства бессмертны потому, что их авторы сумели представить вечное, важное и для новых поколений, зачастую относящихся к разным, далеко отстоящим друг от друга эпохам.

В рамках эпохального все виды деятельности человека скоординированы и объединены. Задача эпохи — проработать и наполнить конкретным содержанием тот образ, который лежал у ее истоков, а после исчерпания его потенциала впасть в очередное заблуждение, войти в новую волну кризиса. Каждый раз в момент такого исчерпания мы оказываемся в ситуации человека без будущего.

...Передо мной — зеркало, в котором я вижу себя. А если за мной стоит другое зеркало, то я вижу череду своих собственных образов, которые представлены в этой бесконечной цепочке своими «да» и «нет». И в этом чередовании я предстаю в своих исторических превращениях, отрицаниях и утверждениях. Застыв перед зеркалом, я оказываюсь человеком без будущего, человеком, утратившим понимание и смысл слова «идеал». В этом случае будущее я буду рассматривать как комбинацию старого, уходящего своими корнями в прошлое. Чтобы вырваться из дурной бесконечности, в которой я оказался, нужно забыть прошлое и погрузиться в неведомое, непохожее на прошлое, но таящее в себе надежду на будущее...

Культура — это условие и средство сохранения и воспроизведения целостности переживания жизни в контексте основной проблемности эпохи. Вера — условие переживания, творения духовного мифа. Искусство определяет возможности индивидуального переживания, эмоционально интерпретируя миф. Литература фиксирует миф в виде конкретных сюжетов, образов и отношений людей. Поэзия соединяет переживаемое с образом, фиксирует образ и метрику эпохи с помощью метафоры. История формирует миф о прошлом, обосновывающий настоящее. А техническая мысль определяет пути достижения прагматических целей в конкретных условиях окружающего человека мира, корректируя свою практику в соответствии со стратегическими условиями и ограничениями, которые заключены в вызовах. Как видим, все — в одном и в одном — все. И это одно — человек в разных своих ипостасях.

Понимание ценности прошлого — условие обретения будущего.

Преодоление кризиса предполагает мобилизацию интеллектуальных и духовных сил человека, которыми его наделила культура. Оно подводит человека к пересмотру личной стратегии и тактики, переводит дальнюю зону развития в ближнюю, допускающую свою инструментально-технологическую интерпретацию.

Так быть или не быть? На этот вопрос каждый отвечает сам. И первое, и второе — производные от образа жизни и той свободы, которой наделен индивид, от идеала, от способности человека воспринимать вызовы и реагировать на них.

Для осознания вызовов требуются навыки, позволяющие реконструировать сопутствующий им контекст и стоящее за ними содержание. То, что выпало мне по ходу жизни пережить, включая и вопрос, как это стало возможным, — мое единственное достояние («мои года — мое богатство»).

Акт переживания содержательно наполняет и организует структуру «я», создавая предпосылки для возможного сохранения ее идентичности как условия сохранения себя в качестве индивидуума устойчивого, уникального и неповторимого во всех возможных будущих мирах. Не об этом ли писал и М. Бахтин в своей «Философии поступка»?

Итак, личность — это итог, результат, производное той чаши, которую пришлось человеку испить, пройдя через свой, по выражению М. Мамардашвили, «колодец страданий».

Но мы, преподаватели университета, не можем обрекать на страдания тех, кто верил нам свою судьбу. У наших воспитанников должна быть возможность выбора своего пути, своего «колодца страданий». В лучшем случае мы можем попытаться сыграть роль Вергилия из дантевской «Божественной комедии», т.е. провести своих питомцев теми кругами, которыми прошли сами, приобщить их к опыту того переживания, которое выпало на нашу долю. Конечно, неплохо было

бы выступить и в качестве идеала, пригодного на будущее, но для этого нужно быть человеком из будущего, мы же, учителя, во все времена — люди из прошлого, т.е. того, что уже прошло, затерялось в глубинах истории, оставив в наших душах некие зазубринки-памятки о случившемся с нами.

О магистральном направлении и открытом образовании

По сути, в неявном виде приведенное определение образованности задавало магистральное направление его развития во все времена. Это определение ориентировано на создание предпосылок для становления личности, существующей в мире благодаря своей социальности, национальной культуре и духовности. Оно процессуально.

Главное условие его реализации — пространство самоопределения для Учителя и Ученика, в условиях которого протекает диалог между ними. И здесь следует сказать несколько слов об особенностях этого диалога, который в значительной мере протекает в условиях сочетания элементов знания и веры.

Когда мы, преподаватели, входим в аудиторию, чтобы прочитать очередной лекционный курс, мы, конечно, пытаемся приобщить своих слушателей к тому объему знания, который задан программой. Но гораздо важнее то, что мы предстаем перед ними в качестве человека, готового приобщить их к очень сложному искусству быть человеком и понимать содержание изучаемого через призму чисто человеческого и только человеческого.

Без всего этого трудно вести разговор об основных трендах развития образования, поскольку данные тренды ориентированы вдоль основных линий, задающих структуру той проблемной ситуации, в которой ныне оказался человек. Этот человек, не ведая о том, пустился в путешествие, связанное с выявлением тех сущностей, носителем которых он является: космической, галактической, планетарной, как представитель жизни на Земле и как представитель особого вида живого — человеческого в своих родовом, национальном и общечеловеческом измерениях. Во все времена успех подобной одиссеи определялся степенью устойчивости «путешественника». Терявшие ее сметались со страниц истории.

Еще раз о времени, в котором мы живем...

Едва ли в истории можно найти период, в котором так причудливо переплелись бы противоположные тенденции. Только вслушайтесь в поток слов, которые ворвались в нашу жизнь сравнительно недавно: рыночные силы, глобализация, интернационализация, конкуренция, провайдер, экономическая эффективность... Все эти понятия сегодня, что называется, «на слуху». Но когда речь идет о связанных с ними реалиях нового мира университета, так и хочется добавить эпитет «безумного». Безумного потому, что происходящее не укладывается в рамки многовековой истории университета.

Здесь и сейчас не будем подробно анализировать содержание и сущность процессов, стоящих за каждым направлением происходящих преобразований. Ограничимся утверждениями общего характера по поводу понятий «модернизация», «реформирование», «революция». Сделать это необходимо хотя бы потому, что слишком часто эти понятия используются как взаимозаменяемые.

Под модернизацией мы понимаем поиск путей совершенствования действующей системы образования за счет использования опыта других, более «продвинутых» стран и достижений научно-технической мысли.

Реформирование системы образования предполагает возврат к человеку (*ре-форма* — возврат к утраченной форме), усиление акцента на создании условий, в которых бы развивались нужные обществу нравственные, эстетические, когнитивные и прочие человеческие качества. В образовании реформа связана с выявлением и развитием гуманистического потенциала человека в рамках исходного отношения «учитель — ученик».

Основная задача учебного заведения: выстроить учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы в итоге человек стал носителем собственной культуры. Именно в этом смысле сегодня можно и нужно вести разговор о переходе к социокультурной модели образования, в основе которой лежат знания о человеке определенной культуры, принадлежность к обществу, находящемуся на определенном этапе развития, формирование предпосылок для порождения собственных смыслов за счет собственного культурного потенциала.

Наконец, революция в образовании предполагает переход к новой картине мира. За этим понятием — выход на новый уровень сущности человека.

По своей природе человек причастен к жизни на Земле, а значит, и к жизни своих «братьев меньших», к своему роду (человек), виду (народ, культура), семье, к макро- и микромиру. Каждая ступенька этой лестницы означает особую эпоху, особую грань и предполагает новое наполнение таких категорий, как «образование», «институт образования», «образованность», свою типологию учебных заведений и свою систему образования, обеспечивающую условия для его вхождения в мир «второй» природы.

В определенном смысле человека можно представить в виде точки голографической картины мира, воплощающей в себе все его прошлое, настоящее и возможное будущее. В каждой такой точке представлен тот путь, который ему пришлось пройти. Понять же в полной мере самого себя он может, только пройдя этот путь в обратном направлении. И вся эта вселенская лестница представлена в жизни каждого.

Образование — функция жизни. Вот и история европейского университета — это в известном смысле история познания человеком себя в своем отношении с миром и бесконечностью. Так что университет можно рассматривать как результат рефлексии человека над самим собой, своим местом и призванием с учетом возраста и обстоятельств.

Можно предположить, что в скором времени существующий ряд типов европейского университета пополнится еще одним, который условно можно назвать университетом социально-культурологическим и в котором произойдет синтез социокультурных и экологических представлений о мире. В этом университете место фундаментального знания будет принадлежать знанию футурологическому, экологическому, культурологическому, философскому, социальному, знанию, полученному в результате исследования вызовов и глобальных проблем современности. В итоге мы, может быть, выйдем на новое представление о смысле фундаментальности знания как знания, позволяющего обеспечить условия устойчивости жизни на Земле.

Но вернемся к мысли, которая уже была озвучена ранее. Нужна новая идея. Возможно, такая идея уже есть.

Мир представляет для нас загадку в той мере, в какой мы представляем загадку сами для себя. Как можно не замечать очевидного: жить в новом мире, а мыслить о нем в категориях старого с неизбежностью влечет за собой катастрофу.

Антропоцен принимает вызовы науки и общества эпохи голоцена

Утверждать, что мир меняется на наших глазах, бессмысленно: мир всегда меняется. И все же кое-какой прогресс налицо. Меньше ста лет минуло с тех пор, как в обиход вошли такие понятия, как антропозой, психозой и ноосфера. За каждым из них, в общем-то, стояла одна и та же идея, свидетельствующая о растущей роли человека в жизни планеты.

Перемены, которые происходят на наших глазах, таковы, что их вполне можно отнести к наступлению нового периода развития планеты. По крайней мере так считает группа ученых, и в их числе Пол Крутцен, лауреат Нобелевской премии 1995 года, который более 10 лет тому назад ввел в обращение термин «антропоцен».

Необходимость введения нового понятия была обоснована все увеличивающимися масштабами деятельности человека, стремительным ростом численности населения планеты, распространением крупных городов, ростом объемов используемого ископаемого топлива, дефицитом ресурсов. Все эти тенденции внесли существенные коррективы в отношения человека с планетой.

В настоящее время вопрос о включении антропоцена в систему классификации периодов, которой пользуются, в частности, геологи, широко обсуждается в мире. Но каким бы ни был итог этой дискуссии, сама по себе она весьма полезна для уяснения особенностей периода истории, переживаемого ныне человечеством.

Новое понятие в значительной степени соответствует реалиям процессов глобализации и вызовов со стороны глобальных проблем современности, за которыми стоит широчайший круг задач, связанных с переменами в облике планеты. Что же касается масштабов возможных перемен, то они во многом сопоставимы с эпохальными планетарными процессами далекого прошлого.

Но в любом случае термином «антропоцен» уже пользуются. Появился он и на страницах российских СМИ.

В 2008 году Стратиграфическая комиссия Геологического общества Лондона приступила к изучению вопроса о возможном включении термина в систему понятий, характеризующих геологические периоды развития Земли.

Легализация данного понятия во многом зависит от оценки масштабов и качества перемен, инициированных деятельностью человека, от ответа на вопрос, каким образом действия людей повлияли на глубинный ход истории Земли. Здесь свою роль сыграл беспрецедентный рост численности населения с начала XIX века, когда оно насчитывало всего 1 млрд. чел., а сегодня составляет свыше 6 млрд. чел., к середине же текущего столетия может превысить 9 млрд. чел. Стремительный рост численности населения планеты означает рост потребления энергоресурсов, которые, в свою очередь, обеспечили необходимость промышленной революции и преобразования сельскохозяйственного производства, призванного обеспечить продуктами питания дополнительные миллиарды людей. Наиболее яркие последствия происходящего — переме-

ны в ландшафте, появление городов-гигантов, изменение состояния почв, резко возросшие объемы отходов жизнедеятельности.

Но гораздо более существенны химические и биологические последствия глобальной хозяйственной деятельности людей. Рост в составе атмосферы доли углекислого газа (CO_2), метана (CH_4), газов, способствующих возникновению парникового эффекта, самым существенным образом сказывается на состоянии планеты: растут средние температуры, тают полярные льды, повышается уровень мирового океана. По оценкам экспертов, увеличение средней температуры на 2—5 °C повлечет за собой подъем уровня мирового океана на несколько метров, а значит, представители биосферы будут мигрировать в поисках оптимальных для себя условий, резко изменится состояние экосистем. Многие представители жизни окажутся обреченными на исчезновение. В итоге планета в шестой раз станет свидетельницей катастрофы, которая самым существенным образом скажется на облике Земли.

Фундаментальные единицы геологической истории Земли (4,57 млрд. лет) уже давно определены. История Земли была структурирована задолго до изобретения метода радиометрического датирования. Первые геологи, не имея никакого представления о реальном возрасте Земли, исходили из того, что исторически разные геологические пласты содержат разные виды окаменевших моллюсков, что и позволило им выйти на некую общую интерпретацию периодов истории Земли.

Точное определение временных интервалов эпохального масштаба и в наши дни, уже после появления радиометрии, — задача трудная. Даже сейчас никто не возьмет на себя смелость утверждать, что начало того же юрского периода отстоит от нас точно на 200 млн. лет.

В этом отношении антропоцен принципиально отличен. Мы можем наблюдать происходящие перемены в ландшафте, в биологическом разнообразии; определять состав атмосферы, измерять температуру моря, толщину льдов, высоту уровня океана...

Нам предстоит поиск новых путей описания, во многом с использованием достижений других научных дисциплин — геологии, ботаники, зоологии, географии, почвоведения, истории, культурологии, философии, наук, связанных с изучением атмосферы и океана, и т.д.

По сути, речь идет об оценке биологического потенциала антропоцена по сравнению с прошлыми периодами истории Земли. Антропоцен протекает на наших глазах. И геологически он уникален.

Масштаб и начала антропоцена

В общем случае термины «эпоха» и «эра» используются как взаимозаменяемые. Иначе обстоит дело в геологии. Эра по сравнению с эпохой — более крупномасштабная единица.

Каким же с точки зрения современности может быть антропоцен?

Масштаб произошедших перемен уже изменил условия существования Земли, характерные для эпохи голоцена. Впрочем, справедливости ради отметим, что происходящее ныне имело прецеденты в истории Земли. Так, начало эпохи эоцена (55 млн. лет назад) было отмечено естественными выбросами таких объемов парникового газа, которые по масштабам сопоставимы с антропогенными выбросами CO_2 .

Формально начало антропоцена можно связать с промышленной революцией и с послевоенным «великим ускорением», повлекшим за собой глобальные перемены в экологии. Но пока вопрос о начале антропоцена остается открытым.

Несомненно одно: антропоцен — новая эра в истории как человечества, так и в целом Земли, когда естественные и человеческие силы переплелись таким образом, что судьба каждой из сторон определяет судьбу другой.

Чего ждать от эпохи антропоцена? Пока ответить на этот вопрос невозможно. Но кое-что можно предположить...

В числе источников эпохи антропоцена наряду с промышленной революцией следует назвать развитие науки, мировые войны, которые по сути тоже носили глобальный характер. Но собственно антропоцен можно соотнести с тем моментом в жизни человечества, когда его деятельность стала играть весьма заметную роль в протекании общепланетарных процессов и условий для жизни на Земле, когда резко ускорились темпы обновления знаний, а технологии стали носить глобальный характер. Сегодня то тут, то там возникают точки потенциальной неустойчивости, чреватые катастрофами и вызванные технологическими катастрофами.

Человек живет как бы в двух мирах — мире природы и мире технологическом, ориентированном на удовлетворение потребностей и опосредующем отношении человека с природной средой. В значительной степени он живет в мире искусственном, созданном усилиями предыдущих поколений.

Сама искусственность среды обитания, сложившаяся благодаря возникновению техносферы, делает человека в чем-то искусственным и частичным. В значительной степени процесс развития человека определяется и ее характеристиками, как бы фильтрующими связи с миром природы. Деформация, вызванная особенностями характеристик этой среды, делает человека существом искусственным, дорожающим самым фактом обладания всем необходимым для жизни, заставляя избегать непосредственного контакта с миром.

В итоге объем контактов с миром природы и другими людьми резко сократился. Сегодня мне уже не нужно контактировать с жизнью: когда понадобится, «войду» в Интернет и узнаю все, что мне интересно.

Возникает вопрос: а не способствует ли глобальная технологизация становлению сознания закрытого?

Сравним, например, книжный бум 1950–1970-х годов с тем, что мы видим сегодня. Вывод неутешительный. А действительно, зачем читать, напрягаться, когда в любую минуту можно все «скачать» из Интернета? Кроме того, на чтение нет времени, чтение — это труд... В итоге наш современник все время чего-то «скачивает» из Сети, беседует на форумах с неведомыми ему собеседниками, до которых ему, по правде говоря, нет никакого дела (как, впрочем, и им до него). А в паузах «врубает» музыку...

Человек 1950-х годов готовился жить (в смысле — «быть»), а наш современник чаще мечтает о комфортных условиях своего обитания, для чего надо обладать, т.е. иметь.

Мир пятидесятых годов XX века для молодых был миром открытым. Мир начала XXI века для многих выглядит, как ни парадоксально это звучит, более закрытым, будучи ориентированным на карьеру, доходы, престиж, гламур и т.д.

И такая закрытость во многом обусловлена успехами технологий. Вывести человека из подобного состояния — одна из немаловажных задач современного

образования. А это предполагает развитие его способностей к творчеству, формирование эмоционального, образного отношения к миру, способности к сопереживанию и порождению нового, тягу к неизвестному, открытость миру, способность, в конце концов, просто любить ради самой возможности любви.

Основной вызов эпохи антропоцена связан с поиском путей устойчивого сосуществования культур, техносферы и природной среды. Человек становится ведущим фактором развития планеты именно в своем человеческом облике. В известном смысле можно сказать, что ныне мы живем в условиях космического корабля с ограниченными ресурсами, который оказался на поверхности малоизвестной планеты. Нарушение устойчивости внезапно возникшей сложной системы повлечет за собой немислимые катастрофы. Отсюда и императив временного обращения: не прошлое определяет смыслы настоящего, а вызовы из будущего.

Переход в мир антропоцена означает становление принципиально нового типа культуры, развивающейся в условиях жестких ограничений; переход от цивилизации потребления к культуре качества, что предполагает поиск новых форм описания и представления научного, эмпирического, личного и живого знания.

Новый тип вызовов, адресованных новому субъекту социокультурной практики — человечеству, предполагает коренной пересмотр самих форм представления знаний, переход к такому подходу, в основе которого лежат закономерности развития культуры индивида как субъекта социокультурной практики. В частности, возможно, потрясения в системе научного знания инициируют отказ от доминирующего типа рациональности в пользу других типов знания, носителями которых является сам человек.

Человек в точке бифуркации

Из всего сказанного следует, что человечество находится ныне в точке бифуркации. Но если это так, то сомнительно, что попытки представить новые тенденции в виде еще одной научной дисциплины увенчаются успехом. В недалеком будущем, по всей видимости, последует более радикальный пересмотр наших представлений о мире и о своем месте в нем, а значит, и об образовании в целом. Изменятся наши представления о задачах, формах и методах образовательной практики.

В этом контексте заслуживают особого внимания такие тенденции современности, как интернационализация, глобализация и регионализация образования, и выводы, следующие из них.

Каждая национальная система образования должна развиваться в логике собственной культуры!

Развитие международного сотрудничества может позитивно повлиять на перемены в обобщенных характеристиках национальных систем образования. Как свидетельствует практика, сотрудничество равных наиболее эффективно, оно задает наилучшие возможности для ускоренного развития системы образования.

Что же касается России, то для нас более привлекательна идея распространения идеологии Болонского процесса в границах самой страны. На сегодняшний день в РФ лучшая экспериментальная площадка для образования — региональная. Нужны университеты, готовые войти «в режим» открытого образования, ориентированные на возможности и ожидания конкретного человека, проживающего в конкретных условиях и усматривающего в них свои перспективы.

Выход на новый уровень во многом мог бы содействовать реализации идей непрерывного и особенно открытого образования — важнейшей задачи XXI века. Но и здесь много неясного. Представление о том, что в условиях высоких темпов развития человек должен за время работы неоднократно переучиваться, существует с 60-х годов прошлого века и уже давно набило оскомину. Ясно, что учиться и переучиваться нужно все время (правда, учиться не тому, чему учат, а тому, что человек хотел бы изучить). Но сама мысль о создании системы непрерывного и открытого образования — еще не идеология. Такую идеологию только предстоит создать. Однако некоторые наметки в этом отношении уже есть.

Традиционно мы рассматриваем непрерывное образование как образование, сопровождающее человека на протяжении всего периода его активной жизни, т.е. до выхода на пенсию. Но сегодня, в условиях демографического спада, падения численности населения, стоило бы задаться вопросом: а не пытаемся ли мы интерпретировать непрерывность образования в рамках чисто технократической и утилитарной модели мышления? Не слишком ли разбрасываемся человеческими ресурсами?

Мы вообще мало интересуемся человеком, а потому, похоже, и не видим, что разные возрастные периоды содержат признаки не только прожитого, но и пережитого, а значит, осмысленного. Каждому возрастному периоду соответствуют свои ведущие виды активности и свой ведущий тип знания. За всем этим стоит свой образ мира, востребующий творческую дерзость, эмоциональную включенность, знания, моральные и нравственные основы. Смена ведущих видов активности человека во многом детерминирована логикой развития семьи и индивида, особенностями раннего детства, отрочества, юности, зрелости, мудрости. От спонтанных форм активности, инициированных тем, что «хочется», человек с годами выходит на уровень этических и нравственных оценок, являющихся следствием актов рефлексии: самоопределение в мире, любовь, семья, дети, внуки... Каждый уровень предполагает свою рефлексию по отношению к прошлому, свое понимание и толкование происходящего.

В своей основе и любая религия ориентирована на систему нравственных ценностей, наиболее значимых в зрелом возрасте. Как бы опережая возраст человека, эти ценности выступают в роли ориентира. Но они — необходимое условие при переходе от мира закрытого к миру, который человек для себя открывает. Сущность религиозного сознания определенным образом связана с футурологией, с координацией активности людей, принадлежащих к общей культуре. Религия не исключает науку и обыденное знание, она «вплетена» в ткань живого знания человека.

На каждом этапе жизни человек руководствуется своим ведущим типом знания, которым на вузовской скамье не овладеешь.

На протяжении жизни мы имеем дело как бы не с одним и тем же человеком, а с разными людьми, по-разному включенными в жизнь, по-разному проблематизированными. Переход от одного к другому пролегает через возрастные кризисы. В этих точках осуществляется переход от одного образа мира и образа жизни к другому, от старого понимания сущности происходящего к новому. Но если это так, то и потенциал человека — не константа. На разных этапах он разный, причем развитие протекает в сторону все большей этической и философской нагруженности человека, все более отчетливой ориентации на ценности гуманистического характера.

Не случайно Питер Друкер отмечал, что образование должно быть ориентировано на человека в возрасте 20, 40 и 60 лет: 20 — время поступления в уни-

верситет, 40 — время взросления детей, 60 — время внуков. Кстати, если взглянуть с предлагаемой точки зрения на иерархию системы знаний, то нетрудно заметить некоторое сходство реально существующей стратификации знаний со знаниями, соотносимыми с различными возрастными периодами.

В условиях демографического спада идея непрерывного образования должна быть дополнена идеей открытого образования, тесно связанного, в частности, с интеллектуальным предпринимательством и проблемой свободного времени как условия развития и обновления человека, здорового образа жизни.

Подчеркнем: ошибочно представление о том, что время получения основного образования завершается где-то около 25 лет. За этот просчет общество платит огромную цену. В частности, в виде деградации и вырождения, утраты этических ценностей и норм, ценностного, философского и методологического компонентов, представленных в жизни каждого из нас.

В оправдание сказанного

Безусловно, можно без лишних слов взять «быка за рога»: вот — декларация, вот — план, а вот — программа действий... И вперед! В инновационное будущее!

Надеюсь, представленный материал будет полезен моим коллегам — рядовым преподавателям, которые читают в университете свой курс, по мере сил борются с ректоратом и прочими бюрократическими монстрами и просто не имеют времени и большого желания интересоваться международными конференциями.

Сегодня мы живем в условиях новой эры. И ответственность за будущее жизни на планете — в наших руках. Идет незримый процесс становления нового понимания образования, складываются предпосылки для формирования его новой системы. Происходит много необычного, малопонятного и даже пугающего воображение. Предстоит решить массу задач.

В наши дни образование задает особый предмет исследования, причем не менее сложный, чем проблемы, которые разрешают, к примеру, физики, специализирующиеся в области элементарных частиц или турбулентных сред. При этом мы не располагаем соответствующим категориальным аппаратом, позволяющим зафиксировать и описать предмет исследования, и в основном действуем методом проб и ошибок.

Можно, конечно, действовать и так. Но бывает, что свет переходит в тьму: он оказывается настолько слепящим, что человек утрачивает способность видеть очевидное, а тем более постигать непостижимое. Актуальный в такой ситуации лозунг: «Знание через силу!» порождает регламентацию, бюрократизацию, коррупцию. А это шаг в сторону антропологической катастрофы, связанной с окончательной утратой способности понимать происходящее.

Таким образом, будущее высшей школы — дело рук не только «начальства», но и самих преподавателей, если только они не желают играть роль марионеток в театре сеньора Карабаса Барабаса и прильнувшего к нему очень ученого совета. В жизни каждого вуза всегда можно найти что-то интересное. И этим интересным мы гордимся. Гораздо реже речь идет о попытках нового прочтения того контекста, который задает жизнь и определяет судьбу вуза.

В заключение отметим самое важное.

1. В основе устойчивости лежит способность человека зафиксировать образ сложившейся проблемной ситуации и по мере ее разрешения вносить в него коррективы с учетом меняющихся обстоятельств. Ситуация остается устойчивой до тех пор, пока мы верны этому образу с присущей ему динамикой, за которым стоит наше понимание происходящего.

2. Сам факт признания глобальных проблем современности означает пересмотр наших представлений о сущности фундаментального знания и исследований в области фундаментальных наук. Изучение глобальных проблем — самая что ни на есть фундаментальная задача. Если раньше предметом исследования выступали разные предметные плоскости знания, как бы противостоящие человеку, то ныне человек оказался в свете слепящих прожекторов — глобальных проблем современности. Наши тени стали резкими, удлинненными и непропорционально уродливыми. Эта тень падает на старую картину мира, наука которой сформировалась в условиях монотеистического христианского вероучения. Мы вовсе не призываем к замене одного другим. Но исследование глобальных проблем современности — это вызов, идущий со стороны той новой эры, в которую вступил человек — эры антропоцена, это вызов из будущего, это новая программа, требующая своего особого осмысления, соответствующего инструментария и т.п.

3. Возможности разрешения тех глобальных проблем, с которыми ныне столкнулось человечество, меняет взгляды и на единство мира, и на его судьбы. Успех во многом будет зависеть от того, насколько удачным окажется решение задачи, связанной с созданием университета, который позволит человеку туннелировать в новое пространство и принять на себя ответственность за будущее планеты. Ясно, что эта модель может быть только социокультурной и регионально обусловленной. Почему? На этот вопрос мы попытаемся ответить в другой статье...

НАШИ АВТОРЫ

Аллагулов Артур Минехатович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета. E-mail: art_hist@bk.ru (Оренбург).

Белозерцев Евгений Петрович — доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации, профессор кафедры педагогики Воронежского государственного университета. E-mail: belozercev_e@mail.ru (Воронеж).

Ванина Инна Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и методики воспитания ГОУ ВПО «Курский государственный университет». Тел. (4712) 56-84-64 (Курск).

Долженко Олег Владимирович — доктор философских наук, профессор Московского гуманитарного университета. E-mail: odolshenko@mail.ru (Москва).

Завалишина Ольга Валентиновна — педагог-психолог МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 29 г. Курска», соискатель кафедры коррекционной психологии и педагогики ГОУ ВПО «Курский государственный университет». E-mail: malevich.86@mail.ru (Курск).

Завражин Сергей Александрович — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики Владимирского государственного гуманитарного университета (ВГГУ). Тел.: (4922) 34-71-86. (Владимир).

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления. E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

Мосолов Вячеслав Андреевич — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. Тел.: 8(812)6534850 (Санкт-Петербург).

Муравьев Сергей Анатольевич — кандидат философских наук, преподаватель кафедры социологии и политологии ГОУ ВПО «Курский государственный университет». E-mail: muravevsergey@rambler.ru (Курск).

Павленко Андрей Иванович — доктор философских наук, профессор кафедры философии Уссурийского государственного педагогического университета. E-mail: belozercev_e@mail.ru (Уссурийск).

Репринцев Александр Валентинович — доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитания ГОУ ВПО «Курский государственный университет», действительный член Академии педагогических и социальных наук (АПСН). E-mail: reprintsev@mail.ru (Курск).

Репринцева Елена Алексеевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики Курского государственного университета. E-mail: lab.game@mail.ru (Курск).

Романов Алексей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Сечина Ксения Александровна — кандидат педагогических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина. E-mail: kseniya_sechina@mail.ru (Санкт-Петербург).

Фельдштейн Давид Иосифович — доктор психологических наук, профессор, действительный член (академик) РАО, вице-президент Российской академии образования, заслуженный деятель науки Российской Федерации. Адрес: 119121, Москва, ул. Погодинская, д.8. Тел.: (499) 248-69-76 (Москва).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Feldshtein D.I. Psychology and Pedagogy Dissertations in the System of Contemporary Science

The paper focuses on the problems of quality deterioration of dissertation researches in psychology and pedagogy. It also centers on their compliance with contemporary scientific knowledge and the requirements of society. Quality deterioration of dissertation researches presents a threat to science itself as well as to the formation of novice scientists and scholars. The paper analyzes objective and subjective causes of the present state of things and suggests recommendations for overcoming the existing defects.

dissertation research quality, contemporary scientific knowledge, dissertation assessment criteria, a postgraduate's eagerness and ability to perform scientific research.

Reprintsev A.V. A Provincial University's View on the Development of Capitalism in Russian Education.

The article analyzes development tendencies in education in the context of market relations in Russia. The article dwells on urgent problems of relations between government and civil society, culture and education. The author expresses educated people's concern for education being ruled from above, focuses on the challenges and perils of such reforms in the social sphere.

culture, education, philosophy of education, education reforms, professional education, educated people, educational standards, young adults' social and moral development.

Belozertsev E.P., Pavlenko A.I. The Phenomenology of the Sphere of Education and Culture

The paper analyzes the contents, laws and paradoxes of the phenomenology of the realm of education and culture. The author investigates the dialectics of environmental and anthropological approaches.

anthropological dimension, realm of education and culture, philosophical anthropology.

PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Reprintseva E.A., Zavalishina O.V. Pedagogical Support to Internet-Addicted Teenagers

The paper centers on the problem of more and more adolescents becoming Internet-addicted, which has a negative impact on their cognitive, motivational and behavioral development. The paper deals with a structural model of pedagogical support to teenagers with potential Internet-addiction, it describes the results of and the prerequisites for its effective realization.

Internet-addiction, pedagogical support to adolescents with potential Internet-addiction.

Zavrazhin S.A. The Idea of a Would-Be Spouse as Reflected in the Premarital Behavior of Senior Schoolchildren and University Students.

The article deals with the similarities and differences of senior schoolchildren's and university students' ideas of their would-be spouses. The authors seek to interpret some tendencies of young people's premarital behavior through the prism of the ideas they have of their would-be spouses.

premarital behavior, idea of a would-be spouse, marital guidelines, value orientations, gender roles.

Allagulov A.M. Scientific and Methodological Support to the National Project Our New School

The paper focuses on the scientific and methodological support to the national project Our New School. The process of universal educational operations formation by means of pedagogical disciplines is represented by four sets (theoretical, independent, students' project activity, pedagogical practice organization).

competence, competency, universal educational operations, independent work, project activity.

METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION

Kornetov G.B. History of Pedagogy: its Results and Perspectives in the Early 19th century

Having to complete a questionnaire Russian historians of pedagogy analyze their achievements, urgent problems and challenges, trends of development, the most impor-

tant approaches to the conceptualization of historical and pedagogical process, its tasks and ways of introducing the history of pedagogy into the context of pedagogical education.

history of pedagogy, historical-pedagogical process, topicality and urgency of historical and pedagogical research, conceptualization of historical and pedagogical knowledge, historical-pedagogical component of pedagogical education.

Sechina K.A., Mosolov V.A. The Notion of Love for Children: its Meaning and its Theoretical Status in Contemporary Pedagogy of the 20th Century

The paper analyzes different interpretations of the notion of love for children in contemporary pedagogy of the 20th century. The paper centers on A.S.Makarenko's and V.A.Sukhomlinsky's works.

love, love for children, pedagogical sense of love, theoretical status of a notion, pedagogical notions, social education, couple pedagogy, humanity, respect for personality, pedagogical demands.

Vanina I.N. Moral and Spiritual Education of a Personality in V.S.Solovyev's Works

The paper deals with V.S.Solovyev's ideas of moral and spiritual education of a personality as reflected in his philosophical-pedagogical conception. The philosophy of life created by the thinker and based on the harmonious development of a human personality (and as a result on the harmonious development of the whole mankind) promoted the solution to an important pedagogical problem, that of spiritual education based on Christian, human and cultural values.

history of ethical teaching, philosophy of education, social education of a personality, moral education, factors of social-moral education.

Muravyev S.A. The Genesis of the Russian National Ideal of Education in the Dialogue of Epochs and Anthropological Conceptions.

The paper deals with the Russian national ideal of education. The article analyzes philosophical and religious conceptions of different epochs, which sought to establish the interdependence between the ideal of education and the outer sociocultural conditions of living.

national ideal, philosophical-religious anthropology, social education, personality, cultural values, morality, spirituality, consciousness, pattern, perfection.

OPEN TRIBUNE

Dolzhenko O.V. Education for Sustainable Development from an Amateur's Perspective

The paper centers on development contradictions of university education, which tries to adjust to the requirements of the market society and has to reject its traditional mission of modeling the future. The author highlights that the model of surviving in market conditions imposed on Russian universities leads to degradation of the educational system, triggers off poorly qualified novice specialists, curtails scientific research.

university mission, society's values, personality's values, educational revolution, sociocultural innovation, educational paradigm, history of university education, professional education.

OUR AUTHORS

TABLE OF CONTENTS

Information for the authors

Уважаемые авторы!

При направлении материалов в редакцию журнала просим Вас соблюдать следующие условия.

Рукописи представляются в редакцию в одном экземпляре объемом **0,5—0,75** авторского листа (20000—30000 знаков). Статья должна быть напечатана четким шрифтом на белой бумаге с одной стороны листа с соблюдением изложенных ниже требований. Материалы высылаются по адресу: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46, РГУ имени С.А. Есенина, профессору А.А. Романову. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

Статья должна содержать аннотацию, ключевые слова, а также перевод названия статьи, ФИО автора.

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилия, имя, отчество, почтовый адрес, телефон (служебный и домашний), факс, адрес электронной почты (E-mail), место работы, занимаемая должность, ученое звание или статус.

Статья должна быть подписана всеми авторами.

Для ускорения процесса подготовки журнала к изданию редакция просит авторов по мере возможности присылать текст статьи не только на бумажном носителе, но и в электронной версии на диске с текстовым и графическим файлами редакторов, в которых статья была набрана.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением ГОСТ 71—2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц; для статьи: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.

На цитаты обязательны подстрочные ссылки. Для подтверждения правильности приводимых цитат в тексте на полях страниц, напротив цитат, автору следует ставить свою подпись.

Примечания и список использованной или рекомендуемой литературы должны быть затекстовыми.

Ссылки на неопубликованные работы (за исключением диссертаций) не допускаются.

Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

Файлы, которые при проверке показывают наличие вирусов или подозрение на вирусы, не принимаются.

В случае отклонения материала рукописи и диски не возвращаются.

Поступающие **статьи рецензируются** членами редколлегии или ведущими специалистами в предложенной сфере научного поиска.

Материалы аспирантов принимаются при наличии рекомендации научного руководителя. **Публикуются бесплатно.**

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» — 36248.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2011

№ 2 (18)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *А.Д. Польшкова*

Подписано в печать 20.06.2011. Поз. № 021. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 18,13. Уч.-изд. л. 12,2. Тираж 300 экз. Заказ №

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390023, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22