

ISSN 2075-3500

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

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

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2013

№ 2 (26)

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

С.В. Пупков, доктор педагогических наук, и.о. ректора РГУ имени С.А. Есенина (*председатель*); А.П. Лиферов, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО; М.В. Богуславский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий отделом истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО; М.А. Лукацкий, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий отделом образования и методологии педагогики Института теории и истории педагогики РАО

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*), доктор педагогических наук, профессор; Л.А. Байкова (*заместитель главного редактора*), доктор педагогических наук, профессор; В.А. Беляева, доктор педагогических наук, профессор; Л.К. Гребенкина, доктор педагогических наук, профессор; Е.Н. Горохова, кандидат психологических наук, доцент; А.В. Репринцев, доктор педагогических наук, профессор; А.Н. Сухов, доктор психологических наук, профессор; Н.А. Фомина, доктор психологических наук, профессор

### УЧРЕДИТЕЛЬ:

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

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору  
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.

**Журнал выходит 4 раза в год**

### АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### К ЧИТАТЕЛЮ

<b>Романов А.А.</b> В поиске точки опоры . . . . .	5
--	---

### ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Подоль Р.Я.</b> Социокультурные аспекты ноосферной эволюции современного общества . . . . .	7
<b>Крикунов А.Е.</b> Память как феномен современной культуры и образования: философско-педагогический дискурс . . . . .	18
<b>Ледовских Н.П.</b> «Клиповое мышление»: метаморфозы отечественного образования . . . . .	29
<b>Пархоменко Н.А.</b> Идеалы современного отечественного образования: между Сциллой и Харибдой общественных противоречий . . . . .	36

### СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Долженко О.В.</b> Миссия современного университета: от традиций и опыта прошлого – к вызовам будущего . . . . .	50
<b>Ежова Е.Ю.</b> Современная художественная культура в образовательном пространстве вуза . . . . .	63

### МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

<b>Корнетов Г.Б.</b> Становление истории педагогики на Западе (конец XVIII – XX века) . . . . .	73
<b>Агапов Ю.В.</b> Сократическая беседа как феномен культурного наследия и современного образования . . . . .	82
<b>Хитрова И.В.</b> К вопросу о генезисе тестирования в истории образования . . . . .	90

### СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ. ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

#### *К 125-летию со дня рождения А.С. Макаренко*

<b>Булатников И.Е.</b> Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального . . . . .	99
---	----

<b>Репринцева Е.А.</b> Педагогическое наследие А.С. Макаренко: вписывается ли оно в логику современного общества потребления? . . . . .	113
<b>Пашков А.Г.</b> Современная теория и практика социального воспитания в свете педагогических идей А.С. Макаренко . . . . .	122
<b>Репринцев А.В.</b> Миссия современного российского учителя в контексте педагогического наследия А.С. Макаренко . . . . .	129
<b>25 лет со дня основания ВНИК «Школа»</b>	
<b>Романов А.А.</b> Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века . . . . .	142
<b>МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ</b>	
<b>Мартишина Н.В.</b> Использование возможностей социокультурного пространства в развитии творческой личности . . . . .	156
<b>Рогожкина Т.В., Фомина Н.А.</b> Жизненные смыслы и ценности студентов, «плывущих по течению» . . . . .	162
<b>ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b>	
<b>Ушакова О.С., Савушкина Е.В.</b> Развитие речи и творчества детей старшего дошкольного возраста в процессе интегрированного обучения . . . . .	169
<b>Пониманская Т.И.</b> Компоненты системной подготовки педагога к гуманистическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста . . . . .	175
<b>НАШИ АВТОРЫ</b> . . . . .	181
<b>TABLE OF CONTENTS</b> . . . . .	183
<b>Информация для авторов</b> . . . . .	189

## *К читателю*

*А.А. Романов*

### **В ПОИСКЕ ТОЧКИ ОПОРЫ**

Дорогие читатели журнала! Научно-педагогическая общественность сегодня активно обсуждает острые и болезненные проблемы модернизации системы отечественного образования, и речь идет уже не только о «критериях эффективности вузов... Педагоги обеспокоены значительным сокращением численности работников педагогического цеха страны. Возможно, доводы сторонников реформ обоснованы: мы все ощущаем необходимость глубоких, сущностных перемен в образовании, приведении его в соответствие с потребностями времени. Но нас всех больно задевают далеко не всегда справедливые упреки в низком качестве образования, поточном производстве «липовых диссертаций», низком качестве научных исследований. Однако на таком негативном морально-психологическом фоне в образовании продолжают честно и добросовестно трудиться тысячи подвижников духа, носителей подлинной интеллигентности, эталонов профессионализма и высокой культуры.

Думается, что неприятие реформ значительной частью российского общества происходит от неясности тех идеалов, которые предполагаются к реализации будущей системой образования. Понятно, что идеалы образования всегда связаны со стратегическими ориентирами развития общества. Как показывают современные исследования, сегодня наблюдается весьма опасный отрыв реалий образования от истинных нужд общества, от его стратегических задач (статья Н.А. Пархоменко). Многие философы образования озабочены природой несовпадения общественных идеалов воспитания с векторами «модернизации» образования, связывают этот феномен с выраженной социальной стратификацией, когда у каждой страты складывается «свое» представление об идеале образованности, о содержании и результатах социального воспитания. Важны и такие аспекты модернизации образования, как изменение самого человека, социокультурная трансформация общества.

Для философа Р.Я. Подоля совершенно очевидно, что в генетическом аспекте важнейшим характерным признаком социальной эволюции человека является духовность, которую при любых технологических инновациях следует оценивать как высший уровень развития и саморегуляции личности. Нельзя сомневаться, что исчезающая духовность неизбежно ведет к деградации человека. И с этим процессом, к сожалению, мы сталкиваемся повсеместно. Избыточный технократизм, говоря словами автора, подвергает серьезной диффузии важнейшие моральные приоритеты и традиционные образцы классического искусства. В противовес им утверждается приоритет нравственного и эстетического релятивизма, размывающего универсальные критерии красивого и безобразного, девальвирующего понятия добропорядочности и добродетели. Вследствие этого эстетически и морально непотребные субъективные человеческие устремления выводятся из-под контроля совести.

О непредсказуемых последствиях «клипового мышления», о сомнительности попыток перевода итогов образовательной деятельности на язык цифр и процентов размышляет в своей статье Н.П. Ледовских. Образовательная система не должна рассматриваться только как некая услуга, имеющая свой стоимостной эквивалент. Сейчас особенно важно тщательно продумывать содержание образования, выверять пе-

дагогические методики, позволяющие ученику, студенту развивать системное мышление, без которого ни один специалист не может состояться.

Очевидна и глобальная тенденция изменения миссии университета: он явно трансформируется, приспособляясь к новым вызовам времени, меняя смысл, содержание и технологии образовательной деятельности, адаптируя их к изменяющейся социокультурной ситуации. О.В. Долженко анализирует векторы трансформации классического университета, подчеркивает его роль в современном мире, влияние на социально-экономические и культурные процессы в обществе.

Традиционно наш журнал обращается к историко-педагогической тематике. В данном номере она представлена материалами, посвященными 125-летию со дня рождения А.С. Макаренко, 25-летию создания ВНИК «Школа» (Г.Б. Корнетов, И.Е. Булатников, Е.А. Репринцева, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, А.А. Романов). Авторы обращают внимание на потенциал и возможности использования в современных условиях концепции социально-нравственного воспитания личности А.С. Макаренко, ее сопряженность с традициями русской национальной культуры. И.Е. Булатников считает, что «новая мораль» вывела на арену жизни «рыночный тип личности», пропагандирующий идеологию «дельцов и лавочников», ориентированных не на социум, не на традиции русской общины, а на нормы и ценности компрадоров, бессовестно накапливающих свой первичный капитал, цинично грабя и вгоняя в нищету своих соотечественников.

С этим мнением солидарен А.Г. Пашков, считающий, что современные теория и практика социального воспитания еще больше отдалены от наследия А.С. Макаренко, чем во второй половине XX столетия. Тогда из его идей и опыта брали преимущественно то, что было на потребу дня. Сегодня же А.С. Макаренко упоминается и цитируется скорее по соображениям академической корректности, нежели по причине стремления к педагогической истине. Неолиберализм небезосновательно считает коллективизм источником опасной пассионарности и всячески вытравливает его из сфер общественного сознания и поведения. Для этого коллективизму приписываются непривлекательные черты – нетерпимость, догматизм, экстремизм и пр. В целях десоциализации и создания безальтернативного рынка труда парализуются механизмы взаимной социальной поддержки и помощи, усиливаются взаимная отчужденность различных групп общества и разобщенность в рядах простых людей.

Оценить современную «модернизацию» образования можно через изучение и оценку деятельности тех реформаторов, которые пытались на волне демократических преобразований конца 80-х – начала 90-х годов XX века выстроить действительно передовую систему образования, опирающуюся на лучшие, прогрессивнейшие идеи педагогической мысли. Созданный в те годы коллектив «Школа» отмечает свой 25-летний юбилей. О людях и идеях, о борьбе за новую школу, о муках и радостях педагогического творчества, о прародителях российских реформ размышляет в своей статье А.А. Романов. Среди портретных зарисовок – Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад, пытавшиеся воплотить в жизнь лучшие надежды реформаторов-романтиков той поры.

Мало педагогов знают сегодня о ВНИК «Школа». Мы хотим, чтобы о нем не только знали, но и изучали его деятельность – в идеях, именах, воплощениях. Уникальный коллектив заслужил место в истории своей основательностью, системностью, масштабностью, профессиональным пониманием и государственным размахом, гражданской ответственностью за будущее страны. Руководитель ВНИК Э.Д. Днепров стал первым избранным министром образования РФ. Он успел разработать закон «Об образовании» (1992 года) – как оказалось на поверку, один из самых прогрессивных и демократических образовательных законов в мире. А это уже не забудется

и никогда не переписется в истории. И двукратное превышение зарплаты преподава-

теля вуза над средней зарплатой по региону, необходимость которого недавно озвучил президент В.В. Путин, было заложено именно Э.Д. Днепровым более 20 лет назад.

Новый учебный год мы встречаем с новым законом «Об образовании». Думаемся, нам будет о чем дискутировать. Ждем интересных материалов!



## Философия образования

*Р.Я. Подоль*

### СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ НООСФЕРНОЙ ЭВОЛЮЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

В статье рассматриваются основные тенденции деформации индивидуального и общественного сознания, обуславливающие переход от универсалий традиционной культуры к приоритетам потребительской массовой культуры, культивируемой современным медиа-пространством. Формулируются основные факторы, способствующие преодолению негативных тенденций виртуализации и геймеризации современных социальных практик.

глобализация, социум, культура, трансформация, ноосфера, виртуализация, геймеризация, энтропия, социальные точки бифуркации.

Современная цивилизация, испытывая на себе радикальные социокультурные трансформации XXI века, вступила в качественно новую фазу своего развития, перспективный вектор которой, по мнению авторитетных аналитиков, определяется ускоряющейся ноосферной эволюцией глобального мира. И перед гуманитарной наукой встала важная задача исследования этих качественных характеристик с целью оптимального прогнозирования возможных сценариев будущего. Поскольку формирование человеческого общества и все его последующее развитие связано с феноменом культуры как качественным возделыванием внешнего мира, его одухотворением и интеллектуализацией самого человека, для эффективного решения этой научной задачи уместно применить метод историко-сравнительного анализа взаимосвязи эволюционных процессов природной и социальной материи.

В связи с этим методологически оправданно сослаться на антропный принцип, разработанный космологией XX века в развитие прежней теории антропосоциогенеза. В наше время этот гносеологический принцип способствует наиболее адекватному изучению многообразных материально-духовных свойств материального мира и позволяет системно представить эволюцию различных

форм жизни, а также проанализировать процесс культурного и интеллектуального становления человеческого общества.

По мнению специалистов, генезис антропных процессов во Вселенной, как мы их понимаем сегодня, обусловлен феноменом Большого взрыва, произошедшего около 14 миллиардов лет тому назад. После этого глобального вселенского события примерно в течение 7 миллиардов лет происходил непрерывный процесс структурирования и систематизации разбросанных в космическом пространстве физических и химических элементов. В завершение его сформировалась наша Солнечная система с ее планетными телами и их системами, подпитываемая главным энергетическим источником, от которого она и получила свое название. Благодаря этому примерно 7 миллиардов лет тому назад на планете Земля стали закладываться объективные закономерности природной регуляции многообразных форм взаимосвязи физических и химических элементов.

В результате под воздействием гармонично сложившихся антропных факторов и объективных процессов природной регуляции около 4 миллиардов лет тому назад на планете Земля стало возможным наряду с существовавшей костной материей зарождение биологической формы жизни. С этого момента процессы регуляции в физической материи стали необходимым образом дополняться активным влиянием биологической сферы. Благодаря этому взаимодействию ускорился процесс эволюции земных форм жизни от одноклеточных организмов до появления около 6 миллионов лет тому назад гоминидов как исторических предшественников современного человека. Так объективно складывалась историческая перспектива для нового качественного витка земной жизни, связанного с зарождением ноосферы. На это ушло несколько миллионов лет, и лишь, как считает современная антропология, около 40 тысяч лет тому назад на Земле возник новый вид живого – *homo sapiens*.

С этого времени эволюционно сложившиеся за миллиарды лет антропосоциогенеза объективные процессы антропной регуляции стали подвергаться все возрастающему воздействию пытливого человеческого разума. Конечно, поначалу это воздействие было минимальным, совершенно незначительным для самой Природы. И даже в период зарождения античной науки человеческий разум еще не слишком проявлял свои потенциальные демиургические притязания. Напомним, что само понятие «теория» в переводе с греческого означает «созерцание», из чего следует, что античные ученые предпочитали лишь созерцать мир, не ставя перед собой каких-либо задач по его преобразованию.

Однако в период становления классической науки созерцательная пыливость человеческого разума стала кардинальным образом вытесняться экспериментаторской методологией. Безудержные устремления научной мысли и ее избыточные притязания на вторжение в природные процессы, даже не как в лабораторию, а как в обычную мастерскую, стали отражением мировоззренческих идеалов эпохи Возрождения и Нового Времени. Прошло всего несколько веков с той исторической поры, и восторженный пафос неудержимых экспериментальных вторжений в закономерные антропные процессы природной регуляции сменился сдержанным пессимизмом, отражением которого в XX веке стал антисциентизм. Следует заметить, что до недавнего времени это влиятельное в западной философии науки мировоззренческое направление в отечественной эпистемологии трактовалось главным образом в упрощенном, вульгаризированном виде. А сами сто-



ронники антисциентизма зачастую воспринимались как ретрограды и противники научно-технического прогресса. Но участвовавшие за последние годы техногенные катастрофы, имеющие глобальные последствия, не только вызвали бурные общественные дискуссии, но и активизировали аналитические исследования прогнозных возможностях современной науки.

Совершенно ясно, что в этой полемике гуманитарии, и культурологи в частности, не могут позволить себе оставаться в созерцательной позиции. Конечно, никто и не призывает их, к примеру, осваивать предметные тонкости ядерной физики. Но с учетом противоречивых тенденций, обуславливающих современный социокультурный статус естествознания, бесспорно, доминирующего в формировании технологического облика инновационных исследований будущего, перед гуманитарной наукой со всей очевидностью встала проблема оценки диалектического соотношения прогресса технологического и общественного. Ясно, что социокультурные ориентиры мирового исторического развития предполагают их гармоничное соединение. Представители научного естествознания понимают, что это следует неукоснительно учитывать при определении приоритетов своих перспективных инновационных исследований.

Однако реалии таковы, что достичь этой гармонии в современном глобальном мире, базирующемся на постиндустриальной экономике, явно не удастся. Вот она – общенаучная, но главным образом общегуманитарная проблема, отражающая современную социокультурную реальность! Пока, к сожалению, не выработано концептуальное решение этой проблемы, позволяющее усилить прогностические возможности современной гуманитарной научной мысли. В отсутствие такого решения следует признать, что критическая составляющая гуманитарных исследований, касающихся анализа современного вектора общественного развития, явно довлеет над конструктивизмом возможных позитивных решений.

Как нам представляется, решение данной проблемы лежит в плоскости теории ноосферы, активная разработка которой стала возможной в начале XX века. Принято считать, что впервые идею о повышении роли разума на высшем этапе развития биосферы высказал В.И. Вернадский в лекциях, прочитанных в Сорбонне в 1922–1923 годах, а заслуга в развитии и популяризации этой идеи принадлежит двум французским ученым – Пьеру Тейяру де Шардену и Эдуару Леруа. Пьер Тейяр де Шарден, известный теолог и палеонтолог, в 1929 году в экспедиции близ Пекина открыл синантропа (*homo erectus*). На основе обнаруженных археологических источников он доказал, что этот биологический вид, используя энергию огня и примитивные орудия труда, смог подняться, в отличие от животных, на новый качественный уровень взаимодействия с природой. Чуть позже его друг и последователь Эдуар Леруа, математик и философ, ввел в научный оборот сам термин «ноосфера» (от греч. *nous* – разум и *sphaira* – шар), под которым он понимал «мыслящую» субстанцию биосферы, по мере формирования постоянно усиливающую свое довлеющее воздействие на природу.

Следует заметить, что учение о ноосфере разрабатывалось его основоположниками на основе теории направленной эволюции природных, биологических и социально-духовных факторов земного бытия. Однако нельзя не обратить внимания на существенные различия в их мировоззренческих подходах. Так, Тейяр де Шарден и Эдуар Леруа, следуя своим идеалистическим воззрениям, рассматривали ноосферу как совокупную общечеловеческую область *объективного духа*,

которая по мере своего развития обретает поистине телеологическое воздействие на окружающую природу. В.И. Вернадский же, в отличие от своих коллег, разрабатывал учение о ноосфере на материалистической основе и поэтому рассматривал данный объективный процесс в единстве с закономерностями земной и космической эволюции. Исходя из этого, он употреблял понятие ноосферы в разных смыслах: 1) как новое состояние эволюции нашей планеты, когда человек становится ее главной преобразующей силой; 2) как высшую сферу проявления творческой активности коллективного научного разума; 3) как главный фактор качественной перестройки глубинной креативной сущности самого человека.

Согласно В.И. Вернадскому, «в биосфере существует великая геологическая, быть может, *космическая сила, планетное* действие которой обычно не принимается во внимание в представлениях о космосе... Эта сила есть разум человека, устремленная и организованная воля его как существа общественного»<sup>1</sup>. Показав, что становление человечества как геологической силы привело к новым формам обмена веществом и энергией между обществом и природой, В.И. Вернадский выявил зависимость изменения состава, массы и скорости миграции химических элементов в биосфере от производственной деятельности человека и подчеркнул необходимость разумного контроля со стороны общества за потребительскими соблазнами человека по отношению к природе.

Конечно, надо учитывать, что основоположники ноосферной теории заложили лишь ее фундамент, на базе которого посредством интеграции естествознания и гуманитарной науки следует формировать новый статус науки XXI века. Она должна вырабатывать основы для теоретической, методологической и, что не менее важно, мировоззренческой ориентации совокупного человеческого разума на постижение глубинных процессов коэволюции человека и природы. В прикладном же значении она должна открывать перспективные возможности для регулирования и согласования национальных и глобальных приоритетов целенаправленной экономической деятельности и объективных закономерных ритмов социальной и природной регуляции.

В наше время, когда глобальная технологизация экономики оказывает все более интенсивное воздействие на экологию, на процессы антропоной регуляции, глубинная сущность которых современному естествознанию все еще мало известна, позитивные идеи творцов ноосферной теории представляются чрезвычайно продуктивными. В частности, для гуманитарных наук в рамках этой парадигмы открываются перспективы для изучения синхронных и асинхронных воздействий общества на природу с учетом все возрастающих производственных потребностей в естественных источниках энергии. С точки зрения гносеологического принципа конвенции, в современном научном сообществе должен быть выработан и обоснован оптимальный гуманитарный мировоззренческий подход, в соответствии с которым всякая избыточно корпоративная, конъюнктурная и чрезмерно прагматичная ориентация глобальной экономики была бы поставлена в прямую зависимость от разумно регулируемой макроэкономической деятельности. Только таким образом этика науки вкупе с ее современными инновационными возможностями должна быть возведена в статус морального императива как для любой исследо-

---

<sup>1</sup> Вернадский В.И. Размышления натуралиста : в 2 кн. Кн. 2. Научная мысль как планетное явление. М. : Наука, 1977. С. 24.

вательской деятельности, так и для разумной организации всех материальных и социальных процессов.

Таким образом, теория ноосферы в рамках современной философии науки и глобальной капитализации экономики отражает необходимость разумного управления экономическими отношениями на основе более глубокого осмысления объективных процессов природной регуляции. Ведь если на ранних этапах развития научно-технического прогресса почти все его достижения, за исключением средств вооруженной борьбы, направлялись на удовлетворение жизненно необходимых объективных потребностей людей, то в нынешних социально-экономических реалиях, подстегиваемые глобальным транснациональным капиталом, они все более ангажированы на разрушение биосферы и духовно-нравственных универсалий человеческого бытия.

Для сегодняшней науки очевидно, что длительные по меркам земного времени процессы эволюции биосферы и становления социума органично встроены в объективные константы всех форм природной жизни и последовательно регулируются их непререкаемыми законами. А это свидетельствует о том, что помимо сохранения и воспроизводства жизни неведомые нам пока законы космического Бытия детерминируют антропные процессы, все более усложняя и структурируя процессы развития Вселенной.

Данное концептуальное положение, характеризующее системное эволюционное развитие мира, подвергает ревизии бытовавшее некогда расхожее определение человека как образ высшего творения природы. Если же исходя из антропного принципа рассматривать человека как проекцию бесконечного развития Вселенной, то при таком подходе приобретает значимость вопрос о его эволюционной будущности. В природе существует скрытое от созерцательного взора и открывающееся лишь посредством правильно избранной научной методологии единство в эволюционной цепи космического развития, обнаружить которое удавалось пока лишь в частных достижениях естествознания. При таком подходе человек как биологическое и психосоциальное существо представляет собой лишь важнейший качественный этап в цепи непрерывной космической эволюции. Исходя из этого, изучая человека как некое качественное звено взаимодействия биосферы в ее структурном переходе в ноосферу, гуманитарии не могут не задаваться вопросом о последующих фазах его восходящего развития. Таким образом, гуманитарная наука не может игнорировать вопрос о возможных проекциях последующего становления человека как социального и духовного существа, все более раскрывающего свои неограниченные интеллектуальные возможности. И, конечно, вектор этой эволюции необходимо представить не риторически, а концептуально, при этом ясно понимая, что все прежние звенья эволюции осуществляла сама природа, а с активным формированием ноосферы следующее качественное звено эволюции человека оказалось связано с развертыванием его интеллектуального потенциала.

Также заслуживает внимания гуманитарной науки то обстоятельство, что ноосферный этап развития современной цивилизации обусловлен возрастанием глобальной технико-технологической экспансии на вековые традиции становления социальной реальности как культурной и духовной сферы человеческого бытия. Здесь имеется в виду, прежде всего, то, что разбушевавшийся технократический разум стремится мутировать семейные, гендерные и иные основополагаю-

щие общественные отношения, что деструктивно воздействует на духовные истоки самой человеческой сущности. Для тех, кто полагает, что мы слишком сгущаем краски и нагнетаем напрасную истерию вокруг несуществующего фантома, сошлемся на одну публикацию: «Недавно группа российских ученых обратилась к Президенту России с открытым письмом, предложив ему для рассмотрения свой инновационный технологический сверхпроект: “всеобщая киборгизация”. В рамках данного проекта предполагаются учреждение стратегического общественного движения “Россия-2045” и создание научно-технологической корпорации “Бессмертие”»<sup>1</sup>.

Это письмо подписали отнюдь не юные технические энтузиасты, а солидные ученые – сотрудники ряда институтов Российской академии наук, Московского университета, Российского НИИ геронтологии. Совместными усилиями они разработали своеобразную технологическую программу киборгизации социума, предусматривающую к 2015 году создание первого экземпляра аватара. Авторы данного проекта предполагают к 2020 году организацию расширенного воспроизводства человеческих двойников, которые станут вполне доступными для массового потребителя. Далее их творческие замыслы направлены на возможный (к 2035 году) перенос искусственного сознания в воспроизведенную телесную оболочку, что предполагает полную автономность аватара от его человеческого аналога. К 2045 году эксперименты этих ученых должны завершиться (и в этом они убеждены) трансплантацией искусственного сознания аватара в любое заранее заданное телоголограмму, что позволит создать полноценный киберорганизм.

Подобные изыскания свидетельствуют о том, что в современном естествознании наметилась тенденция преувеличения значимости технических инноваций без учета их гуманитарных последствий. По логике ученых-технократов, изобретение мыслящего киберорганизма для развития общественного прогресса во много раз приоритетнее, чем духовное творчество. Тот факт, что в современной реальности становится обыденным, когда профессиональные художники свое живописное воображение подчиняют безликим оформительским поделкам, когда театральные режиссеры мутируют в продюсеров низкопробных шоу, а классические вокальные исполнители – в попсовых кумиров, не может не иметь пагубных последствий. Однако за разговорами о необходимости прорывных инженерных технологий, об инкубаторах, возвращающих инновационную техническую элиту, нам никак нельзя принижать роль классического гуманитарного образования, без которого в индивидуальном и общественном сознании утрачивается способность к духовной рефлексии, к осознанию человеком универсальных ценностей своих культурно-исторических корней.

Достижения научно-технического прогресса очевидны, но также очевидно и то, что не все из них полезны и благотворны для общественного прогресса. Возрастающее глобальное воздействие на социум этих негативных последствий нельзя не замечать, учитывая, какими большими людскими потерями зачастую человечество вынуждено платить за приоритеты избыточного технократического мышления. А есть еще и скрытые потери, по поводу которых обществоведами и социологами ведутся активные дискуссии. Вот лишь несколько мнений: «Современный язык мышления техногенной цивилизации породил новый язык – язык

---

<sup>1</sup> Соколов Д. Киборги наступают // Ряз. ведомости. 2011. 10 июня, № 104 (3907).

примитивно-уродливого, чрезмерно прагматичного технического мышления, когда о жизни говорят в военных или медицинских терминах: битва за урожай, операция в Чечне и т.п.»<sup>1</sup>. Некоторые социологи отмечают, что любая трагическая информация о техногенных катастрофах со значительными людскими потерями перестала в современном общественном сознании вызывать сострадание, все более превращаясь в обычную сенсацию. «Эта потеря способности слышать и видеть вызвана, видимо, противоречивостью современной цивилизации, какими-то своими сторонами вызывающей у человека атрофию желаний и духовных потребностей»<sup>2</sup>.

Нет надобности тиражировать многочисленные опасения специалистов по поводу того, что мы сталкиваемся с тенденцией продуцирования нового типа человеческой сущности, именуемой «*homo technogenus*». Так ли это – вопрос дискуссионный, но совершенно очевидно, что в генетическом аспекте важнейшим характерным признаком социальной эволюции человека является *духовность*, которую при любых технологических инновациях следует оценивать как высший уровень развития и саморегуляции личности. Нельзя ни на минуту сомневаться в том, что исчезающая духовность неизбежно ведет к деградации человека. И с этим процессом, к сожалению, мы сталкиваемся уже сегодня.

Избыточный технократизм, усиленный процессом глобализации современного многополярного мира, подвергает серьезной диффузии важнейшие моральные приоритеты и традиционные образцы классического искусства. В противовес им утверждается приоритет нравственного и эстетического релятивизма, размывающего универсальные критерии красивого и безобразного, девальвирующего понятия добропорядочности и добродетели. Вследствие этого эстетически и морально непотребные субъективные человеческие устремления выводятся из-под контроля совести и становятся зачастую предметом смакования для некоторых жанров современной шоуиндустрии, претендующей на роль альтернативного «искусства».

Отсюда следует, что наиболее актуальные проблемы современного гуманитарного знания обусловлены глобальным технико-технологическим воздействием на переоценку аксиологических ориентиров, предопределяющих духовное воспроизводство личности. Векторы этой переориентировки довольно многообразны, и все они требуют особого анализа. Не вдаваясь в детализацию, выделим два из них – *мифологизацию* и *виртуализацию* индивидуального и общественного сознания. Оба эти фактора тесно взаимосвязаны, но мы попытаемся их разграничить. То, что мифология как самая ранняя форма мировоззрения сопровождает каждого индивида с момента его рождения до завершения детства, обеспечивая пластичное вхождение в мир человеческой культуры, не требует особых пояснений. Но в определенное время своего взросления, расставаясь с миром «сказочного» восприятия жизни, пытливый «крошка-сын» придет к отцу за советом: как в реальном мире отличить хорошее от плохого. Таков традиционный путь взросления человека и становления личности.

<sup>1</sup> Маслова В.А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. С. 113.

<sup>2</sup> Арнольд А.И. Человек и мир культуры: Введение в культурологию. М. : Изд-во МГИК, 1992. С. 61.

Нынешняя социальная реальность накладывает свой отпечаток на эту воспитательную традицию. Современный ребенок зачастую до возникновения у него естественной потребности прийти за реальным жизненным советом к родителям с помощью телевидения попадает под мощное мифологическое воздействие рекламной индустрии. Под зомбирующим воздействием современного рекламного бизнеса, заинтересованного в формировании у людей, прежде всего, потребительских интересов, как общественное, так и индивидуальное сознание духовно деформируется, и традиционная педагогика ему явно проигрывает. Негативная статистика роста преступности и других антиобщественных деяний, совершаемых подростками, свидетельствует о том, что эффективность педагогического воздействия на молодежь пока не противостоит процессу ее массированного духовного опустошения. Образовательные технологии, акцентированные на осмысление культурного богатства книжного слова, не могут сегодня достойно конкурировать с виртуальной заманчивостью компьютерной графики и мифологической привлекательностью рекламных роликов.

Стремительно проникшее в родную речь иностранное понятие «бренд» является визитной карточкой мифологизации массового сознания. В древнем кельтском языке слово «brendt» означало клеймение скота раскаленным железом. Это было своеобразное тавро, безошибочно узнаваемое всеми соплеменниками. Глобальная брендизация товаров и услуг мифологизирует, прежде всего, потребительские потребности человека, без удовлетворения которых он якобы теряет свою престижность в современном мире. Так, один современный отечественный социолог, анализируя эту нарастающую тенденцию, пишет: «...мы все неизбежно участвуем в непрерывном рекламном процессе, процессе формирования мифов, иллюзий, рекламных сказок. Только выступаем в разных ролях. Рекламодатели дают деньги и заказывают имидж (он же – миф) своему товару. Рекламисты в меру своего таланта за эти деньги фабрикуют миф. Средства массовой информации распространяют его, тоже не бесплатно. И наконец, мы – потребители, прежде чем купить и воспользоваться товаром, с удовольствием потребляем предложенный нам миф. Мы – герои и конечная цель процесса, без нас реклама была бы бессмысленна. Вот почему идет постоянная массированная рекламная атака на наше сознание, на нашу психологию, с тем чтобы создать благоприятное впечатление о товаре, услуге или любом другом объекте рекламы, будь то дамские прокладки или политический деятель»<sup>1</sup>.

В самом деле, можно сколь угодно и как угодно ругать одиозную рекламу, некоторые «горячие» головы даже предлагают ее совсем запретить. Возможно, какие-то административные меры и нужны. Но думается, что все негативные издержки рекламной экспансии на человеческое сознание должны преодолеваются на другом уровне. Наиболее действенный способ защиты от рекламной манипуляции – научить человека мыслить самостоятельно. Но как этого добиться в условиях нынешней стратегии так называемой модернизации системы национального образования, целевыми приоритетами которой, прежде всего, провозглашается компетентностная подготовка будущих специалистов, в то время как воспитательные функции образования отошли на второй план?

---

<sup>1</sup> Феофанов О.А. Реклама: Новые технологии в России : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2003. С. 60.

Думается, что в рамках государственной ориентации на развитие в России институтов гражданского общества свою активную позицию в утверждении духовных принципов и воспитательных идеалов просвещения, чем всегда славилась русская классическая школа, должна проявить наша отечественная научно-педагогическая общественность. Сегодня, как никогда, возрастает социальная роль совместных усилий академических работников, учителей и родителей в приобщении детей к высочайшим образцам мировой культуры с целью формирования целостной, самостоятельно мыслящей личности, способной противостоять внешнему воздействию низкопробной массовой культуры и мифологических архетипов потребительского сознания.

Другая проблема, весьма тесно связанная с современными гуманитарными исследованиями, обусловлена виртуализацией социальной реальности. Рискнем предположить, что этот феномен во многом оказался неожиданным для современной социально-философской науки. Еще пару десятилетий назад трудно было представить, что для нового поколения наших соотечественников компьютер станет более необходимым и желанным «собеседником» и «наставником», чем школьный учитель и вузовский преподаватель. Но таковы реалии нашего времени, и с этим гуманитарной науке, и педагогике в частности, приходится считаться. Видимо, не только унижительно низкой учительской зарплатой, но и этой тенденцией можно объяснить резкое падение за последние годы социального статуса педагогических специальностей и, как следствие, снижение их престижности в массовом сознании. Но, прежде чем реагировать на следствие, надо выяснить его причину, которая, еще раз подчеркнем, обусловлена *виртуализацией* ноосферных процессов современной цивилизации.

Для всех очевидно, что высшей на сегодняшний день ступенью развития ноосферы стал Интернет. С его появлением человек столкнулся с новым для себя видом пространства – виртуальным. Оно обладает многими заманчивыми свойствами и открыло перед любопытным человеческим взором поистине новый, многообразный и бесконечный мир. В этом чрезвычайно заманчивом мире человек совершенно неожиданно для себя обрел беспредельную свободу самовыражения, оказавшись вместе с тем в поистине мефистофелевской зависимости от него. С учетом этого важного фактора онтологические, когнитивные и аксиологические характеристики виртуального пространства нуждаются в системных гуманитарных исследованиях. При этом следует учитывать, что все возрастающая фанатическая зависимость, особенно молодого поколения жителей нашей планеты, от всемирной информационной паутины – это лишь следствие, причина же кроется в глубинных структурах трансформации сознания современного человека. В данном случае имеется в виду постоянно усиливающаяся подсознательная зависимость современного человека от соблазнов виртуальной игромании.

Виртуальная реальность существенно деформирует аксиологические акценты в понимании человеческой свободы. Виртуальная свобода – это свобода формальная, внешняя. Но без обретения внутренней свободы личности, сочетающей в себе желаемое и необходимое, такая свобода, оборачиваясь своей негативной стороной, формирует мотивацию вседозволенности. Традиционная педагогика испокон веков билась над проблемой развития аутентичной креативной свободы личности в соотношении ее с общественными императивами поведения. В со-

временных условиях компьютерной революции и виртуализации окружающего мира на уровне подсознания вырабатываются нравственные стереотипы, выводящие человека «по ту сторону добра и зла».

При этом ориентиром внутренней мотивации для определенных групп молодежи становится «бегство» от общепризнанных моральных стандартов и стереотипов общественной жизни, что в науке именуется нравственным *эскапизмом*. Принято считать, что эскапизм явился порождением социальных катаклизмов XX века и его теоретическим обоснованием стал философский экзистенциализм, воспевавший образ «бунтующего» человека. Теоретики экзистенциализма много сделали для возвеличивания внутренней свободы индивида и значительно меньше для утверждения того, что человек обладает определенной свободой в обществе благодаря самому обществу. Нравственный эскапизм порочен, прежде всего, смещением акцентов в социализации современного человека, когда достоинство общественного блага подменяется приоритетом индивидуального жизненного успеха. Современные компьютерные игры ориентированы именно на развитие подобной личностной мотивации.

Но дабы не удариться в крайность осуществляемых оценок виртуальной реальности, следует оговориться, что в распространении негативных технологий глобального воздействия на массовое сознание и общественную психологию сам по себе Интернет, безусловно, не повинен. Напротив, он всего лишь ярко и наглядно высветил важную социально-культурологическую проблему, показав, как ущербен уровень массового сознания человека эпохи постмодерна. При этом надо заметить, что гуманитарной науке давно известно, что массовое сознание вовсе не суммирует рефлексивные свойства отдельных людей. Но оно, являясь, согласно К. Юнгу, важнейшим архетипом подсознания, ведет себя совершенно автономно от своего индивидуального носителя в экстремальных условиях. Такими в нашей российской действительности, в терминологии синергетики, являются перманентные точки социальной бифуркации. Все усиливающееся социальное расслоение российского общества по признаку материального благополучия и уровню получаемых доходов за свою производственную деятельность давно уже стало злободневной проблемой, требующей в интересах национальной безопасности немедленного решения.

Реалии нашего времени таковы, что подавляющую часть самой актуальной информации о мире в целом и о жизненных приоритетах молодые люди получают не в семье и не из школьной и вузовской учебной литературы, а из средств массовой информации и Интернета. Негативными последствиями этой потребительской, а зачастую и деструктивной информации для духовно не окрепшей личности становятся усиливающаяся подростковая преступность, угрожающе массовое распространение наркозависимости и ранний алкоголизм. Социологи и культурологи отмечают тревожную для воспитания молодого поколения, а следовательно, и для последующего общественного развития тенденцию снижения порога нравственной сопротивляемости молодежи пошлости, цинизму, насилию, агрессии и иным негативным антигуманным проявлениям по отношению к своим согражданам и современникам. Криминальная статистика буквально кишит фактами звериной жестокости преступлений, совершаемых подростками против самых естественных суверенных прав человека на жизнь и здоровье. Похоже, сбывается



мрачный прогноз самого выразительного по социальному скепсису антрополога XIX века А. Шопенгауэра: «*Homini homini – Lipus est*».

Но если заикнуться на этом мрачном тезисе, то с неизбежностью придешь к весьма неутешительным футурологическим сценариям развития современной цивилизации. Однако все не так мрачно, если иметь в виду, что, подобно триединой природе человека, ноосфера как социальная реальность также структурирована: имеет материальную оболочку, внутреннюю душевную субстанцию и объективную духовную составляющую.

Материальной основой ноосферы является техносфера, т.е. технико-техническая инфраструктура, включающая в себя средства добычи и переработки энергии, нанотехнологии и другие инновационные технические достижения, созданные совокупной научной мыслью человечества. Внутренний душевный компонент ноосферы формируется посредством подчинения всех достижений научно-технического прогресса гуманистическому приоритету и ориентации его на универсальные социокультурные ценности, выработанные человечеством. В качестве объективной духовной основы для формирования ноосферы выступают основные формы общественного сознания, прежде всего, религия, философия и наука. Обеспечение гармоничного взаимовлияния этих структурных элементов ноосферы является важнейшим условием для обеспечения прогрессивного эволюционного развития современного мира.

Завершая анализ некоторых гуманитарных аспектов ноосферного развития современной цивилизации, уместно сформулировать следующие выводы. Во-первых, наиболее перспективные современные научные исследования необходимо соотносить с гуманитарными критериями научно-технического прогресса, определяющими позитивный вектор развития нашей эпохи. Во-вторых, стремительное распространение суперсовременных социальных сетей в глобальном виртуальном пространстве, столь же естественное и неизбежное, как и ноосферное развитие самого общества, должно сопровождаться эффективными усилиями всех отраслей научных знаний по нейтрализации их негативных воздействий на социокультурную и духовную сферы общественной жизни.

### Список использованной литературы

1. Вернадский, В.И. Размышления натуралиста [Текст] : в 2 кн. Кн. 2. Научная мысль как планетное явление. – М. : Наука, 1977. – 191 с.
2. Соколов, Д. Киборги наступают [Текст] // Ряз. ведомости. – 2011. – 10 июня, № 104 (3907).
3. Маслова, В.А. Лингвокультурология [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
4. Арнольдов, А.И. Человек и мир культуры: Введение в культурологию [Текст]. – М. : Изд-во МГИК, 1992. – 237 с.
5. Феофанов, О.А. Реклама: Новые технологии в России [Текст] : учеб. пособие. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.

*А.Е. Крикунов*

## **ПАМЯТЬ КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ: ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС**

Статья посвящена исследованию взаимосвязи феноменов памяти и образования. Автор рассматривает поставленную проблему на примере русской философии. В философско-педагогическом контексте анализируются наиболее значимые концепты памяти, связанные с интуитивизмом и экзистенциальной философией.

образование, память, коллективная память, историческая память, русская философия.

О памяти столько говорят  
только потому, что ее больше нет.

*П. Нора*

Память, казалось бы, не является чем-то неизвестным и скрытым. Психология, педагогика, история, культурология – вот неполный перечень дисциплин, «заинтересованных» в памяти. «Интерес» к памяти обычен для культуры и, возможно, именно современность дает нам один из наиболее ярких примеров этого «интереса». Суммируя причины, приведшие к возникновению «высокого спроса на тему памяти», Я. Ассман отмечает среди них появление новых электронных средств хранения информации, распространенный взгляд на современную культуру как на «посткультуру», только комментирующую наследие прошлого, и, наконец, постепенный уход современников глобальных катастроф XX века, уносящих с собой живое воспоминание о последних великих событиях<sup>1</sup>. Память становится тем, что конституирует современное общество, что определяет его специфический облик, что многократно воспроизводится и поддерживается в его институтах. Не «новое», а «старое» становится нашим главным достоянием. Именно к «старому», схваченному памятью, требующему себя помнить, обращена современность. И это тем более заставляет нас при взгляде на память стараться отойти от простого воспроизведения связанных с ней проблем современной культуры, группирует их в антитезе «культурного – бескультурного» и делает память одной из главных преград на пути уравнивающей все глобализации. Именно востребованность памяти в настоящем должна, как нам кажется, стимулировать поиск вневременного существа памяти, воспоминания и забвения.

Один из стимулов дает теория образования. Интересно даже не то, что «воспитатель имеет дело только с одной памятью воспитанника, ... на способно-

---

<sup>1</sup> См.: Ассман Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности : пер. с нем. М.М. Сокольской. М. : Языки славян. культуры, 2004. С. 11.

сти памяти основывается вся возможность воспитательного влияния»<sup>1</sup>. Это было бы внутренней педагогической проблемой, обсуждая которую, можно было бы внутри самого педагогического дискурса противопоставлять ориентации на запоминание разнообразных представлений о творческом характере обучения и преимуществах самостоятельного мышления. Мы должны обратить внимание на легкость, с которой проблема памяти иллюстрируется условиями образовательного учреждения того или иного уровня или же специально сконструированными ситуациями, опять же моделирующими задачи образования как системы социальных институтов. Вот, например, показательная цитата из далекой от педагогики работы П. Рикера, разъясняющего позицию крупнейшего теоретика памяти Мориса Хальбвакса: «Историю изучают прежде для запоминания дат, фактов, названий, крупных событий, важных персонажей, праздников, которые нужно отмечать. Это, по сути, преподаваемый рассказ, рамками референции которого является страна. На данной стадии изучения – автор ретроспективно восстанавливает ее в памяти – история воспринимается, в особенности школьником, как "внешняя" и мертвая. ... Открытие того, что получит название исторической памяти, состоит в настоящей аккультурации экстернорного путем постепенного свыкания с непривычным, с пугающей чуждостью исторического прошлого. Это свыкание представляет собой путь посвящения, который пролегает через концентрические круги, образуемые семьей, товарищескими и дружескими отношениями, социальными связями родственников, а более всего – открытием исторического прошлого благодаря памяти о предках»<sup>2</sup>.

Иными словами, память оказывается навязчиво вовлеченной в функционирование некоторой системы, призванной решать задачи образования и достигать его целей. Речь уже идет не о памяти как таковой, а о том, насколько она важна для достижения заданных «педагогикой» целей «обучения» и «воспитания». При всей неустойчивости терминологии с первым мы обычно связываем индивидуальную память сознания, со вторым – коллективную память, какому бы субъекту она ни приписывалась. Но если память так прочно связана с образованием, с решением некоторой педагогической задачи относительно человека, то что тогда не решает подобной задачи, при этом все же апеллируя к прошлому? Возможно ли «помнить» что-то, что не претендует на оказание «педагогического» влияния? Если память всегда образует, то почему процитированный выше Ушинский вынужден был говорить, что на определенной стадии память превращается в то, что почти уже и не память?<sup>3</sup> Быть может, образование добавляет к памяти нечто иное? Могут ли я не быть связанным культурной памятью? И не утеряю ли я тогда память вообще?

Характерно, что в философии XX века тема памяти представлена, прежде всего, рассуждениями относительно коллективной исторической культурной памяти. Индивидуальная память, как кажется, оставлена психологии и обсуждается не столь активно. Но вместе с коллективной памятью в поле обсуждения сразу входит и противоположный ей феномен истории. Причем сама возможность того,

<sup>1</sup> Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К.Д. Избр. тр. : в. 4 кн. Кн. 3 / сост. Э.Д. Днепров. М. : Дрофа, 2005. С. 218.

<sup>2</sup> Рикер П. Память, история, забвение : пер. с фр. М. : Изд-во гуманит. лит., 2004. С. 548–549.

<sup>3</sup> См.: Ушинский К.Д. Человек как предмет ... С. 187.

что история, традиционный коррелят памяти, могла вообще быть ей противопоставлена, уже дает повод для того, чтобы понимать коллективную память как нечто искусственное, не слишком надежное, как то, в отношении чего можно хотя бы теоретически сделать выбор, можно «принять» или «отказаться». Напомним, что в классическом определении М. Хальбвакса, на которого в данном случае принято ссылаться, память нацелена на неизменную идентичность, всегда напоминающую о себе во времени, тогда как история создается из абстрактных и предельно разнородных фактов, каждый из которых интересен сам по себе, а не в его отнесенности к подтверждению или опровержению коллективной идентичности<sup>1</sup>. История разрывает то, что связала память, заменяя единство фрагментарностью. «В сердце истории, – по выражению П. Нора, – работает деструктивный критицизм, направленный против спонтанной памяти»<sup>2</sup>.

Именно здесь кроются и опасность, и привлекательность деконструкции коллективного. Связь группы людей в единство посредством общей памяти повторяет на более высоком уровне *memory theory* (теорию памяти), со времен Д. Локка предполагающую, что именно с памятью связано единство личности. Разбирая, демистифицируя механизм коллективной памяти и, следовательно, ставя под сомнение онтологическую реальность «мы», что вообще-то предполагалось и М. Хальбваксом, одновременно легко уничтожить и единство личности, также восходящее к памяти. О том, что выведение идентичности из общей памяти чревато возможностью подобной «деконструкции», говорит, например, следующее характерное рассуждение Ф.Р. Анкерсмита: «Мы приписываем людям определенные идентичности и полагаем, что их поведение должно согласовываться с ними. Представители историзма XIX века распространили это понимание на область истории: идентичность нации, народа или социального института находится в их прошлом, и если мы хотим постичь их идентичность, нам следует прежде всего написать их истории. Вот почему сторонники историзма без всяких затруднений отвечали на вопрос о назначении истории: история, и только история, предоставит политическим и социальным институтам доступ к их собственной идентичности. И там же они обнаруживали условие всякого осмысленного и потенциально успешного политического действия»<sup>3</sup>. Модель «идентичности через прошлое» оказывается, таким образом, произвольной конструкцией историков. Но что мешает считать произвольной конструкцией личность?

Но проблема не в том, что все усилия постструктуралистов так и не разрушили *memory theory*, а в том, что и сегодня, после всех дискуссий XX века, сложно решить, что именно представляет собой память как таковая, и только затем опознавать ее в качестве коллективной или индивидуальной, исторической или культурной. Не меньшую сложность представляет собой и задача соотнесения этой искомой памяти с тем, что мы можем назвать образованием. При этом последнее сто́ит понимать предельно широко – как становление системы, как струк-

---

<sup>1</sup> См.: Хальбвакс М. Социальные рамки памяти : пер. с фр. и вступ. ст. С.Н. Зенкина. М. : Новое изд-во, 2007.

<sup>2</sup> Франция-память / сост. П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пюимеж, М. Винок ; пер. с фр. Д. Хапаевой ; науч. конс. пер. Н. Копосов. СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999. С. 20.

<sup>3</sup> Анкерсмит Ф.Р. Возвышенный исторический опыт. М. : Европа, 2007. С. 434.

турирование, как «развертывающее формирование»<sup>1</sup> в его наиболее важной про-  
екции на человека и его идентичность.

Впрочем, противопоставление истории и памяти в новейшей философии, при всей своей популярности и символичности, не является инвариантом. Многие вслед за Й. Рюзенем<sup>2</sup> сомневаются в том, что память и историю можно отделить друг от друга. Формулируя свою программу «археологии знания», М. Фуко вынужден был противопоставлять истории, описанной едва ли не так же, как Хальбвакс описывал память, не память, а «контр-память». Терминологическое поле размывается и становится неопределенным. Кажется, что противопоставляются уже не единство памяти и фрагментарность истории, а не связанные с тем или иным терминологическим маркером функции в обществе и относительно общества. Переводя все это на педагогический язык, можно сказать: описываемое Хальбваксом как история оказывается педагогически нейтрально, тогда как память вовлечена в реальность человеческой жизни и оттого всегда дает повод к педагогической интерпретации. Важно не то, что именно обозначить тем или иным термином, а то, в каком положении описываемый феномен находится по отношению

к педагогической задаче. История – нейтральна, тогда как память педагогизирована и связана с обучением. Память вовлекает человека в какой-то топос, определяет его «место». Ясно, что у Хальбвакса или Ассмана речь идет не об индивидуальной памяти. Однако столь же ясно, что использование по отношению к этому феномену термина «память» нельзя свести к простой метафоре. При всей укорененности этого феномена в настоящем это именно «память».

Добавим к сказанному определение области памяти у Фуко: «Речь идет о высказываниях, которые больше не признаются и не обсуждаются и которые, следовательно, больше не определяют ни всю совокупность истин, ни область валидности, но с которыми устанавливаются отношения родства, генезиса, преобразования, исторической непрерывности и прерывности»<sup>3</sup>. То есть то, что непосредственно определяет истинность настоящего, – вне области памяти? Тогда в какой мере память подкрепляет эту современность, определяющую «совокупность истин»? Нельзя ли говорить о том, что называемое нами исторической памятью, или культурной памятью, вообще не имеет в виду прошлое?

Не пытаясь объять необъятный материал по этому вопросу, сконцентрируемся только на одном эпизоде, который, помимо прочего, избавит нас от необходимости учитывать разницу в языках и, соответственно, позволит оперировать терминами более свободно. Рассмотрим те теории памяти, которые оставила русская философия, причем сведем их многообразие к двум парадигмальным решениям: одно предполагает непосредственную доступность прошлого в акте воспоминания, другое имеет в виду творческий характер воспоминания и отказывает ему в возможности воспринимать прошлое в подлиннике. Первое связано с инту-

<sup>1</sup> Хайдеггер М. Учение Платона об истине // Хайдеггер М. Время и бытие : ст. и выступления : пер. с нем. М. : Республика, 1993. С. 350.

<sup>2</sup> См.: Рюзен Й. Утрачивая последовательность истории» (некоторые аспекты исторической науки на перекрестке модернизма, постмодернизма и дискуссии о памяти) // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. М., 2001. Вып. 7. С. 8–26.

<sup>3</sup> Фуко М. Археология знания : пер. с фр. М.Б. Раковой, А.Ю. Серебрянниковой ; вступ. ст. А.С. Колесникова. СПб. : Гуманит. Акад. ; Университет. кн., 2004. С. 125–126.

итивизмом, второе – с экзистенциальной философией. Интересно, что, как мы увидим в дальнейшем, все феноменологическое содержание этих теорий, несмотря на их явный и не скрываемый «персоналистический» характер, будет не слишком противоречить авторитетной постановке задач феноменологии памяти, сделанной П. Рикером, утверждавшим: «Если же вы хотите избежать плена бесполезной апории, надо оставить в стороне вопрос о том, кому (имея в виду все грамматические формы первого лица) принадлежит акт воспоминания, и начать с вопроса «что?»». В последовательном феноменологическом учении эгологический вопрос – что бы ни означало *ego* – должен следовать за вопросом об интенциональности, который с необходимостью является вопросом о соотношении между актом ... и имеющимся в виду коррелятом»<sup>1</sup>. Соотношение между «актом»

и его «коррелятом» не является вопросом онтологии, предполагая построение отношения между «желанием» и «желаемым», между «воскрешением в памяти» и самим «воспоминанием»<sup>2</sup>. Ответы на этот вопрос, которые дает русская философия, располагаются в не слишком сложной, но чрезвычайно характерной для отечественного философского дискурса системе координат, заданной возвращением в памяти самого прошлого и конструированием нового предмета, смирением и творчеством.

В итоговом определении Н.О. Лосского, философия которого как раз и является русским интуитивизмом *par excellence*, воспоминание есть «интенциональный акт, направленный субъектом через пропасть времени прямо на событие, пережитое или воспринятое вчера или даже 20–30 лет тому назад; при этом акт воспоминания есть теперешнее событие, а вспоминаемое есть само прошлое в подлиннике, опять наличествующее в сознании»<sup>3</sup>. Таким образом, интуитивистская теория памяти предполагает возможность непосредственного восприятия удаленного во времени события, и это определение относит Лосского к многовековой аристотелевской традиции понимания памяти как возвращения прошлого.

Тем не менее с таким пониманием памяти связан целый ряд характерных и далеко не аристотелевских мыслей. Воспоминание может быть направлено как на собственно субъективный, так и на транссубъективный мир, подтверждая тем самым характерное для интуитивизма представление о том, что сознание шире субъекта сознания. Но если необходимая открытость для памяти «моментов бытия», совершившихся во времени и оставшихся во времени в качестве событий, очевидна, то отношение памяти к идеальному бытию остается непроясненным. Формально у Лосского нет рассуждений, аналогичных теории «припоминания», хотя одновременная сопричастность существ, называемых Лосским субстанциальными деятелями, к единой системе идеального, т.е. их «координация», остается условием «возможности того, чтобы акт внимания был направлен на предмет»<sup>4</sup>. Таким образом, память представляет собой всякий раз заново свершающуюся

---

<sup>1</sup> Рикер П. Память, история, забвение... С. 21.

<sup>2</sup> Там же. С. 46.

<sup>3</sup> Лосский Н.О. Интуитивизм // Лосский Н.О. Учение о перевоплощении. Интуитивизм. М. : Прогресс ; VIA, 1992. С. 150.

<sup>4</sup> Лосский Н.О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция / сост. А. Поляков. М. : ТЕРРА-Кн. клуб ; Республика, 1999. С. 149.

возможность обращения к прошлому, и именно прошлое дает памяти возможность состояться, делает ее необходимой.

Надо учесть, что интуитивизм Лосского изначально создавался для решения гносеологических проблем и не выходил за рамки стремления к пониманию мира таким, каким он дан человеку в данный момент, здесь и сейчас. Единство мира, координация субстанциальных деятелей оставались для Лосского философскими конструкциями, апеллирующими к рациональному пониманию и совершенно рационально обосновываемыми и доказываемыми. Интуитивизм Лосского исходно не требовал представления о каком-либо коренном преобразовании мира, которое находило бы себе место в прошлом или будущем.

Интуиция, как она изначально концептуализировалась Лосским, вообще не нуждалась в целестремительном движении мира. Соответственно никакое «образование как процесс» в данном случае не могло иметь место. Лосского явно увлекали красота уже состоявшегося мира, его неслучайный характер. Он с увлечением описывал интуицию в качестве пути к познанию мира как уже данного космоса. Память при этом играла не главную, но все же заметную роль, сохраняя для человека недоступное в настоящем прошлое. Память оказывалась важнее «припоминания».

На этом этапе Лосский стремился сознательно уйти от онтологии. О том, насколько искусственным оказалось такое стремление, говорит хотя бы то, что в позднейших своих текстах он был вынужден строить сложную онтологическую теорию иерархического персонализма, в которую максимально органично вошел бы интуитивизм. Именно в ее рамках и приобретает актуальность различие между падшим миром психоматериальных существ и Царством Божиим. Теперь время – не просто характеристика мира, форма его данности нам, но «условие возможности осуществления миром задачи, ради которой он сотворен, именно оно есть условие свободного тварного творчества, восполняющего первоизданную сотворенную сущность деятелей собственной их активностью и активным сопереживанием Божественной полноты бытия»<sup>1</sup>. Но «царству вражды присущ низший тип времени – положительно-отрицательное время, в котором движение вперед и, следовательно, сохранение жизни возможно не иначе как посредством смерти старого»<sup>2</sup>.

Умершее во времени осталось существующим в прошлом. И возвращение прошлого как дело памяти вдруг странным образом оказывается весьма сомнительным приобретением. Если суммировать эту новую роль памяти, то можно сказать, что память как форма данности прошлого уступает место образованию. Лосский пишет: «Гожество личности состоит не в воспоминании об отдельных единичных событиях, а в том, что основные стремления и страсти, выработанные прежнею жизнью, не осужденные данным лицом и составляющие сущность его эмпирического характера, сохраняются и определяют направление его дальнейшей жизни. ... В детстве мы учимся читать, писать, считать и т.п. с помощью множества упражнений и, будучи взрослыми, выполняем эти деятельности, не вспоминая детских упражнений. Точно так же и предыдущие жизни служат для последующих жизней упражнением, конкретные события которого забыты»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Лосский Н.О. Чувственная, интеллектуальная... С. 211.

<sup>2</sup> Там же. С. 212.

<sup>3</sup> Лосский Н.О. Учение... С. 86.

Теперь Лосский уже не может уклониться от сложной диалектики памяти и забвения. В известном смысле именно плохая или, точнее, избирательная память оказывается достижением эволюции, в силу чего для субстанциального деятеля открывается возможность сосредоточить свое внимание на близком ему промежутке времени. Это не означает полного забвения прошлого. Оно остается доступным и сохраняется навсегда. Но вот память становится ограниченной по объему, оставляя место для бессознательного. Достоянием сознания становятся не столько сами события прошлого, сколько реальная причастность идеальному миру в настоящем и выработанный эмпирический характер. Последний опирается на прошлое, но менее всего предполагает его непосредственное сохранение. Достоянием сознания оказывается результат образования, а не его процесс, помнить который означает перестать двигаться вперед. По терминологии Хальбвакса, мы видим перед собой историческую память. Память теперь представляет собой существенное условие моего существования в настоящем. Собственно память, сохраняющая события такими, какими они были, отступает в сторону.

Таким образом, обоснование памяти в качестве власти над прошлым меняется на обоснование ценности обладания идеальным миром вне времени. Точно так же история, при всей ее заманчивости, не «нужна», а вот историческая память, напротив, оказывается полезной именно сейчас, в данный момент. Он служит настоящему, тогда как история – прошлому. Память оказывается нужна не для того, чтобы сохранить прошлое во всей его полноте, а для того, чтобы временно хранить прошлое в силу его значимости для настоящего. И, как и во всех теориях образования, это образование стремится к своему завершению. Именно тогда образование вновь уступит место памяти: «Члены Царства Божия имеют космическое тело; следовательно, они связаны со всеми существами, которые когда бы то ни было входили в состав их тела. Будучи свободны от эгоизма, они не доступны никаким психическим травмам; им полезно знать все прошлое, свое и чужое, чтобы понять великий смысл всего, что происходило и происходит в мире. Можно быть поэтому уверенным, что в их сознании все прошлые этапы жизни их вспоминаются во всей конкретной полноте, как единое полное смысла целое»<sup>1</sup>.

Еще более далек от психологического толкования памяти Н.А. Бердяев. Он пытается прояснить ее экзистенциальный смысл, в очередной раз ставя вопросы о том, что именно является объектом памяти и как этот объект определен своим присутствием в настоящем. Причем память, как сопутствующий времени феномен, оказывается своеобразным отношением ко времени. Не смысл личности, которая помнит, а смысл времени определяет смысл памяти.

Для Бердяева очевидно, что время нельзя рассматривать в качестве первичной данности, поскольку иначе его невозможно было бы преодолеть. Время не может быть условием возникновения изменений. Наоборот, именно изменения порождают время, причем не изменения вообще, но изменения, сопровождающиеся объективацией, превращением в объект своих результатов. Время, будучи «состоянием вещей», «заботой» и «страхом», является не более чем таким состоянием, и «иное состояние вещей приведет к угасанию времени»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Лосский Н.О. Учение... С. 87.

<sup>2</sup> Бердяев Н.А. Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения // Бердяев Н.А. Дух и реальность / сост. и вступ. ст. В.Н. Калужного. М. : Изд-во АСТ ; Харьков : Фолио, 2003. С. 107.



Бердяев ясно различает непереносимость, невозможность для человека вы- бирать только между изменяемым и неизменным, когда речь заходит о течении времени. Одинаково мучительны и непереносимы как убежденность в вечном из- менении «человеческой природы», для которого нет ничего постоянного, так и сознание неизменности истиной реальности<sup>1</sup>. И если в проблеме взаимоотно- шения человека с миром времени видеть некоторую педагогическую перспективу, то можно сказать, что фрустрация, вызываемая открытостью человека для влия- ния внешних вещей во времени, не может быть отменена указанием на неизмен- ность бытия, к которому в той или иной мере причастен и человек. Защищаться от бесконечной формируемости человека представлением о наличии у него внутрен- ней неизменной структуры слишком опасно, поскольку вместе со страхом это от- меняет и надежду, а вместе с заботой – и творчество.

Бердяев «стягивает» время к настоящему. Именно момент настоящего у него становится тем залогом, который позволяет говорить о возможности для человека преодолеть «падшесть» и укорененность в объективированном времени. Если человек может достичь полноты существования в настоящем, то это и делает возможным его переход к вечности. Мир и мир времени – различны. Будучи при- обретенным, это различие и отменяемо, причем отмена не только не прочитыва- ется, но и не может прочитываться через путь исторического совершенствования человечества. Победа над временем, вопреки и ортодоксальной христианской, и классической метафизической позиции, достигается одномоментно, здесь и сей- час. Соответственно преодоление времени и переход в вечность оказываются де- лом своеобразно пережитого момента, в котором столь же своеобразную роль иг- рает и память.

Бердяев весьма лаконичен в формулировке: «Воспоминание не есть сохра- нение или восстановление нашего прошлого, но всегда новое, всегда преображен- ное прошлое»<sup>2</sup>. Отсюда напрашивается вывод о том, что прошлое вообще неуло- вимо. Однако на деле, при всей краткости сюжета, мы попадаем в весьма непро- стую ситуацию, в которой из-за исключительной двойственности в формулиров- ках и сознательной ориентации на парадоксальность текста разобраться достаточ- но сложно: во-первых, она означает не только дуализм материального и идеально- го (вообще-то характерный для Бердяева), но и (причем в значительно большей степени) дуализм объективированного и необъективированного; во-вторых, то, что «воспоминание имеет творческий характер»<sup>3</sup>, еще не означает, что результат воспоминания в обязательном порядке ускользает от объективации, тем самым однозначно делая память средством преодоления «падшести» мира.

Воспоминание прочитывается Бердяевым в весьма далекой от интуитивиз- ма перспективе. Интуитивизм предполагал, что в воспоминании человеку откры- вается прошедшее событие в подлиннике. У Бердяева подлинное событие и собы- тие объективированное и овремененное уже различны. Воспоминание не в состо- янии воспроизвести прошлое уже потому, что подобное воспроизведение само по себе оказывается объективацией и поскольку это противно пониманию времени, к которому необходимо принадлежит любой объект. Разумеется, «память есть он-

---

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> Бердяев Н.А. Я и мир... С. 109.

<sup>3</sup> Там же.

тологическое сопротивление власти времени»<sup>1</sup> и «только память знает внутреннюю тайну прошлого, она есть действие вечности во времени»<sup>2</sup>. В этом смысле обращение к прошлому не совсем бессмысленно. Другое дело, что его смысл весьма специфичен, причем именно в образовательном плане. Бердяев пишет: «Предание есть борьба с властью времени, есть приобщение к тайне истории. Но возвращение прошлого и увековечение прошлого потому только, что оно было, менее всего означает победу над смертью, царящей в объективированном мире. Это означает власть времени»<sup>3</sup>. Такое возвращение вполне может быть сопоставлено со «смирением» перед властью бывшего, с признанием прошлого в качестве единственно возможного критерия существования человека в настоящем. Бердяев не имеет в виду мертвую «историю» в том виде, в котором она противопоставляется памяти. Об этом свидетельствует то, что таким образом возникают даже онтологические представления, в которых мы перестаем видеть результат творческой активности человека и замечаем только их общеобязательность и «истинность».

Но, даже несмотря на столь нелестную характеристику, воспоминание как воспроизведение прошлого не отклоняется от него совершенно. Это было бы излишне радикальным решением, а Бердяев, при всем своем внешнем эпатаже, стремится сохранить отнесенность собственной философии к опыту реальной, хотя и едва ли совершенно обыденной, жизни человека. Он противопоставляет этому мертвому восстановлению прошлого, этой «истории» нечто совершенно иное – историческую память. «История, – пишет он, – принадлежит также миру внутреннего существования, она есть событие духа. И история, как внутреннее существование, познается через онтологическую память, через приобщение к прошлому в активном припоминании. Для этого прошлое я должен познавать, как мое собственное прошлое, как праисторию моего духа. Тогда прошлое становится составной частью моего настоящего, т.е. преодолевается разрыв времени»<sup>4</sup>. Мы помним и хотим помнить прошлое таким, каково оно было, пусть даже это и нерешаемая задача. Без этого разрушается наш мир, который продолжает оставаться дорогим нам даже будучи «падшим», «объективированным», «трагическим» и т.п. А то, что задача эта для памяти не решается, для Бердяева очевидно: нельзя воспроизвести то, чего нет. Такое воспоминание всегда будет в чем-то новым, «настоящим» во временном потоке, но оно все еще может оказаться детерминированным, подчиненным, «смирившимся», включенным в социальность.

Формально, как это непосредственно следует из текста Бердяева, «прошлое, существующее в памяти настоящего, есть уже совсем другое прошлое, прошлое преображенное и просветленное, относительно его мы совершили творческий акт, и лишь после этого творческого акта оно вошло в состав нашего настоящего»<sup>5</sup>. Это прошлое не подчинено даже истине истории, претендующей на последнее обладание памятью: «Тайна обаяния исторического прошлого связана

с преображающей активной памятью. Память не восстанавливает прошлое таким,

---

<sup>1</sup> Там же. С. 114.

<sup>2</sup> Там же. С. 114–115.

<sup>3</sup> Бердяев Н.А. Я и мир... С. 114.

<sup>4</sup> Там же. С. 115.

<sup>5</sup> Там же. С. 109.

каким оно было, она преображает это прошлое, преображает в вечное. Красота всегда раскрывается в творческом преображении и есть прорыв в мир объектный. В объектной феноменальной действительности прошлого было слишком много преступного и уродливого. Оно отменяется преображающей памятью. Красота прошлого есть красота в творческих актах настоящего»<sup>1</sup>. Значит, любое воспоминание уже есть «новое, всегда преображенное прошлое»<sup>2</sup>.

Но исчерпывается ли тем самым тема воспоминания? Можно ли после этого говорить о рационализме Бердяева и повторять всю критику в адрес «различия», высказанную тем же Делезом<sup>3</sup>? Вероятно, нет. «Активное и преображающее отношение к прошлому, вводящее прошлое в будущее и вечность, воскрешающее умершее и умерших»<sup>4</sup>, у Бердяева противопоставлено «консервативному», «охраняющему», «верному традиции»<sup>5</sup> отношению. И только преображающее отношение, действительно, повторяет «бывшее» прошлое. То есть именно различие неустранимое, предельное, достигаемое в творчестве как в создании ранее не бывшего, выводит из времени, и по отношению к нему уже нет возможности говорить о прошлом, настоящем и будущем. «Меланхолия» и «ужас» прошлого «проходят не в рефлексии о будущем, а исключительно в творческой активности настоящего, когда будущее открывается не как фатум и не как детерминация»<sup>6</sup>. Речь идет не о сохранении прошлого в воспоминании и не о подчинении в воспоминании объективированному прошлому, пусть даже и в форме идеи, а о восхождении к творчеству, которое может быть осуществлено и в воспоминании и тем самым создаст то, что уже нет необходимости помнить как прошлое, поскольку оно доступно лишь непосредственно в том взаимодействии, которое Бердяев называет «духовным общением», общением «я и ты». А вот последнее, действительно, может быть сопоставлено с интуицией, но такая интуиция есть не первичная возможность во взаимоотношениях мира и сознания, а редкое, не всегда достигаемое состояние, которое и становится смыслом существования личности.

Эта создающая новое память не претендует на то, что удерживаемое ею объективно. Она не может быть схвачена с качестве какой-либо детерминации и оказывается совершенно выведенной из всякой перспективы постепенного становления, образования человека. Именно в этом, пожалуй, и состоит основное сходство бердяевского концепта памяти с родственной идеей «контр-памяти» у Фуко. Французский философ также предполагал, что прошлое меняет форму в дискурсе настоящего. Для Фуко обновление прошлого в настоящем также находится всецело в рамках структурного, а значит, повсеместно детерминированного, взаимодействия. Причем речь здесь не идет о объективации как подчинении традиции, поскольку сама традиция уже оторвана от прошлого и выступает в качестве фальсификации. «Археология знания» как раз и представляет собой попытку обойти такое восприятие прошлого.

<sup>1</sup> Бердяев Н.А. Опыт эсхатологической метафизики. Творчество и объективация // Бердяев Н.А. Дух и реальность. С. 534.

<sup>2</sup> Бердяев Н.А. Я и мир... С. 109.

<sup>3</sup> См.: Делез Ж. Различие и повторение. СПб.: Петрополис, 1998.

<sup>4</sup> Бердяев Н.А. Я и мир... С. 109.

<sup>5</sup> См.: Там же.

<sup>6</sup> Там же. С. 110.

Примеры Лосского и Бердяева тоже демонстрируют нечто подобное и позволяют сделать несколько общих выводов. Главный из них состоит в том, что память нельзя очевидным образом полагать феноменом образовательного характера. Но в то же время противопоставление памяти и образования столь же непродуктивно. Скорее, образование особым образом вовлекает память в построение системы, делает память инструментом, меняющим неопределенность человеческого «я» на определенность его связей с внешним миром, определенность его мышления, подчиненного запомненным формам. Образование в этом смысле – не память даже, а «экономия» памяти. И вот этот процесс, если мы попытаемся перейти в плоскость философско-педагогического рассуждения, может оцениваться по-разному. Во-первых, следует учитывать, что сама педагогическая задача теряет в данном случае статус абсолютной и обязательной ценности. Уподобляющее диалектическое взаимодействие человека с материалом прошлого, «смирение» перед ним – это лишь одна из возможных схем, противопоставляемых недиалектическому взаимодействию с «подлинным» или «творчески созданным» прошлым. Во-вторых, удержание прошлого в памяти, его повторение – далеко не простая и не очевидная задача. То, что заучивает «ученик» в рамках социального взаимодействия, в принципе не является обращением к живому прошлому, даже если маркировано этим термином. Бердяев, например, настаивает на том, что помнить можно только творчески созданное, т.е. абсолютно новое и никак не детерминированное субъектом. И сохранение творчески преобразованного прошлого именно в качестве необъективированного возможно лишь при выведении его из практики образовательного влияния. Оно не является «образцом», или, точнее, роль образца для него неестественна и может быть только навязана извне.

#### Список использованной литературы

1. Анкерсмит, Ф.Р. Возвышенный исторический опыт [Текст]. – М. : Европа, 2007. – 612 с.
2. Ассман, Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности [Текст] : пер. с нем. М.М. Сокольской. – М. : Языки славян. культуры, 2004. – 368 с.
3. Бердяев, Н.А. Дух и реальность [Текст] / сост. и вступ. ст. В.Н. Калюжного. – М. : Изд-во АСТ ; Харьков : Фолио, 2003. – 679 с.
4. Делез, Ж. Различие и повторение [Текст]. – СПб. : Петрополис, 1998. – 384 с.
5. Лосский, Н.О. Учение о перевоплощении. Интуитивизм [Текст]. – М. : Прогресс ; VIA, 1992. – 208 с.
6. Лосский, Н.О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция [Текст] / сост. А. Поляков. – М. : ТЕРРА-Кн. клуб ; Республика, 1999. – 408 с.
7. Рикер, П. Память, история, забвение [Текст] : пер. с фр. – М. : Изд-во гуманитар. лит., 2004. – 728 с.
8. Рюзен, Й. Утрачивая последовательность истории (некоторые аспекты исторической науки на перекрестке модернизма, постмодернизма и дискуссии о памяти) [Текст] // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. – М., 2001. – Вып. 7. – С. 8–26.
9. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии [Текст] // К.Д. Ушинский Избр. тр. : в. 4 кн. Кн. 3 / сост. Э.Д. Днепров. – М. : Дрофа, 2005. – 557 с.

10. Франция-память [Текст] / сост. П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пюимеж, М. Винок ; пер. с фр. Д. Хапаевой ; науч. конс. пер. Н. Копосов. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999. – 328 с.
11. Фуко, М. Археология знания [Текст] / пер. с фр. М.Б. Раковой, А.Ю. Серебрянниковой ; вступ. ст. А.С. Колесникова. – СПб. : Гуманит. Акад. ; Университет. кн., 2004. – 416 с.
12. Хайдеггер, М. Время и бытие [Текст] : ст. и выступления : пер. с нем. – М. : Республика, 1993. – 447 с.
13. Хальбвакс, М. Социальные рамки памяти [Текст] / пер. с фр. и вступ. ст. С.Н. Зенкина. – М. : Новое изд-во, 2007. – 348 с.

*Н.П. Ледовских*

### **«КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ»: МЕТАМОРФОЗЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Анализируя феномен «клипового мышления», автор отмечает, что история становления и эволюции системы отечественного образования, включая современный период, являет собой противоречивый процесс, где собственно образовательная система, как правило, не удовлетворяет потребностям граждан. Результатом становятся непредсказуемые итоги и деформации.

эволюция системы отечественного образования, задачи государственной образовательной политики, образовательные потребности населения, идеал образованного человека, «клиповое мышление».

«Клиповое мышление» – термин, предложенный известным философом В.С. Степиным, которым он определяет состояние сознания современного молодого поколения, получившего образование в 1990-х годах: «В результате студенты плохо “держат мысль”, соскальзывают в процессе рассуждения с основной темы на другие, лишь по аналогии связанные с главной»<sup>1</sup>. Справедливости ради автор отмечает, что это проблема не только отечественная. Подобный тип мышления стал самым распространенным во всем цивилизованном мире. «Противоположностью этому типу сознания, – продолжает исследователь, – выступает научная рациональность, стержнем которой является системное мышление. Оно предполагает логически последовательное рассуждение, аргументированность и обоснованность высказываний. Это мышление не возникает само по себе в обыденной жизни, его нужно формировать и культивировать со школьных лет. И достигается это прежде всего в процессе изучения фундаментальных наук: математики, физики, химии, биологии в соединении с науками гуманитарного цикла. При изучении фундаментальных наук усваиваются не только знания, но и образцы рассуждения, формируются особые ментальные программы логически последовательного мышления»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Степин В.С. Цивилизация и культура. СПб. : СПбГУП, 2011. С. 371.

<sup>2</sup> Там же. С. 372.

Не случайно отечественные образовательные реформы вызывают множество споров и обоснованную тревогу специалистов. К сожалению, нужно признать, что в России исторически сложилось так, что цели и задачи правительства в области образования и просвещения редко совпадают с устремлениями населения и еще реже дают ожидаемые результаты.

Начиная от князя Владимира, успешно крестившего Русь и понимавшего, что для укрепления государства нужны собственные кадры, поскольку все приглашенные специалисты чаще всего привносят чуждое видение окружающего мира, все российские князья, цари, императоры вносили свою лепту в создание образовательной системы в зависимости от тех потребностей, которые им необходимо было удовлетворить в тот или иной период развития государства.

Однако осознание значимости знаний в русской культуре складывалось с большим отставанием от культуры европейской. Еще к концу XVII века для высшего слоя российской знати даже элементарная грамотность была редкостью, образованность считалась едва ли не чем-то унижающим достоинство. На протяжении всего XVIII века в документах встречаются подобные формулировки: «К сей скаски Аким Огарков вмesta Тимофея Волуева по ево веленью руку приложил»<sup>1</sup>.

Именно поэтому так трудно пришлось Петру I в его образовательных реформах. Указ императора, запрещающий «жениться, пока сего учится», фактически был единственной возможностью сдвинуть дело с мертвой точки.

При этом правительство само усложнило собственную задачу, поскольку изначально главной целью объявило не столько знания, сколько воспитание послушания. Во второй половине XVIII века Екатерина II с легкой руки И.И. Бецкого попыталась создать «новую породу людей». Прежде всего, человек этой «новой породы» должен был оставаться глубоко преданным – «аки Богу!» – лично императрице и беспрекословно, не рассуждая, служить на благо государыни и Отечества.

За основу был взят западноевропейский гуманитарный идеал воспитания, который исходил из уважения к правам и свободе личности. Великая императрица «черпала вдохновение» из книг, достаточно хорошо известных в определенных российских кругах, – «Златая дверь языков» Яна Амоса Коменского, «Мысли о воспитании» Дж. Локка. Екатерина мечтала о «самостоятельном умственном развитии» юношества «при посредстве серьезного чтения и размышления», с тем чтобы «произвести здесь людей, способных служить Отечеству делами рук своих в различных искусствах и ремеслах», «чтобы воспитанники могли сделаться всем тем, чем пожелают быть, и выбрать себе поприще по своим вкусам и склонностям». Предполагалось создать некоего полиглота, который искусен и в политической экономии, и в законах своего Отечества, «так, чтобы генерал, одержав победу, мог решить судное дело в сенате, распорядиться течением доходов, поправлять земледелие, исполнять должность генерал-полицеймейстера, чтобы из военной коллегии или другого правительственного учреждения паки мог ехать в поле предводительствовать армиею и при назначении на сии должности не было бы нужды разбирать время и особы»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Материалы по истории СССР. М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1959. Т. 6. С. 211.

<sup>2</sup> Миллюков П.Н. Очерки по истории русской культуры : в 3 т. М. : Прогресс-Культура, 1994. Т. 2. С. 256–258.

Для достижения этой цели Екатерина II считала необходимым «больше те-ло приучать к трудам, нежели принуждать разум к размышлениям и соображениям». Устав кадетов требовал, чтобы «прилежание к наукам было умеренное». Для воспитателя же важнее всего было разъяснить учащемуся, «что есть человек в обществе, чего требует чин, место или то состояние, в каком он находится будет, как жить с родителями, наставниками и властителями», знать и усердно исполнять свой долг на всяком поприще «с честью и с общим удовольствием»<sup>1</sup>.

По традиции, в XVIII веке основным методом убеждения избрали принуждение. При Петре I в учебные заведения набирали силой, за отказы отвечать учеников штрафовали, за разные «предерзости» били батогами и секли плетью на школьном дворе. Школа была, чаще всего, ненавистной повинностью служилого класса.

При Екатерине II в учебных заведениях официально якобы отошли от древнерусского «сокрушения ребер». Однако, отменив телесные наказания, для достижения целей стали использовать гораздо более «драконовские» методы. Можно представить, как чувствовал себя ребенок, которого с 5–6 и вплоть до 20 лет насильно отрывали от семьи. Наедине не разрешались свидания даже с близкими родственниками. Детей набирали насильно, через полицию.

Но это вовсе не означает, что нашим соотечественникам была чужда жажда знания. В Уложенную комиссию Екатерины были поданы указы, содержащие анализ проблем российского образования. Правда, эти проблемы были подняты всего лишь в 83 документах, т.е. в 10 % от всей их массы, причем около 24 % приходилось на дворянские указы, 5 % – на городские и 0,63 % – на сельские<sup>2</sup>. Наиболее передовыми оказались избиратели центральных и западных губерний, где была более развита сеть учебных заведений, имевших давние исторические традиции.

Через подавляющее большинство наказов проходит стремление добиться расширения сети учебных заведений, сделать доступным получение образования для более широких кругов дворянства, особенно для менее состоятельной его части, которая «за бедностью» и «за дальностью» не может отправлять своих детей учиться в Москву и Петербург. Дворяне считали, что, расширив «учения», а также продажу книг, они смогут «в лучшее состояние придти» и «будут к службе способнее». Показательно, что, в отличие от предшествующего времени, дворяне ставят вопрос об обучении не в домашних условиях, а главным образом в стенах казенных учебных заведений. Что касается содержания образования, то дворянство требовало, чтобы их детей обучали русскому языку, математике, геометрии, иностранным языкам, «закону христианскому»<sup>3</sup>.

Ряд дворянских наказов содержал предложения о создании школ для крестьян. Согласно данным С.В. Рождественского, о школах для сельского населения говорилось в наказах дворянства только двух уездов из всех обширных россий-

<sup>1</sup> Там же. С. 258.

<sup>2</sup> См.: Курмачева М.Д. Проблемы образования в Уложенной комиссии 1767 г. // Дворянство и крепостной строй России XVI–XVIII вв. Сб. статей, посвященный памяти А.А. Новосельского. М.: Наука, 1975. С. 243.

<sup>3</sup> Там же. С. 244–245.

ских территориальных образований<sup>1</sup>. В частности, в наказе дворян Крапивенского уезда Московской губернии предлагалось обучать в школах крестьянских мальчиков от 7 лет чтению и письму. Преподавание возлагалось на дьячков и пономарей, а оплачивалось родителями. В наказе помещиков Дмитровского уезда этой же губернии говорилось о необходимости «уговаривать» обучать крестьянских детей грамоте и простым арифметическим правилам. Обучение предполагалось организовать на средства помещиков, нанимать одного учителя из расчета на 100 крестьянских дворов<sup>2</sup>. Фактически в Уложенной комиссии речь шла о создании школ для всех категорий населения.

Образование и просвещение в целом изменили облик российских семей. Ю. Лотман подметил очень важную особенность: наши женщины, не связанные со службой, получили возможность заниматься собственным образованием и во многом опередили мужчин. Если в XVIII веке на ребенка мало кто обращал внимание, то в XIX воспитание собственных детей становится самой важной обязанностью жены и матери. Общество быстро усвоило, что детский мир – это особый мир, в корне отличный от взрослого. Появляется детская мода, организуются специальные детские балы, увеличивается количество книг, адресованных непосредственно ребенку. Детей начинают подчеркнуто уважать, считаться с их мнением, дают возможность самим делать свой выбор.

Во всех имеющихся воспоминаниях о быте XIX века обязательно говорится о домашней библиотеке, как правило, состоящей из русских и иностранных изданий. Эти библиотеки сыграли огромную роль в формировании русской интеллигенции. Так, историк Е.Н. Кушева, вспоминая о своем детстве, рассказывает о доме дедушки, небогатого помещика Н.С. Ермолаева: «Господский дом в Спасском, деревянный русский амбир постройки первых десятилетий XIX в., полный любопытной для детей старины. Кабинет дедушки – книжные шкафы до потолка: библиотека, вероятно, начала складываться еще в XVIII в. Портреты прадедушки и прабабушки, очень хорошие. В двух детских комнатах – книжный шкаф, полный детских книг, очень много иллюстрированных, с красочными картинками. Мама учила меня читать по “Золотой азбуке”, по которой, вероятно, училась читать и сама, с иллюстрациями народнического направления. Были и немецкие иллюстрированные детские книги. Большая ABC-Buch с прекрасными иллюстрациями. По ней я рано освоила готический алфавит. В доме было три рояля: два в столовой для игры в четыре руки и третий в гостиной. Часто звучала музыка. В доме был и телескоп, велись наблюдения за звездами»<sup>3</sup>.

Уже в начале XIX века у наших предков сложилась стойкая потребность в образовании, а во второй его половине Россия переживает настоящий образовательный бум. Но, неожиданно для самой власти, результат проявился в несколько иной плоскости, чем ожидалось. К концу правления Екатерины II пришлось предпринимать меры, чтобы остановить «французское вольномыслие». Императоры XIX века уже полностью осознали опасность образования и стали делать все возможное для отрезвления общества от «дерзновенных мечтаний» и «умножения умственных плотин».

<sup>1</sup> См.: Рождественский С.В. Очерки по истории системы народного просвещения в России XVIII–XIX вв. СПб., 1912. Т. 1. С. 285–286.

<sup>2</sup> См.: Курмачева М.Д. Проблемы ... С. 250.

<sup>3</sup> Воспоминания Е.Н. Кушевой // Отечество. история. 1993. № 4. С. 127.



Юных отпрысков теперь не только не заставляют получать образование, но и вводят массу прямых и косвенных преград – от увеличения платы за обучение до запрещения посещать учебные заведения и закрытия последних, в особенности частных учебных заведений, где процесс ученичества сложно было контролировать. Разумеется, в большей степени препоны ставились на пути недворянской молодежи, для которой, по мнению правительства, «образование бесполезно, составляя лишнюю роскошь», потому что выводит «их из круга первобытного состояния без выгоды для них самих и для государства». Особо строго следили за содержанием преподавания, стараясь исключить из него все, что позволяло бы усомниться в правомочности неограниченного самодержавного правления и так или иначе подрывало бы принцип преданного служения императору и Отечеству. А это уже непосредственно касалось всех российских сословий, не только разночинцев.

Эксперимент, в ходе которого попытались соединить две противоположности – образование и беспрекословное послушание (теперь это было уже совершенно очевидно), не удался. Вместо «вкоренения добродетелей» в обществе стало наблюдаться падение нравов. Образовательные учреждения подвергались резкой критике. Вспоминая годы ученичества, редко кто благодарил родные пенаты за выучку. К.С. Станиславский, например, уверял: «в смысле науки я ничего не вынес из гимназии». Самые «яркие» воспоминания школьных лет – учителя-иностранцы, которые «водворяли свои порядки, нередко идущие вразрез с природой русского человека»; холодный карцер за малейшую провинность, с крысами, которых, по слухам «там нарочно разводили, вероятно, с педагогической целью, чтобы наказание было действительнее»; непосильная зубрежка, которая окончательно разрушала память любого молодого человека<sup>1</sup>. В абсолютном большинстве школ господствовали строгие полицейские порядки.

Тему можно продолжить крайне нелестным отзывом А.С. Изгоева (сборник «Вехи») об отечественном образовании, как среднем, так и высшем: «В школе ребенок себя чувствует, как во вражеском лагере, где против него строят ковы, подсиживают его и готовят ему гибель. В представлении ребенка школа – это большое зло, но, к несчастью, неизбежное. Его нужно претерпеть с возможно меньшим для себя ущербом: надо получить наилучшие отметки, но отдать школе возможно меньше труда и глубоко спрятать от нее свою душу. Обман, хитрость, притворное унижение – все это законные орудия самообороны. Учитель – нападает, ученик – обороняется. В довершение всего в этой борьбе ученик приобретает себе дома союзников в лице родителей, взгляд которых на школу мало чем отличается от ученического»<sup>2</sup>.

Еще больше доставалось российским студентам, которые, по мнению А.С. Изгоева, занимались «по крайней мере в два раза меньше, чем иностранные», в большинстве своем, порядка 95 %, «не заглядывали в другую книгу, кроме казенного учебника, а то и компендиума». Окончив курс, он оставался «как бы в пустом пространстве»: «для народа он – все-таки “барин”», но «он чувствует, что не получил ничего»; «“буржуазную” науку он презирал, знакомился с нею лишь в той мере, насколько это было необходимо для получения диплома, составлял планы

<sup>1</sup> Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. М. : Искусство, 1980. С. 15.

<sup>2</sup> Изгоев А.С. Об интеллигентской молодежи (Заметки об ее быте и настроениях) // Вехи. Сб. ст. о русской интеллигенции. М. : Молодая гвардия, 1991. С. 191.

обстоятельного самообразования, – но в итоге не научился даже толково излагать свои мысли, не знает азбуки физических наук, не знает географии своей родины, основных фактов русской истории». «Прежде всего, – заключает автор, – надо покончить с пользующейся правами неоспоримости легендой, будто русское студенчество целой головой выше заграничного»<sup>1</sup>.

Таким образом, противоречие заключалось в том, что, с одной стороны, было очевидно явное стремление к познанию, с другой, это стремление наталкивалось на непреодолимый барьер в виде созданной государством образовательной системы.

И все же в России XIX века сложился идеал образованного человека. Правда, сформулирован он был только в наше время.

Несмотря на пространность цитаты, приведем почти полностью слова А.И. Фета. На наш взгляд, они того стоят: «Образованный человек начала двадцатого века был прежде всего *гуманитарно* образован. Он знал русский язык, как его теперь не знают: много читал и понимал прочитанное; грамотно писал, и не просто грамотно, а стилистически правильно выражая свои мысли и чувства; умел говорить связно и логично, не затрудняясь поиском нужного слова или оборота. Он достаточно знал историю русского языка, чтобы читать нашу старую литературу, понимать “Слово о полку Игореве” и русские летописи; он знал и начала старославянского языка – достаточно, чтобы понимать Библию в переводе Кирилла и Мефодия... Он практически владел французским и немецким языками: читал на этих языках, не пользуясь словарем, все современные тексты, свободно говорил на них с носителями этих языков, умел писать без ошибок на этих языках. Более того, в его область знания входил уже в начале века (или еще ранее) и английский язык. Он читал художественную литературу на языке подлинников. Следовательно, ему была доступна поэзия других народов, исчезающая в переводах... Поэтому он способен был понять Монтеня и Монтескье, Локка и Юма, Лессинга и Гете... Он мыслил не только на родном языке, но переходил к другим языкам, когда находил в них нужные выразительные средства... Но *русская* литература была у образованного человека в крови. Он практически владел латинским языком, а нередко и греческим. Это значит, что он читал древних авторов в подлиннике, редко имея надобность в словарях... Он знал историю – не в нынешнем смысле собирания фактов, а в более глубоком смысле вдумчивого переживания и понимания прошлого. Он знал ее не только по учебникам, но и по книгам лучших историков прошлого. Он читал Ливия и Тацита, Геродота и Фукидида, знал Макиавелли и Токвиля. Греческую историю он знал по Гроту, римскую по Моммзену, русскую по Ключевскому... Он имел свои предпочтения в философии, но более важных для него философов он сам читал – обычно в оригиналах... Все это было для него *общим* образованием, предпосылкой его специальной работы. Он мог быть историком, как Милюков, геологом, как Вернадский, биологом, как Вавилов»<sup>2</sup>.

Очевидно, что устремления властей в образовательной политике и потребности общества очень редко совпадали. Парадокс заключается в том, что и в наше время ситуация мало изменилась. Современные реформы вызывают массовый

---

<sup>1</sup> Там же. С. 194–195.

<sup>2</sup> Фет А.И. Что такое образованный человек? // Современные проблемы. Библиотека. URL : <http://modernproblems.org.ru/education/109-educated.html?start=4#content>

протест. Попытки удешевить образовательную систему приводят к тому, что из учебных планов исчезают (или количество времени на их освоение сокращается до ничтожного) предметы, благодаря которым, как уже отмечалось, развиваются память, логические, аналитические способности. Нарастает нагрузка на учителя, преподавателя вуза, что крайне негативно сказывается на качестве образования. Настоящим бедствием в стране становятся недоученные специалисты.

Каждое новое решение правительства поражает своим «изобретательством». В частности, «дорожная карта» конца декабря прошлого года, где одно из новшеств, уже получившее в народе название «дебильный коэффициент»,<sup>1</sup> – это «отношение среднего балла единого государственного экзамена (в расчете на 1 предмет) в 10 процентах школ с лучшими результатами к среднему баллу единого государственного экзамена (в расчете на 1 предмет) в 10 процентах школ с худшими результатами единого государственного экзамена»<sup>2</sup>.

В предложенной «дорожной карте» сделана попытка все итоги образовательной деятельности перевести на язык цифр и процентов. Может, это и не совсем плохо, но очень сомнительно, что уровень образованности достаточно выразить математическими величинами. А главное, зафиксированные показатели никак не будут свидетельствовать ни о качестве образования, ни о его содержании. К сожалению, коммерциализация в данном случае «взяла верх», образовательная система теперь рассматривается только как некая услуга, имеющая свой стоимостной эквивалент.

Современные реформаторы никак не учитывают ни отечественные традиции, ни опыт, ни уроки, наконец. Российское общество активно демонстрирует свои потребности в добротных знаниях. Ректор Московского университета В. Садовничий в одной из передач на телеканале «Культура» привел цифру участников школьных олимпиад в прошлом 2012 году – 700 тысяч школьников! Интерес к олимпиадам возрастает год от года. И это не только и не столько стремление получить шанс льготного поступления (он выпадет единицам), сколько возможность попробовать свои силы в творческом деле, проверить свои знания, умение пользоваться ими в конкретной заданной ситуации.

Мы все время сетуем: современные школьники не хотят читать. А между тем Всероссийский конкурс юных чтецов «Живая классика» в 2011 году (пилотный проект, о нем мало кто знал) собрал 20 тысяч детей, а в 2012 году – уже в сто раз больше – 2 миллиона школьников<sup>3</sup>! При этом нужно учитывать, что участие в конкурсе строго ограничено 11–12 годами (6 класс).

С другой стороны, постоянно озвучивается вердикт всего преподавательского корпуса страны: «учиться не хотят». А может быть, не хотят потому, что учиться по-прежнему, как и в стародавние времена, неинтересно в условиях, когда стало чрезвычайно легко находить любую информацию? Набираешь в поисковой системе несколько заветных слов, текст даже не обязательно читать, а далее – выделил, вставил, распечатал, сдал... На занятиях же львиную долю времени от-

<sup>1</sup> См.: Абрамов А. «Дебильный коэффициент» в образовании // Новая газета. URL : <http://www.novayagazeta.ru/society/56390.html>

<sup>2</sup> План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки». URL : <http://правительство.рф/docs/22264/>

<sup>3</sup> См.: <http://www.rg.ru/2012/11/26/chtetsi-site.html>

водят подготовке к единому госэкзамену (ЕГЭ), или тестированию к аккредитации, что чаще всего сводится к умению угадать правильный ответ...

Общество не может не отдавать себе отчета в том, что сейчас особенно важно тщательно продумать содержание системы образования, выверить педагогические методики, которые позволили бы ученику, студенту формировать и развивать системное мышление, без которого ни один специалист не может состояться.

### Список использованной литературы

1. Абрамов, А. «Дебильный коэффициент» в образовании [Электронный ресурс] // Новая газета. – Режим доступа : <http://www.novayagazeta.ru/society/56390.html>
2. Воспоминания Е.Н. Кушевой [Текст] // Отечественная история. – 1993. – № 4.
3. Изгоев, А.С. Об интеллигентской молодежи (Заметки об ее быте и настроении) [Текст] // Вехи. Сб. ст. о русской интеллигенции. – М. : Молодая гвардия, 1991.
4. Курмачева, М.Д. Проблемы образования в Уложенной комиссии 1767 г. [Текст] // Дворянство и крепостной строй России XVI–XVIII вв. Сб. ст., посвященный памяти А.А. Новосельского. – М. : Наука, 1975.
5. Материалы по истории СССР [Текст]. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1959. – Т. 6.
6. Милуков, П.Н. Очерки по истории русской культуры [Текст] : в 3 т. – М. : Прогресс-Культура, 1994. – Т. 2.
7. План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://правительство.рф/docs/22264/>
8. Рождественский, С.В. Очерки по истории системы народного просвещения в России XVIII–XIX вв. [Текст]. – СПб., 1912. – Т. 1.
9. Станиславский, К.С. Моя жизнь в искусстве [Текст] – М. : Искусство, 1980.
10. Степин, В.С. Цивилизация и культура [Текст]. – СПб. : СПбГУП, 2011.
11. Фет, А.И. Что такое образованный человек? [Электронный ресурс] // Современные проблемы. Библиотека. – Режим доступа : <http://modernproblems.org.ru/education/109-educated.html?start=4#content>

*Н.А. Пархоменко*

### **ИДЕАЛЫ СОВРЕМЕННОГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУ СЦИЛЛОЙ И ХАРИБДОЙ ОБЩЕСТВЕННЫХ ПРОТИВОРЕЧИЙ**

Анализируются природа феномена идеала образования и воспитания, его роль в современной практике социального воспитания. Особое внимание обращено на противоречивость и сложности реализации идеалов воспитания, механизмы наследования ценностей и норм национальной культуры.

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

Реформирование системы отечественного образования конституировано с принятием нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»<sup>1</sup>. В Законе зафиксированы внедренные в образовательную практику «инновации», которым придан официальный юридический статус незыблемых системных характеристик образовательной теории и практики. Однако эти «инновации» оказались лишены органичного сопряжения со всем предшествующим педагогическим опытом, с развитием всей философско-педагогической мысли. Действительно, произошедшие в системе образования изменения не имеют аналогов в истории педагогики и образования. Невольно возникают ассоциации с попытками великих мыслителей вырваться из плена своего времени, опередить его, предложить миру образовательные модели, ориентированные на завтра, ведущие к прогрессу и всестороннему развитию человека... Но модели и концепции великих мыслителей преданы забвению, их опыт – выхолащиванию, идеи – поруганию. Неужели действительно происходит откат от завоеваний и достижений прогрессивной педагогической философии, близится «конец истории», грядет «закат Европы»?

Знакомство с новым Законом об образовании показывает, что он является ощутимым шагом назад в констатации главного – объяснении целей и смыслов образования, его грядущих ориентиров, общественной сущности и миссии. Реформы двух последних десятилетий так и не смогли внятно объяснить обществу, каково содержание общественного идеала воспитания, какой человек и с каким набором личностных характеристик востребован нынешней системой общественного мироустройства, вписывается в общественную мораль и ее ценностно-смысловые ориентиры. Не случайно известный философ образования, истинный Служитель культуры Б.М. Бим-Бад утверждает: *миссия современного образования не совпадает с его целями*<sup>2</sup>.

С ним солидарен А.В. Репринцев: «Сущность “модернизации” всей 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*

<sup>1</sup> Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL : <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

<sup>2</sup> См. подробнее: Бим-Бад Б.М. Главная функция школы не совпадает с ее целями. URL : [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=1593&binn\\_rubrik\\_pl\\_articles=164](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1593&binn_rubrik_pl_articles=164)

*деятельности*. Такой отрыв делает учителя зависимым от чиновника, обеспечивая постоянную уязвимость учителя от тех, кто осуществляет “надзорную” деятельность. Другим важным следствием процесса отчуждения “производителя образовательных услуг” от результатов педагогического 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”<sup>1</sup>...

Отчего же происходит такой осязаемый отрыв реалий образования от истинных нужд общества? Почему общественные идеалы воспитания не совпадают с векторами «модернизации» образования? Почему происходит трансформация социокультурной миссии и функций образовательной системы? В чем же состоят истинные идеалы отечественного воспитания, его сущностные и ценностно-смысловые ориентиры?

Обратимся к мнению истинных экспертов, понимающих смысл деятельности образовательных институтов, их общественное предназначение. В частности, Б.М. Бим-Бад апеллирует к мнению известного американского педагога с мировым именем Джона Гудлэда (John Goodlad), выпустившего еще в 1984 году книгу «Место, которое называется школой» (A Place Called School). Эта книга стала результатом тщательного изучения большой командой экспертов всего, что происходит в учебных заведениях Америки. В 2004 году вышло специальное издание, приуроченное к 20-й годовщине выхода в свет этого бестселлера<sup>2</sup>.

Как отмечает Б.М. Бим-Бад, картина получилась и остается до сего дня безрадостной. Эта картина похожа на нашу отечественную, как две капли воды. Одну из причин печального состояния массового образования Гудлэд усмотрел в том, что *цели школы разительно отличаются от ее главного назначения*. Б.М. Бим-Бад считает это серьезным открытием. В частности, он так поясняет его суть: «Пока их родители или опекуны **работают**, миллионы и миллионы детей, подростков, молодых людей нуждаются в присмотре, в социальном обеспечении, в уходе, в так называемой “дневной помощи” (бебиситтинге). Как обеспечить бебиситтинг для десятков миллионов детей? Если взглянуть в лицо проблемы, то станет ясным, что **только** школы представляют собой экономически самую выгодную службу бебиситтинга. Другой подобной службы общество не имеет. *Главная, первейшая, важнейшая функция школы – присмотр и уход за детьми, которых собирают вместе* (выделено нами – Н.П.), и, раз уж они собрались, их заодно пытаются обучить, дать им образование. При этом *образовательную функцию школы все видят и считают главной, а социально обеспечивающую функцию не замечают*. образо-

<sup>1</sup> Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психол.-пед. поиск. 2011. № 2 (18). С. 25–26.

<sup>2</sup> См.: Goodlad J.I. A Place Called School : Special 20th anniversary ed. N.Y. : McGraw-Hill, 2004. XXVI, 413 p.

вательная работа школы сегодня безнадежно устарела. По традиции, по инерции школу рассматривают преимущественно как источник информации, хотя вся эта информация находится вне школы и она ныне доступна детям и без школы. Образовательная задача школы в настоящих условиях сводится к организации информации, тренировке школьников в самостоятельных суждениях. Однако в этом отношении делается очень мало. И не потому, что учителя не хотят учить критическому мышлению и решению нетиповых задач, не потому, что дети не хотят этому учиться, а потому, что тесты тестируют не это, а как раз информацию (выделено нами – Н.П.). ...Школы содержат ради бебиситтинга и промывки мозгов, а оценивают их по результатам информационного тестирования. Виноваты в этом законодатели, чиновники, вообразившие, что им точно известно, как “совершенствовать” школьную систему, и не допускающие к этому процессу ни учителей, ни других профессионалов. Так говорит Гудлэд»<sup>1</sup>.

В своих оценках современной ситуации Б.М. Бим-Бад, несомненно, прав, говоря о том, что образовательная деятельность школы сегодня безнадежно устарела, но ее социально обеспечивающая деятельность остается не только не замеченной, но и не вписывающейся в официальные нормативно-правовые каноны образовательной практики!

Может ли школа в ее нынешнем виде обеспечить реализацию образовательного идеала и образовательных потребностей выходцев из разных социальных страт, когда у каждой из них свое представление об идеале образованности, о содержании и результатах социального воспитания, об образе жизни и собственном предназначении в ней? Большая часть проблем современной школы связана с социальным расслоением в обществе, социальной стратификацией. Отсюда и различия в трактовке важнейшего элемента образовательной системы – идеала образования и воспитания, в понимании сути социального заказа школе. Об этом вполне убедительно и справедливо пишет А.В. Репринцев: «Суть таких изменений очень точно проявляется в интерпретации общественного идеала воспитания и формулируемого “социального заказа школе”. Это то, что обычно педагоги называют парадигмой социального воспитания – ответом на вопрос: какой человек нужен обществу сегодня и какой человек будет необходим ему завтра. Парадигма социального воспитания выступает своеобразной проекцией отсроченного результата совокупной деятельности институтов социального воспитания, своеобразным итогом их совместной работы по “производству” общественно необходимого человека, “вписывающегося” в сложившуюся модель общественных отношений. Такая парадигма интегрирует в себе наиболее типичные характеристики личности, обобщенное представление о том, какими качествами должен обладать человек, который сможет наиболее эффективно и успешно существовать в условиях конкретного общества»<sup>2</sup>.

Анализируя новый Закон «Об образовании в Российской Федерации», А.В. Репринцев отмечает, что «в нем нет ни слова о “социальном заказе”, о прообразе той личности, которую система образования должна “производить”. Все вполне логично: каждый социальный слой (каждый социальный класс!) самостоятельно

<sup>1</sup> Бим-Бад Б.М. Главная функция школы не совпадает с ее целями. URL : [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=1593&binn\\_rubrik\\_pl\\_articles=164](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1593&binn_rubrik_pl_articles=164)

<sup>2</sup> Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психол.-пед. поиск. 2013. № 1 (25). С. 34.

определяют для себя идеал воспитания, имея в виду сферы и виды деятельности, к которым они себя предназначили. Следовательно, если каждый социальный слой самостоятельно вырабатывает и артикулирует свой собственный образ воспитанности и идеал воспитания, то, видимо, у нас сегодня нет общего, единого, типичного для нашей национальной культуры представления о личности, которую институты образования и социального воспитания должны готовить к жизни и труду в этом обществе. Значит, новый закон лишь закрепляет социально-стратификационный подход в понимании идеала воспитания, в интерпретации путей и способов обретения такой личности. Значит, вся система образования неизбежно будет работать на закрепление статусных отличий отдельных социальных слоев и групп в получении качественного и полноценного образования и воспитания. Значит, образование само становится фактором социальной стратификации, усиливая неизбежные диспропорции в образе жизни отдельных социальных групп, закрепляя их социально-экономическое и культурное неравенство. Тем самым система образования неизбежно углубит кризис идентичности в обществе, расколется его, усилит противоречия между отдельными социальными стратами»<sup>1</sup>.

Достаточно посмотреть трактовку в Законе понятий «образование» и «воспитание», чтобы убедиться, что в современную общественную жизнь вползает конъюмеристская мораль, входит жестокая конкуренция на рынке труда, прикрытая пустой фразеологией о самоопределении, самореализации, саморазвитии, компетенциях и неопределенных духовно-нравственных ценностях... «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов; воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства; обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни...»<sup>2</sup>.

Эти фразы-определения, словно взятые из первого попавшегося учебника педагогики, не дают ответа на главные вопросы: какой человек нужен обществу, каковы идеалы современного образования? Школа и вся система образования может работать на консолидацию общества, его сплочение только тогда, когда у общества есть целостное, совокупное, универсальное представление об идеале образованности, эталоне воспитанности, когда есть понимание того, какой человек, с каким набором личностных качеств вписывается в существующую модель общественных отношений. Если же общество разделено на отдельные страты, если каждая такая страта обособляется и формирует свое представление об идеале, то школа

---

<sup>1</sup> Репринцев А.В. Антропологическое измерение... С. 34–35.

<sup>2</sup> Об образовании...



неизбежно окажется перед выбором: на какую общественную идеологию ориентироваться, какому социальному слою служить, чьи образовательные потребности удовлетворять. В условиях, когда финансовые возможности школы весьма ограничены, когда ее социальные функции определяются преимущественно слоем социальной элиты (достаточно вспомнить хотя бы призыв к бизнесу идти в образовательные учреждения и оценивать качество их деятельности!), когда имущественное неравенство в обществе достигло гигантских размеров и стало непреодолимой преградой на пути к общественному диалогу, школа оказалась между Сциллой и Харибдой общественных противоречий, выбирая не люмпенизированное большинство, а богатое меньшинство; ориентируясь не на нищающую и скатывающуюся в пропасть маргинальности трудовую часть большинства общества, а на паразитирующую и откровенно кичащуюся своим богатством часть меньшинства, социальное положение которой не связано напрямую с мерой ее вклада в общественный прогресс и реальную экономику страны, ведущую откровенно аморальный образ жизни...

В этом плане объективную и честную оценку складывающейся ситуации в системе образования дает А.В. Репринцев, утверждая, что главной причиной, усиливающей кризис современного образования, «становится деструкция социокультурной среды, традиционной общественной морали, складывавшейся веками системы моральных ценностей, регламентировавших социальные проявления каждого индивида и понимание им смысла своего социального бытия. Работает ли сегодня система образования на формирование внятных культурных стереотипов личности, освоение твердых моральных принципов и норм поведения? Помогает ли образование ответить взрослому человеку на вопросы “кто я?”, “для чего пришел в этот мир?”, “в чем мое предназначение в жизни?”? Предлагает ли твердые ценностно-смысловые ориентиры, опираясь на которые, молодой человек оказывается способен совершить свой моральный выбор, сохранить честь и достоинство, не изменить самому себе? Большинство молодых людей считают, что система образования сегодня не дает ответов на эти вопросы, что школа и университет формируют чаще всего установку на лицемерие, на ложь, на извлечение выгоды, личной пользы из отношений с окружающими людьми...»<sup>1</sup>. Трудно не согласиться с этим выводом философа: образование сегодня действительно оказывается вне жизни, вне реалий социального бытия человека, все заметнее отрывается от них...

К подобному выводу приходит И.Е. Булатников, убежденный в том, что «прагматический расчет, лицемерие, готовность к коррумпированному поведению, неискренность, циничное использование другого человека становятся базой в строительстве молодыми людьми всей системы социальных отношений с внешним миром»<sup>2</sup>...

<sup>1</sup> Репринцев А.В. Антропологическое измерение... С. 31.

<sup>2</sup> См.: Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психол.-пед. поиск. 2012. № 4 (24). С. 23–35 ; Булатников И.Е. Воспитание ответственности : моногр. Курск : Мечта, 2011 ; Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психол.-пед. поиск. 2011. № 1 (17). С. 79–90 ; Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психол.-пед. поиск. 2012. № 3 (23). С. 60–72.

Конечно, основу понимания идеалов воспитания, реализуемых системой образования, задают общественная мораль, складывающаяся система нравственных императивов, регламентирующих границы свободы и ответственности личности, формирующих представление о должном в поведении и отношениях между людьми. Ее деструкция, размывание границ должного, обретающие сегодня вполне устойчивые лексические штампы («у каждого – своя мораль», «сколько людей – столько и принципов», «своя рубашка ближе к телу» и др.), указывают на опасный и весьма сомнительный дрейф в сторону социальной аномии, индивидуализации социального бытия, эгоизации сознания человека, отторжения межпоколенческих связей, разрушения коллективистских начал в образе жизни людей, в традиционных способах строительства отношений между людьми в русском социуме. Об этих тенденциях достаточно подробно и убедительно пишет И.Е. Булатников, давая оценку негативным последствиям деструкции общественной морали в современном российском обществе<sup>1</sup>.

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

---

<sup>1</sup> См.: Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи... ; Булатников И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи // Психол.-пед. поиск. 2011. № 3 (19). С. 43–57 ; Булатников И.Е. Воспитание ответственности. Курск : Мечта, 2011.

стратификации в обществе, эскалацию отрыва социальной элиты от других социальных страт, усиливающиеся антагонизмы между ними»<sup>1</sup>.

Понятно, что современное образование и воспитание, как и в любую конкретно-историческую эпоху, связано с господствующей идеологией, с ее целями и ценностями. Школа «вписана» в духовную жизнь общества, выполняя важную функцию – подготовку молодежи к жизни в конкретных социально-экономических условиях, в определенной системе общественных отношений. В общественном идеале образования и воспитания проецируется общественно востребованный человек с заданными общественно необходимыми качествами, представлением о своем предназначении в жизни, о целях и ценностях своего социального бытия.

Как отмечает С.М. Вишнякова, «идеал воспитания – цель педагогической деятельности; содержит в себе нравственные, эстетические и культурно-образовательные характеристики личности. С точки зрения нравственности идеальный человек является носителем общечеловеческих норм морали, высоких духовных ценностей. Он руководствуется только моральными принципами, свободен от конъюнктурных внешних влияний и соображений выгоды в выборе поведения, ответствен перед совестью и людьми. В общественной жизни он стремится к творческому самоутверждению и самовыражению, созиданию материального и духовного блага, заботится об экологической целостности природы, культурной, нравственной чистоте. Он непримирим к злу в любых его проявлениях. Эстетически идеальный человек характеризуется стремлением к достижению внутренней духовной целостности, гармонии сознания, воли и поведения. Культурно-образовательная характеристика идеального человека состоит в том, что он непрерывно обогащает себя знанием духовных богатств, умениями и навыками самосовершенствования. Всем этим и достигается гармония истины, добра и красоты, реализуется идеал»<sup>2</sup>.

Однако смена общественной парадигмы неизбежно влечет за собой ревизию всех ценностно-смысловых основ социального бытия человека, изменение сложившихся представлений об идеале образования и воспитания. Невозможно не согласиться с И.П. Подласым, отмечающим, что «определение воспитательного идеала начинается с ответов на острейшие жизненные вопросы: к чему идет общество, насколько долгий путь ему предстоит пройти к достижению запроецированного состояния, какой человек должен соответствовать модели перспективного общественного развития, что он должен знать и уметь, носителем какой морали должен быть? Исходя из этого устанавливается образец воспитанного человека, задается “мера воспитания”, т.е. объем необходимых и достаточных для человека и общества привитых воспитание норм. Какой воспитательный идеал будет освещать развитие России в XXI в.? Переходный период затянулся и будет длиться до тех пор, пока воспитание не сформирует человека, приспособленного к новым реалиям, поддерживающего их. На вопросы, в каком обществе мы жили и к чему идем, до сих пор нет четких ответов. И, похоже, ответы придется искать педагогам, поскольку погрязшие в расправах идеологи и политики меньше всего думают о воспитании»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Репринцев А.В. Антропологическое измерение... С. 32.

<sup>2</sup> Вишнякова С.М. Профессиональное образование Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. : НМЦ СПО, 1999. URL : <http://didacts.ru/dictionary/1057/word/ideal-vozpitanija>

<sup>3</sup> Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов. М. : ВЛАДОС-пресс, 2004.

Общественная нестабильность явно затягивается. Кризисы, сменяя друг друга, возникают с небольшими промежутками времени, отодвигая наступление всеобщего рая для каждого конкретного человека, а жить хочется «здесь и сейчас». Однако внешние социокультурные и социально-экономические условия не позволяют реализовать себя, оставляют человека без осуществленной мечты, не дают желаемого качества жизни.

По мнению специалистов, стабильности, перспективы и уверенности нет не только в России, но и во многих других развитых странах. Поэтому при определении идеалов воспитания педагоги опираются на модель идеального современного общества, т.е. общества, обеспечивающего своим членам достойное существование в реалиях XXI века. «Это то общество, которое должно усвоить открытость новому опыту; готовность к социальным переменам; понимание разнообразия мнений и установок окружающих, готовность формировать и отстаивать свое мнение; энергичный поиск факторов и информации, на которых можно основать свое мнение; ориентацию во времени на настоящее и будущее, а не на прошлое; чувство влияния, т.е. убеждение, что человек может влиять на свое окружение; ориентацию на долгосрочное планирование как в общественных делах, так и в личной жизни; веру в предсказуемость окружающего мира, в то, что на народ и институты можно положиться в исполнении их обязанностей; уважение к техническим умениям, принятие их как основы для благ; уважение к формальному образованию и подготовке, стремление достичь высокого уровня образовательных и профессиональных стандартов; уважение к достоинству других; понимание логики производства и промышленности»<sup>1</sup>.

Все эти качества «идеального человека», к сожалению, отсутствуют в Законе об образовании. Не стали они реальностью и в современной образовательной практике. Вот и возникают в сознании входящего в жизнь молодого человека два страшных чудовища – Сцилла и Харибда – одинаково опасные, грозящие поглотить все, что несут в себе его генетическая память и традиции семейного воспитания... Культура народа, традиции воспитания говорят ему: надо быть коллективистом, надо творить добро, надо утверждать справедливость, помогать другим... А реальная жизнь предлагает прямо противоположную модель существования, опровергая традиционную культуру, низвергая идолов и кумиров прежних эпох... Как пишет А.В. Репринцев, «кризис идентичности весьма ощутимо бьет и по тем молодым людям, кто придерживается традиционной шкалы ценностей, кто готов верой и правдой служить своему Отечеству, своему народу»<sup>2</sup>...

«Причиной кризиса идентичности является не только понимание несоответствия моего поведения всеобщим нормам. Более серьезной причиной кризиса является та мысль, что всеобщие нормы, которым я следовал с чистой совестью и даже жертвуя собой, не могут претендовать на обоснованность и законность, – что признание их было личной или коллективной ошибкой. ...Однако избавление от иллюзий все же предполагает существование прочных моральных норм. Об ошибках можно говорить только в том случае, если существует истина, и вину можно испытывать только тогда, когда существует объективная нравственность. Самый глубокий и отчаянный кризис идентичности является результатом убеждения в том, что не существует никаких моральных норм. В этом случае кризис безысходен, потому

---

<sup>1</sup> Inkeles A., Smith D. Becoming modern. L., 1974.

<sup>2</sup> Репринцев А.В. Антропологическое измерение... С. 32.

что из него почти невозможно выкарабкаться: ведь человек не будет рассматривать свое состояние сознания как кризис, поскольку понятие “кризис” имеет нормативные коннотации, которые он отвергает; он не признается в ошибке, поскольку освободился от мысли об объективном различии между ошибкой и истиной. Отрицание общепризнанных ценностей делает общение с таким человеком чрезвычайно трудным»<sup>1</sup>.

Следовательно, основой социального воспитания, его фундаментом является общественная мораль, ее незыблемые нравственные императивы. С этих позиций полезно вернуться назад, к классикам философско-педагогической мысли, искавшим способы «улучшения человеческой природы», мечтавшим о справедливом устройстве жизни, об утверждении Красоты и Добра в человеческих отношениях, обретении человеком самостоятельности, воли, способности пользоваться своим собственным разумом. Ключевую роль в формировании такой личности играет образование личности, Просвещение.

Отвечая на вопрос «что такое просвещение?», Иммануил Кант сравнивал его с выходом человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. «Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине – это такое состояние, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого. Sapere aude! – имей мужество пользоваться собственным умом! – таков, следовательно, девиз Просвещения. Лениность и трусость – вот причины того, что столь большая часть людей, которых природа уже давно освободила от чужого руководства, все же охотно остаются на всю жизнь несовершеннолетними; по этим же причинам так легко другие присваивают себе право быть их опекунами. Ведь так удобно быть несовершеннолетним! Если у меня есть книга, мыслящая за меня, если у меня есть духовный пастырь, совесть которого может заменить мою, и врач, предписывающий мне такой-то образ жизни, и т.п., то мне нечего и утруждать себя. Мне нет надобности мыслить, если я в состоянии платить; этим скучным делом займутся вместо меня другие. То, что значительное большинство людей (и среди них весь прекрасный пол) считает не только трудным, но и весьма опасным переход к совершеннолетию, – это уже забота опекунов, столь любезно берущих на себя верховный надзор над этим большинством. После того как эти опекуны оглушили свой домашний скот и заботливо оберегли от того, чтобы эти покорные существа осмелились сделать хоть один шаг без помочей, на которых их водят, – после всего этого они указывают таким существам на грозящую им опасность, если они попытаются ходить самостоятельно. Правда, эта опасность не так уж велика, ведь после нескольких падений в конце концов они научились бы ходить; однако такое обстоятельство делает их нерешительными и отпугивает их, удерживая от дальнейших попыток»<sup>2</sup>.

Великая Миссия институтов Просвещения оказывается основным, решающим фактором в творении самого Человека, его будущего, в созидании окружающего его мира. Идеал становится важным ориентиром в движении к идеальному

<sup>1</sup> Хёсле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности // Вопр. филос. 1994. № 10. С. 114.

<sup>2</sup> Кант И. Ответ на вопрос: Что такое просвещение. URL : [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=754&binn\\_rubrik\\_pl\\_articles=164](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=754&binn_rubrik_pl_articles=164)

человеку и идеальному обществу. Определяя сущность феномена идеала воспитания, С.А. Муравьев резюмирует: «Идеал – это определенный образ-образец, который являет собой в сознании людей представления о высшем совершенстве, стремление максимально приблизиться к которому составляет высшую цель человеческой деятельности. Идеал образует фундамент любой воспитательной теории или системы, которая, в свою очередь, призвана выполнить соответствующий социальный заказ. Воспитательный идеал является источником разработки целей и задач воспитания. В некоторых случаях идеал понимают как образец цели воспитания, поскольку цель – это всегда мысленное, идеальное представление результата воспитательного процесса. Цель воспитания формулируется при осуществлении идеального образа со свойствами характера, психологическими и другими индивидуальными особенностями конкретного человека. Идеал проявляется в форме “абсолютного” и “реального” идеала. “Абсолютный” идеал воспитания нельзя поместить в ограниченное пространство цели воспитания. “Реальный” идеал может находиться на одном уровне с целью воспитания или же совпадать с последней. В отличие от цели, которая имеет практический характер, воспитательный идеал – это скорее идея регулятивного порядка. Он в большей степени указывает стратегическое направление на цель, чем создает образ самой цели. Идеал совершенного человека связан с синтетическим представлением о целях воспитания. Цель, в свою очередь, является концентрированным выражением одной из сторон воспитания. Идеал – универсальное, широкое явление, выражающее конечную задачу всего процесса формирования личности. В идеале показывается итоговая цель воспитания и самовоспитания человека, дается высший образец, к которому человек должен стремиться»<sup>1</sup>.

Категория «идеал воспитания» в контексте философской антропологии предстает не дескриптивной, а аксиологической (нормативной) конструкцией. «Она проявляет уровень требований к человеку, совокупность обращенных к нему предельных норм человеческого существования. Эта категория – не итог описания реальной жизни людей, а представление о должном для человеческого существования. Как должное она противостоит эмпирически существующему. Однако с позиции философской антропологии это должное для человека и представляет его подлинное существование – идеал. Важная особенность философско-антропологического ракурса изучения человека состоит в том, что человек не может быть представлен как объект. Человек в философской модели субстанционален, сам обуславливает свое существование. В философско-антропологической модели человек рассматривается как существо, свободно определяющее для себя идеалы, выбирающее соответствующие средства и цели их достижения, достигающее результата, который максимально приближен к идеалу»<sup>2</sup>. По мнению С.А. Муравьева, антропологическая модель воспитания опирается на понимание сущности человека как открытой системы, постоянно изменяющейся и обновляющейся одновременно с обновляющимся в процессе его активной деятельности окружающим миром, а также на положение о сущности воспитания как создании среды, максимально благоприятной для саморазвития индивида. То есть процесс воспитания человека не всегда может быть ограничен нормами или ориентирован на идеал, а следовательно, не может

---

<sup>1</sup> Муравьев С.А. Идеал воспитания в философско-антропологической мысли русского зарубежья : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Курск : КГУ, 2011. С. 14–15.

<sup>2</sup> Там же.

иметь завершения. Идеал воспитания – развивающийся, меняющийся феномен. Его можно определить как приоритетный в данных исторически конкретных социокультурных условиях образ человека, на достижение которого должен быть ориентирован целенаправленный процесс личностного развития. Это всегда внутренне противоречивое явление: идеал воспитания характеризуется имманентным несопадением актуального и потенциального, идеального и реального, желаемого и возможного. Все это и аккумулирует в себе совокупный воспитательный идеал.

Анализируя современную социокультурную реальность, соотнося желаемое с действительным, возможное с реальным, оценивая меру влияния идеалов воспитания на образовательную практику, А.В. Репринцев отмечает, что «антропологические параметры» должны быть главным индикатором успешности или неуспешности, целесообразности или нецелесообразности осуществляемых социальных реформ. Действительно, практически все общество высказывает свою неудовлетворенность осуществляемыми новшествами: «модернизация» затронула практически все важнейшие сферы социальной жизни. Только в результате этой «модернизации» жизнедеятельность «модернизированных» институтов становится не лучше, а хуже... Но, думается, самым опасным и тревожным сигналом для всего общества служит главный оценочный параметр эффективности «модернизации» – экономический. По этому параметру уже обнаружились «неэффективные университеты», «неэффективные медицинские учреждения», «неэффективные научные центры»... «Убежден: в центре реформ должен стоять человек, личность, а не экономика! Не человек – для экономики, а экономика – для человека! Никакие реформы не имеют смысла, если они не направлены на совершенствование самого человека, на его развитие, на обеспечение более высокого качества его жизни»<sup>1</sup>, если в результате реформ не изменяется к лучшему сама жизнь, социальная реальность.

### Список использованной литературы

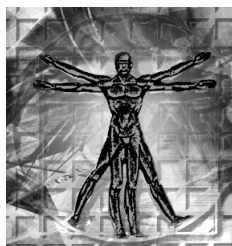
1. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы [Текст]. – Волгоград : Перемена, 2000.
2. Бим-Бад, Б.М. Главная функция школы не совпадает с ее целями [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=1593&binn\\_rubrik\\_pl\\_articles=164](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1593&binn_rubrik_pl_articles=164)
3. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология [Текст]. – М. : УРАО, 2000.
4. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст]. – Курск : Мечта, 2011.
5. Булатников, И.Е. Деструкция общественной морали как проблема современного социального воспитания молодежи [Текст] // Ярослав. пед. вестн. – 2012. – № 5. – Т. II. – С. 24–30.
6. Булатников, И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи [Текст] // Евразийский форум. – 2012. – № 4. – С. 76–92.
7. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.

<sup>1</sup> Репринцев А.В. Развитие капитализма... С. 31.

8. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–90.
9. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
10. Валицкая, А.П. Образование в России: стратегия выбора [Текст]. – СПб., 1998.
11. Валицкая, А.П. Образ России в национальном самосознании и образовательной практике [Электронный ресурс] // Вестн. Герцен. ун-та. – 2009. – № 4. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/obraz-rossii-v-natsionalnom-samosoznanii-i-obrazovatelnoy-praktike-1>
12. Валицкая, А.П. О национальном типе образованности [Электронный ресурс] // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 99. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/o-natsionalnom-tipe-obrazovannosti>
13. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Электронный ресурс]. – М. : НМЦ СПО, 1999. – Режим доступа : <http://didacts.ru/dictionary/1057/word/ideal-vospitanija>
14. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст]. – М., 1995.
15. Гессен, С.И. Подлинный смысл образовательного странствия [Текст] // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы. – М., 1993.
16. Гусейнов, А.А. Краткая история этики [Текст] / А.А. Гусейнов, Г. Иррлитц. – М. : Мысль, 1987.
17. Зеньковский, В.В. О педагогическом интеллектуализме [Текст] // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы. – М. : Просвещение, 1993.
18. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии [Текст]. – М., 1993. – 224 с.
19. Ильенков, Э.В. Об идолах и идеалах [Текст]. – М. : Политиздат, 1968. – 319 с.
20. Кант, И. Ответ на вопрос: Что такое просвещение [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=754&binn\\_rubrik\\_pl\\_articles=164](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=754&binn_rubrik_pl_articles=164)
21. Кинелев, В.Г. Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций [Текст] / В.Г. Кинелев, В.Б. Миронов. – М. : ВЛАДОС, 1998.
22. Когай, Е.А. Проблема эволюции идеалов социального воспитания и образования молодежи сквозь призму философско-педагогической антропологии [Текст] / Е.А. Когай, С.А. Муравьев // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2010. – № 2. – Т. 16. – С. 19–24.
23. Муравьев, С.А. Генезис русского национального идеала воспитания в диалоге эпох и антропологических концепций [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 115–121.
24. Муравьев, С.А. Идеал воспитания в философско-антропологической мысли русского зарубежья [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Курск : КГУ, 2011.
25. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
26. Остапенко, А.А. Педагогика со-Образности. Очерки и эссе [Текст]. – Краснодар : КГУ, 2012.
27. Остапенко, А.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования [Текст] : моногр. / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2012. – 196 с.
28. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов [Текст] : учеб. пособие для вузов. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.



29. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
30. Репринцев, А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи, или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? [Текст] // Вестн. Костром. гос. ун-та. – 2011. – № 4. – С. 131–137.
31. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
32. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярослав. пед. вестн. – 2012. – № 5, Т. II. – С. 18–23.
33. Репринцев, А.В. Социализация и воспитание современной молодежи сквозь призму «модернизации» и обеспечения безопасности страны [Текст] // Изв. Росс. акад. образования. – 2012. – № 2 (22). – С. 18–25.
34. Розин, В.М. Философия образования [Текст]. – М. : МПСИ, 2007.
35. Сулова, А.А. Философия Иммануила Канта (Методологический анализ) [Текст]. – М. : Мысль, 1989
36. Хёсле, В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности [Текст] // Вопр. филос. – 1994. – № 10.
37. Inkeles, A. Becoming modern [Text] / A. Inkeles, D. Smith. – L., 1974.
38. Goodlad, J.I. A Place Called School. – Special 20th anniversary ed. [Text]. – N.Y. : McGraw-Hill, 2004. – XXVI. – 413 p.



## Стратегия развития высшего образования

*О.В. Долженко*

### **МИССИЯ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА: ОТ ТРАДИЦИЙ И ОПЫТА ПРОШЛОГО – К ВЫЗОВАМ БУДУЩЕГО**

Статья известного философа образования посвящена анализу векторов трансформации классического университета, его роли в современном мире, влиянию на социально-экономические и культурные процессы в обществе.

философия образования, университет, модернизация образования, антропоцен, миссия университета.

Каждый из нас по собственному опыту знает, как обстоят дела в российском образовании; каждый готов прописать (в меру своей испорченности) те или иные рецепты, направленные на то, чтобы наше образование вышло из того коматозного состояния, в котором оно пребывает последние десятилетия. Правда, настораживает то, что многие оценки носят ярко выраженный обвинительный характер, но не предлагают конструктивную альтернативу. Опережая будущее изложение, хотелось бы успокоить пекущихся о судьбах отечественного образования: судя по тем шагам, которые предпринимаются государством, – вузы из этого штопора не выйдут. Не выйдут потому, что в России лечат от одного, а умирают от другого. Неверная диагностика происходящего обрекает российское образование на стагнацию и разложение. Ожидать же, что на уровне Минобрнауки в ближайшее время произойдут какие-то позитивные перемены, не приходится: призывы совершенствовать несовершенствуемое – дело пустое, но (и это важно!) материально выгодное. Так что даже смешно ожидать какого-то позитивного результата. Надежд на «центр» нет: там люди заняты, чем угодно, но только не будущим образования. А значит, как всегда в нашей стране: спасение утопающих – дело рук самих утопающих. Система образования в России развалена. Двадцатилетнее растление людей приносит свои плоды и еще не одно десятилетие будет давать о себе знать: в стране нет ни общества, ни образования, способного удовлетворять потребности экономики, культуры, человека... Нет и подлинных профессионалов, головы которых не повреждены идеологией лютеровского либерализма. Сегодня российская высшая школа не в состоянии подготовить нужное количество востребованных специалистов. В стране уже работают 150 тысяч специалистов-иностранцев. По-видимому, опыт завоза американских советников в 1990-е годы ничему не научил. Нечто похожее повто-

рится и тогда, когда вузам навяжут практику приглашения профессуры из-за рубежа...

Начнем с мысли Элвина Тоффлера<sup>1</sup>: сегодня нам нужен не возврат в прошлое – если в чем-то мы сегодня и нуждаемся, так это в новой стратегии. Но выйти на такую стратегию мы сможем только, если усмотрим образ будущего в самих себе. При этом само представление о стратегии оказывается достаточно размытым и открытым: темпы перемен столь высоки, что многие наши расхожие понятия нуждаются в постоянном доопределении, переопределении и уточнении. В чем мы нуждаемся? Прежде всего предстоит определиться с образом того мира и того образования, которое сегодня можно считать адекватным вызовам XXI века. Образ нужен для того, чтобы понять происходящее, осознать те требования, которым должен отвечать человек. Все происходящее обретает смысл только после того, как интересующее нас включается в некий контекст, который легализует этот смысл. Вне контекста даже самые наисовременнейшие технологии бессмысленны.

Опорные смыслы образования связаны с образом того мира, в котором мы живем и в который «вписываем» свою жизнь. Контекст – условие понимания. Понять – значит помыслить как бы из себя о происходящем в нас самих, вокруг нас и в мире в целом... В результате все стягивается в узел, в центре которого оказываются вопросы: «Кто ты?», «Где ты находишься?», «От чего зависит твоя судьба?», «В какой мере ты – жертва обстоятельств, а в какой наделен свободой, необходимой для самостроительства, самоопределения и продолжения себя в будущем?» На каждом этапе развития ответы на эти вопросы будут разными. Конечно, движение в поле перечисленных вопросов возможно только в том случае, если мы не утратим окончательно способности к помышлению в предлагаемых нам обстоятельствах и к пониманию происходящего. Большинство ошибок, которые люди допускают в жизни, – результат не злого умысла, а элементарного непонимания происходящего и неправильной постановки вопросов. И лучшее свидетельство утраты способности к пониманию происходящего в России – вся ее история, прежде всего, ее так называемой должностной «интеллектуальной элиты» и интеллигенции, которая так и не сумела самоопределиться в своих отношениях с народом и с той культурой, носителем которой он является. Когда идет разговор о судьбах образования, то в конечном счете это разговор о судьбе человека, о судьбах тех поколений, которые придут нам на смену.

Во всем мире высшее образование уже давно переживает смутные времена и перемены в весьма расплывчатых обстоятельствах, которые не просто обходят нас, но мешают выйти на целостный образ мира современного человека. Но по привычке и сегодня, находясь как бы в сомнамбулическом состоянии, формируются (якобы) новые образовательные структуры и (якобы) новые образовательные программы... Основная причина такой активности очевидна: поиск путей оптимизации сложившейся системы образования. В будущем, полагают такого рода пролонгаторы, система образования возьмет лучшее из прошлого, но станет еще лучше. Результаты модернизационных судорог плачевны: на сегодня ни одна страна мира не может похвастаться системой образования, адекватной вызовам времени. Даже американцы, гордящиеся своей системой образования, полагают,

---

<sup>1</sup> См.: Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 2004.

что сложившаяся в США система не способна предложить ответы на вызовы современности. «Часть проблем, с которыми мы сталкиваемся в высшем образовании, – отмечает профессор Дж. Дюдерштадт (Duderstadt) из Университета штата Мичиган, – оборотная сторона наших достижений. Американцы действительно построили лучшую систему высшего образования в мире. Но вся проблема состоит в том, что мы создавали университеты XX века... По всей видимости, эти университеты и та парадигма, на которой они базируются, утратят свою актуальность в XXI веке... Мир вступает в период драматических перемен, перемен, возможно, не менее глубоких, чем те, которые произошли в эпохи Ренессанса и промышленной революции»<sup>1</sup>. Но если предшествующие трансформации растягивались на многие десятилетия (если не столетия), то сегодня подобного рода перемены происходят всего за несколько лет. И если образование было когда-то проще, то нужно помнить, что и мир человека тогда тоже был проще.

Со сказанным трудно не согласиться. И все же, полагаем, происходящие ныне перемены в образовании не сопоставимы с переменами, инициированными эпохами Возрождения и промышленной революции. Они – уникальны, и прецедентов им в истории человечества не найти. По сути, за происходящим ныне в образовании лежит выход человечества в новое пространство, размерности и характеристики которого окажутся совсем иными. Что же касается совпадений, то, полагаем, можно утверждать, что переживаемый период чем-то напоминает эпоху великих географических открытий с присущей ей любовью к приключениям, которые поджидают авантюристов и тех, кто готов осваивать новые пространства и миры... Сегодня наиболее предсказуемая черта жизни – как раз ее непредсказуемость. Впервые мы готовим молодое поколение к жизни в условиях, о которых сами имеем весьма смутное представление. Готовим его к жизни в условиях перманентного кризиса и высоких уровней риска, к условиям жизни с открытым результатом, к жизни в условиях крайне высоких темпов социально-технологических перемен, глобальных проблем современности... В этих условиях важно, чтобы *университеты сохранили верность своим базовым ценностям, свою идентичность и одновременно вышли на поиск путей упреждающего реагирования на складывающиеся ситуации в условиях стремительно меняющегося мира*. Насколько этот процесс стремителен? Судите сами: уже в наши дни знания удваиваются каждые 72 часа, а большая часть образовательного контента отстает от создаваемых и используемых технологий на 2–3 поколения...

Что следует из сказанного? В современных условиях университет (и образование в целом) из института наследования все заметнее становится институтом упреждающего развития человека, ориентированного на вызовы современности, способного вести поиск перспективных путей, на формирование основ жизни обучающегося общества. Конечно, важнейшее условие решения этих задач таково: сам университет должен стать не только обучающим, но и обучающимся, для чего предстоит перейти к гибким структурам, к взаимодействию разных учебных заведений как по вертикали, так и по горизонтали. Речь идет не только о новой технологии, но и о новой структуре университета и вуза. Предстоит отследить ее связь со структурами, организующими и определяющими реальную жизнь общества, переосмыслить саму идею, формы и методы реализации университетского

---

<sup>1</sup> Duderstadt J.J. The Future of the Public University in America: Beyond the Crossroads. Baltimore and London : The Johns Hopkins University Press, 2003. P. 223.

образования, участие студентов и преподавателей в разработке тактики и стратегии развития университета. Главное – *из института наследования образование становится институтом упреждающего развития общества*. Следствие сказанного – усиление футурологического и прогностического компонентов в жизни университета, интеграция теории и практики в стенах учебного заведения. В этом отношении традиционная практика – плохой помощник. Конечно, определенные уроки из опыта прошлого, анализируя его в контексте состоявшегося будущего, можно извлечь. Заслуживает, например, внимания тот факт, что все кризисы университета разрешались до удивительного схожими путями: всегда выходу на новое решение предшествовало переосмысление теологических начал в контексте нового будущего.

Новая ситуация требует и нового категориального аппарата, пригодного для описания и анализа современной ситуации в образовании. В частности, неплохо было бы ответить на вопрос: что мы понимаем под образованием и университетом XXI века? Если же традиционные представления нас чем-то не устраивают, то резонно попытаться уточнить: чем не устраивают? От чего нужно отказаться? «Поддается» ли привычный нам университет модернизации, в результате которой он будет отвечать требованиям XXI века? Процессу проектирования облика нового университета, повторимся, должна предшествовать процедура переосмысления наших традиционных представлений об образовании в контексте новых представлений о мире, в результате чего мы, может быть, сможем выйти и на новый образ университета. До тех пор пока мы живем в мире «безобразном», ни о какой новой практике (кроме набившего оскомину «дальнейшего совершенствования») и речи быть не может...

*Основная задача современного образования – создание предпосылок для развития индивида, его качеств во имя обретения способности к упреждающему пониманию и реагированию на происходящее.* На первый взгляд, перечисленное делает задачу непосильной. Но так кажется только на первый взгляд. Задаче модернизации есть альтернатива! Мы живем в ситуации, с которой на протяжении всей обозримой истории человечество не сталкивалось ни разу. Речь идет о вступлении в новую геологическую стадию развития – эпоху антропоцена, когда человек становится (и уже, по сути, стал) ведущим фактором эволюции планеты, гарантом жизни на Земле. Если принять это положение в качестве исходного, то множество катастрофических событий, свидетелями которых мы являемся, можно «уложить» в плоскость общего процесса бифуркации жизни человечества, который пришелся как раз на XXI век. Как правило, такого рода переходные процессы сулят немало бед; их сопровождают массовые катастрофы, причем катастрофичность в решающей степени зависит от нашей способности предвидеть и реагировать на стремительно формирующиеся вызовы... Неотъемлемые спутники процессов бифуркации – резкое сокращение населения, рост агрессивности и преступности, нарастание миграционных потоков, обострение межкультурных и межконфессиональных конфликтов... Так что, возвращаясь к тому хаосу, в условиях которого мы сегодня живем, позволим себе предположить, что эта хаотичность – внешняя: просто пока мы не сумели определить тот системообразующий центр, который обеспечивал бы целостное восприятие происходящего... Очевидны необходимость использования подходов, разрабатываемых в рамках синергетики, а также переход к новой, социокультурной, образовательной пара-

дигме... Само отсутствие образа – результат утраты целостного взгляда на мир, дробления научной картины мира. Избыточное акцентирование внимания на рационализации развивалось в ущерб другим формам освоения человеком картины мира, в частности, в ущерб его образному постижению. Отсутствие образа – трагично, особенно для «живого» знания... Применительно к областям социального знания об этом хорошо написал лауреат Нобелевской премии Ф. Хайек в книге «Контрреволюция в науке»<sup>1</sup>.

Сегодня самое время не столько сокрушаться по поводу произошедшего с российским образованием (ответ очевиден), сколько попытаться понять случившееся в контексте протекающих перемен: нужно не столько восстанавливать, сколько создавать жизнеспособное образование. К сожалению, наше академическое сообщество плохо знает историю, логику и философию развития образования. С таким невежеством можно было мириться в условиях линейной и квазистационарной модели образования, когда новое, возникавшее спонтанно, постепенно получало распространение, а развитие шло по восходящей: университет со временем воспринимал новое, в создании которого нередко сам и участвовал.

К сожалению, профессионализм руководителей системы образования таков, что, даже когда по случаю принимается верное решение, они не в силах его аргументировать (Болонский процесс, интеграция классических и технических университетов). Но самое печальное нам видится в том, что и само вузовское сообщество не обладает потенциалом для содержательного оппонирования предложениям «верхов». А откуда возьмутся оппоненты, если зарплата нынешнего профессора не «дотягивает» до зарплаты дворника?.. В значительной мере в происходящем можно усмотреть следы той антропологической катастрофы, которую наш народ переживал на протяжении, по крайней мере, последних четырехсот лет в условиях идеологизированного (в каждый период – по-своему) государства, которому обязательно хотелось уподобиться государствам Западной Европы. Государство уже не одно столетие паразитирует на народе и территории, которая явно выходит за пределы его способности понимать происходящее в категориях действительного, а не мнимого и идеологизированного... Последние же 20 лет оно занималось открытым растлением людей, прежде всего молодых...

Как известно, источник антропологической катастрофы – идеологизированное сознание. В условиях такого общества можно задаваться только одним вопросом: что должно быть воздвигнуто в результате создания очередного платоновского котлована? Но никогда это государство не задавалось вопросами: а с каким человеком оно имеет дело? каковы механизмы воспроизводства его жизни? каков доминирующий тип социальности? На сегодня эти вопросы с точки зрения формирования и развития общества являются ключевыми. Для того *чтобы развивалась экономика и появлялись новые технологии, нужен развивающийся человек, социальность которого коррелирует со сложностью жизни общества...* В условиях антропологической катастрофы светлое будущее представляет собой полное отрицание дня вчерашнего, а само такое будущее (естественно, тоже светлое) должно наступить быстро и окончательно. Носителями такого идеологизированного сознания всегда выступает жреческая самозванная номенклатура (в нынешней России – партийная, комсомольская, отечественный экономический андеграунд и пр., кото-

---

<sup>1</sup> Хайек Ф. Контрреволюция науки. Этюды о злоупотреблениях разумом. М. : ОГИ, 2003.

рые почему-то решили, что их миссия – «возглавить» процесс «демократического обновления» жизни народа): начальник тюрьмы стал первым демократом... Вспоминается, каким чуждым, потерянным и инородным вкраплением выглядел академик А.Д. Сахаров на общем фоне членов межрегиональной группы депутатов... Трагизм истории как раз и состоит в том, что вынашивают самые прекрасные идеи светлые умы, а реализуют их подсутившаяся и нечистая «на руку» посредственность, «щипачи»...

Для государства, в котором общество пережило антропологическую катастрофу, самооценностью являются вербальные интенции, а не содержание и понимание происходящего. Именно в силу необразованности лидеров и невнятицы задуманного язык, который используется для описания ожидаемого будущего, содержит массу неудобоваримых, а часто просто невысказанных слов и призывов. В итоге возникает лишь то, что допускают социальные характеристики общества: хотели, как лучше, а получилось, как всегда... Так было после «освобождения» от крепостной зависимости, так случилось и в 1990-е. Хуже всего пришлось как раз тем, кого «освободили». Наша беда состоит в том, что мы плохо знаем себя. Правда, для государства как гаранта антропологической катастрофы этого и не нужно: ему достаточно ограничиться глубокомысленными заявлениями о том, что экономика должна быть экономной (для кого-то!), инновационной, рыночной, либеральной. И все это произойдет благодаря усилиям «серого» сословия, которое почему-то ныне называют «креативным» классом. Самое главное для образования – сформировать инновационную творчески развитую личность, способную реализовать свой творческий потенциал в условиях казарменного содержания. И это при том, что в своем большинстве представители нашего академического сообщества даже не могут ответить на вопрос: что такое образование? Мы убеждены, что на этот вопрос (операционально, т.е. технологично и процессуально) не ответит не только большая часть профессуры и ректоров, но и сам министр образования, а заодно и науки...

Процесс глобализации, начало которому было положено в XVI веке, вступил в решающую стадию. Императив жесткий: выживи или умри. А ответы на вызовы современности, в конечном счете, зависят от образования, которое должно соответствовать высоким темпам происходящих перемен, осознавать себя в нескольких контекстах (прошлое, настоящее, будущее), ориентироваться на возвращение утраченной целостности знаний, поиск новых путей подготовки преподавателей, создание предпосылок для получения молодыми людьми подлинного образования, а не дипломов-фантиков. Важно зафиксировать сам факт перехода человека в новое измерение, в результате которого формируется новая картина мира, которая из плоской становится многомерной, объемной и существенно нелинейной, не допускающей линейно-кусочной аппроксимации... В значительной мере происходящее напоминает переход от плоского причинно-следственного детерминизма к картине вероятностной, к миру открытому, тензороподобному, анизотропному. Обретение целостного образа мира – ключевая проблема наших дней. По сути, до сих пор мы ограничивались описанием некоторых характеристик того состояния, в котором мы пребываем, – состояния известного недоумения и растерянности. Для нас это исходная точка, по отношению к которой мы и будем строить последующее изложение, в котором немалое место отводится попытке взглянуть на прошлое как на возможное будущее.

В чем смысл новой парадигмы образования? Целью университета всегда было образование, в основе которого лежали его образ и процесс. Если вернуться к истокам университетской истории, то без труда можно обнаружить любопытную деталь: главная задача первых университетов состояла не в обучении школяров, а в подготовке для себя кадров преподавателей. На протяжении тысячелетней истории развитие университета шло по экстенсивному пути, но – и это важно – основным вектор развития у всех был общим... Средневековый книголюб в буквальном смысле вгрызался в тексты авторитетов, пытаясь постичь всю глубину премудрости, которая стояла за ними. Авторитет предполагал буквальное следование букве изучаемого текста. До недавних пор почти также обстояло дело и в науке, и в образовании: классики задали основы, а наше дело – внести уточнения в нарисованную ими картину, распространить сказанное ими на новые области знания. Доминировала идея прогресса. Что же касается определений, то им, на наш взгляд, вплоть до последних дней внимания уделяется явно недостаточно.

Насколько российское понимание сути образования отвечает этим требованиям? Вот определение, взятое из нового Закона об образовании: «Образование – общественно значимое благо, под которым понимается единый целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов». Перед нами – чисто бюрократический, бессмысленный набор слов, каждое из которых нуждается в дальнейшем доопределении. Оно – произвольно, нетехнологично... Перед нами чистое наукообразное бюрократическое извращение! *Для нас же ведущими концептами образования являются: культура, цивилизация, социальность, ценности, личность, духовность, идеал, идентичность, нравственность, мораль, проблема, вызов...*

Что мы понимаем под образованностью? Образованность является результирующей пути, который проходит человек в свете определенного идеала, преодолевая обстоятельства и возвышаясь над ними, принимая на себя ответственность за принятые им самим решения. Из этого определения следует неожиданное: образование не является результатом обучения и воспитания. Оно укоренено в образе жизни человека, того пути-испытания, который выпал на его долю, в его готовности преодолевать трудности и принимать на себя ответственность за сделанный им самим выбор. Да и знания, которыми располагает человек, не передаются: они – результат его собственной интеллектуальной активности. Цель педагогической деятельности сводится к роли запускающего импульса, под влиянием которого активизируется внутренняя активность человека. Более того, с определенной долей уверенности можно утверждать, что и сам процесс образования связан не столько с овладением содержанием, предусмотренным программой, сколько с обретением качеств, необходимых для того, чтобы в себе самом открыть источник, генерирующий эти знания. Процесс выхода на живое знание инициируется личностью, а не учеными разговорами о пользе знаний. Многие из нас в годы молодости оказывались в состоянии известного отторжения любых попыток учителей навязать свои собственные, часто убогие, представления о жизни. И вместе



с тем каким высоким оказывался уровень готовности к решению задачи, результатом которого было конкретное дело.

Важнейшая предпосылка подлинно образовательного процесса – наличие пространства самоопределения. Чем жестче регламентирован процесс обучения, тем ниже вероятность достижения результата в виде образованности человека. С подлинным образовательным актом мы всегда сталкиваемся в кризисных точках жизни человека, в условиях разрешения проблем и преодоления трудностей, порожденных кризисами личности, идентичности, системы ценностей. Именно в этих точках своего рода замирания, переживания и умирания происходит самоопределение, используется весь наличный потенциал культуры индивида; формируется личность, которая – в значительной степени – тоже результат состоявшегося и пережитого. В этом процессе складывается система ценностей личности, формируются ее идентичность и нравственные основания... По сути, за каждым кризисом – преображение...

Далее – духовность. За этим понятием – зазор, пространство, путь, который нам еще предстоит пройти; пространство, сулящее возможность продолжения меня сегодняшнего в будущем, связанное с приближением к идеалу. Кстати, из приведенного определения (при всем его несовершенстве) легко перейти и к инструментальным определениям социальности, культуры, требований, которым должен отвечать образовательный процесс... Но, пожалуй, самое важное в нем – *понятие идеала*. Именно он задает смысл и идею университета, его роль и место в жизни человека. Прослеживая трансформацию идеала, можно представить и тот путь, который прошел университет. В самом слове «образование» «светится» не только смысл, связанный с образом, но и некая процессуальная интенция, связанная с образыванием. Так что для всего есть свое время. А на сегодня старый, добрый классический университет умер. Но и *новый университет, который возникнет, обязательно будет ориентирован на возрождение своей исходной идеи – идеи спасения, на сохранение жизни, на становление человека, руководствующегося внутренним нравственным законом и принципами уважения к жизни и планете*.

Естественно, само по себе это не произойдет. Предстоит кропотливая работа, в результате которой возникнет новая система способов описания и интерпретации человека нового мира. Вся сложность связана с дефицитом времени. Его у нас немного: три–четыре десятилетия. Задача архисложная. Таков вызов человечеству, в том числе и сообществу академическому. Через образование, а точнее – через возможный облик университета XXI века, сегодня в буквальном смысле проецируются наиболее существенные черты общества будущего. В конечном счете все будет зависеть от качеств человека, его ответственности, посвященности...

С переходом к реализации идеи нового университета во многом связана судьба человека. Здесь еще много неясного, но очевидно одно: университет эпохи антропоцена – это университет принципиально новый, причем социокультурный, т.е. укорененный в культуре, соотносящийся с иным образом мира и при этом региональный. Только в том случае, если он будет региональным, т.е. укорененным в культуре конкретной местности, он сможет стать и культуросообразным, учитывающим социальные характеристики людей; он будет университетом, готовящим людей, не только что-то знающих, но и понимающих динамику жизни. Обра-

зование переходит от описания стационарного мира к описанию мира динамично меняющегося, все время иного, открытого жизни... Это будет университет не только познающий, но и преобразующий окружающую среду, вписывающий активность человека в закономерности региональные и планетарные, в рамки условий существования жизни, разных культур. Короче: нужен университет в меру конкретного человека. Все остальные уровни системы образования являются производными от ее высшего уровня. На первых порах судьба такого университета, безусловно, будет связана со становлением новой теологии, новым прочтением сакральных текстов, глубина которых поистине неисчерпаема, развитием футурологии. Мы против введения в учебные заведения разного рода курсов типа «Основы православия»: результат будет отрицательным. Мы за то, чтобы внимательно, без предубеждений вникнуть в суть и смысл веры и религиозности, признав за ними статус важнейшей составляющей жизни человека, наделенного разумом и живущего в условиях неопределенности.

Наш вывод самого общего характера можно сформулировать следующим образом: европейский университет просуществовал почти тысячу лет. За это время он прошел полный цикл развития. Рубежи его перехода в новое качество всегда сопровождались глубокими подвижками в системе теологического и религиозного осмысления происходящего. Сегодня идея университета, по-видимому, будет воплощена в университете нового типа, адекватного реалиям мира эпохи антропоцена. В условиях этой новой эпохи мы уже живем. Вся ответственность за будущее жизни на планете – в наших руках. Именно в этом контексте и следует понимать протекающий ныне и пока во многом незримый процесс становления нового понимания образования, осознания предпосылок формирования новой системы образования.

Что же касается самого образования, то в свете всего сказанного оно задает особый предмет исследования. Пока мы действуем методом проб и ошибок. В целом, конечно, можно действовать и так. Правда, с одной оговоркой. Бывает, что свет переходит во тьму: свет оказывается настолько слепящим, что человек утрачивает способность видеть даже очевидное, а тем более постигать непостижимое. В такой ситуации актуален лозунг «Знание через силу!». Отсюда – регламентация, бюрократизация, коррупция... Чем выше уровень занормированности разных сторон жизни человека, тем более отстало общество, членом которого он является... Будущее высшей школы – дело рук не только «начальства», но и самих преподавателей, если только они не желают играть роль марионеток в театре Карабаса Барабаса и прильнувшего к нему очень ученого совета. Наше дело – это в первую очередь дело академического сообщества, а не государства, министерства и прочих монстров, украшающих чью-то жизнь. Сказанное особенно справедливо для России, в которой государство присвоило себе право представлять интересы общества, вопросы религиозного плана, чисто государственные, «служивые» вопросы: завхоз возомнил себя господином! Потому и российские университеты весьма слабо напоминают университеты Европы и США.

В жизни каждого вуза всегда можно усмотреть что-то интересное. И о нем мы нередко говорим... Гораздо реже – о попытках нового прочтения того контекста, который задает жизнь и определяет судьбу вуза. Нас же в данном случае больше интересует именно контекст. Но если это так, то не стоит ли более подробно остановиться на узловых вехах истории университета? А может, более

продуктивным окажется взгляд на университет как на прототип информационно-общества и, в известном смысле, средство массовой информации?

Немного о тенденциях, идущих из прошлого и настоящего. Как известно, за понятием «информационное общество» стоят концепция постиндустриального общества, новая историческая фаза развития цивилизации, в которой главными продуктами производства являются информация и знания. Распространение сети Интернет послужило толчком к появлению понятия «сетевое общество», которое идет на смену обществу индустриальному. Традиционное образование статично, дисциплинарно разграничено, система хранения информации в нем закрытая. В век же информатизации образование должно ответить на вызовы новых каналов и форм распространения знания. Мощнейшим средством перепрограммирования общества на постмодернистских основаниях, безусловно, становятся новые информационные технологии и средства.

Сегодня очень важно обратить внимание на высокие темпы происходящих перемен и заметный межпоколенческий разрыв, в условиях которого не только преподаватели должны учить своих воспитанников, но и они сами должны учиться у студентов, которые знают нечто очевидное для них, но недоступное преподавателю... Основная задача современного университета: выстроить учебно-воспитательный процесс в логике реальной жизни. Выстроить таким образом, чтобы в итоге воспитанник стал носителем своей индивидуальной культуры. Именно в этом смысле сегодня и можно, и нужно вести разговор о переходе к социокультурной модели образования, в основе которой лежат знания о человеке определенной культуры, являющемся носителем определенного типа социальности, принадлежащем к обществу, находящемуся на определенном этапе развития. Отсюда и парадоксальность вывода. Задача глобализации решается на уровне не глобального университета, а университета регионального: культура воспроизводится в точке... Революция в образовании предполагает переход к новой картине мира. За этим понятием – выход на новый уровень востребованности сущностного потенциала человека... Уже по своей природе человек причастен к жизни на Земле, а значит, и к жизни своих братьев меньших, и к жизни вообще: к своему роду, виду, культуре, семье, к макро- и микромиру. И каждая ступенька этой лестницы определяет особую эпоху, ориентированную на тот уровень, на котором представлены многочисленные «сущности» человека, предполагающие новое наполнение категорий «образование», «институт образования», «образованность», свою типологию учебных заведений и свою систему образования, обеспечивающую условия для его вхождения в мир первой и второй природы. В определенном смысле человека можно представить в виде точки голографической картины, воплощающей все его прошлое, настоящее и возможное будущее (Э. Морен)<sup>1</sup>. В каждой такой точке представлен весь путь, который ему пришлось пройти. Понять же в полной мере себя он может, только пройдя тот же путь, но уже в обратном направлении. И вся эта вселенская и космическая лестница представлена в каждом из нас.

Понятно, что высшее образование меняется, в результате чего поступление в университет в будущем будет означать нечто иное, чем сегодня. Мы уже находимся в процессе изменений, но, как и в условиях большинства крупномасштабных перемен, у нас пока нет отчетливого представления о будущем. Кроме того,

<sup>1</sup> См.: Морен Э. Метод. Природа Природы : пер. с фр. Е.Н. Князевой. М. : Прогресс-Традиция, 2005.

мы живем в разгар рецессии; люди испуганы, обозлены, бедны. Кризис, начало которому было положено в 2008 году, никуда не делся. Он еще долго будет сопровождать нашу жизнь. Долго, потому что мы столкнулись не с финансово-экономическим кризисом, а с общим кризисом цивилизации, порвавшей с культурой. Современное положение дел в образовании – архисложное. В такой ситуации оно не оказывалось ни разу на протяжении последнего тысячелетия. Именно поэтому сегодня ни одна страна в мире не может заявить, что она располагает современной системой образования. В образовании происходит революция. То, что мы по традиции называем образованием, в наши дни – прямая дорога в никуда. Нужен переход к иному пониманию самой сути образования. Образование нуждается в переизобретении. Заимствование чужих решений на стороне не поможет: речь идет о переходе к иной, социокультурной, модели образования. Данную парадигму можно реализовать только на уровне региона, а для этого нужно переходить на новую систему управления по типу университетских округов. И в каждом из таких округов эффективными окажутся свои решения. Университет выживет только в одном случае: если примет на себя функцию эксперта и движущей силы регионального развития.

Нужны исследования и профессионалы, способные такие исследования проводить, а их в России практически нет. Их еще предстоит вырастить. Но ситуация станет еще более страшной (как это всегда бывает), если за дело возьмется «общественность». Правда, остается слабая надежда на эмпирику и молодежь, которая вопреки всем потугам «реформаторов» как-то становится адекватной вызовам жизни, выстраивая в ее логике и свой (не всегда приятный) образ жизни. Может, кому-то это покажется неверным, но мы убеждены в том, что сегодня в России образованным человек становится не благодаря, а вопреки системе образования. А если благодаря – то счастливому стечению обстоятельств или тому, что рядом оказался Учитель.

Можно предположить, что в современных условиях задачу подготовки профессионалов можно решить за счет концентрации имеющегося потенциала в особых центрах, задачами которых были бы прогнозирование и разработка стратегии и тактики развития образовательного и интеллектуального потенциала региона. В любом случае этот шаг не будет бесполезным: потенциал нынешней системы подготовки профессорско-преподавательского состава себя исчерпал. В наши дни наличия ученой степени и опыта преподавания явно недостаточно. Налицо необходимость создания полноценной системы подготовки кадров, стимулирования научно-исследовательской работы по проблемам не педагогики, а образования (философии, теории, истории).

Научный потенциал современного российского вуза в значительной мере должен быть ориентирован на поиск путей разрешения проблем самого учебного заведения и регионального образования. К сожалению, в тематике диссертационных исследований эти проблемы крайне редки. Гораздо чаще защищаются диссертации, посвященные оформлению кают «Титаника», который уже тонет... Возможные направления такой исследовательской работы многочисленны. Ограничимся несколькими: социальность и эффективность образовательного процесса, культурологические основания той или иной дисциплины, особенности регионального развития системы образования, институт тьюторства, программа создания информационной системы обеспечения учебного процесса. Заметную часть

такого рода задач можно решить с помощью студентов, которые на протяжении всего периода обучения должны ориентироваться на вопросы, имеющие практический смысл. По сути, учащийся должен быть ориентирован не только на получение диплома; к моменту окончания учебного заведения он должен иметь бизнес-план своей дальнейшей деятельности. На выходе он должен быть уверенным в том, что сможет создать для себя рабочее место, которое позволит ему реализовывать его жизненные планы.

Главный показатель эффективности любого университета, вуза – судьба выпускников. Насколько их дальнейшая деятельность связана с тем, к чему их готовили? Какая у них заработная плата и т.п.? Эта забота входит в миссию современного вуза. Как известно, «мы отвечаем за тех, кого приручили».

Мы не случайно в первую очередь акцентировали внимание на социальности. Дело в том, что в России в подлинном смысле нет городской культуры, здесь доминирует особый, аграрный, тип социальности. Люди же, проживающие в городах, в значительной степени относятся к разряду социальных маргиналов, выпавших из системы активного взаимодействия со своим окружением, утративших единство в понимании роли общественного начала. Чтобы в этом убедиться, достаточно посмотреть на стены наших лифтов, на состояние подъездов домов... Да и откуда было взяться городской культуре, если подавляющее большинство горожан сравнительно недавно перебрались из деревни в город? Порвав с землей, они не обрели своего законного места в новой для себя жизни.

В этих условиях говорить о прогнозировании на длительную перспективу едва ли правомерно. Заведомо можно утверждать только одно: будет еще хуже! Хуже, потому что нужно быть готовым к большим миграционным потокам с Юга, обострению национальных и социальных конфликтов. Хуже, потому что люди разучились работать и получать удовольствие от профессиональной деятельности. Самое время начинать читать в университете лекции по книге Тадеуша Котарбиньского «Трактат о хорошей работе»<sup>1</sup>...

И все же прогнозировать нужно. Такой прогноз должен сочетаться с анализом трендов и вызовов, идущих из будущего и текущего положения дел. Новую систему образования в один миг не построишь. На это уйдет не одно десятилетие. А потому сегодня важно выстроить укрупненную программу стратегических и тактических целей, разработать своего рода «дорожную карту» реализации стратегических установок и вести непрерывный мониторинг положения дел в образовании, раз в несколько лет подводя итоги работы в соответствии с принятой «дорожной картой», внося в нее необходимые изменения. Опыт такого рода исследований есть. Примерами могут служить издаваемые в США доклады, посвященные глобальным трендам, ориентированным на горизонты 2020, 2030, 2040, 2050 годов.

Итак, нам предстоит не просто развивать образование, а «переизобрести» его с учетом особенностей и вызовов современной эпохи. В середине 1990-х годов Питер Друкер высказал такую мысль: через тридцать лет университеты с крупными кампусами станут архаикой, а на смену старому университету придет новый. Что же касается старого университета, то, по всей видимости, он не

---

<sup>1</sup> Котарбиньский Т. Трактат о хорошей работе / под ред. Г.Х. Попова : пер. с польск. Л.В. Васильева, В.И. Соколовского. М. : Экономика, 1975.

выживет<sup>1</sup>. Что ж, поживем – увидим... Путешествия и приключения продолжаются. В новых мирах и люди, и вещи живут по своим особым законам... Предстоит объединить то, что было ранее частным, отдельным, в единый образ жизни на нашей родной и беззащитной перед людьми планете...

### Список использованной литературы

1. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст]. – Курск : Мечта, 2011. – 232 с.
2. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] / И.Е. Булатников, И.Ф. Исаев // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 4. – С. 23–35.
3. Долженко, О.В. Современные тенденции в развитии российского высшего образования [Текст] // Образование в контексте глобализации культуры: проблемы и перспективы : в 2 т. / под ред. А.В. Репринцева. – Курск : Изд-во КГУ, 2007. – Т. 1. – С. 171–185.
4. Долженко, О.В. Университет в точке Омега [Текст]. – М. : Нац. ин-т бизнеса, 2010. – 504 с.
5. Друкер, П. Менеджмент. Вызовы XXI века [Текст]. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 256 с.
6. Ильинский, И.М. Образовательная революция [Текст]. – М. : МГСА, 2002.
7. Котарбиньский, Т. Трактат о хорошей работе [Текст] / под ред. Г.Х. Попова : пер. с польск. Л.В. Васильева, В.И. Соколовского. – М. : Экономика, 1975. – 271 с.
8. Крикунов, А.Е. Образование в перспективе онтологии [Текст]. – Елец : ЕГУ, 2010. – 224 с.
9. Морен, Э. Метод. Природа Природы [Текст]. – М. : Прогресс-Традиция, 2005.
10. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 6–39.
11. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
12. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как продукт «модернизации» современного российского образования: Что ждать от «реформ»? [Текст] // Отечеств. и зарубежная пед. – № 3 (6). – 2012. – С. 33–43.
13. Розин, В.М. Философия образования: Этюды-исследования [Текст]. – М. : МПСИ, 2007. – 576 с.
14. Тарасова, О.И. Антропологический кризис и феномен понимания [Текст]. – Волгоград : Волгоград. науч. изд-во, 2009. – 220 с.
15. Тоффлер, Э. Третья волна [Текст]. – М. : АСТ, 2004. – 781 с.
16. Хайек, Ф. Контрреволюция науки. Этюды о злоупотреблениях разумом [Текст]. – М. : ОГИ, 2003. – 288 с.
17. Хили, П. Вузы: битва за профессуру [Текст] // Вопр. образования. – 2004. – № 4.
18. Duderstadt, J.J. The Future of the Public University in America: Beyond the Crossroads [Text]. – Baltimore and London : The Johns Hopkins University Press, 2003.

<sup>1</sup> См.: Друкер П. Менеджмент. Вызовы XXI века. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2012.

## **СОВРЕМЕННАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

Рассматриваются особенности художественной культуры современного общества, которые, будучи включенными в условия вуза, формируют личность выпускника, способную к художественно-эстетическим суждениям и диалоговому сознанию, с широким спектром художественного видения мира.

культурологический подход, искусство, субъект культуры, креативность, диалогическое сознание, художественно-эстетическая среда вуза.

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена необходимостью понимания художественной культуры личности как способности субъекта к современному культурному диалогу. Образцы, ритмы, тональности, колорит множества форм культуры, их взаимное притяжение и отталкивание, вытеснение и синтез создают атмосферу интенсивных культурных изменений, требующих реакции человека на их вызовы. В рассмотрении нынешней культурной ткани отмечается «резко возросшая интернациональность информационного, художественного и предметного окружения современного человека»<sup>1</sup>, при этом за пределами теоретического осмысления оказывается исследование самой проблемы художественного. Недостаточность научного анализа его изменений, специфики его воздействия на разные сферы жизни выдвигает множество вопросов.

Художественная культура личности представляет собой конструкт, традиционное содержание которого – духовно-ценностные основания, эстетическое сознание, творческая деятельность, художественное восприятие – может быть дополнено такими актуальными аспектами, как диалоговое мышление, креативность, способность ориентирования в культурном многообразии, что расширяет личностный культурный опыт.

Исследование развития художественной культуры личности с позиций культурологического подхода актуально, поскольку мировой художественный опыт представляет собой «кладовую» культурных ценностей и непрерывно пополняемую сферу, аккумулирующую представления разных народов и инновационные трансформации. Первый комплекс проблем связан с анализом проблемного поля художественной культуры как феномена и конструкта личности, социализирующейся в современном культурном пространстве. Второй комплекс проблем относится к формированию методологической базы развития художественной культуры личности в образовательном пространстве вуза.

Отечественная культурология, такие ее представители, как В.Н. Большаков, С.Н. Иконникова, М.С. Каган, Ю.В. Осокин и др., рассматривают художественную культуру как специализированную сферу, функционально решающую задачи интеллектуально-чувственного отображения бытия в художественной дея-

---

<sup>1</sup> Астафьева О.Н. Культурная политика государства: вопросы о реально существующем и потенциально возможном // Знание. Понимание. Умение. 2008. № 3. С. 51.

тельности. В работах ряда ученых (Ю.Б. Борев, В.В. Бычков, Н.И. Киященко, С.Х. Раппопорт и др.) анализируются ее взаимосвязи с более крупным концептом «эстетическая культура». Семиотический подход интерпретирует поле объектов художественной культуры как систему смыслоносущих текстов (Ю.М. Лотман, А.М. Панченко, Б.А. Успенский), а также поле художественной коммуникации (В.П. Бранский, А.С. Дриккер, В.Е. Семенов, Ю. Хабермас). Взгляды этих ученых объединяет идея о том, что вся многогранность художественной культуры имеет взаимосвязь с личностью человека, который создает эту культуру выразительностью художественных образов и который развивается и совершенствуется от познания всей широты, многообразия окружающего мира, передаваемого ими.

В исследовании феномена художественной культуры поиск направляется в область искусства, анализ которого представлен трудами отечественных и зарубежных ученых – С.С. Аверинцева, В.П. Бранского, В.В. Быčkoва, Н.И. Ворониной, А.В. Гулыги, Б.С. Ерасова, В.А. Копцика, О.А. Кривцуна, Е.Н. Устюговой, Т. Адорно, Т. Бинкли, Г.-Г. Гадамера, Ф. Джеймсона, В. Дильтея, А. Крёбера, Б. Кроче, Х. Ортеги-и-Гассета и др. Работы этих авторов актуализируют идеи искусства как способа понимания эпохи и постижения проблем мирового пространства.

Отдельное направление представляет анализ теории культуры с позиции переосмысления категории «художественность», введения понятия «парадигма искусства». Представители этой идеи А.Ю. Демшина, В.М. Дианова, Н.Б. Маньковская, Т.Н. Суминова, Ж. Бодрийяр, А. Данто, К. Дженкс, А. Каплан, Ю. Кристева, Ж. Липовецки, А. Мальро, Д. Мэннерс, А. Силверс рассматривают развитие искусства как смену парадигм без признания единой теории художественности. Раскрываемые ими ситуация множественности подходов, выход за рамки классического понимания, установки постмодернизма, появление невиданных ранее синтетических видов, поиски универсального художественного языка, стилевой плюрализм претендуют на звание новой парадигмы искусства. Особое место в дискурсе специфики современного пространства занимает эволюция художественной культуры. Анализ ее качественных характеристик приводит к выводу о формировании некоей новой противоречивой художественной реальности, по-новому воздействующей на развитие личности в современном мире и формирующей прежде всего такие характеристики, как креативность, диалоговое мышление, стремление к освоению динамичного социокультурного опыта.

Одним из эффективных средств культурного развития личности в современном мире может стать развитие ее художественной культуры в формате вузовского образования, что возможно при деятельностном включении студентов в культурогенное поле искусства, которое своим многоканальным воздействием способствует осмыслению действительности и позволяет выстроить собственные модели взаимодействия с окружающим миром.

В ходе исследования данной проблемы необходимо решить такие задачи, как использование классических и неклассических подходов к художественной культуре; определение влияния современных процессов и изменений взглядов на художественное в понимании художественной культуры личности; установление основных социокультурных факторов, влияющих на развитие художественной культуры личности; анализ взаимосвязи культуры, личности, искусства, смысловые структуры которых определяют направления развития художественной культуры личности.



Решение поставленных задач позволит разработать концепцию развития художественной культуры личности в образовательном пространстве вуза на основе культурологического подхода; вывести теоретико-методологические обоснования и на их основе спроектировать культурно-образовательную модель развития художественной культуры личности.

Обращение к онтологической проблематике философии искусства способствует освоению системы художественной рефлексии. При этом ведущим является понятие «искусство», трактуемое в философском словаре как «многомерное образование, принципиально открытое для включения новых смысловых элементов, порождаемых художественно-эстетическим опытом человечества, в том числе – развитием интеркультурных связей, коммуникаций, обменов, технологий»<sup>1</sup>. Исследование художественности как фундаментальной категории философии искусства базируется на классическом подходе к категории «парадигма искусства», не требующем признания единой теории художественности. Таким образом отмечается изменение контуров понятия «художественное». Это подчеркивается обоснованием его новых онтологических истоков и преобразованием уже существующих, что обусловлено процессами культурной динамики. В русле их интенсивного движения принимают четкие очертания классический и неклассический подходы к пониманию искусства. Их стремление объяснить динамику и суть происходящих изменений позволили У. Эко определить современную ситуацию как «художественный дискурс».

Анализ многогранности художественного видения мира с позиций классических подходов и неклассических концепций дает основания для более широкого рассмотрения специфики развития художественной культуры личности. Научным подтверждением необходимости подобного исследования служит концепция современного философа В.П. Бранского, основанная на понимании культуры как «системы ценностей и навыков по их производству и потреблению, определяемой некоторым общезначимым идеалом»<sup>2</sup>.

Учитывая специфику понимания современной культуры как информационного пространства, следует также отметить, что в нынешних реалиях личность соприкасается с художественной культурой как с информационной системой, обладающей способностью хранения, транслирования и трансформирования информации, с информационными ресурсами разных источников – музеев, библиотек, всевозможных фондов, художественных произведений, литературных текстов и др. Существующая информация представлена в специальном образом организованной системе, образующей «сложно устроенный текст, распадающийся на иерархию «текстов в текстах» и образующий «сложные переплетения текстов» (Т.Н. Суминова).

В связи с возможностью обладания новыми ресурсами личность приобщается к художественной культуре, имеющей особый язык многослойного медиа – гиперпространства. Причем следует подчеркнуть, что этот язык оказывает значительное влияние на развитие художественной культуры вообще, а именно:

---

<sup>1</sup> Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. Минск : Изд-во В.М. Скакун, 1998. С. 442.

<sup>2</sup> Бранский В.П. Искусство и философия: роль философии в формировании и восприятии художественного произведения на примере истории живописи. Калининград : Янтар. Сказ, 1999. С. 495.

– на изменение специфики восприятия: усиление многомерности, видение объемности и мгновенной трансформации, использование приемов ассамбляжа в создании форм и др.;

– на возможности использования разных действий – цитирования, заимствования, переигрывания сюжетов и форм;

– на умение создавать виртуальные реальности, в которых художник теряет свое уникальное видение и создает что-либо возможно доступными приемами, которые потом становятся доминирующими в художественной деятельности;

– на получение «открытого произведения» (У. Эко), в котором реципиент (зритель) является сотрудником автора в создании произведения;

– на размывание границы между элитарным и массовым искусством в связи с доступностью Сети.

Рассматривая развитие художественной культуры личности в пространстве вуза, следует обратиться к мнению Л.П. Буевой, утверждающей, что в кризисные периоды социализация и воспитание могут иметь два вектора осуществления, реально существующих в условиях развития общества, которые нужно учитывать при организации воспитательных систем<sup>1</sup>. Необходимо учитывать идеи этого автора при проектировании направлений культурного развития личности в вузе. Первый вектор базируется на усвоении реальных обычаев среды без ее рационально-критической оценки и выбора принципа поведения «действуй, как все», что исключает ориентацию на высокие образцы культуры. Второй вектор предполагает избирательное отношение к ценностям среды, непринятие негативных тенденций и активные действия по организации своего мира на основе преодоления и созидания, что способствует личностному самосовершенствованию. Исследователь подчеркивает, что в обоих случаях необходима ориентирующая системная деятельность педагогов, ученых, мастеров культуры.

Развитие художественной культуры личности в вузе осуществляется в условиях сложных процессов реформирования и совершенствования системы образования. В последние годы все происходящее в отечественном образовании становится полем острых дискуссий. В этом плане актуально звучит мнение Ю.Н. Солониной: «Признано, что процессы, совершающиеся ныне в сфере знания и наук, по своему значению и последствиям для современного общества и человека более важны, чем те, которые происходят в политике, экономике или определяют социальные отношения»<sup>2</sup>.

При рассмотрении сложного личностного образования, каким является художественная культура с центральным эстетическим звеном, актуально ее классическое понимание, наиболее полно трактуемое как «уровень способности ценностно воспринимать, по-человечески переживать и осмысливать действительность, обогащая содержание и формы выражения своей деятельности в мире»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Бueva Л. П. Человек: деятельность и общение. М. : Мысль, 2002. С. 23.

<sup>2</sup> Солонин Ю.Н. Понятие культуры: методологические и онтологические проблемы ее сущности // Введение в культурологию : курс лекций / под ред. Ю.Н. Солонина, Е.Г. Соколова. СПб., 2003. С. 7.

<sup>3</sup> Самохвалова В.И. Эстетическая культура как комплексный феномен утверждения и реализации человека в мире // Эстет. культура. М., 1996. С. 32–65.

Модернизация современного образования должна сформировать гуманистически ориентированное, культурно насыщенное образовательное пространство, поскольку (и в этом все больше убеждает жизнь) только через культуру возможно человеческое вхождение в окружающее социальное сообщество. Обозначенная многомерность феномена искусства позволяет повесно использовать его в разных формах образовательной деятельности, в процессе которой возможно создание специальных условий, когда художественно-эстетические ценности искусства становятся личностными ценностями и способствуют формированию культуроцентрической направленности личности выпускника вуза.

Развитие культуры личности в пространстве современного мира следует рассматривать в соответствии с пониманием личности как субъекта, активного создателя собственной культурной позиции в полифонии культур. Активная позиция индивида в мире культуры и искусства выводит личность на место субъекта, которому присуща свобода целеполагания и выбора средств достижения своих целей. Рассматривая требования к современной личности в контексте понятия «субъект», необходимо выделить такую важную характеристику, как характер труда современного человека, который приобретает все более творческий характер и имеет в своих глубинных основах сохранение культурной преемственности поколений. В современных условиях для субъекта характерно превращение богатства культурного пространства человечества во внутреннее богатство личности, всемерное раскрытие и развитие ее сущностных сил.

Культура и искусство в современном мире делают каждого человека носителем определенных художественных вкусов, потребностей, идеалов. Формирование этих показателей художественной культуры субъективно, т.е., усваивая общие правила и нормы культуры, человек интерпретирует их в контексте собственной жизни.

Период подготовки студента в вузе – это организация особого пространственно-временного «континуума общения», в рамках которого осуществляется действенность культурной и художественно-эстетической среды, в которой происходит развитие личности.

Понимание того, что субъектная позиция получает развитие в среде с определенными ценностно-смысловыми установками, нормами и представлениями, является доминирующим в проектировании развития художественной культуры личности в современном образовательном пространстве. Студент рефлексировывает окружающее его разнообразие культур и создает собственную, индивидуальную картину, осознанно и неосознанно формирует свою личностную программу, свое субъектное понимание, чувствование, проживание этой культуры. Организация основных направлений своей деятельности, т.е. самопознание своих культурно-художественных потребностей, вкусов, оценок и потребность в самосовершенствовании в процессе овладения культурными ценностями, делает личность субъектом культуры. Реализация идеи создания в вузе условий для становления личности студента как субъекта культуры предполагает ее приобщение к общечеловеческой культуре, к сосуществованию разных культур; условий для самореализации личности в культуре – выработку собственной культурной позиции, раскрытие интересов, возможностей и талантов.

Одной из первоочередных задач является насыщение среды вуза художественно-эстетическим содержанием, интерактивными видами деятельности: экс-

курсиями, встречами с мастерами искусств, участием студентов в художественных

и музыкальных гостиных, мастер-классах художников – графиков и прикладников; исследовательскими видами деятельности – изучением народных художественных промыслов, которыми богат Рязанский край, экспозиций местных музеев; взаимосвязью с социокультурными учреждениями, пространством города и области, где находятся памятники культурно-исторического наследия.

Исходя из приведенных особенностей субъектной позиции, следует рассматривать модель развития художественной культуры личности, ориентированную на самопознание, самовоспитание, саморазвитие и самосовершенствование будущего специалиста в процессе его обучения в вузе. Как показала многолетняя практика, содержанием этой модели являются такие предметы, как мировая художественная культура и художественно-эстетические курсы по выбору. Наиболее продуктивной формой развития личности является учебно-исследовательская и внеучебная деятельность – музейная, выставочная, экскурсионная, встречи-диалоги с деятелями искусств, поиск памятников культуры, исследования в музейных запасниках и архивах. Программы этих предметов предусматривают развитие личности на основе научной интеграции культурологических теорий современного пространства художественной культуры, искусства, образования по конкретным специальностям вуза.

Становление личности студента как субъекта культуры происходит в культурно-художественной образовательной среде, представляющей собой сложное явление, выступающее носителем богатой и разнообразной информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции личности и таким образом обеспечивающей ее выход на живое, непосредственное знание. Культурно-художественная среда в пространстве современного мира – весьма тонкая, но глубоко значимая сфера отношений. Определяя ее место в вузовском образовании, необходимо отметить, что она обладает определенной структурой, включающей такие элементы, как социальная среда с ее внешними и внутренними коммуникациями, профессиональная среда с ее профессиональными интересами и культурная среда с культурными интересами и потребностями ее «обитателей».

Рассуждая об условиях культурно-образовательной среды вуза, следует подчеркнуть, что она должна находиться в состоянии постоянного поиска форм и методов полноценного включения в нее субъектов образовательного процесса с целью их широкого культурно-художественного развития. Таким образом, активное использование образовательно-развивающего потенциала культурно-художественной среды вуза представляет собой одну из насущных проблем, требующих научного и практического решения в русле культурологического подхода.

Одним из этапов разработки концепции культурологического подхода к развитию художественной культуры личности в вузе является проектирование ее теоретической модели, осуществляемое применительно к открытому, вариативному, интегрирующему разные социокультурные факторы образовательному пространству вуза. Использование метода моделирования позволяет на проектируемом образце проанализировать основные позиции концепции в условиях образовательного процесса и скорректировать соответствующее содержание. В основе модели лежат концепции современного культурного пространства как состояния

культурной динамики и феномена «художественной культуры» как сокровищницы достижений разных культур. Проектируемую модель следует рассматривать как образовательную культурологическую, поскольку все ее структурные элементы обладают способностью включать личность в интенсивное культурное развитие в образовательном процессе. При этом определяющими являются принципы гуманистической направленности культуры, ценностной детерминации, диалогового взаимодействия. Отличительные черты модели:

– культурно-художественная коммуникация как широкий спектр деятельности личности, приближающей ее к пониманию значимых сторон современного пространства – истоков духовно-нравственных представлений, ментальности и особенностей поведения; личность как участник межкультурной коммуникации на основе материала «искусство»;

– развитие и постоянная тренировка художественного мышления личности учит понимать художественную информацию, в образах которой представлены разные стороны и формы современного пространства; художественное восприятие и размышление позволяют видеть не только то, что выступает на передний план, но и скрытые смыслы, подчас даже то, что художник не намеревался рассказывать; личность как мыслитель в процессе художественной коммуникации;

– активное освоение артосферы, целенаправленный поиск расположенных в гипертексте мировой художественной культуры (несмотря на универсализацию информационного пространства) специфических характеристик разных культур; личность как участник информационного коммуникативного пространства;

– интерактивные формы взаимодействия с художественно-творческим потенциалом региона, с социокультурными учреждениями – фестивалями керамики в городе Скопине Рязанской области, выставками графики и фотографии в Рязанском областном художественном музее имени И.П. Пожалостина, творческими экскурсиями в город Касимов и др.; студент как участник художественной деятельности региона;

– исследование региональной культуры, истоков ее культурного наследия – историко-культурного контекста, эстетических представлений и символичности языков населявших прежде регион племен; личность как исследователь культурного наследия.

Мы полагаем, что черты модели, включающие личность в активное освоение мировой художественной культуры, способствуют формированию ее культурных ориентаций, приближению ее содержания к культуроцентрическому. В центре модели – личность, которую мы включаем во взаимодействие с полихудожественным культурным пространством, формирующим в личности культурные ориентации, смыслы и ценности. Эти инструментальные характеристики создают ее духовно-ценностные ориентации, эстетическое и диалоговое сознание, полихудожественные коммуникативные умения, субъективацию.

Целью и прогнозируемым результатом реализации модели нам видится личность, обладающая художественной культурой как совокупностью ориентаций в современном мире многообразия культур, характеристиками эстетического сознания.

Содержание и формы деятельности должны позволить каждому студенту получить в процессе восприятия искусства самое близкое тому, что было заложено их создателями. «Психологический ключ», разработанный Д.А. Леонтьевым,

позволяет создавать в университете среды общения через искусство, приобщающую к широкому спектру человеческого опыта, представляющего исключительную важность для развития личности. В процессе этой деятельности формируется художественная многогранность личности, повышается уровень ее духовного, художественно-эстетического и мировоззренческого развития. Искусство как «общественная техника чувства» (Л.С. Выготский) позволяет студенту подниматься до уровня больших мастеров, рассуждавших о жизненно важных смыслах художественных образов, постоянно задумываться о себе как личности и искать пути самосовершенствования.

В русле реализации этой деятельности студенты включаются в такие ее виды:

**социокультурное направление:**

- исследование значимости искусства в жизни современного человека, и молодежи в частности;
- исследование значимости культурного наследия в жизни современного человека;
- оценка развития личности в современных социокультурных учреждениях города Рязани и рязанского региона;
- изучение художественных интересов и потребностей современных подростков и молодежи;
- определение сути противоборства современных средств массовой информации и классического понимания культуры;
- оценка перспектив развития культуры и искусства в будущем;

**этнокультурное направление:**

- исследование особенностей развития этнической культуры разных поселений и сообществ, в том числе проживающих на территории Рязанской и соседних Тульской и Липецкой областей;
- исследование разных форм бытования народной культуры, особенностей мировоззренческих и эстетических представлений, отраженных в культурно-исторических аспектах местных народных художественных промыслов;
- изучение особенностей развития орнаментов на территории Рязанской области;
- изучение символических изображений в вышивке и резьбе и как результат – создание виртуального музея народного костюма этносов, населяющих Рязанскую область;

**поликультурное направление:**

- анализ разных аспектов понятия «мировое культурное наследие», его значимости в современном поликультурном мире;
- исследование специфики социокультурной динамики и представлений о современном поликультурном пространстве как об общецивилизационных процессах;
- рассмотрение культурного развития разных народов, представленное в произведениях искусства мирового значения;
- определение связи искусства с культурным контекстом эпохи;

**искусствоведческое направление:**

– знакомство с коллекциями Рязанского областного художественного музея имени И.П. Пожалостина и провинциальных музеев Рязанской области (городов Сапожка, Ряжска, Скопина, рабочего поселка Кадом и др.);

– определение особенностей художественных стилей разных веков на основе музейных коллекций;

– исследование живописных техник и приемов на примере произведений живописи XVIII – XIX веков из музейных коллекций;

– изучение особенностей древнерусской живописи, представленной в музейных коллекциях, исследование проблемы: существовала ли рязанская иконописная школа и что можно считать ее отличительными признаками;

– знакомство с творчеством народных мастеров прошлого и настоящего;

– исследование памятников архитектуры на территории Рязанской области;

– изучение развития архитектурных стилей XVI – XVIII веков;

– выявление эстетических представлений, отраженных в языке народной вышивки и ткачества (на материале музейных коллекций);

– исследование творчества отдельных мастеров искусств, чьи произведения составляют гордость коллекций местных музеев;

– определение понятия «творческий художественный почерк мастера».

**направление исследования развития информационной культуры:**

– Интернет как социокультурное пространство развития личности;

– Интернет как форма культурно-художественной коммуникации;

– программы и ресурсы компьютерной графики;

– презентации и их культурно-художественные возможности;

– ресурсы анимации и компьютерного дизайна;

**направление современной художественной деятельности:**

– исследование специфики понимания художественности в постмодернизме;

– изучение деятельности современных зарубежных и отечественных мастеров постмодернизма;

– исследование современной художественной деятельности как широкого коммуникативного поля, содержащего разные художественные и философские подходы к осмыслению в искусстве окружающей жизни;

– анализ специфики современного художественного языка;

– определение дизайна как отражения потребительской культуры;

**культурно-педагогическое направление:**

– определение особенностей художественного восприятия младших школьников и подростков;

– установление особенностей развития художественного воображения младших школьников и подростков;

– разработка методических приемов обучения декоративному рисованию младших школьников и подростков;

– исследование возможностей изобразительной деятельности как формы психокоррекционной работы с младшими школьниками и подростками;

– использование народных орнаментов на уроках декоративного рисования;

– использование произведений искусства в обучении разным предметам общеобразовательной школы;

– изучение изобразительного искусства как способа художественного познания мира;

– изучение разных этапов развития мировой художественной культуры в образовательном процессе средней и начальной школы.

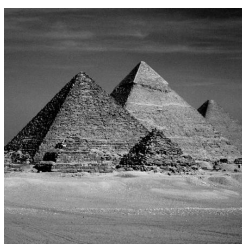
Представленные направления охватывают широкое поле современного культурно-художественного пространства, в котором каждый может найти интересующие его аспекты развития культуры и искусства; исследуя их, он может совершать восхождения к культурным вершинам и совершенствовать развитие своей художественной культуры для дальнейших экзистенциальных перспектив всего человеческого развития.

### Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст]. – М., 1991. – 547 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Диалектика человеческой жизни. Соотношение философского, методологического и конкретно-научного подходов к проблеме индивида [Текст]. – М. : Мысль, 1977. – 224 с.
3. Аверинцев, С.С. Риторика и истоки европейской культурной традиции [Текст]. – М., 1996. – 448 с.
4. Астафьева, О.Н. Синергетический подход к исследованию социокультурных процессов: возможности и пределы [Текст] : моногр. – М., 2002. – 295 с.
5. Астафьева, О.Н. Культурная политика государства: вопросы о реально существующем и потенциально возможном [Текст] // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 3. – С. 50–58.
6. Бонито Олива, А. Искусство на исходе второго тысячелетия [Текст]. – М., 2003. – 215 с.
7. Бранский, В.П. Искусство и философия: роль философии в формировании и восприятии художественного произведения на примере истории живописи [Текст]. – Калининград : Янтар. Сказ, 1999. – 703 с.
8. Буева, Л.П. Человек: деятельность и общение [Текст]. – М. : Мысль, 2002. – 216 с.
9. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст]. – 5-е изд. – М. : Лабиринт, 1998. – 416 с.
10. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций [Текст]. – М. : Изд-во акад. пед. наук, 1960. – 500 с.
11. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов. – М. : Смысл, 2003. – 486 с.
12. Новейший философский словарь [Текст] / сост. А.А. Грицанов. – Минск : Изд-во В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
13. Самохвалова, В.И. Эстетическая культура как комплексный феномен утверждения и реализации человека в мире [Текст] // Эстет. культура. – М., 1996. – С. 32–65.
14. Солонин, Ю.Н. Понятие культуры: методологические и онтологические проблемы ее сущности [Текст] // Введение в культурологию : курс лекций / под ред. Ю.Н. Солонина, Е.Г. Соколова. – СПб., 2003. – С. 14–33.
15. Суминова, Т.Н. Художественная культура как информационная система. Мировоззренческие и теоретико-методологические основания [Текст] : моногр. – М. : Академ. проект, 2006. – 383 с.
16. Эко, У. Искусство и красота в средневековой эстетике [Текст]. – СПб., 2003. – 256 с.







## Методология историко-педагогического познания

*Г.Б. Корнетов*

### СТАНОВЛЕНИЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ НА ЗАПАДЕ (конец XVIII – XX века)

История педагогики как отрасль педагогического знания оформилась на Западе в конце XVIII – начале XX века. В этот период существовали тенденции к включению в область рассмотрения историей педагогики широких социокультурных процессов и использования ее познавательного потенциала для осмысления проблем теории и практики образования.

история педагогики, предметная область, историко-педагогические исследования, познавательный потенциал.

Вплоть до конца XVIII века история образования не рассматривалась как особая сфера жизни общества. Также специально не выделялась и история педагогической мысли. Историко-педагогическое знание входило в состав практической педагогической традиции, периодически привлекаясь для подтверждения различных идей, мнений, рекомендаций. В педагогических сочинениях присутствовали рассказы о педагогах прошлого. Они представлялись как образцы учительской деятельности, их идеи рассматривались как воплощение морально-педагогических идеалов и широко цитировались.

Идеология Просвещения в XVIII столетии стимулировала резкий рост интереса к истории просвещения человеческого разума. Она рассматривалась в логике прогресса культуры и занимала все более заметное место в ряду других проблем, исследуемых гражданской историей. История образования зарождалась как составная часть последней в неразрывной связи с историей культуры, политики и церкви.

Первая книга, специально посвященная истории образования, – «Опыт изложения того, что в течение тысячелетий говорилось и делалось в области воспитания» – была издана в Лейпциге в 1779 году. Ее автор, профессор истории, риторики и литературы Кенигсбергского университета К. Мангельсдорф, видел в изучении истории педагогического прошлого не самоцель, а средство правильной и точной оценки существующей школьной практики и предложений по реорганизации школьного дела. Аналогичную задачу пытался решить и Ф. Рухкопф, издавший в 1794 году в Бремене первый том «Истории школьного и воспитательно-

го дела в Германии». Подобно К. Мангельсдорфу, он рассматривал историю просвещения в единстве с историей нации, выступая, скорее, не как педагог, а как историк.

Отцом истории педагогики многие исследователи, в частности, Л.Н. Модзалевский, Т. Циглер, Б. Эберт, считали видного деятеля европейского протестантизма Фридриха Генриха Христиана Шварца, занимавшего кафедру богословия в Гейдельбергском университете и возглавлявшего ряд семинарий. В 1813 году он опубликовал фундаментальный труд «*Erziehungslehre*» («Наука воспитания»), включающий «Очерк всеобщей истории воспитания». В его следующем издании в 1829 году он посвятил истории образования уже два первых тома. Трактую историю педагогики как неотъемлемую часть истории человеческой цивилизации, Ф. Шварц обосновывал необходимость обращения к истории образования потому, что она помогает понять настоящее. Актуальность историко-педагогической проблематики, по его мнению, прежде всего, определяется двумя обстоятельствами – во-первых, тем, что прошлое поучает, и, во-вторых, тем, что оно порождает новое. Ф. Шварц был убежден, что педагогическое прошлое следует рассматривать только и исключительно в контексте педагогического настоящего. Именно после его книги стало принято включать в теоретические работы по педагогике исторические введения или исторические приложения.

В 1832–1838 годах И.Ф. Крамер издал в Германии двухтомную «Историю воспитания и обучения в древности». Первый том он посвятил изложению эволюции образования, второй – развитию представлений о нем, тем самым впервые четко обозначив два основных предметных пространства истории педагогики – историю педагогической практики и историю педагогической мысли. В изучении истории педагогики, которую И.Ф. Крамер впервые изложил вне зависимости как от педагогики, так и от истории, он видел действенное средство гуманизации души учителя.

Ученик И.Г. Песталоцци, теолог и религиозно настроенный педагог К.Г. Раумер посвятил свою четырехтомную «Историю воспитания и учения от возрождения классицизма до наших дней», написанную в 1842–1852 годах, преимущественно эволюции педагогических идей. Собственно историко-педагогической тематике посвящены два первых тома, содержание которых построено по биографическому принципу, а также четвертый том под названием «История германских университетов». К.Г. Раумер видел целью своей работы представить идеалы образования, которыми направляется народ в своем историческом развитии.

XIX столетие, т.е. эпоха, когда история педагогики возникла и прошла первый этап своего развития, было временем окончательного оформления европейского исторического мышления. Со второй четверти XIX века на научное сознание Европы стал оказывать огромное влияние историзм философской диалектики Г. Гегеля, который доказывал необходимость рассмотрения предметов исследования в их развитии, обосновывал неразрывную связь истории и теории. В середине столетия немецкий историк Л. фон Ранке сумел наполнить принцип историзма конкретным историческим содержанием. Он доказывал, что цель истории состоит только в том, чтобы показать, что происходило на самом деле. Гегелевскую логику исторического развития и детальное, опирающееся на многочисленные источники рассмотрение генезиса педагогической теории и практики в духе Л. Ранке применительно к истории образования блестяще реализовал Карл Шмидт, сло-

живший с себя в 1850 году сан протестантского священника и занявшийся педагогической и исследовательской деятельностью.

Следуя гегелевской традиции историзма, опираясь на историко-генетический подход, К. Шмидт в фундаментальной «Истории педагогики, изложенной во всемирно-историческом развитии» (тома 1–4, 1860–1862 годы) рассматривал развитие педагогической теории и педагогической практики в их неразрывном единстве, как целостный всемирно-исторический процесс, вписанный в культурную жизнь народов, как одну из форм самопознания человечества. Основу истории педагогики К. Шмидт видел в истории человечества. Он стремился проследить становление школы и воспитания в связи с развитием всей системы социального формирования в целом и одновременно обнаружить в воспитательных учреждениях теорию воспитания. Он исходил из того, что получить верное понятие о задачах современного образования и найти ключ к их разрешению можно, только исследуя путь, пройденный историей воспитания и обучения. Без обращения к истории педагогики невозможно понять особенности развития народов, так как образование оказывает огромное влияние на их характер. По мнению исследователя, история педагогики является школой для тех, кто изучает педагогическую науку, помогая постичь сущность, цель и ценность 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 понятными лишь на основе изучения развития целей, средств и путей образования у различных народов. Для К. Шмидта наука «педагогика» без ее истории — то же самое, что здание без основы. «Уроки истории, — писал он, — замечательны, а уроки истории педагогики глубоко внедряются в семейную и государственную жизнь, в современную, а вместе с тем и в грядущую эпоху»<sup>1</sup>.

Вполне в духе своего времени французский педагог и политик Г. Компейре утверждал, что польза истории образования не может подвергаться сомнению. В «Критической истории педагогических теорий во Франции» (1879 год) и «Истории педагогики» (1883 год) он обосновывал необходимость полной истории воспитания как широкого полотна, охватывающего целостное развитие интеллектуальной и моральной культуры человека всех времен и народов, учитывающего как собственно воспитание, так и влияние всей жизни. По мнению Г. Компейре, история педагогики позволяет исследовать те ценности, которые составляют важный элемент современных теорий образования, предостерегает от подводных камней, которых следует избегать, вносит вклад в прогресс педагогических методов. Созданию нового в педагогике способствует обращение к опыту прошлого, к тому живому, что содержит в себе история образования. Г. Компейре обращал внимание на то, что история педагогики дает современности модели педагогической добродетели и героизма, приносит моральную пользу.

Д.Н. Игнатенко выделяет две крупные научные школы историко-педагогических исследований, сформировавшихся в середине XIX века, — франко-германскую и англо-американскую. По его мнению, «сущностные особенности франко-германской традиции концептуальных историко-педагогических исследо-

---

<sup>1</sup> Шмидт К. История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии : пер. с нем. М., 1880. Т. 1. С. 67.

ваний определялись приматом конкретно-педагогической предметики, акцентом в тематике исследований разнообразных аспектов динамики развития теоретической педагогики и их влияния на специфику развития системы образования, деполитизированностью теоретических основ концептуальных разработок истории педагогики, синтезом собственно педагогических и исторических исследовательских методов изучения историко-педагогической действительности, при безусловном преобладании первых, тождественностью периодизации всемирного историко-педагогического процесса выводам классической исторической теории, глобализацией всемирного историко-педагогического процесса при нивелировании национально-центрированных факторов развития педагогической теории и системы образования, констатацией европоцентристских подходов в интерпретации историко-педагогических фактов и явлений. В свою очередь, англосаксонская традиция характеризовалась недемаркированностью предметной области историко-педагогических исследований, кумулированием в проблематике исследований прикладных аспектов развития педагогической действительности, политизированностью теоретических основ концептуальных разработок истории педагогики, приматом исторических исследовательских методов изучения историко-педагогической действительности при нивелировании собственно педагогических методов, диверсификацией проблематики периодизации всемирного историко-педагогического процесса, конкретизацией национально-центрированных факторов развития педагогической теории и системы образования и отрицанием глобальности всемирного историко-педагогического процесса, нивелированием европоцентристских подходов в интерпретации историко-педагогических фактов и явлений»<sup>1</sup>.

На рубеже XIX – XX веков в западной педагогике широкое признание получило требование исторического рассмотрения предмета исследования как непременное условие его эффективного познания. Ярким примером последовательной реализации данного подхода является один из самых известных педагогических трактатов конца XIX века, написанный немецким гербартианцем О. Вильманом. Он разделял педагогику на историческую, теоретическую и практическую, указывая на их неразрывное единство.

В своем фундаментальном двухтомном труде «Дидактика как теория образования в ее отношении к социологии и истории образования» О. Вильман ставил задачу создания подлинно научной теории образования, стремясь преодолеть тенденцию отказа от целостного рассмотрения образовательной деятельности и сведения ее изучения преимущественно к разработке методических проблем. Излагая свою позицию, он писал во введении: «Существенную помощь в этом отношении скорее может оказать историческое исследование предмета, которое и расширяет кругозор и создает для него твердую почву... Для философской педагогики разработка исторического элемента может быть только полезной, история образования так же нуждается в теории образования, как последняя в первой»<sup>2</sup>.

О. Вильман указывал на то, что «разыскать воспитание и образование в процессе социального обновления значит не что иное, как определить положе-

<sup>1</sup> Игнатенко Д.Н. Развитие современных историко-педагогических концепций США и Западной Европы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2007. С. 9–10.

<sup>2</sup> Вильман О. Дидактика как теория образования в ее отношении к социологии и истории образования. Т. 1. Введение. Исторические типы образования : пер. с нем. М., 1904. С. VI, VII.

ние их в историческом движении жизни, их содействие исторической непрерывности человеческих явлений; понимать их, как известное отношение между поколениями, как передачу и уподобление, значит рассматривать их с исторической точки зрения, так как то, что передается и в чем заключается ассимилирующая сила: духовно-нравственные блага и человеческие союзы – всегда есть нечто развивающееся исторически и может быть объяснено только историей; исследовать силы и отношения, которые объединяются в воспитательных и образовательных учреждениях, значит работать над историческими явлениями, ценностями, потому что, хотя эти явления и ценности, в конце концов, и сводятся к человеческой природе, однако они имели различные формы соответственно эпохам исторического развития»<sup>1</sup>.

Задаваясь вопросом, «в чем же заключаются основания, которые заставляют педагогику и дидактику обращаться к исторической науке, какой помощи могут они ожидать от последней», О. Вильман давал на него следующий ответ: «Бесспорно, прежде всего той помощи, какую всякая наука, развивающаяся ли или относительно законченная, направленная к естественному или к нравственному миру, получает от того, что благодаря истории приобретает возможность обозреть ход своего собственного развития. Чтобы твердой ногою двигаться вперед, ей нужно знать, откуда она вышла; чтобы постоянно увеличивать запас своих знаний, она должна ставить в связь то, что ею приобретено, с тем, что она получила; чтобы не ценить свыше меры новое, она должна распознавать в новом старое; чтобы не ценить новое слишком низко, она должна ясно представлять себе открытые вопросы, которые тянутся через весь ряд опытов. Педагогика имеет двойное основание принципиально настаивать на этой непрерывности исследования, потому что воспитательные системы, по самой природе своей направленные в сторону будущего, а также окрыляемые смелыми надеждами, сами по себе менее других духовных произведений ищут связи с тем, что существовало и сделано было раньше»<sup>2</sup>.

О. Вильман подчеркивал, что «предмет, историческая форма которого изучается с исторической точки зрения, сам есть предмет исторический; педагогические системы различного времени предполагают различные формы воспитательных и образовательных учреждений и защищаемые в них принципы и требования, стремятся ли к реформе или только к освещению и разъяснению, всегда имеют в виду существующую практику... Если исследование всегда будет двигаться исключительно в сфере абстрактных определений, то ему всегда будет угрожать опасность смотреть на современное как на постоянное, на частное как на общее, делать свои обобщения на слишком узком основании фактических данных и в недостаточной мере ценить необозримую сеть прецедентов и условий, с которыми связаны данные явления. Предупредить этот недостаток и дать рефлексии обширный и прозрачный эмпирико-исторический материал – такова задача истории воспитательных и образовательных учреждений. К истории науки о воспитании и образовании она стоит в отношении, аналогичном тому, в каком история церкви стоит к истории догматов, история права к истории юриспруденции, история поэзии и ораторского искусства к истории поэтики и риторики; здесь предметом яв-

---

<sup>1</sup> Вильман О. Дидактика... С. 60.

<sup>2</sup> Там же. С. 67.

ляется само содержание, а там исследуются различные обработки, опыты объяснения и регулирования этого содержания»<sup>1</sup>.

Важнейшая задача истории образования, по мнению О. Вильмана, заключается в том, чтобы «найти ствол наших педагогических воззрений, идеалов, обычаев, наших образовательных тенденций, средств, учреждений, отметить слои, которые накопил ствол в течение истории, обозначить места, где расходятся его сучья и ветки, а также указать ткань, которая его питает... История воспитания и образования стоит в тесной связи с раскрытием сущности этих видов деятельности: в системе педагогики и дидактики исследования о происхождении и различных формах явлений этой области – не приложение или вставка, а основной элемент; изучение фактов и размышление, разработка эмпирико-исторического материала и составление понятий, историческое и философское исследование связаны между собой и только в своем соединении ведут к достижению цели»<sup>2</sup>.

Размышляя об огромном потенциале исторического изучения педагогических явлений, О. Вильман писал: «Прелесть, заключающаяся в исследовании того, что продолжает жить в нашем настоящем, и в освещении этого настоящего прошлым, есть сильный рычаг исторического исследования, но рычаг не единственный; охоту к изучению исторических сведений возбуждают, труд его вознаграждают еще вещи и явления иного рода, независимые от упомянутого отношения настоящего к прошлому. Прежде всего возможен более широкий род любопытства, который ведет к этому изучению, а более зрелая наука находит для себя богатую добычу в фактах всякого рода, хотя бы они казались курьезами; ни один из них не может быть назван слишком ничтожным и слишком отдаленным, чтобы не быть годным в качестве предмета сравнения или в качестве опоры для обобщения. Здесь обозначается более широкая помощь, какую оказывает история исследованию различных видов человеческой деятельности: она показывает не только их зависимость от исторических условий, но и их изменчивость; она знакомит нас не только со средствами нашей деятельности и творчества, но показывает и аналогии этого творчества в чуждых нам сферах жизни. Она предлагает эмпирический материал, с которым необходимо считаться всякий раз при образовании понятий и составлении общих взглядов, и без разработки которого эти понятия и взгляды не имели бы надлежащей широты и достоверности. Для теории воспитания и образования это применение исторического материала тем важнее, что она вообще охотно суживает свой кругозор и обнаруживает склонность к обобщениям на слишком узкой почве... Рефлексии призвана помочь история, раскрывающая перед нашими глазами множество явлений, которые, различаясь по характеру и тенденции, материалу и формам, различным образом выражают лежащее в основе их общечеловеческое содержание и приучают нас осторожно извлекать это содержание»<sup>3</sup>.

О. Вильман обращал внимание на значимость истории педагогики не только для постижения собственно педагогических явлений, но и для понимания истории человечества как таковой: «Насколько дело воспитания и образования составляет одну из областей человеческой деятельности, оно имеет свою историю, но вместе с тем оно имеет отношение к истории вообще, так как связано с процес-

<sup>1</sup> Вильман О. Дидактика... С. 68, 69.

<sup>2</sup> Там же. С. 70, 73.

<sup>3</sup> Там же. С. 72, 73.

сом обновления социальной жизни, которое является условием всякого исторического движения. Деятельность, направленная к умственному и нравственному уподоблению юношества, работает на историю и посредством истории; на историю потому, что она в своем месте строит мост от настоящего к будущему, прибавляет к цепи поколений новые звенья; посредством истории потому, что орудия, при помощи которых она действует, блага, которые она передает, союзы, которые она возобновляет, возникли путем предшествующего развития. Она в одно и то же время и мотор будущего и конденсатор сил прошлого. ... Воспитание остается влиятельным фактором даже в поколении, которое является носителем исторического прогресса: со всею же силою действие воспитания обнаруживается тогда, когда нужно ввести новые принципы в жизненное содержание людей на долгое время, так как для этого требуется пропитать ими целый ряд поколений. ... История дает ... верный масштаб для оценки дела уподобления юношества, устраняя, с одной стороны, чрезмерные надежды, а с другой стороны – скептическую оценку значения этого дела»<sup>1</sup>.

Необходимость исторического подхода к рассмотрению проблем образования последовательно отстаивал французский социолог и педагог Э. Дюркгейм. С 1903 года он руководил кафедрой «науки о воспитании» (с 1913 года – кафедра «науки о воспитании и социологии») в Сорбонне. Свою позицию он изложил, в частности, в статье «Природа и метод педагогики». Э. Дюркгейм исходил из того, что «педагогу не надо создавать заново систему образования, как если бы она до него не существовала; но, напротив, надо, чтобы он прежде всего постарался узнать и понять существующую систему, и только при этом условии он будет в состоянии сознательно ею воспользоваться и оценить, что в ней может быть неправильного. Но, чтобы суметь ее понять, недостаточно рассматривать ее такой, какой она сложилась сегодня, так как эта система воспитания является продуктом истории; продуктом, который может объяснить только история... Только история образования и педагогики позволяет определить цели, которые должно преследовать воспитание»<sup>2</sup>. Именно в истории образования Э. Дюркгейм видел основу формирования педагогической культуры. «Педагогическая культура должна опираться на широкую базу», – подчеркивал он<sup>3</sup>.

Обосновывая необходимость обращения не только к истории образования, но и к истории педагогической мысли, Э. Дюркгейм, предупреждавший о недопустимости отделения первой от второй, писал: «Современная школьная система состоит не только из разработанных практик и методов, освещенных наследием прошлого. В ней также обнаруживаются стремления к будущему, к более или менее ясно осознаваемому новому идеалу. Важно хорошо разобраться в этих стремлениях для того, чтобы оценить, какое место следует отвести им в школьной действительности. Стремления отражаются в педагогических учениях; следовательно, история этих учений должна дополнить историю образования. Правда, возможно возражение, что для выполнения своей непосредственной задачи знание этой истории не столь обязательно, не стоит возвращаться в слишком далекое прошлое, и история педагогических учений беспрепятственно может быть укорочена. Разве недостаточно знать теории, разделившие умы современников? Все

---

<sup>1</sup> Вильман О. Дидактика... С. 78–79, 80, 81.

<sup>2</sup> Дюркгейм Э. Социология образования : пер. с фр. М., 1996. С. 43, 46.

<sup>3</sup> Там же. 45.



остальные, то есть теории предшествующих веков, сегодня устарели и, кажется, представляют лишь узкий интерес. Но этот модернизм, считаем мы, может только разжижить один из основных источников, из которых должна подпитываться педагогическая мысль. Действительно, самые новые учения возникли не вчера, они являются продолжением предшествующих учений, без которых они не могут быть поняты. Таким образом, нужно постепенно возвращаться обычно довольно далеко назад, чтобы обнаружить причины, обусловившие педагогическое направление, представляющее научную ценность. Именно при этом условии у нас будет некоторая уверенность в том, что новые взгляды, все больше захватывающие умы, не есть блестящие импровизации, предназначенные для быстрого забвения»<sup>1</sup>. Обращение к истокам педагогических явлений позволяет, во-первых, выявлять причины их возникновения; во-вторых, раскрывать их зависимость от глубоких объективных причин; в-третьих, познавать их общее начало, действующее у различных народов; в-четвертых, давать им оценку и судить об их подлинном значении; в-пятых, выявлять их исторические альтернативы.

Отказаться от обращения к педагогическому прошлому – значит, по мнению Э. Дюркгейма, «поставить себя вне условий реальности. Будущее не может возникнуть из небытия: мы можем его построить лишь на материале, завещанном нам прошлым. Идеал, который создают, опровергая существующее состояние вещей, неосуществим, так как у него нет корней в реальности. Впрочем, ясно, что прошлое имеет свои причины на существование: оно не могло бы существовать, если бы не отвечало фундаментальным потребностям, которые не могут исчезнуть полностью на следующий день. Таким образом, нельзя столь радикально отказываться от него, не учитывая реальные жизненные потребности»<sup>2</sup>.

Э. Дюркгейм обращал внимание на то, что история педагогики необходима не только теоретикам образования, но и каждому учителю: «Для повседневной педагогики, в которой нуждается каждый учитель для освещения и осуществления своей повседневной практики, нужно меньше одностороннего и личного подхода, а напротив, больше разработанной методики, более тесной связи с действительностью и теми многочисленными трудностями, которым необходимо противостоять. Все это даст правильно понятая историческая культура»<sup>3</sup>.

К необходимости исторического осмысления образования Э. Дюркгейм вернулся в лекции «Развитие и роль среднего образования во Франции», открывшей в 1904 году его курс «Развитие педагогики во Франции». В этой лекции Э. Дюркгейм говорил о необходимости знать школьную систему не только снаружи, но и «изнутри, то есть через историю. Так как 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»<sup>4</sup>.

Э. Дюркгейм подчеркивал, что образовательные институты общества недостаточно рассматривать в настоящем. Их следует рассматривать в историческом

<sup>1</sup> Дюркгейм Э. Социология... С. 44–45.

<sup>2</sup> Там же. С. 45–46.

<sup>3</sup> Там же. С. 46.

<sup>4</sup> Там же. С. 76.

плане, изучать, откуда они взялись и каким потребностям отвечают. Э. Дюркгейм утверждал, что «все эти институты далеко не соответствуют некоей вечной потребности! Следовательно, они зависят не от универсальных потребностей человека, достигшего определенной ступени цивилизации, а от определенных причин, от совершенно особых социальных состояний, которые может раскрыть нам только исторический анализ. Итак, только по мере того, как нам удастся их определить, мы по-настоящему узнаем, что представляет собой современное образование. Так как узнать, чем оно является, – это не только узнать его внешнюю поверхностную форму, это узнать его значение, какое место оно занимает, какую роль играет в жизни всей нации»<sup>1</sup>.

Ставя задачу распознать действительную природу образования, направление идей, из которых оно вышло, социальные потребности, вызвавшие его существование, Э. Дюркгейм обращал внимание на то, что «недостаточно посмотреть на самих себя, потому что они действовали в прошлом, и именно в нем нам и следует рассматривать их действия. Вместо того чтобы понятие, которое мы носили в себе, принимать за очевидное, напротив, надо не доверять ему, так как, будучи продуктом нашего ограниченного индивидуального опыта, функцией нашего личного темперамента, оно может быть только урезанным и искаженным. Нужно из него сделать *tadula gasa*, вынудить нас методично сомневаться и рассматривать этот предназначенный для исследования школьный мир как *terra incognita*, где предстоит сделать настоящие открытия. Тот же метод применяется ко всем проблемам, даже самым специальным, которые может выдвинуть организация образования. Откуда берет свое начало наша система соперничества (так как, в самом деле, очень просто приписать ответственность за нее иезуитам)? Откуда взялась наша система дисциплины (так как мы знаем, что она менялась в зависимости от времени)? Откуда наши основные школьные упражнения? Столько вопросов, мимо которых мы проходим, даже не подозревая о них, пока мы замыкаемся на настоящем, и сложность которых проявляется лишь тогда, когда мы их изучаем в историческом плане»<sup>2</sup>.

Обращение к прошлому является необходимым условием не только понимания характера и особенностей современного образования, но и познания перспектив его будущего развития. Согласно Э. Дюркгейму, «чтобы суметь предвидеть, чем должно стать настоящее, чтобы уметь его понять, нам нужно выйти из него и обратиться к прошлому... Какого бы вопроса мы не коснулись, мы сможем с некоторой уверенностью узнать путь, который нам придется пройти, если мы начнем с внимательного изучения уже пройденного нами»<sup>3</sup>.

Таким образом, к началу XX столетия история педагогики не только оформилась как самостоятельная научная дисциплина, но и осознала свой познавательный потенциал, свою роль в системе педагогического знания, в постижении не только педагогического прошлого, но и в решении современных проблем теории и практики образования, в определении перспектив и путей их дальнейшего развития.

---

<sup>1</sup> Дюркгейм Э. Социология ... С. 72.

<sup>2</sup> Там же. С. 73.

<sup>3</sup> Там же. С. 75, 76.

### Список использованной литературы

1. Вильман, О. Дидактика как теория образования в ее отношении к социологии и истории образования. Т. 1. Введение. Исторические типы образования [Текст] : пер. с нем. – М., 1904.
2. Дюркгейм, Э. Социология образования [Текст] : пер. с фр. – М., 1996.
3. Игнатенко, Д.Н. Развитие современных историко-педагогических концепций США и Западной Европы [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2007.
4. Шмидт, К. История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии [Текст] : пер. с нем. – М., 1880. – Т. 1.

*Ю.В. Аганов*

## СОКРАТИЧЕСКАЯ БЕСЕДА КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ И СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сократическая беседа, представляющая собой особый способ организации и осуществления процесса образования и межкультурного диалога, рассматривается в статье как важный элемент культурного наследия, востребованный в современных образовательных моделях.

сократическая беседа, диалог культур, ценности образования, цели воспитания, культура образования.

Обращение к исследованию сократического диалога как феномена, занимающего важное место в культуре образования, связано с философскими и теоретическими поисками обоснования возможностей создания новых образовательных условий и среды, необходимых для развития критического и творческого мышления, разработки современных эффективных технологий построения обучения как процесса самостоятельного познания и освоения мира, когда индивид учится, прежде всего, тому, как самому искать ответы на проблемные вопросы и не останавливаться на достигнутом как на окончательной истине, приобретая при этом новый культурный опыт организации продуктивного мышления и решения проблем, осваивая способы диалогического общения, коммуникации и действия.

К «сократическому методу» как наиболее адекватному современным ценностям и целям образования отсылают как разработчики современных образовательных программ, технологий и методик «развивающего обучения» предметным дисциплинам, так и сторонники создания условий для трансляции и освоения специально выделяемого метапредметного, философского по своему смыслу и значению содержания образования как одного из перспективных путей развития способностей самостоятельно мыслить и осуществлять поиск истины, формирования автономного субъекта процесса самообразования, наделенного качествами творческой личности и в то же время знаниями общих культурных способов познавательной деятельности, нагруженных определенными смысложизненными

ценностными ориентирами. Сократические вопросно-ответные методы поиска решения проблем сегодня нередко противопоставляются не только репродуктивным способам трансляции и усвоения готовых положительных теорий и учений, но и собственно продуктивным способам построения любых вполне определенных и завершенных знаний, смыслов и значений. В этом случае отмечается, что в основу сократических бесед может быть положен также и осознанный постмодернистский принцип отказа от однозначных решений и поиска абсолютного знания. Но не являются ли столь различные по общему своему смыслу, ценностным и целевым ориентациям отсылки к «сократическому методу» и рекомендации следовать ему лишь своеобразной метафорической фигурой и продуктом некоей мифологии по поводу того, чему и как учил Сократ? Важно понять, чему мог учить и в действительности учил Сократ и насколько его открытия в области форм организации образовательной деятельности и возможного общего межкультурного диалога способны помочь в формировании современной культуры образовательной деятельности.

На первый взгляд, сократическая беседа, взятая в ее чисто технологическом измерении как особое средство и способ организации мыслительной познавательной активности, казалось бы, может быть использована в самых разных культурных контекстах и рассматриваться как элемент культуры, безразличный к тем или иным ценностным и целевым ориентациям, мировоззренческим установкам и даже логико-гносеологическим теориям и методологическим подходам. Ведь используются же современные технические средства и производственные технологии в странах с разными социальными и культурными условиями и традициями, демонстрируя при этом широкие диапазоны своей применимости. Однако с технологиями социальными, и в особенности относящимися к культурным практикам (а образовательные технологии относятся как раз к их числу), дело обстоит иначе вследствие их большей включенности в общие, более широкие, культурные контексты и формы организации и осуществления деятельности, их органической связи с теми или иными базовыми ценностными, мировоззренческими, логико-гносеологическими и методологическими ориентирами.

А.Ф. Лосев, анализируя открытия, сделанные Сократом, отмечал, что наряду с примененным им логическим индуктивно-дефинаторным методом и «знаменитый сократовский вопросно-ответный характер искания истины тоже, вероятно, был одним из моментов, специфичных для его философии»<sup>1</sup>. «Сократическая беседа», вырванная как исключительно технический или просто инструментальный момент из контекста античной культуры, да еще в определенный период ее развития (кризисного состояния), а также из контекста собственной философии ее изобретателя, не может быть правильно понята и оценена, в том числе и как технологически значимое явление. Она требует, напротив, специального осмысления в рамках этого общего культурного контекста и взаимодействия с другими культурно-историческими типами организации мышления.

Попробуем проследить с этих позиций технологические моменты сократических бесед с учетом ценностных, онтологических, эпистемологических и регулятивных аспектов образовательной деятельности Сократа.

---

<sup>1</sup> Лосев А.Ф. Жизненный и творческий путь Платона // Платон. Собр. соч. : в 4 т. М. : Мысль, 1994. Т. 1. С. 15–16.

Известно, что образовательная деятельность Сократа строилась в русле развития идеи «пайдейи» как гражданского воспитания и формирования достойных нравов у «свободнорожденных» людей. Комментируя результаты известных исследований по этому вопросу, норвежский философ и культуролог П.Н. Воге пишет: «В своем трехтомном труде, посвященном греческому искусству воспитания, немецкий ученый Вернер Йегер утверждает, что Сократ самым фундаментальным образом изменил взгляд на цели воспитания и образования. Если ранее эта цель состояла в подготовке к определенной роли, то теперь она направлена на отдельного ученика... «чтобы сделать человека в состоянии достичь своей цели в жизни. А эта цель, по Сократу, познание Добра»<sup>1</sup>. И далее, продолжая эти размышления: «Со времен Сократа цель воспитания состоит в том, чтобы научить отдельного человека познать самого себя. Для греков это означало познать логос. Тот, кто понимает добро, делает добро. Так считали Сократ и Платон. “Добро” – это логос, существующий в действительности, его надо только найти. Когда это происходит, человек поступает как слугитель логоса, и не может не делать добра. На словах Сократ убеждал в том, что человек должен подчиняться существующему разуму, иначе и не могло быть в тогдашней Греции. Что же касается его деятельности, то он выступает как вдохновитель самостоятельности, указывающей путь к современному индивиду»<sup>2</sup>.

Анализ совокупности отмеченных исходных ценностных и целевых установок в сопоставлении со средствами и способами их достижения позволяют П.Н. Воге уверенно утверждать, что «воспитательная деятельность Сократа заключается в том, что он учил думать, ибо он знал только одно – что он ничего не знает. Поэтому Сократ задает вопросы. Или, иными словами, он думает. Тот, кто постоянно стоит на своем, не мыслит. Он только знает»<sup>3</sup>. Но учил ли Сократ при этом думать, задавая свои вопросы? Действительно ли он тем самым учил тому, что можно было бы назвать «искусством думать» и притом думать самостоятельно, то есть тому, что сегодня называют «культурой мышления», выделяя ее в особом технологическом слое культуры<sup>4</sup> и усвоение которой могло бы обеспечить становление и развитие способности к самостоятельному организованному мышлению?

Обычно исследователи, говоря о формах мышления, практиковавшихся Сократом, отмечают частичное совпадение их с софистическими средствами и способами и в то же время указывают на принципиальные их отличия от последних, что увязывается, в свою очередь, с изменением понимания главной функции, или миссии, образования, обучения и воспитания.

А.С. Богомолов, анализируя вклад Сократа и сократиков в историю диалектики, отмечает, что «в истории философии имя Сократа связывается с диалектикой довольно однозначно: он создатель специфической концепции диалектики как искусства исследовать понятия с целью достижения истины. Нам в подробностях известна формальная структура этой диалектики, разделяющейся по форме на иронию и майевтику, а по содержанию – на индукцию и определение. Можно

<sup>1</sup> Воге П.Н. Я. Индивид в истории культуры. СПб. : Центр гуманист. инициатив, 2011. С. 91.

<sup>2</sup> Там же. С. 91–92.

<sup>3</sup> Там же. С. 92.

<sup>4</sup> См.: Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). М. : Политиздат, 1974. С. 229–230.

сказать, что первая ступень, “ироническая-индуктивная” практически совпадает с процедурами софистического мышления как по своему характеру, так и по заключению. В самом деле, она состоит в последовательном обнаружении противоречий во взглядах собеседника или в исследуемом воззрении и завершается знаменитым “я знаю, что ничего не знаю”. Но ведь это чисто софистический вывод, даже по структуре своей совпадающий со знаменитым “Лжецом”: “Я знаю истинно, если и только если “я ничего не знаю”...” Конечно, так было бы, если бы Сократ поставил на этом точку. Как справедливо отмечает Ф.Х. Кессиди, Сократ использовал этот скептический вывод как основу для дальнейших поисков: “...я хочу вместе с тобой помыслить и поискать...”<sup>1</sup>. Но как он мыслит и что находит?»<sup>1</sup>.

Что должно обсуждаться и подвергаться процессу проблематизации в ходе диалогического собеседования? А.С. Богомолов отмечает, что «Сократ, как мы его знаем по Ксенофону, критикует отнюдь не общепринятые оценки и взгляды на жизнь, наоборот, те, которые общепринятыми не были»<sup>2</sup>. Так, к примеру, он опровергает всю аргументацию софистов демократического направления о противоположности природы и закона, созданного и принятого людьми, когда при обсуждении проблемы справедливости использует апелляцию к традиционным представлениям о «неписаных законах» как установленных богами и заключающих в себе самих «кару для преступающих их»<sup>3</sup>. «Аналогичным образом и у Платона: в его сократических диалогах Сократ критикует не общепринятые взгляды, а как раз “новшества”, от них отклоняющиеся»<sup>4</sup>.

Все это вполне согласуется с общим разграничением Сократом тех прикладных житейских представлений, которые могут быть получены в рамках здравого смысла, и того, что «боги оставляют себе, и ничего из этого люди не знают». Поэтому и способы достижения такого рода «божественных» общих знаний, постигаемых разумом, не могут быть обычными.

Будем помнить о масштабах задачи, о том, что речь идет о первых попытках дать общие содержательно-понятийные определения философским категориям, составляющим основу этики и эстетики. Здесь не годится обычный способ разъяснения содержания понятий, не имеющих общего вербального определения, через приведение частных примеров. Примеры эти противоречат друг другу, и Сократ каждый раз стремится обнаружить, сделать явным это обстоятельство. Не подходит и метод эмпирического обобщения, или обычной индукции, когда в ходе сравнительного анализа отбираются общие характерные черты для всех приводимых примеров, которые объявляются затем общими существенными признаками для всего данного класса объектов. Сократ показал несостоятельность подобных методов определения понятий, когда речь идет о предельно общих метапредметных теоретических содержаниях, о философских категориях. В то же время он убежден, что может быть получено одно единственно верное определение того или иного общего понятия, к поискам которого непременно и настойчиво надо стремиться. Найти же адекватные методы работы с подобного рода понятиями, выявления или построения их категориальных содержаний и формулиро-

---

<sup>1</sup> Богомолов А.С. Диалектический логос: Становление античной диалектики. М. : Мысль, 1982. С. 212–213.

<sup>2</sup> Там же. С. 213.

<sup>3</sup> Там же. С. 214.

<sup>4</sup> Там же.

вания определений в рамках имеющихся логических средств, применяемых в форме вопросно-ответных поисков решения проблем, по-видимому, не удалось. Не случайно не только его собеседники, но «при этом и сам Платонов Сократ не дает ответа на вопросы о том, что такое справедливость, благочестие, мужество... беседуя с Гиппием о прекрасном, Сократ приходит лишь к тому заключению, что “прекрасное трудно”». И в общем итоге «ответ Сократа или достаточно поверхностен, как в сократических произведениях Ксенофонта, где справедливое определено как соответствующее законам, а прекрасное – как полезное, или сугубо мистичен, как у Сократа платоновского. Последний апеллирует то к Эроту, лучшему помощнику человеческой природы в стремлении к прекрасному как таковому (“Пир”), то к “воспоминанию” бессмертной душой “правды обо всем сущем”, подчерпнутой ею в загробном мире (“Менон”)... Видимо, Сократ не пошел далее простейшего “наведения” (epaktikos logos), позволяющего путем уточнения понятий на основе отбрасывания определений, влекущих противоречивые следствия, строить элементарные определения вроде упоминаемых Ксенофонтом»<sup>1</sup>.

Отталкиваясь от рефлексивной констатации «я знаю, что ничего не знаю», завершающей этап предварительной проблематизации наличных мнений и привычных представлений, Сократ пошел дальше софистов в своих попытках организации европейского рационализованного и гуманистического варианта поиска философских всеобщих содержательных определений доброго и прекрасного, составляющих основу этики и эстетики, в форме организованного диалогического общения.

Как отмечает В.М. Межуев, «сама идея диалога, как известно, впервые родилась на Западе, является западной идеей. Первыми о диалоге заговорили греки... Первым и, возможно, наиболее важным условием вступления в диалог является отказ его участников от какого-либо предварительного знания истины. Диалог возможен исключительно в режиме незнания истины, ее сокрытости от человека. Слова Сократа «я знаю только то, что ничего не знаю» сформулировали исходное условие для вступления в диалог. О том, что известно заранее, не спорят»<sup>2</sup>. Все это верно, но что было делать Сократу и как быть его современным последователям, когда они вынуждены вступать в беседы преимущественно с теми, кому позиция отказа от претензии на владение истиной чужда и кто, напротив, устремлен всячески отстаивать свое мнение или веру, не отличая их от собственно знания, склонен доказывать и пропагандировать свою точку зрения, отказываясь при этом всерьез обсуждать доводы оппонента. Справиться с такой ситуацией в какой-то степени способны помочь техника и искусство организации и проведения беседы с целью трансформации ее в направлении возможного максимального превращения в собственно диалог. Сократа совершенно не устраивает «вольное» поведение участников беседы, он настойчиво предлагает всем и проводит сам свою особую стратегию, и это не стратегия победы в споре как в разновидности полемики, где все средства, в том числе применяемые обычно софистами, хороши. Это, напротив, стратегия организации и проведения дискуссии как поиска истины, в существование и возможность нахождения которой с помощью человеческого разума он, безусловно, верит.

<sup>1</sup> Богомолов А.С. Диалектический логос... С. 215–216.

<sup>2</sup> Межуев В.М. Идея культуры. Очерки по философии культуры : моногр. М. : Университет. кн., 2012. С. 372.

Поэтому для Сократа чрезвычайно важно, чтобы любой участник дискуссии не держался во время беседы за первоначально выдвинутый тезис, но мог смело говорить то, в чем он именно теперь, в данный момент, не сомневается и в чем утверждается только в ходе самой дискуссии, переходя иногда к совершенно противоположным по своему содержанию позициям и фиксируя таким образом выводы, противоречащие ранее сказанному. Поскольку при этом для некоторых участников (но не для самого Сократа и внимательных читателей диалога) незаметным образом происходит смена содержательных оснований их тезисов и антитезисов, то на поверхности вся эта смена содержаний самих высказываний представляется действительно удивительной и противоречащей правилам формальной логики. Сами участники оценивают эти метаморфозы и смену своих и чужих первоначальных мнений и утверждений по-разному. Одни – как результат своего рода фокуснического мудрствования и ухищрений, позволяющих «вывернуть наизнанку любой довод» (так считает Калликл в Платоновском диалоге «Горгий») <sup>1</sup>, другие – как проявление силы разума, как способность подвергнуть критике их первоначальные мнения и продвинуться по пути поиска знания (Протагор в одноименном диалоге), третьи – как демонстрацию силы личностного воздействия и искусства сократовской иронии и майевтики, способных преобразовать мировоззрение и поведение человека (Алкивиад).

Столь разные оценки не случайны, поскольку не только участники диалогов, но и содержание последних и сам их характер существенно при этом различаются, что позволяет ставить вопрос о необходимости выделения разных типов ситуаций и типологии сократических бесед. Одни из них проводятся явно с позиций учителя, ведущего эвристическую беседу с учеником с нравоучительными воспитательными целями. О диалоге здесь приходится говорить условно. Четкими локализованными вопросами и оказанием помощи в формулировании кратких и однозначных ответов осуществляется мягкое управление «программированным обучением и воспитанием», точнее, продвижением в интеллектуальном слое обсуждаемого содержания, что, по мнению Сократа, само по себе способно изменить и эмоциональное ценностное отношение к предмету разговора, этическим и эстетическим представлениям (Алкивиад I). Искусство беседы такого рода, по видимому, чаще всего и принимается и предлагается включать в состав живого культурного наследия, на которое должны опираться современные педагогические технологии развивающего обучения, когда речь идет о способах сценарирования и режиссирования образовательных событий, реализуемых в рамках представлений о форме сократического диалога.

Другие беседы и организуются и проводятся как дискуссии между мыслителями, требующими предварительного признания своего авторитета и способными при этом общей установки на свободное предъявление и обсуждение рациональных доводов с целью прояснения возникающих проблемных вопросов. Здесь можно вести речь только о собственно диалоге как дискуссии между представителями разных культурных парадигм, но с оговоркой: по правде сказать, чаще всего участники диалога просто не ожидают от Сократа вопросов, способных разрушить их привычные представления, и потому пытаются

---

<sup>1</sup> Платон. Собр. соч. : в 4 т. М. : Мысль, 1994. Т. 1. С. 556.



вначале всеми способами защитить свои первоначальные позиции, прежде чем согласиться стать на общий путь продвижения к истине.

Третьи по типу беседы проводятся с участниками, занимающими противоположные по самой своей сути и не совместимые с сократовской установкой мировоззренческие позиции, отказывающимися под разными предложениями их менять, понимать и принимать другие доводы, а также пытающимися все время свести беседу к полемической разновидности спора, когда побеждает тот, на чьей стороне окажутся мнения, интересы и симпатии большинства.

Соответственно и стратегии организации бесед, и сами технологии их проведения существенно меняются в зависимости от того или иного типа. При этом изучение каждого из них имеет свое актуальное значение и поучительный смысл в контексте современных проблем и общих условий, в которых находятся культура и образование и которые делают вновь актуальным вопрос о том, возможно ли вообще и каким именно образом учить думать, строить диалог различных культур, воспитывая при этом стремление к общему совместному поиску истины, выработке оснований для понимания культурных ценностей и смысложизненных ориентиров.

Только вопросы особого рода могут заставить не просто что-то уже известное вспомнить и воспроизвести, но побудить задуматься, сравнить, обобщить, сделать выводы от частного к общему или от общего к частному, выстроить определения новых понятий или уточнить и прояснить их смысл и значение, смоделировать или сконструировать эмпирические и теоретические объекты, опираясь на категориальные философские различия, – другими словами, осуществить процедуры и операции продуктивного или репродуктивного мышления.

Сама последовательность таких вопросов, действительно заставляющих и, возможно, также приучающих исподволь думать, определяется целями и задачами диалога. Средствами же решения мыслительных познавательных задач выступают привлекаемые для этого спонтанно или намеренно категориальные различия. В беседах, проводимых Сократом, в качестве таких категориальных различий, например, использовались привлекаемые на разных стадиях диалога и проясняемые им противопоставления таких общих понятий, как «мнение» и «знание», «знание» и «вера», в их коннотативных отношениях с истиной и заблуждениями; различия противоречия и противоположности в содержании суждений, удовольствия и блага, заботы о душе и теле в отличие от потакания их прихотям и капризам, добра, справедливости и прекрасного в их божественном и разумном всеобщем смысле и значении в отличие от возможных конкретных воплощений и проявлений в вещах, событиях, индивидах.

Возможно ли сегодня, в нынешней культурной ситуации, использовать этот категориальный философский арсенал и технику его применения в ходе образовательной деятельности, выстраиваемой в диалогической форме? Как нам представляется, ничто этому не мешает. При условии, что ученики доверяют авторитету учителя и готовы следовать за ним, отвечая на поставленные вопросы и следуя содержательной логике, задаваемой подобными различиями в их современных – обновленных, развитых и вновь уточняемых – категориальных формах. Сложнее, вероятно, представить возможность продуктивного использования этого культурного наследия, в том числе с целью достижения прямого воспитательного эффекта в реальных условиях налаживания современного межкультур-

ного диалога или даже игрового его моделирования в образовательном пространстве.

Трудно представить возможность организации продуктивного диалога между сторонами, спорящими «на равных» по неким общим правилам и преследующими определенные общие согласованные познавательные цели, к тому же имеющие некое назидательное, воспитательное значение, если в качестве противников сократовских установок и методов ведения дискуссии выступят, например, приверженцы взглядов, характерных для «философии жизни», или последователи постмодернистской концепции организации коммуникации. Поскольку последняя понимается ими как процесс действия в пространстве пересечения множества различных локальных языковых игр, целью которых объявляется отнюдь не поиск некоего общезначимого знания, но, напротив, недоверие ко всем «метаповествованиям», необходимым условием – не соблюдение требования достижения согласия относительно его принятия, но поиск зон незнания, нестабильности, а концом дискуссии – не достижение единомыслия или хотя бы консенсуса, но паралогии<sup>1</sup>, то это требует от участников дискуссии нового понимания содержания такой ценности, как «справедливость», и особой способности «выносить взаимонесоизмеримость»<sup>2</sup>.

Сократический диалог в его классических и обновленных с содержательно-логической и методологической позиций формах может наиболее эффективным образом использоваться в рамках технологий развивающего обучения и образования, ориентированного на ценности поиска объективной истины и пробуждение духовных процессов. В целях же прямого обучения самим техникам продуктивного мышления необходимо обращение к другому философскому наследию, начало которому положил Аристотель, в том числе в своей «Топике», имеющему своим специальным предметом не столько формальную логику, сколько диалектику, а также к формам эвристики, опирающейся на различные современные варианты содержательной логики, эпистемологии, теории мышления, мыследеятельности, оформляемые в качестве важной части в составе метапредметного содержания современного образования и усиливающие его общекультурную направленность.

#### Список использованной литературы

1. Богомолов, А.С. Диалектический логос: Становление античной диалектики [Текст]. – М. : Мысль, 1982. – 263 с.
2. Воге, П.Н. Я. Индивид в истории культуры [Текст]. – СПб. : Центр гуманитар. инициатив, 2011. – 728 с.
3. Каган, М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) [Текст]. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
4. Лиотар, Ж.-Ф. Ситуация постмодерна [Текст]. – М. : АЛТЕЙЯ ; СПб., 1998.
5. Лосев, А.Ф. Жизненный и творческий путь Платона [Текст] // Платон. Собр. соч. : в 4 т. – М. : Мысль, 1994. – Т. 1. – С. 3–63.
6. Межуев, В.М. Идея культуры. Очерки по философии культуры [Текст] : моногр. – М. : Университет. кн., 2012. – 406 с.
7. Платон. Собр. соч. [Текст] : в 4 т. – М. : Мысль, 1994. – Т. 1. – 860 с.

---

<sup>1</sup> См.: Лиотар Ж.-Ф. Ситуация постмодерна. М. : АЛТЕЙЯ ; СПб., 1998. С. 156.

<sup>2</sup> Там же. С. 12.

## **К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ ТЕСТИРОВАНИЯ В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Автор анализирует возникновение, становление и развитие феномена тестирования в истории образования, вклад выдающихся педагогов и психологов в развитие тестологии, а также существующие в современной науке подходы к изучению тестов.

оценка качества образования, педагогическое измерение, тестирование, тестология.

Обращение к изучению феномена тестов обусловлено множеством факторов, в частности, их универсализмом, потенциальными возможностями применения в различных сферах жизнедеятельности человека, достаточно высокой степенью объективности получаемых результатов.

Сегодня интерес к тестированию наиболее заметен в образовательной системе. Растущая значимость оценки качества образования способствует активному использованию тестовых технологий при проведении широкомасштабных мероприятий по аттестации школьников и студентов, учителей и самих образовательных учреждений. Тесты все чаще используются в повседневной педагогической деятельности. Создаются банки тестовых заданий по различным учебным дисциплинам. Практическое приложение тестирования сопровождается накоплением эмпирических данных, проведением научных исследований, развитием теоретической базы в области педагогических измерений.

Проведенный анализ научных работ по изучению генезиса тестирования в образовании показал, что среди зарубежных и отечественных ученых нет единого мнения о времени и месте зарождения первых тестовых методик. Тем не менее можно выделить два основных подхода к этому вопросу.

Представители первой группы исследователей – В.С. Аванесов, Р.Н. Дюбуа, Г. Ченси, Д.Е. Доббин, В.М. Кадневский, О. Фрейденберг и другие – считают, что тесты появились в глубокой древности, что тестирование как метод оценки качеств человека, его умственных способностей, знаний, навыков и умений своими корнями уходит вглубь веков, и это подтверждается наличием элементов тестирования у разных народов в различные периоды их развития<sup>1</sup>. В своих работах ученые приводят многочисленные примеры типовых испытаний, которые проводились в процессе обучения или при профессиональном отборе в школах Спарты, Афин, Вавилона, Ирана, Японии, Древнего Китая, Рима, Египта, Индии; проводят аналогии с современными тестовыми испытаниями, анализируя сюжеты мифов, сказок, былин, притч различных народов.

Вторая группа исследователей – И.А. Цатурова, А. Анастаси, С. Урбина, Г.А. Миллер и другие – рассматривает проблему генезиса тестирования от конца XIX века, когда сформировался научный подход к созданию тестов. Представите-

---

<sup>1</sup> См.: Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. М. : Центр тестирования, 2002 ; Кадневский В.М. Генезис тестирования в истории отечественного образования. Омск, 2007.

ли этой группы считают, что становление тестирования как метода диагностики связано с применением в психологии измерений для изучения индивидуальных различий. Первые такие тесты датируются концом XIX века<sup>1</sup>.

Англичанин Френсис Гальтон, а позже американец Джеймс Мак-Кин Кеттелл проводили измерения с целью сравнения некоторых физиологических и психомоторных параметров и возможностей испытуемых на основании результатов выполнения заданий.

Ф. Гальтон был одним из первых ученых, попытавшихся измерить индивидуальные различия между людьми в области элементарных психических процессов. Ученый использовал целый набор методик на определение зрительной, слуховой, тактильной и пр. чувствительности. В 1884 году в Лондоне во время Международной выставки медицинского оборудования была устроена лаборатория, где посетители от 5 до 80 лет могли проверить возможности своего организма и психические свойства по 17 показателям. Было обследовано более 9000 человек. Ф. Гальтон считал, что наиболее достоверные результаты получаются при обследовании большого количества испытуемых. В своих трудах он отмечал необходимость внешнего критерия, не зависящего от эксперимента, что позволило бы узнать, какой тест является наиболее информативным.

Ф. Гальтон внес значительный вклад в развитие теории тестов, определив три ее основных принципа:

- применение серии одинаковых испытаний к большому количеству испытуемых;
- статистическая обработка результатов;
- выделение эталонов оценки<sup>2</sup>.

Данные принципы используются и по сей день. На основе проведения серий испытаний получают различного вида нормы для оценки результатов тестирования. Все современные тесты построены на основе статистической теории изменений, а идея эталона оценки лежит в основе определения тестов как стандартизированного инструмента.

Ф. Гальтон называл тесты, проводимые в его лаборатории, умственными тестами. Однако популярность этот термин приобрел после выхода статьи Дж. Кеттелла «Умственные тесты и измерения», опубликованной в 1890 году с послесловием Ф. Гальтона. Дж. Кеттелл поставил перед собой задачу описать образ цельной личности посредством возможно меньшего числа экспериментов. С этой целью в 1890 году нескольким лабораториям было предложено произвести в одинаковых условиях 10 экспериментов. На их основе впоследствии ученым были разработаны наборы заданий, которые он назвал «умственными тестами» и использовал для определения «интеллектуальной физиономии» индивида. Всего таких тестов, позволяющих оценить элементарные психические процессы, было разработано 50.

---

<sup>1</sup> См.: Цатурова И.А. Из истории развития тестов в СССР и за рубежом. Таганрог, 1969 ; Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб., 2003.

<sup>2</sup> См.: Кабанова Т.А., Новиков В.А. Тестирование в современном образовании : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 2010 ; Кадневский В.М. Генезис тестирования в истории отечественного образования. Омск, 2007 ; Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования. М. : Интеллект-Центр, 2002.

Дж. Кеттелл внес весомый вклад в развитие идеи применения измерений и статистического анализа при определении индивидуальных различий. Он считал тест действенным средством для проведения научного эксперимента и определил следующие требования к его чистоте:

- одинаковость условий для всех испытуемых;
- ограничение времени тестирования приблизительно одним часом;
- в лаборатории, где проводится эксперимент, не должно быть зрителей;
- оборудование должно быть хорошим и должно располагать людей к тестированию;
- одинаковые инструкции и четкое понимание испытуемыми, что нужно делать;
- результаты тестирования подвергаются статистическому анализу, определяются минимальный, максимальный и средний результаты, рассчитываются среднее арифметическое и среднее отклонение<sup>1</sup>.

Все эти идеи, выдвинутые Дж. Кеттеллом, составляют основу современной тестологии. Одинаковость условий для всех испытуемых, четкие инструкции и их понимание испытуемыми – фундаментальные принципы, положенные в основу стандартизации процедуры проведения тестирования. Пункт об определении времени, отводимого на тестирование, требует уточнения, поскольку время следует определять в зависимости от возраста тестируемого, особенностей применяемого инструментария, специфики предмета тестирования. Что же касается идеи статистической обработки результатов, то ее сегодня реализуют в сложных методах статистического анализа и моделирования.

Педагогическое направление определилось в развитии тестологии тогда, когда американец В.А. Макколл разделил тесты на педагогические и психологические – по определению уровня умственного развития. Основной задачей педагогического тестирования является измерение успешности учащихся по школьным предметам за определенный период. Макколл определил целью использования педагогических тестов объединение в группы учащихся, усваивающих равный по объему материал с одинаковой скоростью.

Разработка первого педагогического теста принадлежит американскому психологу Эдуарду Ли Торндайку. Работы основоположника педагогических измерений отличались теоретической и методической законченностью. Первым стандартизированным педагогическим тестом, вышедшим под его руководством, был тест Стоуна на решение арифметических задач, впервые снабженный «нормами».

Внедрение тестовых методик в широкую практику связано не только и не столько с именами Ф. Гальтона и Дж. Кеттелла, а, скорее, с общим состоянием науки в индустриально развитых странах. Появление на рубеже XIX–XX веков научного метода тестов было закономерным явлением. Новая наука «тестология» опиралась на теоретические и практические достижения многих уже существовавших наук, а ее интенсивному развитию способствовала широкая востребованность тестов в индустриальном мире. Так, теория эволюции явилась мощным генератором для активизации научных исследований в других областях знаний, появления новых научных направлений. На развитие психологии, в свою очередь,

<sup>1</sup> См.: Cattell J.M. Mental Tests and Measurements // Mind. 1890. № 15.

оказали влияние исследования в различных областях знаний, в которых исследователи описывали психологические факты. Зачастую физики, химики, врачи изучали психологические явления, не являющиеся предметом их наук.

Подобная трактовка научных событий, приведшая к возникновению тестологии, довольна схематична. Но любой перечень имен исследователей, научных идей, выдвинутых ими, будет заведомо неполным, поскольку невозможно абсолютно постичь все особенности появления новых идей, изобретений, теорий и открытий. Во второй половине XIX века на фоне всплеска экономической активности наука развивалась очень стремительно. Одни и те же научные вопросы параллельно исследовались в различных научных центрах, и было крайне сложно установить приоритет первооткрывателей.

Заметный скачок в развитии тестологии связан с деятельностью французского психолога Альфреда Бине. Его считают родоначальником современных тестов, предназначенных для диагностики уровня развития интеллекта. Он критически оценивал исследования Ф. Гальтона и Дж. Кеттелла по «измерению ума», поскольку исследование элементарных психических процессов не может достоверно определить уровень интеллекта. Бине пытался найти объективную оценку и предлагал принципы построения нового теста<sup>1</sup>.

В начале XX столетия была предпринята попытка измерения интеллектуальных способностей детей разного возраста. Перед комиссией по созданию в Париже специальных школ для умственно неполноценных детей стояла задача отделить детей, способных к учению, но ленивых и не желающих учиться, от страдающих прирожденными дефектами. Альфред Бине и Теодор Симон разработали серию тестов-заданий для детей от 3 до 11 лет. Результаты проведенного тестирования были сопоставлены с экспертной оценкой обучавших их преподавателей. Первые опыты тестирования показали, что на основании тестов можно делать выводы о скрытых возможностях и способностях человека. Задания несколько раз подвергались пересмотру и редактированию, изменялось количество тестов, убрались неудачные задания, расширялась выборка стандартизации. В финальной версии теста была поставлена принципиально новая задача – не только дифференциация слабоумных и нормальных детей, но и выделение разных уровней интеллектуального развития нормальных детей. Важным изменением была группировка тестов по возрастным уровням, что позволило определить нормы для детей различных возрастов. Также было введено понятие «умственного уровня». Позднее этот термин был заменен на «умственный возраст», а впоследствии – на показатель умственного развития IQ. Была предпринята попытка стандартизировать шкалу и определить ее валидность.

Новая редакция теста Бине была разработана Левисом Мадисоном Терменом и получила известность как Стэнфордская шкала интеллекта Бине<sup>2</sup>. В этой редакции количество тестов было увеличено с 54 до 90, впервые были выработаны инструкции для предъявления отдельных субтестов.

Долгое время тесты развивались исключительно как инструмент индивидуальных измерений. Массовый характер тестирования вызвал необходимость перейти от тестирования индивидуального к групповому.

---

<sup>1</sup> См.: Бине А., Симон Т. Ненормальные дети: Руководство при приеме ненормальных детей в специальные классы : пер. с фр. М. : М. и С. Сабашниковы, 1911.

<sup>2</sup> См.: URL : [http://universal\\_ru\\_en.academic.ru](http://universal_ru_en.academic.ru)

Наибольшее практическое применение нашли тесты Артура Синтона Отиса, предложившего два набора тестов – альфа-тесты и бета-тесты для владеющих английским языком и «немые» тесты для не владеющих или неважно владеющих языком. Основные принципы, использованные при составлении этих тестов, были систематизированы и впоследствии легли в основу всей методологии групповых тестов. Это принципы:

- ограничения во времени (когда показатель развития напрямую зависит от скорости выполнения заданий испытуемым);
- детализированной инструкции (касается не только проведения тестирования, но и подсчета полученных испытуемым баллов);
- подчеркивания наугад в случае незнания или сомнения (были введены тесты с выборочным методом формирования ответа с подобным указанием);
- экспериментальной проверки (подбор тестов после тщательной статистической обработки)<sup>1</sup>.

Изучая вопрос генезиса тестирования, нельзя не сказать о важности процессов дифференциации и интеграции в науке, ведущих к появлению новых научных направлений и внутри отдельных дисциплин, и на стыке различных наук. Известный русский ученый В.И. Вернадский, характеризуя состояние науки в первые десятилетия XX века, отмечал, что идет специализация не по наукам, а по проблемам, т.е. имеет место как углубление в изучаемое явление, так и расширение его охвата со всех точек зрения. Подобный вывод имеет важное методологическое значение для понимания процессов зарождения, формирования и становления такой междисциплинарной науки, как тестология. Тестология формировалась на стыке философии, психологии, педагогики, физиологии, математики, статистики, социологии, и влияние на нее каждой из них было значительным. Обозначим основные достижения отдельных исследователей в становлении тестологии как науки.

Первым, кто поставил вопрос о необходимости измерения в психологии, был немецкий ученый XVIII века Х. Вольф. Он ввел в науку понятие психометрии, считая, что величину удовольствия можно измерить осознаваемым нами совершенством, а величину внимания – продолжительностью аргументации, которую может проследить человек.

Ф. Гальтон стал инициатором применения статистических методов в психологии и создал статистический метод для достижения этой цели.

Дж. Кеттелл, внесший значимый вклад в развитие тестологии, разработал комплект тестов и комплекс требований к чистоте эксперимента. Последний и сегодня является важной составляющей теории педагогических измерений.

Исследования Ф. Гальтона и Дж. Кеттелла оказали влияние на английского ученого К. Пирсона, разработавшего более совершенные методы корреляционного, регрессивного, а затем и факторного анализа. Корреляция используется для сравнения результатов тестирования с внешним критерием, дает возможность оценивать каждый тест объективно, получать представление о его валидности. Факторный анализ, состоящий из нескольких аналитических методов, позволяет выявить латентные признаки теста при проведении испытаний. К. Пирсон также

---

<sup>1</sup> См.: <http://www.psibook.com>

вывел формулы расчета коэффициентов частной и множественной корреляции, которые стали использоваться при разработке тестов.

Новаторские идеи Ф. Гальтона в области статистики и созданная на их основе математическая теория К. Пирсона способствовали проведению новых исследований и появлению новых научных трудов.

Так, Р. Фишер разработал методы дисперсионного анализа и планирования экспериментов, ввел понятие достаточной статистики.

Существенный вклад в теорию и практику тестирования внесли А. Бине и Т. Симон, создав «шкалу умственного развития Бине–Симона», нашедшую широкое применение в психологии и педагогике. Этих ученых называют родоначальниками современных тестов, предназначенных для диагностики уровня интеллекта.

Американец Р. Йеркс создал свою серию тестов, в которой изменил систему подсчета: теперь вместо возрастных долей, предложенных А. Бине, испытуемый получал за правильный ответ определенное количество баллов, которое переводилось по приложенным стандартам в коэффициент успешности. Данная система успешно используется в педагогике и сегодня.

Среди российских ученых к проблемам истории тестов обращались А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев, Н.Е. Румянцев, Г.И. Россолимо, Г.И. Челпанов<sup>1</sup>. В частности, Н.Е. Румянцев попытался проследить развитие педологии от первых публикаций, появившихся в Германии еще в XVIII веке, до организации педологического движения в конце XIX века на Западе и развития науки о ребенке в России. Исследователь обобщил практику применения тестовых методик в Лаборатории экспериментальной педагогической психологии, созданной А.П. Нечаевым в 1901 году.

Проблемой разработки тестов занимались видные российские психологи и педагоги С.Г. Геллерштейн, П.П. Блонский, А.П. Болтунов, М.С. Бернштейн, А.М. Шуберт, Г.И. Залкинд и другие.

В начале XX века тестовое движение в России приобрело значительные масштабы. Государственные структуры оказывали движению финансовую поддержку, приглашали тестологов на государственную службу. Но, несмотря на активное продвижение тестовых методов, до 1936 года в России не появлялось трудов историографического плана. Отечественная наука переживала этап накопления и освоения тестовых методов, а также теоретического осмысления достижений тестологии. В этот период обобщение фактов, связанных с генезисом тестирования, не носило системного характера. Чаще публиковались работы, посвященные созданию отдельных тестов в той или иной стране. Так, в 1925 году Н.В. Петровский написал об уникальном опыте американских тестологов, в годы Первой мировой войны на основе тестов отобравших свыше 1,7 млн. новобранцев, пригодных к армейской службе. Именно в это время тесты начали применять для определения профессиональной пригодности, чего требовали сложность военной техники и высокая стоимость подготовки обслуживающего персонала<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Ждан А.Н. История психологии от античности к современности. 3-е изд., испр. М., 1999 ; Котелов Ю.В. Очерки по психологии труда : учеб. пособие. М. : Моск. ун-т, 1986. ; Петровский А.В. Политическая история психологии в России. М. : УРАУ, 1998.

<sup>2</sup> См.: Петровский Н.В. Опыт исследования умственной одаренности взрослых в Америке. М., 1925.



Позже С.М. Василейский изложил теоретические и практические подходы к созданию и использованию тестов в первом учебнике, отразившем методику составления тестов, статистические методы обработки их результатов, вопросы проведения эксперимента<sup>1</sup>. В послевоенное время интерес к тестам не угас. Тестирование пытались применять при приеме на работу, для определения профессиональной ориентации и для оценки знаний учащихся.

Ряд публикаций историографического характера вышел в 30-е годы XX века. Среди наиболее значимых следует отметить статьи А.М. Шуберт «Школьные тесты во Франции» и А.П. Болтунова «Современные экспериментально-методические искания и достижения в исследовании общей одаренности за границей»<sup>2</sup>.

Во втором полугодии 1936 года положение кардинально изменилось. Вышедшее постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов»<sup>3</sup> негативно сказалось на развитии педологии в целом и тестологии в частности. Метод тестов был признан орудием для дискриминации учащихся и изгнан из советской школы. В научных журналах появились десятки статей, нещадно критикующих педологию и тестологию. По подсчетам А.А. Петровского, после июля 1936 года только за шесть последующих месяцев было опубликовано свыше 100 брошюр и статей, посвященных разгрому педологии<sup>4</sup>.

Возрождение тестовых методов началось во второй половине 50-х годов XX века. Этому способствовали изменившиеся политические обстоятельства и объективные потребности развития общества. В педагогике в этот период также возник объективный фактор для возврата к тестовым методам. Внедрение электронно-вычислительной техники в учебный процесс требовало создания заданий с выбором ответа. Начались активные работы в этом направлении. Постепенно увеличивалось количество публикаций в педагогических журналах, посвященных тестированию, формировалось положительное отношение к нему.

Знаковым событием этого периода можно назвать работу И.А. Цатуровой, в которой была предпринята попытка привлечь общественное внимание к необходимости возвращения к методу тестов<sup>5</sup>.

К истории тестов в ряде своих работ обращается и В.С. Аванесов. В его монографии «Тесты в социологическом исследовании» одна из глав называется «Краткая история тестов». Исследователь солидарен с точкой зрения зарубежных ученых, считающих, что тесты зародились в глубокой древности и применялись при отборе чиновников в управленческие структуры древних государств<sup>6</sup>.

В.М. Кадневский убежден, что генезис тестирования следует вести от первых «гомо сапиенс», которые в борьбе за выживание объединялись в группы. Ученый в своей работе «Генезис тестирования в истории отечественного образо-

<sup>1</sup> См.: Василейский С.М. Введение в теорию и технику психологического, педагогического и психотехнического исследования. М., 1927.

<sup>2</sup> См.: Залкинд А.Б. Основные проблемы педологии в СССР, 1928. URL : [www.psyanima.ru](http://www.psyanima.ru)

<sup>3</sup> О педологических извращениях в системе наркомпросов : Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года // Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании за 1917–1947 гг. М., 1947. Вып. 1.

<sup>4</sup> См.: Кадневский В.М. Генезис тестирования в истории отечественного образования. Омск, 2007. С. 42.

<sup>5</sup> См.: Цатурова И.А. Из истории ...

<sup>6</sup> См.: Аванесов В.С. Композиция ...

вания» утверждает, что групповая деятельность требовала разделения ролевых функций каждого участника в соответствии с его индивидуальными способностями, что и породило системы разного рода испытаний, из которых в процессе развития цивилизации сформировался научный метод тестов <sup>1</sup>.

В работе А.Н. Майорова «Теория и практика создания тестов для системы образования» отмечается, что проникновение тестов в Россию шло особым путем: до 1917 года вопросам тестирования уделялось недостаточное внимание, и только после 1925 года, когда была создана особая тестовая комиссия, тесты приобрели практическое значение <sup>2</sup>. Комиссия существовала при педагогическом отделе Института методов школьной работы. В ее задачи входила разработка стандартизированных тестов для советской школы. Здесь были разработаны первые тесты по природоведению, обществоведению, счету, решению задач, знанию географической карты, на понимание чтения и правописание. К тестам прилагались инструкции и личная карточка для учета прогресса учащегося.

Таким образом, согласно теории, выдвигаемой сторонниками научного подхода к созданию тестов, отечественную историографию генезиса тестирования можно условно разделить на три этапа. *Первый этап* охватывает период от начала XX века до 1936 года, когда были запрещены все тестологические исследования, а тестология была вычеркнута из перечня наук, финансируемых государством. Ее упоминание допускалось лишь в плане критики, а положительная оценка тестам давалась только в статьях в энциклопедиях. *Второй этап* длился с 1936 по 1956 год. В этот период сузился круг публикаций по проблемам тестирования. Заключительный *третий этап* начался в 1956 года и длится по настоящее время. В этот период начинается постепенное возрождение научных тестовых исследований, расширяется практика применения тестов в педагогике, психологии, системе профессионального отбора.

Иные этапы генезиса тестирования выделяет В.М. Кадневский <sup>3</sup>. *Первым этапом* он называет период от эпохи первобытности до образования первых государств (4–3 тысячи лет до н.э.). *Вторым этапом* исследователь считает период от возникновения стратифицированных обществ, т.е. первых государств, до начала Нового времени (XVII век). Этот этап характеризуется переходом от коллективной системы воспитания и обучения к системе сословно-семейной. *Третий этап* он связывает с началом исторического периода, известного под названием Нового времени, – от начала XVII века до конца XIX века. В этот период формируется научная рефлексия современного типа, идет накопление обширных научных знаний во многих областях. В генезисе тестирования также происходит качественный прорыв, положивший начало формированию научного метода тестов. Представление людей об окружающем их мире меняется. Происходит смена социального стереотипа традиционной цивилизации, основанного на религиозно-мифологической картине мира, на новую идеологию, опирающуюся на научные знания.

Период, который в тестологии называют научным, – от конца XIX века до настоящего времени – делят на два этапа. В.М. Кадневский ограничивает *четвер-*

---

<sup>1</sup> См.: Кадневский В.М. Генезис ... С. 45.

<sup>2</sup> См.: Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования. М. : Интеллект-Центр, 2002.

<sup>3</sup> См.: Кадневский В.М. Генезис ...

*тый этап* генезиса периодом от конца XIX века до 1970-х годов и солидарно с другими тестологами называет его периодом классической теории тестов. *Пятый этап* генезиса тестирования длится с 1970-х годов до настоящего времени как период трансформации классической теории в современную теорию тестов.

Проведенный анализ позволяет сделать следующий вывод: первые два этапа генезиса тестирования в общемировом цивилизационном процессе охватывают несколько тысячелетий, а три последующих – четыре столетия. В этом факте ученые усматривают проявление не только закона перехода количественных изменений в качественные, но и самого феномена тестов, познание которого продолжается в течение столь долгого периода времени.

### Список использованной литературы

1. Аванесов, В.С. Композиция тестовых заданий [Текст]. – М. : Центр тестирования, 2002.
2. Бине, А. Ненормальные дети: Руководство при приеме ненормальных детей в специальные классы [Текст] / А. Бине, Т. Симон ; пер. с фр. М. и С. Сабашниковы. – М., 1911.
3. Василейский, С.М. Введение в теорию и технику психологических, педологических и психотехнических исследований [Текст]. – Минск, 1928.
4. Ждан, А.Н. История психологии от античности к современности [Текст]. – 3-е изд., испр. – М., 1999.
5. Кабанова, Т.А. Тестирование в современном образовании [Текст] : учеб. пособие / Т.А. Кабанова, В.А. Новиков. – М. : Высш. шк., 2010.
6. Кадневский, В.М. Генезис тестирования в истории отечественного образования [Текст]. – Омск, 2007.
7. Котелов, Ю.В. Очерки по психологии труда [Текст] : учеб. пособие. – М. : Моск. ун-т, 1986.
8. Майоров, А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования [Текст]. – М. : Интеллект-Центр, 2002.
9. Петровский, А.В. Политическая история психологии в России [Текст]. – М. : УРАУ, 1998.
10. Петровский, Н.В. Опыт исследования умственной одаренности взрослых в Америке [Текст]. – М., 1925.
11. Романов, А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики [Текст]. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 84 с.
12. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
13. Цатурова, И.А. Из истории развития тестов в СССР и за рубежом [Текст]. – Таганрог, 1969.
14. Cattell, J.M. Mental Tests and Measurements [Text] // Mind. – 1980. – № 15.



## Страницы истории. Памятные даты

*К 125-летию со дня рождения А.С. Макаренко*

*И.Е. Булатников*

### **КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ А.С. МАКАРЕНКО: ДИАЛЕКТИКА СОЦИАЛЬНОГО И ИНДИВИДУАЛЬНОГО**

Автор анализирует концепцию социально-нравственного воспитания личности А.С. Макаренко, сопряженную с традициями русской национальной культуры, ее коллективистским духом, соборностью, товариществом, ее потенциал и возможности использования в современных условиях. Особое внимание обращено на идею формирования в личности социальной ответственности, отношений взаимной ответственности и ответственной зависимости, на роль в становлении этого личностного качества организованного воспитательного коллектива.

теория воспитания, история школы и воспитания, социально-нравственное воспитание личности, диалектика свободы и ответственности, нравственная культура личности.

Серьезные и глубокие философские дискуссии последних лет не оставляют сомнения в том, что современное общество переживает глубокий и масштабный кризис, проявляющийся во всех сферах социальной жизни. Действительно, переживаемый кризис культуры выступает сегодня чрезвычайно важной ступенью развития цивилизации: от выбора путей дальнейшего развития общества зависит будущее всего человечества. На этом этапе происходят переоценка прежних культурных норм и смыслов, выявление в них вечного, незыблемого, неизменного и рождение новых, привнесенных реалиями создаваемого самим человеком духовного и вещного мира. Каких только идей и концепций на этом этапе общественного развития ни появляется! «Смерть культуры», «конец истории», «человек исчезающий», «человек понимающий», «информационная цивилизация»... Все эти модные теории порождают непреодолимое желание заглянуть в самого человека, в его структуру и попытаться понять: а сущность человека остается неизменной при таких масштабных изменениях внешнего мира? Неужели стремительно изменяющиеся внешние условия жизни людей не влекут за собой измене-

ния самого человека? Действительно, глубинные перемены в качестве и образе жизни людей, наступление «постиндустриальной цивилизации» настоятельно побуждают искать систему духовно-нравственных координат, неких универсальных культурных констант, которые независимо от переживаемой эпохи, особенностей содержания и характера экономических, политических, правовых отношений между людьми обеспечивают *воспроизводство в человеке человеческого*, гарантируют сохранение и ретрансляцию новым поколениям культурных ценностей, которые человечество относит к вечным, незыблемым, священным.

В истории культуры так случалось нередко: пришедшие на политический олимп новоявленные пророки и мессии объявляли все предшествующие концепции и теории «чуждыми», «вредными», низвергали с пьедесталов прежних кумиров и идолов, пытались создать «новых», предложить обществу идеи и теории, которые на поверку оказывались плохим перепевом уже известного, уже апробированного, уже признанного. В 1989 году к 100-летию юбилею А.С. Макаренко из печати вышла книжка одного из таких «пророков» – Ю.П. Азарова с весьма выразительным названием, откровенно демонстрирующим позицию автора по отношению к выдающемуся советскому педагогу, – «Не податься тебе, старик»<sup>1</sup>. Тогда, на волне всеобщего отрицания и идейного угара горбачевской «перестройки» с ее «новым мышлением» и «ускорением» (непонятно – куда и зачем?), отрицание и ниспровержение идолов было делом модным и доходным: легко самому стать «героем», «пнув ногой мертвого льва», механически соединив сталинскую идеологию с макаренковской педагогикой, «скрестив быка и трепетную лань»... Легко объявить Макаренко «диктатором», автором «казарменной педагогики»: «Тем и страшен Макаренко. – Страшен тем, что талантлив. Тем, что *стал певцом не внешней диктатуры, а глубоко внутренней* (выделено мной. – И.Б.), когда насилие с радостью воспринимается теми, на кого оно направлено. Макаренко создал набор примитивных догм, которые легко вкладывались в сознание учительства: для коллектива, через коллектив, в коллективе! Школа – завод! Мажор! Нам нет дела до личности! Совесть, гармоническое развитие, сострадание – буржуазные категории. Мы создаем педагогику параллельного действия, а это значит, плевать на страдания каждого отдельного человека, лишь бы коллектив в фанфарном марше топал к начертанным победам! Макаренковщина исчерпала себя!»<sup>2</sup>.

Так исчерпала ли себя концепция социально-нравственного воспитания А.С. Макаренко? Жизнеспособны ли сегодня его педагогические идеи и методика? Вписываются ли его взгляды в «культурный код» современной эпохи? Соответствуют ли цели и ценности социального воспитания в концепции Макаренко вечным нравственным императивам традиционной русской культуры?

Отвечая на эти вопросы, надо честно и прямо сказать: идеи Макаренко сегодня несколько не устарели, несколько не утратили своей актуальности! Они обретают новые смысл и значение в контексте подготовки молодежи к жизни и труду в гораздо более жестких и жестоких условиях конкуренции на рынке труда, когда инициатива, активность, ответственность, способность работать в команде, в коллективе особенно важны и определяют результаты совместного труда, экономический успех замысла; когда дисциплина, знание возможностей

<sup>1</sup> Азаров Ю.П. Не податься тебе, старик: Роман-исследование. М. : Молодая гвардия, 1989. 302 с.

<sup>2</sup> Там же. С. 20.

человека и коллектива делают работу руководителя более точной и продуктивной, а вклад каждого в общее дело – прозрачным для оценки всеми членами сообщества; когда честь и достоинство человека определяются мерой его ответственности и добросовестности в работе коллектива; когда общественное мнение выступает универсальным нравственным пространством для всех, регулируя поведение людей не только в коллективе, но и вне его.

Таких идей, которые сегодня придают особую актуальность и ценность идеям Макаренко, можно было бы назвать десятки! Ведь занимаются же изучением наследия Макаренко в Китае, совершающем фантастический экономический рывок и уже сегодня, на наших глазах превращающемся в ведущую экономическую державу мира; в Германии, в Японии, в США... Значит, находят педагоги-теоретики в наследии Макаренко ценные для себя и своих стран идеи и подходы! Только в нашей стране стало «традицией» плевать в свое прошлое, высмеивать и дискредитировать его, превращать его в предмет для издевок и насмешек... Не об этом ли писал великий Лермонтов, печально глядя на современное ему поколение молодежи, будущее которого – «иль пусто, иль темно»:

Толпой угрюмою и скоро позабытой  
Над миром мы пройдем без шума и следа,  
Не бросивши векам ни мысли плодovitой,  
Ни гением начатого труда.  
И прах наш, с строгостью судьи и гражданина,  
Потомок оскорбит презрительным стихом,  
Насмешкой горькою обманутого сына  
Над промотавшимся отцом.

(М.Ю. Лермонтов. Дума)

Да, А.С. Макаренко был оптимистом, веря в человеческую личность! «Трудно описать ту безобразную кучу заблуждений, глупостей, вранья, мошенничества и сумасбродства, которая до наших дней прикрывалась истрепанной занавеской с надписью: “Проблема общества и личности”. Каких трюков, каких фокусов, каких затей не показывали нам из-за этой занавески? ... Проблема личности может быть разрешена, если *в каждом человеке видеть личность*» (выделено мной. – И.Б.)<sup>1</sup>. В воспитании человеческой личности он видел смысл всей педагогической деятельности, ее главную цель. «Я под целью воспитания понимаю программу человеческой личности, программу человеческого характера, причем в понятие характера я вкладываю все содержание личности, то есть и характер внешних проявлений и внутренней убежденности, и политическое воспитание, и знания – решительно всю картину человеческой личности; я считаю, что мы, педагоги, должны иметь такую программу человеческой личности, к которой мы должны стремиться»<sup>2</sup>. Но такая программа воспитания человеческой личности не ориентирована на размывание индивидуальности, «растворение» отдельной личности в общей массе – Макаренко отстаивает право человека быть самим собой, максимально полно реализовывать себя в тех видах деятельности, в которых он

---

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности / сост. В.В. Кумарин. М. : Педагогика, 1972. С. 34.

<sup>2</sup> Там же. С. 54.

может принести максимальную пользу для общества и реализовать себя, свой талант и способности. «В своей практической работе я не мог без такой программы обойтись. ...Когда мне дали в той же коммуне Дзержинского несколько сот человек, и в каждом из них я видел глубокие и опасные стремления характера, глубокие привычки и должен был подумать: а каким должен быть их характер, к чему я должен стремиться, чтобы из этого мальчика, девочки воспитать гражданина? И когда я задумался, то увидел, что на этот вопрос нельзя ответить в двух словах. Воспитывать хорошего советского гражданина – это мне не указывало пути. Я должен был прийти к более развернутой программе человеческой личности. И, подходя к программе личности, я встретился с таким вопросом: что – эта программа личности должна быть одинакова для всех? Что же, я должен вгонять каждую индивидуальность в единую программу, в стандарт и этого стандарта добиваться? Тогда я должен пожертвовать индивидуальной прелестью, своеобразием, особой красотой личности, а если не пожертвовать, то какая же у меня может быть программа! И я не мог этого вопроса так просто отвлеченно разрешить, но он у меня разрешен практически в течение десяти лет»<sup>1</sup>. Значит, за общим, за фасадом «программы», за представлением о типичном в воспитанниках, за «стандартом» неизбежно должна просматриваться человеческая индивидуальность, восходящая к уникальности личности, ее способностям, ее таланту, ее «природным сущностным силам» (К. Маркс)! «Я увидел в своей воспитательной работе, что да, должна быть и общая программа, “стандартная”, и индивидуальный корректив к ней. Для меня не возникал вопрос: должен ли мой воспитанник выйти смелым человеком, или я должен воспитать труса. Тут я допускал “стандарт”, что каждый должен быть смелым, мужественным, честным, трудолюбивым, патриотом. Но как поступать, когдаходишь к таким нежным отделам личности, как талант? Вот иногда по отношению к таланту, когда стоишь перед ним, приходится переживать чрезвычайные сомнения»<sup>2</sup>.

В этой диалектической связи социального и индивидуального проявляется сам человек, мера освоения им норм общественной морали, готовности к принятию этих норм и добровольному подчинению им, к реализации личных, индивидуальных целей общественно приемлемыми средствами. Из отдельных, разрозненных действий воспитанника рождается моральный опыт личности, который опирается на одобрение окружающего коллектива, взрослых, педагогов. «Этот моральный опыт, эти родившиеся уже нормы поступка еще не сведены в строгую систему, еще не оформлены в точных положениях, в терминах и, самое главное, еще не расширились до общенародных опытных традиций»<sup>3</sup>. Нравственный опыт личности начинается от привычки поступать так, как предписывает традиция, как одобряет внешнее социальное окружение, – отсюда берут свое начало такие нравственные качества личности, как долг, честь, достоинство, честность, верность, преданность, ответственность, дружба, совесть, стыд, мужество, принципиальность, убежденность и др. Источником этих внутренних нравственных качеств личности является референтная внешняя социальная среда. Но это вовсе не значит, что растущий человек становится пассивным продуктом среды, безвольно подчиненным ей, подавляющим свою индивидуальность, конформистски прячущим свое собственное «я»

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Коллектив ... С. 54–55.

<sup>2</sup> Там же. С. 55.

<sup>3</sup> Там же. С. 57.

в угоду требованиям социальной среды. Растущему человеку необходим коллектив, необходимы одобрение и поддержка сверстников и взрослых, – в их позитивном отклике на свои поступки он находит сигналы совпадения нравственных оценок социальной средой совершенных им деяний, выражение меры соответствия этих деяний общественным ожиданиям. На основе таких оценок формируется база самооценки личностью меры своей успешности в различных видах деятельности, формируется уровень ее притязаний и вся палитра отношений с внешним миром, прежде всего – с социальной средой. Внешняя среда очень важна для становления личности! Поскольку человек, – писал К. Маркс, – «родится без зеркала в руках и не фихтеанским философом: “Я есмь я”, то человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку. Вместе с тем и Павел как таковой, во всей его павловской телесности (со всеми особенностями его внешнего облика, со всеми случайностями цвета его волос и кожи), становится для него формой проявления рода “человек”»<sup>1</sup>.

Всю совокупность социально-нравственных качеств личности невозможно воспитать вне социальной среды, вне коллектива: «Попробуйте серьезно, искренне, горячо задаться целью воспитать мужественного человека. Ведь в таком случае уже нельзя будет ограничиться душеспасительными разговорами. Нельзя будет закрыть форточки, обложить ребенка ватой и рассказывать ему о подвиге Папанина. Нельзя будет потому, что результат для вашей чуткой совести в этом случае ясен: вы воспитываете циничного наблюдателя, для которого чужой подвиг – только объект для глазения, развлекательный момент. Нельзя воспитывать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество, – все равно в чем, – в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости и смелости. ...Волю, мужество, целеустремленность нельзя воспитать без специальных упражнений в коллективе»<sup>2</sup>.

Без организации воспитывающей (и закрепляющей позитивный опыт социально одобряемого поведения личности) среды добиться сколь-нибудь серьезных результатов в нравственном воспитании, по мнению А.С. Макаренко, невозможно. «Мы фактически ученика не воспитываем, мы ничего от него не требуем, кроме самых примитивных тормозов, необходимых для нашего удобства. Мы добиваемся (не всегда), чтобы он тихо сидел в классе, но мы не ставим перед собой никаких целей положительного дисциплинирования. У наших школьников иногда еще бывает дисциплина порядка, но не бывает дисциплины борьбы и преодоления. Мы ожидаем, пока ученик совершит тот или иной проступок, и тогда начинаем его “воспитывать”. Ученик, не совершающий проступков, нас не занимает, – куда он идет, какой характер развивается в кажущемся его внешнем порядке, – мы не знаем и узнавать не умеем. Такие распространенные типы характеров, как “тихони”, “исусики”, накопители, приспособленцы, шляпы, разини, кокеты, приживалы, мизантропы, мечтатели, зубрилы, проходят мимо нашей педагогической заботы»<sup>3</sup>. Действительно, в поле зрения педагога чаще всего оказываются «нарушители» общественного спокойствия, дети, способные идти против течения, открыто выражать свое несогласие с мнением других, отстаивать свою правоту, бороться за нее. Ино-

---

<sup>1</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 23. С. 62.

<sup>2</sup> Макаренко А.С. Коллектив ... С. 60–61.

<sup>3</sup> Там же. С. 61.



гда педагоги готовы приложить все свои силы, чтобы подчинить себе «непокорного» ребенка, заставить его поступать так, как требует учитель. Как же велика цена такого учительского упрямства! Сколько пользы могли бы принести такие усилия педагога, если бы они были потрачены на тех, кто действительно нуждается в его внимании и участии...

Концепция социально-нравственного воспитания личности в трактовке А.С. Макаренко не ограничивается только констатацией воспитательных целей и внешних условий, необходимых для становления характера личности, закрепления в его социальном опыте устойчивых привычек общественно одобряемого поведения и отношений. Антон Семенович хорошо понимал, что для этого необходим широкий набор средств «прикосновения к личности», вызывающих в ребенке осознанное стремление быть на высоте ожиданий референтного для него коллектива, соответствовать его требованиям. Более того, для Макаренко особенно важны и ценны внутренние нравственные интенции личности, ее «моральные колебания», ее выбор в пользу этических норм, предписываемых коллективом. Но речь не идет о слепом подчинении воли ребенка воле коллектива, Макаренко далек от бессмысленной власти коллектива над личностью. Идея Антона Семеновича лаконично выражена В.А. Сухомлинским: необходима «мудрая власть коллектива». Эта мудрость выражается в ориентации воспитанника на социально значимые и общественно полезные виды деятельности, на такие формы активности и инициативы, в которых есть реальная возможность не только проявить себя как единицу, но и получить радость и ощутить могучую силу коллективного, согласованного действия, создающего ценный синергетический эффект, когда сила одного человека умножается силой сплоченного и организованного сообщества.

За счет чего это происходит? Прежде всего, за счет общественного мнения коллектива – того морально-психологического пространства, которое наполнено системой нравственных координат, предписывающих границы нормативного поведения для входящих в сообщество воспитанников, задающих границы должного, обозначающих пределы одобряемого и неодобряемого поведения: «Организация и воспитание чувства ответственности перед коллективом – это дается трудно, но зато, когда дается, – это очень сильное средство... Коллектив – это единое коллективное мнение, это мнение 500 человек, которое выражается даже не в речах, а в репликах. А главное: что один сказал, то и все думают... У ребят именно так и бывает. У них удивительная общность взглядов. Один сказал, и все понимают: он не сказал бы так, если бы это противоречило общему мнению. Есть какое-то чутье, какое-то именно общее мнение»<sup>1</sup>.

Анализируя великий социально-педагогический эксперимент Макаренко, И.Ф. Козлов отмечает, что сила воспитательного воздействия общественного мнения заключается в том, что «общественное мнение коллектива *действует постоянно и систематически*; вне зависимости от времени и места нахождения воспитанников они всегда в обществе членов своего коллектива, следовательно, всегда под воздействием и контролем общественного мнения. Кроме того, это и самоконтроль. Следовательно, общественное мнение – это не только средство, ограничивающее возможность плохого поведения того или иного воспитанника, но и регулирующее и организующее начало всего поведения и жизни детей. В тех

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Коллектив ... С. 233–234.

школах, где нет здорового общественного мнения, нередко тот или иной ученик, ведя себя более или менее нормально в школе (потому что там есть контроль учителя, директора, вожатого), считает себя совершенно свободным в поведении, как только выходит из стен школы. Он не контролируется детским общественным мнением и не чувствует никакой ответственности за свое поведение перед школой. «Не узнают» – вот чем он руководствуется. Более сознательные ученики, при попытке воздействовать в этом случае на товарища, обычно подвергаются оскорблениям, а потом уже не делают и этой попытки. Это значит, что в школе нет воспитательного коллектива и здорового общественного мнения, что общественное мнение детей направлено против интересов школы»<sup>1</sup>.

В макаренковской концепции социально-нравственного воспитания общественное мнение действует не за счет «силы страха» – опасений воспитанника «быть наказанным», а за счет добровольного принятия личностью коллективных норм, идентификации себя с конкретным коллективом и культивируемыми в нем нравственными императивами. Воспитанник дорожит своей принадлежностью к коллективу, чувствует не только свою ответственность перед ним, но и свою защищенность в коллективе. Отсюда добровольное исполнение воспитанником тех нравственных норм, которые становятся универсальными основаниями поведения и отношений для всех членов сообщества. Так общественное мнение зарождает самоконтроль, развивает выдержку, волю, воспитывает ответственность; оно превращается, таким образом, в могучее средство воспитания характера. «Контроль общественного мнения большого авторитетного и любимого школьного коллектива, – говорит Макаренко, – закаляет характер ученика, воспитывает волю, прививает общественно полезные навыки личного поведения, гордость за школу и за себя как члена этого славного содружества. И тогда ребенок ведет себя не в зависимости от внешней обстановки, – в обществе хороших ребят он хорош, а среди драчунов и сам хулиган, – он знает, как себя вести: за что его одобрит уважаемый им коллектив и за что осудит. Так рождается в ребенке твердость, негибкость закаленного характера, так воспитывается чувство гражданской чести, долга, сознание обязанности по отношению к другим людям»<sup>2</sup>.

Общественное мнение определяет нравственную базу поведения личности воспитанника в детском сообществе и вне его, формирует привычку вести себя должным образом, внутренне дисциплинирует ребят. Макаренко пишет: «Внешний каркас коллектива – это дисциплина... Я очень недоволен дисциплиной в школе. ...Это мораль, утверждающая, чего не нужно делать. Я называю такую дисциплину дисциплиной воздержания, или торможения. Я считаю, что дисциплина в советском детском коллективе должна иметь один характер – стремление вперед. Это дисциплина победы, дисциплина преодоления. Такой дисциплиной, которая говорит только о том, чего нельзя делать, гордиться нельзя. Гордиться можно такой дисциплиной, которая куда-то ведет, чего-то требует от человека, чего-то большего, чем воздержание. Это цель. ...Такая дисциплина будет тогда, когда вы перед каждым мальчиком поставите определенные требования, причем вы будете требовать не от вашего лично имени, а от имени всего коллектива, от имени коллектива

---

<sup>1</sup> Козлов И.Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренко: кн. для учителя / сост. и авт. вступ. ст. В.М. Коротков. М. : Просвещение, 1987. С.139.

<sup>2</sup> Макаренко А.С. Проблемы воспитания в советской школе // Макаренко А.С. Пед. соч. : в 8 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. С. 205.

вашей школы, вашего города, всего советского общества»<sup>1</sup>. Так в концепции Макаренко дисциплина и дисциплинированность оказываются важными показателями достижения очень хрупкого и тонкого состояния – достижения некоего баланса социального и индивидуального, обеспечения едва уловимого тождества интересов коллектива и личности. Не случайно А.С. Макаренко подчеркивал: «Что такое дисциплина? В нашей практике у некоторых учителей и у некоторых педагогов-мыслителей дисциплина иногда рисуется как средство воспитания. Я считаю, что дисциплина является не средством воспитания, а результатом воспитания»<sup>2</sup>.

Из привычки воспитанника поступать так, как обязывает долг, как требует референтная для ребенка среда, как предписывает коллектив, формируется определенный тип характера человека – привыкший соотносить «могу», «хочу» и «надо», ребенок неизбежно будет руководствоваться велением внутренней совести, своего чувства ответственности перед коллективом. Оказываясь постоянно в ситуации морального выбора, постоянно соотнося свои личные желания и требования коллектива, воспитанник привыкает руководствоваться велением долга, жить по совести, быть ответственным за свои поступки. Макаренко настаивает: «Создать характер можно только очень длительным участием человека в жизни правильно организованного, дисциплинированного, выдержанного, гордого коллектива. Но организовать такого рода опыт – это значит обязательно рисковать»<sup>3</sup>.

Центральным элементом в концепции социально-нравственного воспитания А.С. Макаренко стала идея формирования отношений ответственной зависимости<sup>4</sup>. Обращаясь в своих размышлениях и при анализе накопленного опыта к феномену взаимной ответственности и ответственной зависимости, он пишет: «Я только тогда сумею приказать товарищу, поручить ему, побудить его к действию, отвечать за него, когда я чувствую ответственность перед коллективом и когда я знаю, что, приказывая, я выполняю волю коллектива. Если я этого не чувствую, то у меня остается только простор для личного преобладания, для властолюбия, для честолюбия, для всех иных чувств и тенденций... Я в особенности много обращал внимания на эту сторону дела. Я поэтому шел на очень сложный принцип зависимостей и подчинений в коллективе... Я уходил еще дальше в этом отношении, я старался как можно больше переплести зависимость отдельных уполномоченных коллектива друг с другом так, чтобы подчинения и приказания как можно чаще встречались бы... Серьезная ответственность являлась таким воспитательным средством для разрешения многих проблем. ...Я наблюдал, как в некоторых детских домах заботятся о такой организации работы, но не позаботятся о точности и строгой ответственности. А без ответственности не может быть настоящей работы. В то же самое время очень важно, чтобы ответственность требовалась и на производстве, и в классе, и в школе, в сводной бригаде. Эта ответственность должна сливаться с единством ответственности всего коллектива. Если такого единства ответственности нет, если нет полной гармонии от-

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Коллектив ... С. 176.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же. С. 166.

<sup>4</sup> См. подробнее: Булатников И.Е. Развитие отношений ответственной зависимости и взаимной ответственности будущих работников транспорта сквозь призму педагогического наследия А.С. Макаренко // Психол.-пед. поиск. 2008. № 1 (7). С. 148–157.

ветственных лиц, то может получиться игра, а не серьезное дело. Из всех этих поручений, из всех этих примеров и создается стиль работы, стиль коллектива...»<sup>1</sup>.

Следует обратить внимание на одну из ведущих идей концепции социального-нравственного воспитания А.С. Макаренко: воспитание личности через отношения взаимной ответственности и ответственной зависимости. Ответственность характеризует личность с точки зрения выполнения ею каких-то социальных или нравственных требований. Однако понятие это многогранно<sup>2</sup>. В его историческом развитии наблюдалось множество векторов: от коллективной ответственности к индивидуальной, от внешней к внутренней, психологической, от ретроспективной (за прошлое, вина) к перспективной (за будущее, обязанность). Атрибуция ответственности может быть как внешней – с точки зрения общества, так и внутренней – с точки зрения собственного «я». По содержанию требований, предъявляемых к индивиду как носителю ответственности, она в обоих этих случаях может и не различаться (например, добросовестный труд – одновременно общественная обязанность и нравственный долг). Но в первом случае подразумеваемым субъектом социального контроля и атрибуции являются общество, коллектив, а во втором – сама личность.

С точки зрения самосознания это субъектное различие – *перед кем* личность отвечает за свои действия – весьма существенно: в первом случае речь идет об обязанности, во втором – о нравственном долге. Не менее важна объектная сторона дела – *за что* индивид ответствен перед другими или перед самим собой. Любые действия человека вплетаются в уходящую в бесконечность систему причинно-следственных связей. Должен ли он отвечать за долгосрочные последствия своих поступков и их опосредованное влияние на судьбы других людей, которых он не хотел, не предвидел, а подчас и не мог предвидеть?

Безусловно, нравственная сила и масштаб человеческой личности определяются в первую очередь ее чувством ответственности, причем не только за себя, но и за других. Отказ от ответственности равносителен отказу от свободы, капитуляции перед внешними силами. «Если, желая оправдать себя, я объясняю свои беды злым роком, я подчиняю себя злему року. Если я приписываю их измене, я подчиняю себя измене. Но *если я принимаю всю ответственность на себя,*

*я тем самым отстаиваю свои человеческие возможности. Я могу повлиять на судьбу того, от чего я неотделим. Я – составная часть общности людей»,* – писал А. Экзюпери<sup>3</sup>. Оправдан ли такой максимализм? Разве добровольно сдаться в плен или раненым попасть в окружение – одно и то же? Формула «Если не я, то кто?» нравственно универсальна. Но можно ли абстрагировать ее от социального контекста? Одно дело – выполнение своих прямых обязанностей, которых никто другой не обязан, а подчас и не может, не имеет полномочий исполнить, другое дело – добровольно разделить с кем-то его ношу, третье – целиком взять на себя заведомо чужие функции. Если верно то, что нет прав без ответственности, то верно и обратное.

---

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе // Макаренко А.С. Соч. : в 7 т. М. : АПН РСФСР, 1957–1958. Т. V. С. 208–213.

<sup>2</sup> См.: Муздыбаев К. Психология ответственности. Л., 1983. С. 13–15.

<sup>3</sup> Сент-Экзюпери А. Соч. М., 1964. С. 401–402.

Макаренковская концепция социально-нравственного «воспитания в коллективе и через коллектив», его трактовка принципа коллективизма предполагают постоянную всестороннюю взаимопомощь, но вовсе не отменяют разделения труда, обязанностей и ответственности. Вопрос «Если не я, то кто?» у ответственной личности не возникает: кто «он» – прекрасно известно. Если каждый отвечает «за все», это значит, что и люди, и их обязанности обезличены, так что в действительности никто ни за что конкретно не отвечает. Принцип всеобщей равной ответственности, не подкрепленный координацией и субординацией прав и обязанностей, неизбежно оборачивается всеобщей безответственностью. В повседневной жизни люди всегда соизмеряют степень своей ответственности с уровнем своих реальных возможностей и степенью свободы. Мера личной ответственности пропорциональна вкладу в принятие и реализацию важнейших решений, определяющих направление процесса становления социальности человека. Чем демократичнее механизмы управления, чем шире круг активно участвующих в нем людей, тем глубже их чувство ответственности. Но она не может быть одинаковой у руководителей и подчиненных, «командиров и солдат». Поэтому и спрос с них разный. Умение различать, является ли он единственным или главным субъектом действия, либо равноправным соучастником коллективной деятельности, либо простым агентом, исполнителем чужой воли, – необходимое условие социальной деятельности индивида и адекватной атрибуции ответственности.

Психология не только не дает индивиду оснований снять с себя ответственность за свои поступки, но и, наоборот, обязывает его к размышлению и самокритике, которая есть в некотором смысле сущность самосознания, самовоспитания, саморазвития. Нравственный потенциал личности определяется не тем, что она не ошибается, а тем, что она готова расплачиваться за свои ошибки и извлекать из них уроки. Степень порядочности работника выражается в *уровне требований личности к себе*. Психология морального выбора отличается тем, что привычная логика атрибуции в ней как бы переворачивается. В житейской, бытовой практике люди склонны объяснять свои нелучшие поступки внешними обстоятельствами, а чужие – внутренними побуждениями, в результате чего своя ответственность уменьшается, а чужая растет. В мире нравственных отношений происходит обратное. Истинно нравственный человек отличается добротой и терпимостью к другим. Осуждая безнравственные, дурные поступки других, он старается не распространять отрицательную оценку поступка на личность совершившего его человека, допускает, что корень зла – в давлении обстоятельств, неправильной оценке ситуации. Он верит, что хорошие качества другого сильнее плохих, и тем самым поддерживает его самоуважение. Проявить такую же снисходительность к себе он не может не потому, что ставит себя выше других, а потому, что не может отречься от своей субъектности. И в этом смысле социально «нереалистичский» максимализм Сент-Экзюпери абсолютно оправдан и даже необходим этически. Он утверждает не частное самоуважение индивида, а человеческое достоинство как таковое. Как отдельный индивид человек часто беспомощен и бессилён. Но духовная общность человечества основана на принципе «каждый отвечает за всех». При этом отвечает

каждый в отдельности. «Только каждый в отдельности отвечает за всех», – подчеркивал А. Экзюпери<sup>1</sup>.

Нравственная норма – не описание, а *предписание*. С точки зрения психологии «незаинтересованного» выбора не бывает; на уровне непосредственной мотивации альтруизм сплошь и рядом совпадает с гедонизмом («Мне доставляет удовольствие творить добро»), как это и предполагала теория «разумного эгоизма». Но нравственный выбор не сводится к непосредственному мотиву. В моральном действии присутствует сплав единично-личностного и социально-всеобщего, сверхличного, причем этика и психология единоклюбно в трактовке этого феномена. Философы и психологи усматривают сущность личности в ее субъективности, в потребности и способности выходить за пределы непосредственно данного, включая и свое собственное эмпирическое бытие. Индивид становится и осознает себя личностью только тогда и лишь постольку, когда и поскольку он перестает быть простым агентом деятельности и становится ее субъектом, творцом, когда выходит за пределы ситуативно и нормативно «требуемого» в область повышенного риска, в сферу «сверхнормативной», «надситуативной», «надролевой» активности. Это касается и предметной деятельности, и социальных и профессиональных отношений, и межличностного общения, – человеку всюду нужны максимальные нагрузки, выход за пределы «данного».

В морали ориентация на нечто сверхличное при обязательной добровольности выбора выступает особенно отчетливо. Нравственная ситуация всегда альтернативна, она ставит перед человеком «сверхзадачу», практическая осуществимость которой не гарантирована. Поэтому в любом нравственном выборе заложен риск. Риск является особенностью морального способа действовать и мыслить и заключается в том, что человек может требовать от себя большего, чем доступно «прагматику», и сознавать это большее иначе, чем «логик». И самое главное – приступать к выполнению нравственной задачи не тогда, когда он к ней абсолютно подготовлен, то есть когда ему заранее известны пути и способы ее решения, а тогда, когда задача требует его готовности. Другими словами, если человеку вменяется выполнение некоторой нравственной обязанности, то, с моральной точки зрения, это в его силах, хотя неизвестно и проблематично, может ли он это на самом деле. Сверка реального могущества человека и должной, надлежащей быть у него способности в нравственном плане оказывается второстепенной, и субъект морали на некотором этапе морального выбора должен эту неопределенность принять. Всякий моральный выбор – испытание не только самой личности, но и тех принципов, которые она исповедует. Как бы ни было малозначимо непосредственное содержание конфликта, победа или поражение принципа – всегда пример, указание пути другим. Свобода и ответственность всегда предполагают друг друга, причем оба понятия одновременно относительны и абсолютны. Философы издавна различают негативное («свобода от») и позитивное («свобода для») определения свободы. В первом случае имеются в виду внешние рамки и ограничения, стесняющие жизнедеятельность человека, от которых он хотел бы избавиться. Потребность в свободе в этом смысле, по-видимому, универсальна и присуща в той или иной степени всем живым существам. Второе определение –

---

<sup>1</sup> Сент-Экзюпери А. Соч. ... С. 401.

специфически человеческое. Оно апеллирует к сознательной социально-нравственной активности, направленной на реализацию жизненных целей и принципов, за осуществление которых личность чувствует себя персонально ответственной и которые не разобщают, а соединяют ее с другими.

Конечно, наступление XXI века ознаменовалось наступлением и «новой морали», предлагающей вместе с либеральной идеологией и «новую» консьюмеристскую систему жизненных ценностей... На арену жизни сегодня выходит «рыночный тип личности», глубоко «впитав в себя ростки “новой” дегуманизированной буржуазной культуры и морали, освоив идеологию консьюмеризма как высшей и самой важной, почти сакральной формы существования всего человеческого в современном мире – идеологию всего рода-племени чичиковых...»<sup>1</sup>. А.В. Репринцев называет эту «мораль» «идеологией дельцов и лавочников, ориентированных не на социум, не на традиции русской интеллигенции, а на нормы и ценности компрадоров, бессовестно накапливающих свой первичный капитал, цинично грабя и вгоняя в нищету своих соотечественников»<sup>2</sup>... Отсюда, по его мнению, берут свое начало те моральные нормы, «которые вписываются в модель общества, навязываемую отечественными компрадорами... Отсюда – так активно пропагандируемая “толерантность”, “политическая лояльность”, “деполитизация образования”... Все понятно! Цель ясна. Образование должно готовить послушных рабов – предельно разобщенных, социально инертных и аполитичных, ориентирующихся не на субъектность, не на бунтарство, а на потребление благ цивилизации, на гедонизм, на индивидуализм, на западные “демократические ценности”»<sup>3</sup>. Такая концепция морали идет вразрез с идеологией коллективизма, подлинного товарищества, открытости и ответственности каждого перед всеми, и всех перед каждым. Тем и ценна концепция социально-нравственного воспитания личности А.С. Макаренко, ибо она глубоко укоренена в традициях русской национальной культуры, ее коллективистском духе, ее соборности, ее солидарном характере.

Сегодня аксиомами теории и практики социально-нравственного воспитания стали концептуальные положения и идеи педагогической системы А.С. Макаренко:

- оптимистическая перспектива личности, «мажор», «завтрашняя радость»;
- уважение и доверие к человеку в сочетании с разумной требовательностью к нему («Моим основным принципом всегда было: как можно больше требования к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему»);
- воспитание красотой, идея «эстетики коллектива», «эстетики военного быта»;
- воспитание в коллективе («Главнейшей формой воспитания я считаю коллектив»);
- воспитание традиции, воспитание традицией («Ничто так не скрепляет коллектив, как традиция. Воспитать традиции, сохранить их – чрезвычайно важная задача воспитательной работы»);

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

<sup>2</sup> Там же.

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

– понимание единства и различий между обучением и воспитанием («...Все-таки я и теперь остаюсь при убеждении, что методика воспитательной работы имеет свою логику, сравнительно независимую от логики работы образовательной. И то, и другое – методика воспитания и методика образования, по моему мнению, составляют два отдела, более или менее самостоятельных отдела педагогической науки»);

– организация воспитания в первичном коллективе («Первичным коллективом нужно называть такой коллектив, в котором отдельные его члены оказываются в постоянном деловом, дружеском, бытовом и идеологическом объединении. Это тот коллектив, который одно время наша педагогическая теория предлагала назвать контактным коллективом»);

– система методов (параллельного педагогического действия, перспективных линий, взрыва, взаимной ответственности и ответственной зависимости; организации самоуправления таким образом, чтобы каждый член коллектива непременно обретал опыт пребывания в позиции лидера, организатора, ответственного за работу других, за определенное дело; распространения воспитательного влияния коллектива на ближайшую среду и др.);

– экономическое воспитание через участие членов коллектива в материальном производстве, хозяйственный расчет, получение ими денежного вознаграждения за труд («Зарплата не потому совершенна, что дает деньги ученику, она совершенна потому, что ставит его в условия собственного бюджета, она дает возможность воспитать будущего хозяина»).

Концепция социально-нравственного воспитания личности А.С. Макаренко намного опередила время, в которое он жил. Многие из его идей вполне применимы сегодня в практике воспитания молодежи: коллективизм, демократия, гуманизация отношений, твердый порядок и дисциплина, система перспективных линий, закон «параллельного педагогического действия» – все они блестяще были реализованы в уникальном педагогическом эксперименте А.С. Макаренко. «Там, где есть организация коллектива, там есть органы коллектива, там есть организация уполномоченных лиц, доверенных коллектива, и вопрос отношения товарища к товарищу – это не вопрос дружбы, не вопрос любви, не вопрос соседства, а это вопрос ответственной зависимости. Даже если товарищи находятся в равных условиях, идут рядом в одной шеренге, исполняя приблизительно одинаковые функции, связываются не просто дружбой, а связываются общей ответственностью в работе, общим участием в работе коллектива»<sup>1</sup>.

Концепция социально-нравственного воспитания, разработанная А.С. Макаренко, по своему содержанию глубоко современна и во многом отвечает требованиям текущего дня. Великие открытия, совершенные А.С. Макаренко в 20–30-х годах XX века, адекватны духу нынешнего времени, условиям формирования облика новой России, переходу от авторитарного общества к гуманному демократическому, когда неминуемо меняется ценностно-смысловая «доминанта» всей системы воспитания, ее парадигма, основанная на специфических особенностях менталитета русского этноса, его фундаментальных коллективистских духовных ценностях.

---

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Коллектив ... С. 103.



Список использованной литературы

1. Азаров, Ю.П. Не подняться тебе, старик: Роман-исследование [Текст]. – М. : Молодая гвардия, 1989. – 302 с.
2. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст] : моногр. – Курск : Мечта, 2011.
3. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] / И.Е. Булатников, И.Ф. Исаев // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 4 (24).
4. Булатников, И.Е. Развитие отношений ответственной зависимости и взаимной ответственности будущих работников транспорта сквозь призму педагогического наследия А.С. Макаренко [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2008. – № 1 (7). – С. 148–157.
5. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 1 (17).
6. Козлов, И.Ф. Педагогический опыт А. С. Макаренко [Текст] : кн. для учителя / сост. и авт. вступ. ст. В.М. Коротов. – М. : Просвещение, 1987. – 159 с.
7. Кумарин, В.В. Макаренко, какого мы никогда не знали, или по какому пути реформировать школу [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.trizway.com/art/form/158.html>
8. Кумарин, В.В. Педагогика стандартности, или почему детям плохо в школе (педагогическое расследование) [Текст]. – М. : Ин-т теории образования и педагогики РАО, 1996.
9. Кумарин, В.В. Эффекты собственно воспитания Из опыта работы А.С. Макаренко [Текст] // Учит. газета. – 2002. – № 23.
10. Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности [Текст] / сост. В.В. Кумарин. – М. : Педагогика, 1972.
11. Макаренко, А.С. Некоторые соображения о школе и наших детях [Текст] // Макаренко А.С. Соч. : в 7 т. – М. : АПН РСФСР, 1957–1958. – Т. 7.
12. Макаренко, А.С. Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе [Текст] // Макаренко А.С. Соч. : в 7 т. – М. : АПН РСФСР, 1957–1958. – Т. 5.
13. Макаренко, А.С. Проблемы воспитания в советской школе [Текст] // Макаренко А.С. Пед. соч. : в 8 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4.
14. Маркс, К. Капитал [Текст] // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 23. – М. : Политиздат, 1960.
15. Муздыбаев, К. Психология ответственности [Текст]. – Л., 1983.
16. Равкин, З.И. Творцы и новаторы школы, рожденной Октябрем [Текст]. – М. : Просвещение, 1990.
17. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
18. Репринцев, А.В. В поисках идеала Учителя: проблемы профессионального воспитания будущего учителя в истории философско-педагогической мысли [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000. – 272 с.
19. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 2 (18). – С.24–42.
20. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярослав. пед. вестн. – 2012. – № 5. – С. 18–27.
21. Сент-Экзюпери, А. Соч. [Текст]. – М., 1964.

*Е.А. Репринцева*

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ А.С. МАКАРЕНКО:  
ВПИСЫВАЕТСЯ ЛИ ОНО В ЛОГИКУ СОВРЕМЕННОГО  
ОБЩЕСТВА ПОТРЕБЛЕНИЯ?**

Пришли иные времена,  
Взошли иные имена.  
*Е. Евтушенко*

Автор статьи анализирует современную игровую культуру молодежи, связывая изменения в ней с утверждением новой социокультурной парадигмы, постулирующей культ индивидуализма, денег, материального благополучия, гедонизма. Автор утверждает, что такая парадигма социального воспитания идет вразрез с традициями русской культуры и педагогической концепцией одного из классиков отечественной педагогики – А.С. Макаренко.

социальное воспитание, история образования и педагогики, игра как феномен культуры и образования, педагогическая концепция А.С. Макаренко.

Чем живет современное педагогическое сообщество? Оно ориентировано на внедрение компетентностного подхода, заложенного в современные образовательные стандарты, информационных технологий, компьютеризацию, индивидуальные образовательные «траектории» и «маршруты», обеспечение качества образования и оценку его эффективности, на ресурсное обеспечение образовательного процесса и развитие образовательных кластеров... Вся система образования нацелена сегодня на достижение качества образования, воспитание ушло на второй план. В этом есть немалая опасность, о которой предупреждал еще великий русский философ И.А. Ильин: «Образование без воспитания есть дело ложное и опасное. Оно создает чаще всего людей полуобразованных, самомнительных и заносчивых карьеристов: оно развязывает и поощряет в человеке “волка”»<sup>1</sup>. Вместе с компетенциями, разделяющими человека на отдельные составляющие, уходит его целостность, уходит понятие среды как высокоорганизованной и сплоченной системы, поскольку она перестает сегодня быть фактором становления личности.

А.С. Макаренко не вписывается в каноны потребительского общества, в его консьюмеристскую мораль, в задачи формирования рыночного типа личности, адаптированной к буржуазной модели общественного мироустройства. А.С. Макаренко – антипод реформирования системы образования на рыночных основах. Почему этот большой педагог сегодня откровенно предан забвению? Потому что его система обращена к воспроизводству традиционной русской национальной культуры, к формированию коллективистского типа личности, строящей свои от-

---

<sup>1</sup> Ильин И.А. Путь к очевидности. М. : Республика, 1993. С. 297.

ношения на идеях подлинного товарищества, братства, гуманизма, высокой ответственности за человека и его судьбу. Именно отсюда берет начало вся система средств, обращенных к личности воспитанника и детскому сообществу, ориентированных на реализацию целей его воспитательной системы.

Хорошо зная природу детства, естественную тягу ребенка к романтике, «военизации», коллективизму, эстетике военного быта, А.С. Макаренко использовал в этих целях игру. Он принадлежит к плеяде великих педагогов первой половины XX века, совершивших прорыв в понимании социализирующих возможностей детской игры, на практике успешно реализовавших свою собственную концепцию, предложивших продуктивную модель коллективного воспитания, в которой одним из эффективных и надежных средств оказалась игра. На рубеже XIX и XX веков возник «рационально-прагматический» тип игровой культуры, оформившийся в независимое направление теории и практики социального воспитания, основной отличительной особенностью которого является романтика детской игры. Идеи романтизма были заложены еще в педагогических системах свободного воспитания, проявлялись в искусстве живописи, в литературе и музыке. Романтизм детской игры в самом начале XX века обнаружил себя в деятельности скаутских и пионерских отрядов в России и за рубежом.

Вера в светлое будущее, выстраивание радостных перспектив, предощущение завтрашней радости в труде, созидании, учебе, спорте, игре – во всей жизни – все это закладывалось педагогами начала XX века в практику социального воспитания подрастающего поколения. Игра создавала условия для ощущения радости, а ее состязательный, соревновательный характер, атмосфера привлекательности и высокого эмоционального комфорта послужили тому, что она стала признаваться прерогативой детства.

Активизация внимания практиков к возможностям игры на рубеже XIX и XX веков и особенно в первой трети XX века была связана с заметно усилившимся стремлением целого ряда общественных движений и политических партий к эксплуатации естественной, органически присущей детству жажды романтики исключительно в политических целях. Игра оказалась «естественным» союзником политиков, стремившихся манипулировать детским сознанием, внедрить в сознание подростков беспрекословное подчинение политической системе, идеологии, политическому лидеру.

Обращает на себя внимание в этом контексте и то, что средством обеспечения такого отношения к идеологии и политическим деятелям выступала высокая эмоциональная привлекательность игры, ее способность оказывать воздействие не столько на рациональную сторону сознания, сколько на эмоциональную. Таким образом, игра была поставлена на службу политическим системам, для которых важно было обеспечить условия для минимизации субъектности человека, превращения его в «винтик» в гигантском политическом механизме, а не развития его «природных сущностных сил», его творческого, созидательного потенциала. Убедительные примеры такого рода игры демонстрирует история пионерской организации и комсомола. Не менее убедительный пример антигуманного, бесчеловечного обращения к игре как средству политической манипуляции сознанием ребенка демонстрирует и история «Гитлер-югенд», в которой на фоне романтических стремлений детей важнейшей доминантой сознания становилось самовоспитание ребенка по образу и подобию лидера нацизма. Тем самым игра пропагандировала

и внедряла в сознание ребенка чуждые подлинному гуманизму идеи социальной ненависти, расовой дискриминации, национализма. Нынешняя власть и те, кто сегодня формулирует социальный заказ образовательным институтам, умело внедряют в сознание молодых людей идеи сплоченности, но не на основе подлинного осознанного коллективизма, а на основе стихийного движения, поскольку таким движением проще управлять, а точнее, манипулировать.

Вместе с тем этот период в жизни детских общественных организаций убедительно демонстрирует и другую социализирующую возможность игры – ее способность оказывать мощное влияние на развитие чувства коллективизма в ребенке, на удовлетворение его стремления интегрироваться в среду сверстников на основе совместной деятельности. При этом игра не только сохраняет в себе романтические краски, но и порождает в ребенке ощущение взаимной ответственности и ответственной зависимости («один – за всех, и все – за одного»). Коллективизм оказался романтической оболочкой игровой деятельности детей, позволившей увязать индивидуальное стремление к творчеству, присущее каждому ребенку, с ощущением личной сопричастности к делам и результатам деятельности референтной для него социальной группы. Производными от такой деятельности становились коллективные традиции, ритуалы, церемонии, нормы, регламентировавшие социальное поведение и проявления ребенка, создававшие принятый (часто заидеологизированный) стандарт поведения и отношений. Живя в такой системе традиций (игровых по своей сути), ребенок часто и не понимал, на какие идеологические смыслы и ценности ориентируют его политические вожди.

Начало XX века, сопряженное с войнами и разрушениям, отголоском которых стал значительный рост беспризорности среди подростков и юношества, выявило единственный способ решения этой острой социальной проблемы – привлечение их к социально значимым и альтруистическим видам деятельности через создание объединений детей и подростков на основе привлекательности, романтики, ожидания радостных переживаний и эмоций.

Роль игры – важного фактора формирования детского коллектива, организации жизнедеятельности детей, их физического и трудового воспитания – глубоко и всесторонне охарактеризована в педагогическом наследии А.С. Макаренко. Выдающийся педагог считал, что неиграющий детский коллектив не будет настоящим детским коллективом. Игра, по мнению Антона Семеновича, не должна сводиться к беганию по площадке с футбольным мячом, она должна каждую минуту жизни ребенка приближать его к какой-то ступеньке воображения, фантазии, способствовать возвышению его в собственных глазах, «чувствовать себя чем-то более высоким, играя. Воображение развивается только в коллективе, обязательно играющем»<sup>1</sup>. Макаренко подчеркивал: «Детская организация должна быть пропитана игрой». Кроме того, воспитание будущего гражданина вовсе не предполагает устранение игры из его жизни, – наоборот, необходима такая ее организация, «когда игра остается игрой, но в игре воспитываются качества будущего работника и гражданина»<sup>2</sup>.

В современной педагогической теории и практике размываются понятия «коллективизм», «коллективный», а вместе с этим обнаруживается тенденция угасания интереса детей к коллективным играм. В лучшем случае сохраняется игра в малых группах. Игры детей сегодня носят преимущественно индивидуаль-

---

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Пед. соч. : в 8 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 5. С. 219.

<sup>2</sup> Там же. Т. 4. С. 73.

ный характер, следовательно, постепенно утрачивается потребность в играх коллективных. Преданы забвению многие народные игры, предполагающие коллективное взаимодействие детей разных возрастов, а ведь именно в них ребенок впервые ощущал принадлежность к этнической группе, свою этнокультурную идентичность. В современной детской культуре утрачиваются коллективность и солидарность игры, так как обесцениваются переживания одного за успехи или поражения других; перестали быть актуальными признание за другими, как за самим собой, равных прав и обязанностей в оказании содействия и поддержки, а также требовательное отношение к себе и к другим игрокам команды. Размывается мотивация субъекта к переживаниям и действиям в отношении другого, как если бы этим другим являлся он сам. Коллективная игра ныне ушла из содержания воспитательной работы школы, она очень редко присутствует в работе учреждений дополнительного образования детей, практически не свойственна она и семейным торжествам и праздникам. В наследии же А.С. Макаренко рекомендации родителям по использованию возможностей игры в семейном воспитании детей занимают особое место.

А.С. Макаренко предпринимает попытку представить характеристики нескольких стадий игр, различающихся по содержанию и стилю руководства ими со стороны взрослых. Первую стадию детской игры он характеризует как время комнатной игры, время игрушки. На этой стадии развиваются личные способности ребенка. В зависимости от личностных особенностей предпочтение одинокой игры у ребенка начинает перерастать в интерес к товарищам, к групповой игре. Задача родителей на этой стадии состоит в оказании помощи ребенку в совершении этого довольно трудного перехода. Характеризуя вторую стадию детской игры, А.С. Макаренко, отмечает некоторую ее трудность для руководства со стороны родителей, поскольку в этот период дети уже не играют на глазах у родителей, а «выходят на более широкую общественную арену». На этой стадии развития игры изменяется социальный статус ребенка, он выступает уже как член общества, но «общества детского, не обладающего ни строгой дисциплиной, ни общественным контролем». Эти социальные функции привносит в детскую игру школа. Педагог считает, что именно «школа и является формой перехода к третьей стадии игры», которая еще больше изменяет социальный статус ребенка, он теперь «выступает как член коллектива, при этом коллектива не только игрового, но и делового, учебного». Изменяется характер самой игры, она приобретает «более строгие коллективные формы», показателем чего становится наличие «коллективного интереса и коллективной дисциплины»<sup>1</sup>.

А.С. Макаренко считает, что на всех трех стадиях развития игры влияние родителей имеет огромное значение. Вместе с тем педагог отмечает, что весьма значимую роль родители играют и на первой стадии игры, «когда ребенок не состоит еще членом другого коллектива, кроме семейного, когда, кроме родителей, часто и нет других руководителей. Но и на других стадиях влияние родителей может быть очень велико и полезно». Иногда активная позиция родителей в процессе детской игры может быть хорошим примером для подражания. Родители должны принимать меры по починке сломанной игрушки и не должны выбрасывать ее раньше времени. Чаще всего именно от родителей должна исходить инициатива

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Пед. соч. ... Т. 4. С. 76–77.

привнесения в игру живого интересного материала. Не стоит забывать и о необходимости предоставлять детям больше свободы в игре. На всех стадиях развития детской игры педагог рекомендует родителям тщательно наблюдать за тем, чтобы игра не поглотила всю духовную жизнь ребенка, – надо способствовать тому, чтобы вместе с ней развивались и другие навыки, в частности, трудовые<sup>1</sup>.

Анализ сущности основных стадий игры и руководства детской игрой со стороны родителей весьма актуален для современных детско-родительских отношений. Нынешние родители – те, кому сегодня от 20 до 30 лет и немного старше, – практически не имеют собственного игрового опыта, так как их детство прошло не под руководством собственных родителей, не во дворе в коллективном игровом взаимодействии, не в игровой школьной команде, а перед экраном телевизора, с джойстиком в руках, у некоторых – перед монитором компьютера. Отсутствие игрового опыта у большинства современных родителей сказывается на организации такого опыта у их собственных детей. Родители перестали воспитывать детей в рамках традиционной общественной морали. Они приучают их к гигиеническим нормам, но не учат, что нельзя убивать людей. Ребенок таких родителей включает телевизор или компьютер и видит, как самый «сексапильный», элегантный, «крутой» и высокооплачиваемый актер убивает на экране одного за другим всех врагов и «делает это красиво». И ребенку очень хочется быть таким же красивым и так же красиво убивать. Когда в реальной жизни человек стоит перед выбором – убивать или нет, он не чувствует себя нарушителем закона или заповеди, а, наоборот, ощущает удовлетворение, поскольку делает то же самое, что и его кумир. А ценности мира родителей оказались для детей менее значимыми, чем ценности, почерпнутые из мира кино и компьютерных игр.

Не организованное в детстве игровое пространство ведет к неспособности человека организовать социальное окружение во взрослой жизни. Недаром в психологии укоренилось мнение о том, что не доигравшему в детстве ребенку трудно строить отношения в социуме; из недоигравшего ребенка вырастают плохие администраторы, плохие руководители, плохие бизнесмены и, более того, плохие политики. Не доигравшие в детстве люди стремятся компенсировать этот пробел во взрослой жизни и погружаются в игровую среду, которая активно создается современной игровой индустрией. Но если в детстве игра является неотъемлемой частью жизни ребенка, способной развивать его «природные сущностные силы», то во взрослой жизни игра, становясь частью жизни недоигравшего человека, способна развить (и развивает) у него пагубные пристрастия и формирует игровую зависимость, разрушающую личность. В этой связи уместно напомнить, что А.С. Макаренко, последовательно проводя вслед за Дж. Дьюи аналогию между игрой и работой, заметил, что между ними нет большой разницы. Он считал, что «хорошая игра похожа на хорошую работу, плохая игра похожа на плохую работу. Это сходство очень велико, можно прямо сказать: плохая работа больше похожа на плохую игру, чем на хорошую работу»<sup>2</sup>. В этом прослеживается некоторое сходство его позиций с основными идеями педагогики прагматизма.

Игра способствует формированию норм бытия, сопровождающих затем воспитанника во взрослой жизни, «приучает ребенка к тем физическим и психическим усилиям, которые необходимы для работы», правильно поставленная игра

---

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Пед. соч. ... Т. 4. С. 77–78.

<sup>2</sup> Там же. С. 73.

приучает детей к умственному труду, а также к работе<sup>1</sup>. Но вместе с тем игра доставляет ребенку радость. Это радость творчества, победы, эстетическая радость. Подобную радость человек испытывает и в процессе хорошей работы. Игра, как и труд, предполагает напряжение мысли, рабочее усилие, развивает чувство ответственности, вызывает радость творчества. Должным образом организованная игра подготавливает детей к трудовой деятельности, которая должна превратиться в подлинное творчество, источник радости. А.С. Макаренко подчеркивал, что в игре, в отличие от труда, не создаются социальные ценности, игровое действие развивается под воздействием человеческого интереса к нему, а не ради ««опосредованного» специфически утилитарного эффекта» (С.Л. Рубинштейн).

Современная индустрия развлечений разрабатывается с учетом знания тончайших психологических механизмов. Во-первых, если чьей-то безопасности угрожает враг, то он стимулирует пробуждение чувства страха. Ответной реакцией является включение защитных механизмов, а выброс адреналина вызывает такую ответную реакцию, как молниеносный выбор способов устранения угрозы. Во-вторых, если участника состязаний обходит другой участник, применив при этом «плутовство», то на следующем этапе первый предпочтет обратиться не к собственным возможностям, а к изысканным ухищрениям с целью превзойти соперника. В-третьих, изысканность и изощренность состязаний, сопряженные с эмоциональными всплесками, наслаждениями и страданиями, затягивают участников гораздо сильнее, чем программы, осуществляемые в спокойном эмоциональном режиме. В-четвертых, стремление игроков к выигрышу, желание удовлетворить свою потребность в общественном признании поощряется большим выигрышем, призом, вознаграждением; стремление к выигрышу продиктовано желанием обрести стабильность.

Современная индустрия развлечений предлагает игроку действовать от имени сомнительного героя. Участники игрового процесса осваивают приемы чуждого им, но «нужного» поведения, а на их рефлексорные реакции направлено воздействие стимулов, профессионально разработанных и мастерски смонтированных в игровое пространство. Здесь срабатывает проверенная аксиома: игровое поведение определяет установки, установки – поведение. И если «плутующий игрок пойман за руку», наступает осознание того, что правила игры нарушены, а игра превращается в удобный предлог и средство своеобразной манипуляции сознанием и «штамповки мозгов»<sup>2</sup>.

Игры современных детей чаще всего идут на грани дозволенного и недозволенного, принимая характер экстремальных увлечений, грозящих подрастающим поколениям увечьями и смертью. Значительная часть сегодняшних школьников, увлекаясь такими играми, стремится продемонстрировать окружающим свою силу, ловкость, выносливость, самообладание и вместе с тем доводит себя до наивысшей степени наслаждения от переживаемого во время игрового процесса «кайфа». Игра стала источником совершенно «иной радости» – радости, сродни которой эксгибиционизм, противоречащий здравому смыслу. Ушли в прошлое игровые трудовые операции и рейды, тимуровское движение, ориентированные на проявление заботы о ближнем, уважения к старшим поколениям, к окружающей среде. Но обвинять в этом только детство – безнравственно и необоснованно. Причина – в трансфор-

<sup>1</sup> См.: Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей. М.: Учпедгиз, 1940. С. 56–57.

<sup>2</sup> Маркова Н. Играющие с человеком // Нар. образование. 2004. № 2. С. 241–248.

мированном сознании взрослых, ориентированных только на потребление готовой продукции, не проявляющих желания сделать что-то самому. «Разнообразие игрушек, одежды и сладостей, походы в развлекательные центры и обилие фильмов не компенсирует главного – утраты *Любви* и *Смысла*. Вместо них современная культура предлагает детям вслед за взрослыми *Удовольствие* и *Комфорт*»<sup>1</sup>.

Современное общество потребления, стремясь предвосхитить желания многих, предлагает большое разнообразие игровых услуг для самых разных категорий потребителей. Плохо это или хорошо? Однозначно ответить на этот вопрос нельзя. Хорошо, когда многочисленные предложения гарантируют качество предлагаемого «продукта», обеспеченного (по форме и содержанию) мастерами-профессионалами, и плохо, когда детям и взрослым в красочной обертке подают «суррогат», заведомо опасный и вредный как для психического, так и для физического здоровья. Об этой опасности предупреждал еще С. Френе, считавший, что множество игр и игрушек, якобы имеющих воспитательное значение, на самом деле – более или менее интересные забавы, а в конечном счете – источник прибыли для тех, кто их производит и сбывает<sup>2</sup>. Плохо, что значительная часть современного педагогического сообщества (особенно молодая его часть) не видит в этом «ничего опасного». На наш взгляд, эта ситуация связана, прежде всего, с профессиональной неподготовленностью учительства к реализации педагогического потенциала детской игры и в первую очередь нежеланием этот потенциал изучать.

Анализ педагогического наследия А.С. Макаренко показывает, что в опыте великого педагога обнаруживаются яркие образцы его игровой позиции. «Надо играть с ребятами, надо стоять во фронт, а потом можно рычать на них. Тот командир, который минута в минуту является ко мне сдавать рапорт, прекрасно играет, и я с ним играю. Я отвечаю за них, за всех, а они думают, что они отвечают»<sup>3</sup>. Разработка содержания игры в практике деятельности А.С. Макаренко осуществлялась в совместном творчестве педагогов и воспитанников. Однако педагоги стремились к тому, чтобы удивить ребят, обрадовать и заинтересовать их, всколыхнуть и пробудить инициативу. Воспитание в деянии и действии проводилось в организованных им колонии имени М. Горького и коммуне имени Ф.Э. Дзержинского. Работа на участке, в поле, в саду, на сборке фотоаппаратов, на очистке пруда – все было ориентировано на конечный результат, имеющий положительное значение как для общества, так и для каждого ребенка.

Одним из важнейших принципов педагогического опыта А.С. Макаренко стала военизация-игра. Командиры, салюты, форма – это была та военизированная игра (но далекая от муштры!), в которой принимал участие и сам педагог, убежденный в том, что «без такой игры труднее создать настоящий, веселый и бодрый коллектив»<sup>4</sup>. Военизация-игра присутствовала и во временных сводных сторожевых отрядах, состоящих из авторитетных старших воспитанников. Дежурство сторожевых отрядов не предполагало отмены взрослых сторожей и охраны, но представляло собой своего рода «ответственную игру», в которой прояв-

---

<sup>1</sup> Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2012. С. 7.

<sup>2</sup> См.: Френе С. Избр. пед соч. : пер. с фр. М. : Просвещение, 1990. С. 51.

<sup>3</sup> Макаренко А.С. Соч. : в 7 т. М., 1957. Т. 7. С. 420.

<sup>4</sup> Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности / сост. В.В. Кумарин. М. : Педагогика, 1972. С. 144.



лялся макаренковский закон параллельного педагогического действия. Посты были расположены так, что часовому быстро могли прийти на помощь. В такой игре-военизации воспитывались ответственность, выносливость, смелость, способность к четким и согласованным действиям целого коллектива.

Некогда популярные игры школьников «Зарница» и «Орленок», целями и задачами которых были воспитание патриотизма, гражданственности, чувства локтя, формирование ответственности и долга, также носили коллективный характер. Однако за внешней привлекательностью и безобидностью этих игр скрывалось большее – негативное отношение к противнику, когда на него проецировался образ врага. Сегодня они сменились компьютерными «играми-стрелялками», которые вызывают тревогу у большинства педагогов и родителей. Если парень убивает на мониторе сотни людских фигурок, – такой опыт не может пройти бесследно, он притупляет чувства, потому что это – азарт убийства. Ребенок постоянно находится в водовороте криминальной информации: радио, телевидение, газеты, журналы пестрят заголовками о кровавых схватках, происшествиях и разборках криминальных группировок, а игра лишь повторяет, воспроизводит те же сюжеты.

Естественно, если бы на эти игрушки не было спроса, они бы и не создавались. Продавцы игрушек не формируют в человеке жажду насилия, они всего лишь ее эксплуатируют. Подобная жажда без ее эксплуатации притупляется, а при усиленной «накачке» – возрастает. Ребенок, считающий своими врагами тех, кто над ним посмеивается, унижает его, уже знает, как эту проблему решить, он много раз решал ее с помощью компьютера. Ребенок находит отцовский револьвер и «лечит головную боль гильотиной». Ему никто не объяснил, что существуют и другие способы. До настоящего времени никто не создал даже общественных организаций, которые попытались бы решить эту проблему. Очевидно, мало кто осознал факт ее наличия<sup>1</sup>.

Прагматичный XX век сделал свое дело и из феномена культуры превратил игру в феномен, предполагающий не саму игру, а выигрыш. Эту мысль подчеркивает А.Г. Асмолов в своей вступительной статье к книге И. Бурлакова «Номо Gamer». Он обращает внимание еще и на то, что ныне начинается другое прочтение игры – как у Ф.М. Достоевского: «И здесь начинаются другие игроки». Парадокс, по мнению А.Г. Асмолова, состоит в том, что именно с играми Достоевского более всего ассоциируется наступающая на нас совершенно особая реальность, которую мы не знаем, – реальность виртуальных миров, приходящая через компьютерные игры<sup>2</sup>. Последние представляют собой ключ к этим виртуальным мирам. Опасность массового увлечения компьютерными играми состоит в том, что *«в виртуальном мире может возникнуть виртуальная ответственность – то есть виртуальный мир позволяет убежать от ответственности в другой, третий, десятый... в вереницу виртуальных миров, и поэтому так важно понять: когда ребенок оказывается в пространстве компьютерной игры, куда поведет его эта игра? Будет ли она школой агрессии или школой гуманного отношения к миру?»*<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> См.: Рыбьянов М. Виртуальное убийство провоцирует реальное // Известия. 2002. 26 июля. С. 6.

<sup>2</sup> См.: Асмолов А.Г. Виртуальное пространство и «эффект Вельда»: вступ. ст. // И. Бурлаков. Номо Gamer. М.: Класс, 2000. С. 6.

<sup>3</sup> Там же. С. 7.

В контексте трансформированного характера детской игры и детской игровой культуры опыт А.С. Макаренко весьма актуален для современной педагогической теории и практики, поскольку демонстрирует возможность реабилитации коллективной, социально ориентированной, педагогически целесообразной игры. Характер опыта педагога-мастера противостоит ситуации развития современного детства, но в этом противоречии кроется его главное предназначение – «предотвратить утрату детства», неизменно влекущую за собой утрату настоящей зрелости. Дети, лишенные настоящей детской игры и лишенные тем самым настоящего детства, «превращаются во взрослых, лишенных *Доброты* и *Ответственности*». Современное детство, лишенное «*Чистоты* и *Наивности*, теряет *Игру* и *Сказку*, наполняется скукой и бежит от нее во взрослые удовольствия»<sup>1</sup>.

Педагогический опыт А.С. Макаренко в первой трети XX столетия оказался органично сопряжен с общими тенденциями развития теории и практики социального воспитания молодежи, когда педагоги-практики и педагоги-исследователи акцентировали свое внимание на романтическом содержании и характере детской игры, указывали не только «на потребность в ней растущего детского организма», но и на стремление детей найти в игре возможность для реализации своих фантазий, творчества, воображения, удовлетворения жажды таинственности. Для педагога-мастера характерны поощрение детской самостоятельности и организации самоуправления, создание условий для самостоятельности детей. Практика работы с девиантными детьми подтвердила тот факт, что педагоги и воспитатели получили в игре мощное социализирующее, воспитательное средство, способное придать жизнедеятельности детей романтику, эмоциональность и творческий характер, научить их жить в коллективе, действовать сообща, ориентируясь на завтрашний день. Планируя игровую деятельность детей, педагог может заложить в нее высокое нравственное содержание, представляющее собой целостную программу упражнений в поведении, в проявлении творчества, инициативы и самостоятельности.

### Список использованной литературы

1. Асмолов, А.Г. Виртуальное пространство и «эффект Вельда» [Текст] : вступ. ст. // И. Бурлаков. *Ното Gamer*. – М. : Класс, 2000. – С. 6.
2. Ильин, И.А. Путь к очевидности [Текст]. – М. : Республика, 1993.
3. Макаренко, А.С. Лекции о воспитании детей [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1940.
4. Макаренко, А.С. Пед. соч. [Текст] : в 8 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4.
5. Макаренко, А.С. Пед. соч. [Текст] : в 8 т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 5.
6. Макаренко, А.С. Соч. [Текст] : в 7 т. – М. : Педагогика, 1957. – Т. 7.
7. Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности [Текст] / сост. В.В. Кумарин. – М. : Педагогика, 1972.
8. Маркова, Н. Играющие с человеком [Текст] // *Нар. образование*. – 2004. – № 2. – С. 241–248.
9. Остапенко, А.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования [Текст] / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2012.

---

<sup>1</sup> Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий ... С. 6–7.

10. Рыбьянов, М. Виртуальное убийство провоцирует реальное [Текст] // Известия. – 2002. – 26 июля.
11. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Текст] // Вестн. практ. психол. образование. – 2010. – № 2 (23). – С. 12–16.
12. Френе, С. Избр. пед. соч. [Текст] : пер. с фр. – М. : Просвещение, 1990.

*А.Г. Пашков*

### **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СВЕТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ А.С. МАКАРЕНКО**

Автор обращается к анализу современных проблем социального воспитания, причинам отрыва практики социального воспитания от концептуальных идей А.С. Макаренко. Процессы социального воспитания молодежи идут вразрез с традициями отечественной педагогики, духом коллективизма, органически присущим русской национальной культуре, образу жизни русского человека.

философия образования, история школы, история педагогики, социальное воспитание, коллектив, коллективизм, производительный труд, нравственное воспитание.

Современные теория и практика социального воспитания значительно больше отдалены и отчуждены от наследия А.С. Макаренко, чем, например, во второй половине XX столетия. Тогда из его идей и опыта бралось преимущественно то, что было на потребу дня: идея подчинения личности коллективу, методика требования, дисциплинирования и наказания, трудовая подготовка, использование строя и других элементов военизации. Из контекста макаренковского учения о коллективе изымались отдельные частные явления, которые в педагогически полноценном виде существуют только в сплоченном коллективе. А вне коллектива эти же термины обозначали совсем другие сущности: самоуправление вырождалось в администрирование и функционерство маленьких начальников; сознательная и активная дисциплина – во внешнюю дисциплину подавления и подчинения; придуманные в высоких инстанциях требования в виде правил, законов и кодексов не сопрягались с жизнедеятельностью детских коллективов и насаждали в школах приспособленчество и лицемерие.

Было, конечно, и глубокое осмысление творчества А.С. Макаренко, что помогало развитию педагогических концепций коллектива, личности, воспитательных систем (В.А. Сухомлинский, Л.И. Новикова, А.Т. Куракин, В.А. Карачковский), зарождению коммунарского движения (И.П. Иванов, Ф.Я. Шапиро). Правда, социальный эксперимент по формированию коммунарских общностей будущего партийно-комсомольское руководство воспитанием быстро свернуло в формат методики коллективной творческой деятельности (КТД), но и за это спасибо.

Сегодня же А.С. Макаренко упоминается и цитируется скорее по соображениям академической корректности, нежели по причине стремления к педагогической истине. То есть если раньше, например, его формулу «как можно больше

уважения к человеку и как можно больше требования к нему» произносили и применяли с нажимом на вторую часть, то сегодня о ней лишь иногда вспоминают на занятиях по истории педагогики, а реальные нормы и правила жизни образовательно-воспитательных сообществ крেনятся в сторону потакания индивидуальным правам и свободам ребенка.

Увы, новые идеалы и идолы, новомодные идеи и мифы все дальше отодвигают коллективистскую педагогику А.С. Макаренко от современного образовательного дискурса. Так что же, для Макаренко нет места на «яхте» психолого-педагогической современности, подгоняемой ветром инновационного модернизма?

К утвердительному ответу вроде бы подталкивает ряд факторов, определяющих важные параметры нынешней жизни и воспитания.

Либеральная идеология, обслуживающая интересы глобальных хозяев, проповедует человеческий индивидуализм как условие упрочения царства свободного рынка и демократии. Эта антисолидаристская идеология возобладала в мире после крушения большого социального государства, что инициировало демонтаж солидаристских институтов в ходе либерально-экономических реформ. Неолиберализм небезосновательно считает коллективизм источником опасной пассионарности и всячески вытравливает его из сфер общественного сознания и поведения. Для этого коллективизму приписываются непривлекательные антидемократические черты – нетерпимость, догматизм, экстремизм и другие. В целях десоциализации и создания безальтернативного рынка труда парализуются механизмы взаимной социальной поддержки и помощи, усиливаются взаимная отчужденность различных групп общества и разобщенность в рядах простых людей посредством насаждаемых морали успеха и мотивации индивидуалистического стяжателя, сосредоточенного на гешефте и самопрезентации<sup>1</sup>.

Дискредитируются и подрываются основы традиционных институтов, культивирующих коллективистско-общинное «мы» – семьи и православной церкви. Информационные «мины» регулярно подкладываются и приводятся в действие.

Новейшая американская либеральная теория, базирующаяся на методологии индивидуализма (номинализме, неопрагматизме, необихевиоризме), также усматривает свою миссию в разрушении стереотипов «ложной» социальности и коллективности. Так, один из непреложных принципов философии номинализма состоит в том, что общества и различных наиндивидуальных социальных образований как обязывающей нас реальности нет, существуют только отдельные самоопределяющиеся индивиды, друг с другом не связанные и ничем друг другу не обязанные. А присущий англо-американской интеллектуальной традиции прагматический эмпиризм прямо отождествляется с индивидуализмом, поскольку считается, что только индивидуальный уровень представляет верифицируемые единицы опыта, тогда как коллективное дано не в опыте, а выступает такой конструкцией сознания, с которой небезопасно экспериментировать<sup>2</sup>.

На эти же цели направлен реализуемый массовой культурой и средствами массовой информации «антитоталитарный» проект подмены свободы личности

---

<sup>1</sup> См.: Поланьи К. Великая трансформация. Политические и экономические истоки нашего времени : пер. с англ. СПб. : Алетейя, 2002. С. 183–185.

<sup>2</sup> См.: Панарин А.С. Правда железного занавеса. М. : Алгоритм, 2006. С. 72–100.

(разума) свободой инстинкта. Массированная пропаганда, связанная с культом тела, защитой прав девиантных меньшинств, с легализацией мата и порнографии, по сути является программой вторичного одичания человека, тиражирующей разрозненных носителей зоологических инстинктов и раскованной телесности, не признающих «устаревших» социальных и моральных резонансов, не умеющих мыслить собственно социальными категориями и не способных к коллективной самозащите.

Школа и образование также вносят свою лепту в ослабление сплоченности и солидарности в детско-подростковых общностях. Обучение в контексте индивидуально-личностной парадигмы воспроизводит и актуализирует на уровне отношений детей и формирования их социальных навыков «дурную социальность»<sup>1</sup>. Модернистские образовательные технологии и методики основываются на разделении детей и насаждают в классах дух соперничества, конкуренции и даже вражды по поводу оценок и признания учителя. Побудительными мотивами учения все чаще выступают индивидуальная успешность, тщеславие, самолюбие, ложно понятая исключительность, что разрушает социально-нравственную ткань образовательного процесса.

Наиболее заметно обучение противостоит детской коллективности и солидарности в так называемых «инновационных» школах, реализующих селективные модели дифференцированного и индивидуализированного обучения на базе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Здесь личностное развитие обучающихся по мере их продвижения от младших классов к старшим нередко соединяется с их освобождением от социально-нравственных ценностей и заполнением личностной структуры корыстно-индивидуалистическими ориентациями<sup>2</sup>.

Итак, проведенный анализ показывает, что неолиберальной действительности, всеми способами утверждающей в качестве мотивационной основы деятельности деньги, вещи и власть, разлагающей целостность общества и блокирующей его способность к самоорганизации и саморазвитию, опускающей статус образования и науки до уровня подсистем экономики и реализующей трудоресурсный подход к человеку как к фактору упрочения индивидуалистического экономикоцентризма, – такой действительности А.С. Макаренко не нужен.

Однако реалии неолиберализма с его претензиями развернуть вспять историю, культуру и цивилизацию – это еще не вся жизнь. Ведь помимо сиюминутных (в историческом масштабе) частно-эгоистических интересов, выдающих себя за «всечеловеческие», существуют вечные цели и ценности, связанные с обеспечением духовно-нравственного бытия и здоровья человека. Им служит социальное производство, или система воспитания человеческой социальности – культивирование социокультурных связей, социально-нравственных норм и форм совместной деятельности и общения, внеыночной гражданской активности и социально-солидаристской мотивации, взаимной ответственности и взаимопомощи, чуткости и сострадательности.

Ментальный уровень этой сферы связан процедурами социальной категоризации, социально-группового сравнения и социальной избирательности, иден-

<sup>1</sup> Зеньковский В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути // Психология детства. Екатеринбург : Деловая кн., 1995. С. 229.

<sup>2</sup> См.: Мухин М.И., Олиференко Л.Я., Щуркова Н.Е. Ценностные ориентации школьников на этапе становления новой школы // Воспитание школьников. 2012. № 1. С. 5.

тификации себя с родственной и близкой социальной реальностью семьи, социальной группы, нации, родины. Интегрируясь в экзистенциальный опыт, эти, нередко латентные, механизмы делают возможными социализацию личности и формирование ее морально-психологической устойчивости, а также сохранение социума, живущего по человеческим нравственным законам, а не по законам джунглей и криминальных стай.

Вот почему так велико значение наследия А.С. Макаренко, и наше внимательное и творческое отношение к нему с точки зрения сохранения человечности и целостности сплоченного и взаимоответственного социума не случайно. Понятно и то, что феномен коллектива и коллективности в современных условиях остро нуждается в культурной и научной защите, равно как и в филантропической поддержке.

На наш взгляд, сегодня ответ на вопрос о судьбах идеи коллектива и воспитания в коллективе может быть следующим: необходима не статическая казарменная, стирающая различия псевдоколлективность с ее принудительной солидарностью, а динамическая творческая общность, необходимая для развития индивидуального самосознания и самореализации личности. Сегодня нужно заново осмыслить положение о том, что коллектив по мере его становления представляет собой «поле» эмоционально-волевого, нравственного и интеллектуального напряжения<sup>1</sup>. Эта интегральная характеристика коллектива обуславливает его амбивалентность, т.е. способность выступать как фактором усреднения и нивелировки личности ребенка, так и средством развития индивидуальности и самобытности человека. Отсюда вытекает сложная педагогическая диалектика коллективности: не дать «окопостенеть» отношениям зависимости, подчинения, руководства с ведущей ролью актива и его лидеров, навязывающих свое мнение массе, а по мере сплочения коллектива, выработки и принятия его членами общих надличностных ценностей культивировать и поддерживать процессы саморегуляции и самоорганизации, диалоговый характер общения, отношения сотрудничества, взаимопомощи, товарищества и дружбы, высокий уровень социальных ожиданий по отношению к субъектности и творческой активности членов коллектива и другие «неклассические» признаки коллектива как единства организации и психологической общности.

На эти признаки обращал внимание В.А. Сухомлинский в одной из своих поздних работ: «Коллектив – это содружество единомышленников, содружество гражданское, идейное, трудовое, творческое, в которое каждый что-то приносит для обогащения его духовной жизни и из которого каждый что-то берет для полноты своей личной духовной жизни, для полноты своего счастья»<sup>2</sup>.

Не менее актуальным и даже злободневным сегодня является вопрос о коллективообразующей деятельности. Как следует из опыта А.С. Макаренко и его современников, это такая совместная деятельность, осуществление которой предполагает сотрудничество, кооперацию и диалог субъектов. Поэтому потребление чего угодно – «хлеба и зрелищ», удовольствий и развлечений, информации и т.п. – не может быть средством социальной интеграции индивидов, так как «в случае потребления сотрудничество является не только ненужным, но и совершенно излиш-

---

<sup>1</sup> См.: Куракин А.Т., Лийметс Х.Й., Новикова Л.И. Коллектив и личность школьника. Вып. 1, ч. 2. Таллин, 1981. С. 36–39.

<sup>2</sup> Сухомлинский В.А. Идти вперед! // Нар. образование. 1989. № 8. С. 74.

ним. Что бы ни потреблялось, оно потребляется индивидуально, даже если это происходит в переполненном зале»<sup>1</sup>.

Коллективообразующей может стать только такая деятельность, в основе которой лежат созидательные, производительные усилия, требующие сотрудничества. У Макаренко, как известно, такой деятельностью выступал производительный труд – сельскохозяйственный и промышленный. Причем и в колонии, и в коммуне труд был «образцовым» – наукоемким, высокоорганизованным, командным и одновременно персонализированным, прибыльным как в экономическом, так и в социальном плане.

Стержнем же коллективной жизни, которую строили воспитанники вместе с педагогами, по Макаренко, является забота. «Хозяйственная (экономическая) забота, с нашей точки зрения, является элементарным объектом воспитания ... только переживание хозяйственной заботы может дать мощный толчок, с одной стороны, для воспитания нужных нам качеств коллектива, с другой – для логического оправдания норм поведения личности в коллективе»<sup>2</sup>.

Позже, в коммунарский период творчества, А.С. Макаренко конкретизировал содержание труда-заботы: «Вопросы промфинплана, технологического процесса, снабжения, работы отдельных деталей, приспособлений, рационализации и контроля, норм и расценок, штатов и качества персонала ежедневно проходят перед коммунарами, проходят не как перед зрителями, а как перед распорядителями, которые не могут отмахнуться ни от какого вопроса, иначе их дело на другой же день начнет давать перебои»<sup>3</sup>.

Итак, в опыте А.С. Макаренко труд-забота выступает базисом воспитания коллективистских отношений сотрудничества и дружества. В 1960-е и последующие годы энтузиастами коммунарского движения было показано, что сплочению коллектива помогает не только трудовая забота, но и забота в контексте других видов продуктивной, нужной людям и обществу деятельности детей и взрослых – добротворческой, интеллектуальной, художественно-театральной и прочей<sup>4</sup>.

Что же сегодня происходит с деятельностной основой формирования и становления детских коллективов?

Капиталистические реалии таковы, что для организации в сфере «общественного производства» педагогически полноценного производительного труда детско-взрослых трудовых объединений, способного стать трудом-заботой и тем самым макаренковским средством воспитания коллектива, возможностей почти не осталось. И дело не только в том, что производственно-трудовой процесс в условиях рыночных отношений невозможно педагогизировать с сохранением его экономической эффективности<sup>5</sup>.

Процессы коллективообразования в структуре современного «взрослого» производства блокирует то обстоятельство, что отношения солидарности и непо-

<sup>1</sup> Бауман З. Текущая современность : пер. с англ. СПб. : Питер, 2008. С. 178.

<sup>2</sup> Макаренко А.С. Очерк о работе Полтавской колонии им. М. Горького // Макаренко А.С. Пед. соч. : в 8 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 1. С. 46.

<sup>3</sup> Макаренко А.С. Педагоги пожимают плечами // Макаренко А.С. Пед. соч. : в 8 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 1. С. 139.

<sup>4</sup> См.: Борисова Л.Г. Забота: социально-философский смысл и педагогическое значение // Пед. образование и наука. 2002. № 4. С. 51–58.

<sup>5</sup> См. подробнее: Пашков А.Г. Труд как средство воспитания: история и современность. Славянск-на-Кубани : Изд. центр СГПИ, 2011. С. 44–50.

средственного сотрудничества, а также забота (распоряжение процессом и результатами труда, включение в целеполагание и другие функции управления) имеют некапиталистическую природу и в строгом смысле несовместимы с отношениями капиталистического найма. Подлинно коллективистские отношения в хозяйственно-экономической сфере могут базироваться только на концентрации основных прав собственности в руках трудовой кооперации.

Кроме того, производственно-трудовой путь становления воспитательного коллектива перекрывается законодательным запрещением детского труда, а также стремительной деиндустриализацией и сокращением производства в пореформенной России. Сохраняющиеся участки отнюдь не образцового труда (кроме военно-промышленного комплекса) остаются в основном уделом «неудачников» и «терпил» и потому непривлекательны в глазах подростков и молодежи.

Престиж добросовестного труда и его мотивация понижаются еще и вследствие падения трудовой морали в обществе. У кризиса культуры трудолюбия – глубокие корни. Сегодня этот кризис углубляется вследствие разрыва нынешних соискателей максимальной прибыли, именующих себя элитой, со всякой продуктивной деятельностью в пользу спекулятивно-ростовщических, теневых и откровенно криминальных практик. А ценности элиты, как известно, задают драйв ценностных предпочтений средних, а затем и нижних слоев социума.

Однако не все так безнадежно. В производственной сфере пока еще имеются ниши, в которых сохраняются солидаристские отношения сотрудничества и взаимопомощи – в формах социального партнерства и социально ответственного бизнеса, в рамках доктрины «фирмы-семьи», а также в фирмах, использующих доктрину «человеческих отношений». Однако в наибольшей степени, как отмечает А.В. Бузгалин, коллективистские отношения развиваются в тех сферах, где труд содержит значимые творческие компоненты; где главными целями деятельности выступают социальные, гуманитарные, экологические, а денежная мотивация субъектов играет подчиненную роль; где отношения носят характер свободной и добровольной кооперации, а отчуждение работников от средств и результатов труда и от управления если и присутствует, то не является доминирующим. «На этих основаниях сегодня строится деятельность многих социальных движений и НПО, коллективов ученых, занятых преимущественно фундаментальными исследованиями, значительной части педагогов в начальной, средней и высшей школе (как правило, в государственном секторе), социальных работников, работников некоммерческих организаций в сфере культуры и взаимодействия человека с природой, людей искусства, ориентированных не на коммерческие результаты»<sup>1</sup>.

Несмотря на то, что эти пласты практики также подвержены влиянию тенденций коммерциализации и администрирования, они пока еще могут рассматриваться в качестве сфер или направлений создания детско-взрослых образовательных производств, где на основе культивирования воспитывающего труда-заботы возможно становление полноценных коллективов. Такими площадками коллективообразования, воспитания и социализации подростков могут стать педагогические отряды и социальные службы, экологические центры, мини-технопарки и др.

Но все же, думается, наибольшие перспективы в части анимации и востребованности ожидают педагогику А.С. Макаренку в сферах социальной реабили-

---

<sup>1</sup> Бузгалин А.В. «Социальный капитал» как превратная форма генезиса посткапиталистических отношений // Альтернативы. 2010. № 4. С. 23–24.



тации и социальной помощи. Масштабы этой работы уже сегодня беспрецедентны и продолжают увеличиваться вслед за ростом числа экономически и социально неадаптированных, впавших в нищету, оступившихся в бродяжничество, наркоманию и алкоголизм, в нижние этажи теневой экономики и в криминальное болото. Сама жизнь все более актуализирует реабилитационно-спасательную миссию педагогики в отношении социально потерпевших и деградирующих.

Но это не возврат к истокам идей и опыта Макаренко, так как сегодняшняя ситуация сильно отличается от той, которая была в 20 – 30-е годы прошлого века. В тех беспризорниках и правонарушителях идеология и политика обязывали общество и власть видеть перспективных представителей исторического авангарда, хотя и оступившихся, но способных при определенных условиях адаптироваться к новой жизни и двигать прогресс и достойных человеческого счастья по критериям полезности и достижимости.

Сегодняшние представители социального дна, мира новых нищих и неприкаянных – это в глазах реформаторов-«огораживателей» лишние люди. В своем большинстве они непригодны к либеральному перевоспитанию и направлению на стезю успеха. Их место в новом мировом порядке – в гетто и резервациях, а упорных девиантов ждут гуманные тюрьмы. В качестве утешения им приготовлены виртуально-наркотические грезы, гарантирующие безвозвратный уход из общества.

В какие социально-педагогические практики и технологии конвертируется идея обретения человеческого достоинства неэффективными и «нищими духом» – это дело ближайших поколений. Мы же можем предположить, что новые духовно-деятельные реабилитационные общности образуют люди, добровольно отодвинувшие в сторону оболъщения и иллюзии модерна, согласившиеся довольствоваться немногим и переставшие оценивать себя по критерию успеха, объединенные русской духовной традицией сострадательности и чувством своей нужности миру. На первый план в восстановлении собственно человеческого в человеке выступят духовно-антропологические (а не производственно-экономические) смыслы труда-заботы как служения другому, стремления самим удовлетворять свои нужды, сохранения родной веры, культуры, природы. Думается, что в системе целей, отношений, норм и традиций новых коллективов будут воплощены лучшие черты монастырских братств, крестьянских общин, трудовых коммун. Тогда и Макаренко будет перечитываться снова и более внимательно, чем это делали мы: ведь «настоящие истины всегда, словно духи, выходят из своих могил и бродят, и беспокоят сердца людей, пока они, наконец, не находят освобождения и покоя в осуществлении реальной жизни»<sup>1</sup>.

#### Список использованной литературы

1. Бауман, З. Текучая современность [Текст] : пер. с англ. – СПб. : Питер, 2008. – 240 с.
2. Борисова, Л.Г. Забота: социально-философский смысл и педагогическое значение [Текст] // Пед. образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 51–58.

---

<sup>1</sup> Кершенштейнер Г. Понятие о трудовой школе // Новые идеи в педагогике : сб. СПб., 1913. № 2. С. 46.

3. Бузгалин, А.В. «Социальный капитал» как превратная форма генезиса посткапиталистических отношений [Текст] // Альтернативы. – 2010. – № 4. – С. 4–32.
4. Зеньковский, В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути [Текст] // Психология детства. – Екатеринбург : Деловая кн., 1995. – С. 295–341.
5. Кершенштейнер, Г. Понятие о трудовой школе [Текст] // Новые идеи в педагогике : сб. – СПб., 1913. – № 2. – С. 22–47.
6. Куракин, А.Т. Коллектив и личность школьника [Текст] / А.Т. Куракин, Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова. – Таллин, 1981. – Вып. 1, ч. 2. – 124 с.
7. Макаренко, А.С. Очерк о работе Полтавской колонии им. М. Горького [Текст] // Макаренко А.С. Пед. соч. : в 8 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 44–53.
8. Макаренко, А.С. Педагогижимают плечами [Текст] // Макаренко А.С. Пед. соч. : в 8 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 136–144.
9. Мухин, М.И. Ценностные ориентации школьников на этапе становления новой школы [Текст] / М.И. Мухин, Л.Я. Олиференко, Н.Е. Щуркова // Воспитание школьников. – 2012. – № 1. – С. 3–11.
10. Панарин, А.С. Правда железного занавеса [Текст]. – М. : Алгоритм, 2006. – 336 с.
11. Пашков, А.Г. Труд как средство воспитания: история и современность [Текст]. – Славянск-на-Кубани : Изд. центр СГПИ, 2011. – 144 с.
12. Поланьи, К. Великая трансформация. Политические и экономические истоки нашего времени [Текст] : пер. с англ. – СПб. : Алетейя, 2002. – 320 с.
13. Сухомлинский, В.А. Идти вперед! [Текст] // Нар. образ. – 1989. – № 8. – С. 70–78.

*А.В. Репринцев*

### **МИССИЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ А.С. МАКАРЕНКО**

Автор размышляет о миссии современного учительства, целях и ценностях «модернизации» российского образования, позиции отечественной интеллигенции в осуществляемых реформах, опираясь на концептуальные идеи и принципы реализации функций педагога, сформулированные в наследии А.С. Макаренко.

философия образования, социальное воспитание, история школы, история образования, миссия учительства, модернизация образования.

«Модернизация» российского образования вылилась в масштабную ревизию всего предшествующего отечественного педагогического опыта, волевого навязывания «сверху» системе образования чужеродных моделей и подходов, грубо скопированных с аналогов европейских и американских образовательных систем. Поспешно принятый в последние декабрьские дни ушедшего 2012 года Закон «Об образовании в Российской Федерации»<sup>1</sup>, по сути, закрепил все последние «инновационные» идеи «реформаторов» и оказался значительно более реакционным, чем прежний Закон об образовании. Но, пожалуй, самым цинич-

---

<sup>1</sup> Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. 2012. 31 декабря. Федер. вып. № 5976.

ным и даже трагичным является то, что новый Закон закрепил и сделал «нормой» униженное

и оскорбленное положение учителя в обществе, ни разу не упомянув даже само слово «учитель», стыдливо заменив его понятием «педагогический работник». (ст. 2, п. 21), определив его «правовой статус» (ст. 47), его «права и свободы», «обязанности и ответственность» (ст. 48). К сожалению, профессия учителя остается сегодня одной из самых непривлекательных, непрестижных в обществе. И дело здесь не только в уровне оплаты труда «педагогических работников», но и в том, что за последние два десятилетия было слишком многое сделано для дискредитации общественной Миссии Учителя, лишения его того морального авторитета, каким он был в обществе на протяжении многих веков!

Еще в конце 90-х годов XX века известный философ образования А.П. Валицкая предупреждала общество о том, что внедрение рыночных механизмов в функционирование системы образования приведет к колоссальному сокращению бюджетных ассигнований в эту сферу и неизбежной ориентации ее на личные потребности «заказчика», который – единственный – будет определять содержание и логику образования, оценивать его результаты <sup>1</sup>. Ориентация на западную модель в реформировании отечественной высшей и средней школы – тяжкое преступление перед будущим России, ее национальной историей и культурой. Конечно, система образования не может развиваться в изоляции, в отрыве от мирового опыта, не учитывать его достижения и ошибки. Но России нужен собственный путь в будущее, нужна собственная (а не чужая!) образовательная стратегия.

Нужна такая стратегия и в подготовке главной, ключевой фигуры всей системы образования – учителя. Он – определяющий фактор успешности осуществления образовательных реформ, он – реальный «духовный мост», связывающий прошлое с будущим.

А.П. Валицкая напрямую связывает меру успешности осуществляемых в стране реформ с эффективностью деятельности системы образования: «При всем многообразии и глубине реформационных процессов их общность состоит в том, что их успешность, продуктивность, устойчивость всецело зависят от готовности людей понять, поддержать и реализовать необходимые перемены. А эта готовность предполагает качественные изменения самого типа сознания, то есть нравственных ценностных ориентиров, способности к ответственному социокультурному созиданию, отчетливой целевой мотивации и, конечно же, – владения современным научно-техническим знанием, оснащенным технологией практического действия. Иными словами, залог и условие исторического поворота России к новому типу общества – в образовании. Именно здесь, в этой сфере гуманитарной практики, решается судьба России, ее культуры и хозяйства. Вот почему сейчас так важно обратиться к центральной фигуре любой реформации – учителю» <sup>2</sup>.

Однако для большинства мыслящих наших соотечественников уже очевидно существо «модернизации» системы образования: происходит явная трансформация миссии учителя и школы, их социокультурных функций; явно изменяется роль учителя в обществе, его социальный статус. Под лозунгом «укрупне-

<sup>1</sup> См.: Валицкая А.П. Образование в России: стратегия выбора. СПб., 1998.

<sup>2</sup> Валицкая А.П. Какой учитель нужен России? // Вестн. Герцен. ун-та. 2009. № 9. URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/kakoy-uchitel-nuzhen-rossii>

ния» стремительно сокращается количество школ, особенно сельских; происходит дифференциация школ на «школы для социальной элиты» и «школы для всех остальных»; из образования уходят носители традиций, опыта, профессионализма, норм и ценностей педагогического сообщества; 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 стоят тотальный контроль, загруженность несвойственными школе и учителю функциями, стремление деидеологизировать образование, усилив «бумажный вал» отчетов и справок.

Но самое главное и тщательно скрываемое – это то, что 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, определяет его постоянную уязвимость от тех, кто осуществляет «надзорную» деятельность. Другим важным следствием процесса отчуждения «производителя образовательных услуг» от результатов педагогического труда является минимизация субъектности выпускников школы, превращение учителя в примитивный передаточный «винтик» образовательного конвейера, лишение его самой возможности выражать собственное отношение к жизни, к реалиям социальной действительности<sup>1</sup>...

Ощутимые перемены в положении всех звеньев системы образования, катастрофическое падение социального статуса учителя, его общественного престижа нельзя считать случайным, побочным эффектом реализуемых «реформ». Есть много оснований оценивать их как вполне осознанные меры, направленные на уничтожение культурного потенциала великой страны, на духовную деградацию вступающих в жизнь поколений российской молодежи. Об этом сегодня открыто говорят и пишут многие честные и глубокие мыслители не только в России, но и за ее пределами. Никто не отвергает необходимости перемен, не оспаривает роль институтов образования в обеспечении социально-экономического прогресса. Понятно, что отставание в модернизации образования неизбежно обернется колоссальными издержками в новых наукоемких технологиях, в обеспечении высокого качества жизни людей, в переходе от «сырьевой экономики» к «экономике знаний». Да, потребности в реальной модернизации образования, бесспорно, есть, и они связаны с глобальными изменениями облика современного мира. Но невозможно изменить российскую социокультурную реальность, не изменив ее главный источник обновления – школу, не обеспечив достойного и неуниженного положения учителя в обществе, не обеспечив притока в систему образования действительно лучших, наиболее способных и подготовленных специалистов! Мировой опыт показывает: революционные изменения в экономике, знаменитые «японское чудо», «китайское чудо» стали возможными не столько из-за развития фундаментальной науки, сколько вследствие значительных изменений в образовании. Миссия учителя в современном образовании как раз в том и состоит, чтобы обеспечить социально-экономический прорыв, создать духовные, интеллекту-

---

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

альные, человеческие предпосылки для прихода в жизнь новой генерации людей, способных на принципиально новом уровне реализовывать свой созидательный потенциал, жить в демократичном, справедливом мире.

Миссия в этом контексте понимается как некий социальный и профессиональный путь (сопряженный с высокой и ответственной Целью!), как понимание и переживание профессионального Долга, как духовное Служение, зиждущееся на нормах и ценностях русской интеллигенции, традициях отечественных просветителей. Не случайно С.И. Ожегов в своем Словаре определяет феномен миссии как ответственное задание, роль, поручение и приводит это понятие с эпитетом «великая»<sup>1</sup>.

В этом же ключе трактует феномен Миссии Учителя А.В. Уткин: «Актуализация фундаментальных гуманистических идей педагогики, теории и практики образования, придающих образовательному процессу не только общечеловеческий смысл, но и истинную духовность, определяется ценностным отношением российского учительства к педагогической деятельности как особого рода призванию, нравственному служению, исполнению общественного долга, миссии»<sup>2</sup>. Конкретизируя трактовку феномена Миссии Учителя, А.В. Уткин подчеркивает сущностную связь этого феномена с ценностями российской интеллигенции, ее бескорыстным духовно-нравственным служением делу народного просвещения: «Аксиологические ориентиры, определяющие духовно-нравственную составляющую понятия “миссия учителя” историчны. Они всегда принадлежат конкретной эпохе, но обладают способностью на новом витке исторического развития обретать новый смысл, сохраняя некую нравственную константу, имеющую непреходящее значение в различных эпохах и культурах. В этом отношении трактовка миссии учителя в отечественной педагогике обуславливалась, с одной стороны, конкретно-исторической обстановкой, с другой – имела характер культурной константы – этической категории, отражающей восприятие учителя как духовного наставника, являющегося нравственным примером для подражания»<sup>3</sup>.

Так сложилось в русской истории, что начало почти каждого века оказывалось сопряженным с реформами, с мощными общественными движениями, породившими и новые взгляды на школу, миссию учителя, его общественное служение. В этом контексте удивительно современно воспринимаются идеи и концептуальные положения, сформулированные в первой трети XX века выдающимся отечественным педагогом А.С. Макаренко: «Педагоги – самые уважаемые работники у нас в Союзе. Задача педагогов самая почетная – создавать людские кадры для всех отраслей нашей жизни... Мы должны воспитать культурного человека. Это значит, что мы должны дать ему образование, мы должны дать ему квалификацию, мы должны его дисциплинировать, он должен быть политически развитым... Мы должны воспитать у него чувство долга и понятие чести, иначе говоря – он должен ощущать свое достоинство... Он должен быть настойчив и закален, он должен владеть собой и влиять на других... Он должен быть веселым, подтянутым, способным бороться и строить, способным жить и любить жизнь, он должен быть счастливым»<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> См.: Ожегов С.И. Словарь русского языка. М. : Рус. яз., 1989.

<sup>2</sup> Уткин А.В. Миссия учителя как предмет теоретического осмысления в истории отечественного образования XVIII – начала XX века : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М. : МПСУ, 2013. С.16.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Макаренко А.С. Соч. : в 7 т. М. : АПН РСФСР, 1957–1958. Т. II.

Такое оптимистичное, мажорное понимание сути учительского служения трактовалось А.С. Макаренко на фоне мощного народного подъема, связанного с ожиданием глубоких общественных перемен, веры в справедливость и преодоление классовых различий. Открывалась новая эпоха, в которой должны были исчезнуть социальные антагонизмы, преодолен гигантский разрыв между богатыми и бедными, закреплены всеобщее равенство и справедливость. «Вы вспомните, – писал Антон Семенович, – как мы, старики, учились. Нам на каждом шагу не говорили, что ты будешь зависеть от богатого класса, от царского чиновничества, но *это пропитывало всю суть нашего воспитания*. И даже когда говорили, что богатый должен помогать бедным, то в этом, казалось бы, таком прекрасном, даже красивом требовании, в сущности, заключалось определенное указание на ту зависимость, какая и существует в жизни между богатыми и бедными. То, что богатый будет мне, бедному, помогать, означало, что богатый имеет богатство, что он в силе мне помочь, а я могу только рассчитывать на его помощь, его подачки, на помощь богатого человека. Я, бедняк, являюсь объектом его благотворительности. В этом и заключалось глубокое внушение той системы зависимостей, которая должна была меня встретить в жизни. Зависимость от состояния, от доброй воли, от богатства, от милости и жестокости – вот та цепь зависимостей, к которой готовился человек»<sup>1</sup>.

Новая школа требовала и нового учителя, с иными, чем прежде, представлениями о картине мира, общественном устройстве, пониманием роли учителя в социальных процессах. И здесь А.С. Макаренко подчеркивает, что массовое образование нуждается в огромном количестве учителей, которые должны совершить культурную революцию, ликвидировать неграмотность, воспитать нового человека. По мнению Макаренко, нельзя ставить вопрос о воспитании в зависимости от качества или таланта отдельно взятого учителя. «Если мы будем говорить о всесоюзных масштабах, если мы будем думать о воспитании целого поколения, так мы, не одиночки-учителя, а представители единой учительской армии, единого педагогического сообщества, ни в коем случае не имеем права сваливать все на одного учителя»<sup>2</sup>.

Макаренко акцентировал внимание на необходимости коллективности в работе педагогов: «...Ни один воспитатель не имеет права действовать в одиночку, на свой собственный риск и на свою собственную ответственность. Должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса. Поэтому лучше иметь 5 слабых воспитателей, объединенных в коллектив, воодушевленных одной мыслью, одним принципом, одним стилем и работающих едино, чем 10 хороших воспитателей, которые работают все в одиночку, как кто хочет»<sup>3</sup>.

В этом контексте реалии современного образования, условия жизнедеятельности конкретных педагогических коллективов нередко диаметрально противоположны тому, какими представлял отношения в учительских сообществах А.С. Макаренко. Активно внедряемые «стимулы» для наиболее успешно работающих педагогов часто вызывают конфликты, обиды, протестные настроения

---

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Соч. ... Т. V. С. 208.

<sup>2</sup> Там же. Т. IV. С. 488–491.

<sup>3</sup> Там же. Т. V. С. 179–186.

в среде учителей, разрушают целостность и сплоченность учительского сообщества. На этом фоне тревожными сигналами оказываются авангардистские работы ученых, в которых спешно обосновываются «теоретические модели подготовки конкурентоспособного учителя», внедрение «эффективных технологий оценки качества учительского труда»... Единственной и главной оценкой труда учителя является красивая и успешная судьба его ученика, нравственная и профессиональная состоятельность вышедшего из стен школы гражданина. Этот – отсроченный во времени! – результат сложно оценить в настоящем: какой «линейкой» измерить потенциальную успешность или неуспешность воспитанника? В этом контексте практика оценки труда учителя по результатам единого государственного экзамена (ЕГЭ) служит моральным преступлением перед педагогом, способом его общественной дискредитации! Как здесь не вспомнить сцену из фильма С. Росточкина «Доживем до понедельника», когда учитель истории беседует с мамой «слабого» ученика и сетует на то, что он плохо запоминает материал. Парируя предложение учителя «развивать память ребенка», мама обиженно рассказывает историю появления ее сына на свет, сложности его рождения и физического развития... Сегодняшнее насильственное внедрение образовательных стандартов выглядит не менее циничным внедрением «образовательных расчесок», под которые учительство должно «постричь» целое поколение российской молодежи! Думается, что будущие историки образования будут сравнивать нынешнюю эпоху и ситуацию в образовании с временем Т.Д. Лысенко, но только вреда от «педагогической лысенковщины» обнаружат гораздо больше, чем от «запрещения генетики»...

Почему сегодня так активно внедряются механизмы разрушения учительских коллективов изнутри? Думается, что для нынешних «менеджеров от образования» это способ «эффективного управления»: разобщенным, дезорганизованным коллективом легче манипулировать, внедряемые в образование «новшества» не встретят в нем сопротивления, отпора, возражений. Практика раздачи грантов, стимулирующих выплат, поиска оснований для поощрения «наиболее творчески работающих педагогов» приобретает функции «троянского коня» в педагогическом сообществе, подрывающего целостность, сплоченность, ценностно-ориентационное единство учительства. Макаренко жестко выступал против подобных искривлений.

Педагогическая система А.С. Макаренко рождалась в очень сложное время, когда в общественной жизни стали набирать силу тенденции слияния партийной и государственной власти, жестокой борьбы с политическими противниками, подавления всякого инакомыслия. Несмотря на эти тревожные и опасные явления, ему удалось не только выработать стройную и гуманистическую педагогическую концепцию, но и апробировать ее в условиях реальной воспитательной работы с детьми. Гуманистическую суть своей концепции емко и точно сформулировал сам педагог: «как можно больше требований к человеку и как можно больше уважения к нему»<sup>1</sup>.

Макаренко неоднократно подчеркивал, что его идейным кредо, его педагогической методологией являются марксизм, марксистское понимание сущности коллектива. Он неоднократно приводил тезис Маркса и Энгельса: «Только в коллективе индивид получает средства, дающие ему возможность всестороннего раз-

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе // Макаренко А.С. Соч. : в 7 т. М. : АПН РСФСР, 1957–1958. Т. V. С. 148.

вития своих задатков, и, следовательно, только в коллективе возможна личная свобода»<sup>1</sup>. Коллективистская по своей сути, оптимистичная по духу, проникнутая верой в творческие силы и возможности человека, концепция А.С. Макаренко диалектически решает проблему объекта и субъекта воспитания. В центре внимания и заботы педагога оказывается личность, максимальное развитие ее природных сущностных сил и способностей, ее социальной активности. Важнейшим же средством достижения такой цели выступает в его концепции воспитательный коллектив – коллектив как «инструмент прикосновения к личности воспитанника». «Как воспитать коллектив – эту задачу ставили и ставят многие педагоги, но лишь Макаренко поставил задачу принципиально по-новому: как сделать коллектив воспитательным. В вооружении коллектива “тончайшей педагогической техникой” увидел он главный смысл воспитательной работы, главный метод работы педагога», – отмечал В.М. Коротов в предисловии к книге И.Ф. Козлова<sup>2</sup>. Да и сам педагог получает принципиально новые, уникальные возможности в реализации своих профессиональных задач, превращаясь из «опекуна и няньки» в «участника общего дела, наставника, щедро передающего свой опыт, знания, свою страсть и убежденность» своим воспитанникам.

Диалектика личного и коллективного, индивидуального и общественного понимается Макаренко как важная практическая педагогическая проблема, решение которой напрямую зависит от мастерства и таланта педагога. Не случайно он предъявляет чрезвычайно высокие требования к личности воспитателя, подробно анализирует профессионально необходимые для его успешной деятельности качества. В фокусе его внимания оказываются и моральный облик воспитателя, и его профессиональное мастерство, и способность к постоянному самосовершенствованию. Он подчеркивает, что смысл воспитания профессионального мастера будущего учителя состоит, прежде всего, «в организации характера педагога, воспитании его поведения, а затем в организации его специальных знаний и навыков, без которых ни один воспитатель не может быть хорошим воспитателем»<sup>3</sup>.

Макаренко детально раскрывает свое видение профессиональных качеств будущего педагога: у него должен быть «поставлен голос», он должен уметь «разговаривать с ребенком» и знать, «в каких случаях как нужно говорить», владеть мимикой, уметь придать своему лицу необходимое выражение или сдерживать свое настроение, уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым и сердитым. «Воспитатель должен себя так вести, чтобы каждое движение его воспитывало»<sup>4</sup>. Необходимо развивать зрение – «просто физическое зрение, – нужно уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка о некоторых признаках душевных движений»<sup>5</sup>.

Важным элементом профессионального мастерства, по Макаренко, является развитая способность педагога к организации игровой деятельности: «Педагог не может не играть. Не может быть педагога, который не умел бы играть. Нельзя же допустить, чтобы наши нервы были педагогическим инструментом, нельзя до-

<sup>1</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Соч. 2-е изд. Т. 3. С. 75.

<sup>2</sup> Козлов И.Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренко. М.: Просвещение, 1987. С. 4–5.

<sup>3</sup> Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности / сост. В.В. Кумарин. М.: Педагогика, 1972. С. 144.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Там же. С.145.



пустить, что мы можем воспитывать детей при помощи наших сердечных мучений, мучений нашей души. Ведь мы же люди... Но ученику надо иногда продемонстрировать мучение души, а для этого нужно уметь играть... Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить “иди сюда” с 15–20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса»<sup>1</sup>.

Профессиональная культура педагога, по Макаренко, проявляется в огромном количестве деталей, перечислить которые полностью вряд ли возможно. «Это сказывается во всех мелочах. Бреетесь вы каждый день или нет. Чистите вы ботинки каждый день или нет. Воспитатель, который вытаскивает из кармана черный скомканный платок, – это уже не воспитатель»<sup>2</sup>. Как видно из этого перечня, эстетическое в личности учителя имеет и достаточно мощное, интенсивное внешнее проявление, определяемое степенью развития его общей культуры, сложившимся нравственно-эстетическим кредо. Внешний имидж учителя важен не сам по себе – он, бесспорно, оказывается действенным фактором формирования эстетических вкусов и ориентаций его воспитанников. Внешний облик – система своеобразных знаков, символов, сигнализирующих детям о том, что представляет собой их педагог, каков его внутренний мир, каковы его привязанности, эстетические привычки, манеры, в какой степени на него можно и должно ориентироваться в моделировании своего собственного образа. Именно этим объясняется одно из требований А.С. Макаренко к внешнему облику педагога: «Я не допускал к уроку учителя, неряшливо одетого. Поэтому у нас вошло в обыкновение ходить на работу в лучшем костюме. И я сам выходил на работу в лучшем своем костюме, который у меня был. Так что все наши педагоги, инженер и архитектор ходили франтами»<sup>3</sup>.

Заботясь о нравственно-эстетических проявлениях своих педагогов, Антон Семенович обозначает роль внешнего облика учителя в формировании морально-психологического климата взаимоотношений с воспитанниками: «Я должен быть таким членом коллектива, который не только довлел бы над коллективом, но который также радовал коллектив. Я должен быть эстетически выразителен, поэтому я ни разу не вышел с непочищенными сапогами или без пояса. Я тоже должен иметь какой-то блеск... Я тоже должен быть таким же радостным, как коллектив. Я никогда не позволял себе иметь печальную физиономию, грустное лицо»<sup>4</sup>. Интуиция в сочетании с опытом и наблюдательностью подсказала Макаренко одно из важных положений его воспитательной системы: воспитывают не только слова учителя, не только голос, интонация, не только система способов прямого педагогического воздействия на личность ребенка, но не менее сильное и действенное влияние имеют и внешний эстетический облик педагога, его привычки, манеры, способы общения с людьми, его поза, мимика, взгляд, жест, положение рук в процессе общения с другими людьми.

Формирование этих профессиональных качеств личности должно происходить в педагогическом вузе. Именно там будущий учитель должен получить возможность перевести эти качества в устойчивые черты своего повседневного поведения, своего облика, своего характера. «Я убедился, – писал А.С. Макаренко, –

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Коллектив и воспитание ... С. 145–146.

<sup>2</sup> Там же. С. 146.

<sup>3</sup> Макаренко А.С. Соч. ... Т. V. С. 223.

<sup>4</sup> Там же. С. 221.

что как бы человек успешно ни кончил педагогический вуз, как бы он ни был талантлив, а если не будет учиться на опыте, никогда не будет хорошим педагогом»<sup>1</sup>. По его мнению, «в педагогических вузах этим педагогическим мастерством и не пахнет. Там и не знают, что такое педагогическое мастерство. Мы имеем такое положение, когда это мастерство каждый имеет право назвать кустарным»<sup>2</sup>.

Как бы ни было обидно от такой оценки эффективности процесса профессионального становления учителя в вузе, но, надо признать, А.С. Макаренко во многом прав. Содержание вузовской подготовки и тогда, в 1920–1930 годы, и сейчас, в XXI веке, ориентируется преимущественно на усвоение предметного знания, облаченного в «стандарт». Макаренко же утверждает: «Нужно воспитывать педагогов, а не только образовывать. Какое бы образование мы ни давали педагогу, но если мы его не воспитываем, то, естественно, мы можем рассчитывать только на его талант. ...Но разве мы можем положиться на случайное распределение талантов? Сколько у нас таких особенно талантливых воспитателей? Я считаю, что наших педагогов в вузах, где они учатся, нужно по-иному воспитывать. Для меня в моей практике, как и для вас, многих опытных учителей, такие “пустяки” стали решающими... Нас никто этому не учил, а этому можно и нужно учить, и в этом есть и должно быть большое мастерство»<sup>3</sup>.

По Макаренко, будущие учителя должны быть организованны, подтянуты, физически развиты, культурны во всех отношениях, вежливы, чистоплотны, должны быть знакомы с литературой, искусством, музыкой, должны иметь волю и сдержанность<sup>4</sup>.

Набор профессиональных качеств будущего учителя требует их закрепления в продолжительной практической работе студента в школе, предполагает длительные упражнения в применении своих способностей в реальном воспитательном процессе, в условиях реального взаимодействия со школьниками и педагогами. Будущему педагогу необходимы устойчивые навыки самоанализа, объективной оценки своего собственного движения к высокой профессиональной культуре, к мастерству; пригодится и ведение собственного педагогического дневника. Идея Макаренко о соединении подготовки учителя с его практической работой в школе воспринимается ныне как существенная утрата в организации учебно-воспитательного процесса современных вузов, поскольку объем и содержание таких практик в них в последние годы значительно сократились. Тем не менее наследие педагога позволяет достаточно полно представить тот эталонный образ, которому должен соответствовать будущий учитель.

У кого же учился сам А.С. Макаренко, кто были его воспитатели? Помимо всех тех учителей, с которыми ему приходилось сталкиваться, работу которых он мог наблюдать и анализировать, Макаренко с чувством благодарности и восхищения говорит о воспитательном влиянии на его профессиональное учительское становление, его нравственный и культурный рост личности А.М. Горького. Макаренко пишет о Горьком как об эталоне истинного учителя, «культурная и чело-

---

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Пед. соч. : в 8 т. М. : Педагогика, 1986. Т. 7. С. 145.

<sup>2</sup> Там же. С. 260.

<sup>3</sup> Макаренко А.С. Пед. соч. : в 8 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. С. 236.

<sup>4</sup> Макаренко А.С. Некоторые соображения о школе и наших детях // Макаренко А.С. Соч. ... Т. 7. С. 391.

веческая высота» которого, «непримиримость в борьбе», «гениальное чутье ко всякой фальши, ко всему дешевому, мелкому, чуждому, карикатурному», «ненависть к старому миру», «любовь к человеку – мудрому строителю жизни» стали достойным образцом для подражания, критерием нравственной чистоты и благородства. Макаренко учился у Горького «оптимизму и требовательности», которые в сочетании есть «мудрость жизни». Алексей Максимович всегда стремился «найти в человеке героическое», любовался «скромностью истинного героизма», «видел, как нетрудно человеку помочь, если подходить к нему «без позы» и «вплотную». По мысли Горького, большинство трагедий рождается в жизни только потому, что «нет человека». Макаренко подчеркивает: «Горький вплотную подошел к нашему человеческому и гражданскому бытию. ...Его деятельность, его книги

и его удивительная жизнь сделались источником наших размышлений и работы над собой. ...И для меня, и для моих учеников Максим Горький был организатором марксистского мироощущения. ...Человеческий и писательский путь Горького был для нас еще и образцом поведения. ...Мы видели в нем прорыв нашего брата в недоступную для нас до сих пор большую культуру. ...Но сам Горький научил меня человеческой гордости. ...И сейчас советую начинающему воспитателю читать книги Горького. ...Они дадут большое знание о человеке»<sup>1</sup>.

Учитель был и остается *не только субъектом культуры, но и ее объектом*. Он не только воспроизводит, репродуцирует, «опредмечивает» культуру в новых поколениях людей, но и сам является ее «продуктом». В этом смысле для общества немаловажное значение имеет то, какую культуру несет в себе учитель, ибо от этого зависит, какой будет культура общества в будущем. Таким образом, не только учитель «творит» культуру, но и культура «творит» учителя. Учитель таков, какова культура общества. Но и, с другой стороны, какова культура, таков и учитель.

Современный учитель готовится к своему социальному и профессиональному служению, осваивая образовательные стандарты, за которыми исчезают и растворяются целостная картина мира, важнейшие, экзистенциальные смыслы и ценности человеческого бытия. Процесс профессиональной подготовки современного учителя строится преимущественно с *акцентом не на чувствах, а на знаниях*. Будущего педагога «начинают» информацией, полагая, что со временем он найдет нужную и верную интонацию в ретрансляции полученных знаний, что он обретет достаточный опыт межличностного взаимодействия, посредством которого сможет оценить эффективность своих образовательных и воспитательных влияний. Так из «ваятеля человеческих душ» педагог превращается в «насос для закачивания в головы воспитанников “чистой” образовательной информации». При этом вне поля зрения остается то, в какой степени будущий педагог обладает опытом восприятия и понимания другого человека – ребенка, в какой мере он обрел опыт «вчувствования» в него, понимания его душевного состояния. Ну, а уж нравственная сторона этой проблемы – способность учителя к состраданию, сопереживанию, соучастию – вообще как бы остается ныне вне задач профессионального воспитания! А ведь педагог имеет дело с человеком, с человеком будущего!

В этом контексте особенно уместным предстает призыв великого Руссо: *«Помните, что прежде, чем вы осмелитесь взяться за формирование человека, вам*

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Некоторые соображения ... С. 10–13.

*самим нужно сделаться людьми; нужно, чтобы в вас самих был образец, которому он должен следовать.* Не нужно быть скупым и жестоким; мало – жалеть нищету, которую можно облегчить; но хотя бы вы открыли все сундуки, *если вы не открываете при этом и своего сердца, для вас навсегда останутся закрытыми сердца других.* Свое собственное время, свои заботы, свои привязанности, самих себя – вот что вы должны отдавать другим; ибо, что бы вы ни делали, люди всегда чувствуют, что ваши деньги – это не вы. Иные знаки сочувствия и доброжелательства оказывают куда более действия и на деле полезнее, чем все дары: сколько несчастных, больных нуждаются скорее в утешении, чем в милостыне! Скольким угнетенным покровительство полезнее, чем деньги! Будьте справедливы, человечны, благотворительны. Творите не одну милостыню, творите дела любви: дела милосердия облегчают больше бедствий, чем деньги. Любите других, и они вас будут любить; помогайте им, и они вам станут помогать; будьте братьями их, и они будут вашими детьми»<sup>1</sup>.

Экзистенция, человеческое существование есть *переживаемое* бытие личности. Однако если воспитание не привнесло в человеческие чувства и влечения эстетическую тонкость, изящность, одухотворенность, они становятся отправной точкой для самых разрушительных и самоуничтожающих деяний личности. Гарантией от этого саморазрушения, грубых и необдуманных действий могут быть только хороший вкус, чистота помыслов, высота и благородство поступков. Они коррелируют с главным, что определяет содержание и характер отношений учителя с внешним миром, – с его ценностными ориентациями и идеалами. Если в сферу личностно значимых ориентаций будущего учителя попали профессиональные ценности и идеалы, педагог неизбежно будет соотносить с ними свои действия, «просчитывая» их последствия, прогнозируя их возможный результат. Эмоциональная культура, утонченность чувствований, глубина и полнота переживаний, испытываемых учителем, наполняют эти отношения особой одухотворенностью, человеколюбием, душевным теплом. В этом случае забота, участие, милосердие, сострадание, сопереживание, сорадование, искренность, благородство, любовь, уважение к ребенку, интеллигентность становятся неизменными чертами стиля профессиональной деятельности учителя, его ключевыми, «знаковыми» признаками. Среди профессионально необходимых качеств учителя опытные педагоги, студенты университета, старшеклассники называют *любовь к детям, знание предмета, пронизательность, гражданскую позицию, высокую духовную культуру.*

Конечно, «времена изменились», эпоха А.С. Макаренко была иной по своему культурному наполнению, содержанию и характеру общественных отношений. «Социокультурная ситуация в современной России качественно изменилась. Значительно изменился и сам человек, оказавшись вовлеченным в многочисленные коммуникации, связи, отношения, когда традиционные формы и способы социально-нравственного контроля утрачивают свое регулятивное значение, открывая дорогу спонтанности, самым естественным и произвольным проявлениям молодого человека»<sup>2</sup>. Но, фиксируя эти изменения в культуре переживаемой нами эпохи, совершенно определенно можно сказать одно: свобода не «отменяет» воспитания, не исчезают и не растворяются в прошлом традиционные нравственные императивы и ценности. Невозможно согласиться с тем, что новые геополитиче-

<sup>1</sup> Руссо Ж.-Ж. Пед. соч. : в 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 97–98.

<sup>2</sup> Булатников И.Е., Исаев И.Ф. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психол.-пед. поиск. 2012. № 4 (24). С. 32.

ские и социокультурные реалии наполняют и «новым» смыслом понятия добра, чести, достоинства, справедливости, милосердия, долга, ответственности, вины, стыда, сострадания, сопереживания, человечности, гуманизма, верности, доверия, терпимости, трудолюбия, мужества, смелости, отваги, любви... Весь этот ряд этических категорий и смыслов едва ли меняет свое содержание в зависимости от социокультурной ситуации в обществе и «политического заказа»<sup>1</sup>! Значит, в обществе должен быть такой субъект, который обеспечит их ретрансляцию вступающим в жизнь поколениям. Но для подобной ретрансляции учитель сам должен стать носителем этих смыслов и ценностей.

Как отмечают И.Е. Булатников и И.Ф. Исаев, разворачивающийся «кризис культуры» закономерно ведет к ревизии нравственных ценностей: каждая «культурная революция», каждая новая политическая элита, придя к власти, неизбежно пытается сломать прежнюю систему ценностей и построить на ее месте «новую», вписывающуюся в «новую идеологию», в создаваемую модель общественного мироустройства, оправдывающую ее, обеспечивающую воспроизводство личности с заданными свойствами, с необходимым для конкретной эпохи набором личностных качеств. Не является исключением из этого правила и нынешняя эпоха, востребовавшая «рыночный тип личности», инициировавшая «реформу» образовательной системы, результатом которой станет «толерантная личность», с минимизированной субъектностью, с искаженной социальностью и деформированной масс-культурой нравственностью, с актуализированными потребностями в удовольствиях, развлечениях, потребительстве, сексе. Этот тип гедонизированной личности вполне определено просматривается сквозь призму концепции «кризиса культуры»<sup>2</sup>.

Преодолеть «кризис культуры», очистить от наслоений истинные ценности и смыслы, передать их вступающим в жизнь поколениям – в этом и состоит Миссия современного Учителя. Учителю – это особая судьба, особая планида, особый образ жизни, это особая Миссия, по природе своей несущая людям свет Истины, Красоты, Добра, созидаящая, «творящая» самого человека. Не случайно так прочно соединены в русском национальном сознании представления об *интеллигентности* и *интеллигенции*: они предстают как два взаимосвязанных понятия, ибо интеллигентность выступает как внешняя, атрибутивная, органически присущая интеллигенции ее сущностная, экзистенциальная характеристика, ее главное родовое свойство. Следовательно, интеллигенции не может быть без интеллигентности – интегративной социально-психологической, нравственно-эстетической характеристики воспитанности личности интеллигентного человека. Понятно, что интеллигентный человек – «тот, кто интеллигентен», «кто ведет себя интеллигентно». Понятно, что основу, фундамент отечественной интеллигенции составляет, прежде всего, учительство, несущее в широкие народные массы свет знания, чувства сострадания и соучастия, стремление к созиданию Добра и Красоты, к утверждению в человеческих отношениях гуманизма и справедливости – это важнейшие, национально типичные черты истинно русского Учителя. «Культурная укорененность русского учительства восходит к истокам государственности, – пишет А.П. Валицкая. – Территориальная протяженность, неравномерность расселения многонационального народа, сравнительно малое число культурных центров, тонкая прослойка зиждителей духовной культуры и носителей научного знания, постоянный культурный диа-

<sup>1</sup> Булатников И.Е., Исаев И.Ф. Развитие системы...

<sup>2</sup> См.: Там же.

лог-полемика с Западом и Востоком, культурное взаимодействие между различными этнонациональными группами населения, где русская культура выступала посредником и просветителем, – все эти обстоятельства привели к тому, что именно учитель стал в России носителем духовности, научного знания, культуры. Вот почему, перефразируя поэта, можно сказать, что в России учитель – больше, чем учитель. Это ее главный “образователь”, будь он духовного сана, разночинец-интеллигент или государственный служащий»<sup>1</sup>.

Активно внедряемые в образование «новшества», весь спектр используемых сегодня средств для отвлечения учителя от главного – воспитания молодежи – дезориентируют работников образовательного цеха страны в понимании своего предназначения, своей общественной Миссии. «Хранитель духовного достояния нации, ее интеллекта и воли, бескорыстный сеятель “разумного, доброго, вечного”, воспитатель души народной и ее носитель – учитель представляет собой устойчивый и деятельный русский культурный тип, изменяющийся и неизменный на протяжении всех перипетий истории Отечества. Всем, что есть живого и сильного в национальном характере, самой надеждой на возрождение и жизнь отечественной культуры мы обязаны народному учителю с его беззаветной преданностью своему трудному делу, щедростью души, скромным подвижничеством высокого служения, чувством собственного достоинства и гражданского долга»<sup>2</sup>.

#### Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы [Текст]. – Волгоград : Перемена, 2000.
2. Булатников И.Е. Воспитание ответственности [Текст] : моногр. – Курск : Мечта, 2011.
3. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] / И.Е. Булатников, И.Ф. Исаев // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
4. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–90.
5. Валицкая, А.П. Какой учитель нужен России? [Электронный ресурс] // Вестн. Герцен. ун-та. – 2009. – № 9. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/kakoy-uchitel-nuzhen-rossii>
6. Валицкая, А.П. Образование в России: стратегия выбора [Текст]. – СПб., 1998.
7. Козлов, И.Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренко [Текст]. – М. : Просвещение, 1987
8. Ленин, В.И. Речь на I съезде по просвещению 28 августа 1918 г. [Текст] // Ленин В.И. Полн. собр. соч. – Т. 37.
9. Ленин, В.И. Речь на II Всероссийском съезде учителей-интернационалистов 18 января 1919 г. [Текст] // Ленин В.И. Полн. собр. соч. – Т. 37.
10. Ленин, В.И. Странички из дневника [Текст] // Ленин В.И. Полн. собр. соч. – Т. 45.
11. Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности [Текст] / сост. В.В. Кумарин. – М. : Педагогика, 1972.
12. Макаренко, А.С. Некоторые соображения о школе и наших детях [Текст] // Макаренко А.С. Соч. : в 7 т. – М. : АПН РСФСР, 1957–1958. – Т. 7.

<sup>1</sup> Валицкая А.П. Какой учитель нужен ...

<sup>2</sup> Там же.

13. Макаренко, А.С. Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе [Текст] // Макаренко А.С. Соч. : в 7 т. – М. : АПН РСФСР, 1957–1958. – Т. 5.
14. Маркс, К. Немецкая идеология [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 3. – М. : Гос. изд-во полит. лит., 1955.
15. Об образовании в Российской Федерации [Текст] : Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. – 2012. 31 декабря. Федер. вып. – № 5976.
16. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст]. – М. : Рус. яз., 1989.
17. Остапенко, А.А. Педагогика со-Образности [Текст] : очерки и эссе. – Краснодар : Изд-во Куб. гос. ун-та, 2012.
18. Остапенко, А.А. Человек исчезающий: Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования [Текст] / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров. – Краснодар : Изд-во Куб. гос. ун-та, 2012.
19. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
20. Репринцев, А.В. В поисках идеала Учителя: проблемы профессионального воспитания будущего учителя в истории философско-педагогической мысли [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000. – 272 с.
21. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
22. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярослав. пед. вестн. – 2012. – № 5. – С. 18–27.
23. Российское учительство в модернизации духовно-нравственной культуры общества: традиции, судьбы, идеи, опыт [Текст] / под ред. А.В. Репринцева. – Курск : Мечта, 2011. – 570 с.
24. Руссо, Ж.-Ж. Пед. соч. [Текст] : в 2 т. – М., 1981. – Т. 1. – С. 97–98.
25. Уткин, А.В. Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII – начала XX веков [Текст] : моногр. – Нижний Тагил : Нижнетаг. гос. социально-пед. акад., 2010. – 320 с.
26. Уткин, А.В. Миссия учителя как предмет теоретического осмысления в истории отечественного образования XVIII – начала XX века [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М. : МПСУ, 2013.

## ***25 лет со дня основания ВНИК «Школа»***

*А.А. Романов*

### **ФЕНОМЕН ВНИК «ШКОЛА»: ПОСЛЕСЛОВИЕ СПУСТЯ ЧЕТВЕРТЬ ВЕКА**

Характеризуются некоторые аспекты организации и деятельности уникального социального феномена – временного научно-исследовательского коллектива «Школа», подготовившего базовые философско-теоретические и общественно-педагогические ос-

нования для реформы общего образования в России рубежа 80–90-х годов XX века, способствовавшие формированию нового педагогического мышления.

ВНИК «Школа», реформа образования, перестройка общего среднего образования, новое педагогическое мышление, Э.Д. Днепров, Б.М. Бим-Бад.

Во второй половине 80-х годов XX века в нашей стране идет масштабное обсуждение причин торможения андроповско-черненко-ской реформы школы. Начатая в эпоху застоя, реформа ставила целью приспособить старую школу к новым условиям. Однако волюнтаристские решения принимались без необходимой научной подготовки, которая должна была включать, как минимум, анализ состояния существующей системы образования, разработку стратегии и механизмов предстоящих преобразований. Даже у руководителей органов образования и педагогической науки не было согласованных мнений и решений относительно путей продолжения реформ. При этом настроения перестройки, оживившие общественное самосознание, не оставляли выбора: «либо и дальше сеять у всех на глазах ведомственные иллюзии, либо честно и прямо взглянуть в лицо реальности. От того, какая из этих позиций в руководящем сознании возобладает, зависит сегодняшний и завтрашний день школы. В конечном итоге – судьба страны, ибо будущее страны начинается в школе»<sup>1</sup>. В учительской среде выражались более определенно, отвечая на вопрос о причинах пробуксовки реформы: «не может буксовать то, чего нет», «вместо новой школы, о которой мечтало учительство, мы получили старую, но с новыми заплатами. Мы штопаем там, где требуется новая ткань...»<sup>2</sup>.

Трудно представить всю многоплановость панорамы того противоречивого и драматичного периода перестройки общественной жизни страны и реформирования отечественного образования. Но этот бурный процесс позволил проявить себя многим деятелям науки и образования, способствовал появлению и развитию новых педагогических идей и направлений, опыта новаторской работы учителей (педагогика сотрудничества, учителя-новаторы и др.). Во всем многообразии вышедших на первый план имен педагогов, психологов, писателей, артистов, деятелей государства, науки и культуры, вызывающих гордость и уважение, самой заметной и масштабной нам, без всякого сомнения, представляется фигура Эдуарда Дмитриевича Днепровца.

Совсем немногие в то время знали педагога Э.Д. Днепровца. И вряд ли кто-либо из знавших мог оценить масштаб его личности, увидеть в нем человека пассионарного типа, которого при жизни причислят к легендарным. Хотя уже тогда можно было говорить о нем как о человеке неординарном: успешный офицер флота, историк, историк педагогики, филолог-журналист, человек, в 1961 году предложивший Н.С. Хрущеву провести демократические реформы в стране, за что был исключен из членов КПСС (для многих в то время это сродни приговору).

В 1987 году Э.Д. Днепровец начинает публиковать тематические статьи в главных печатных изданиях того времени – «Правда», «Известия», «Советская культура», «Учительская газета» и др. Блестящий историк и историограф, он, обращаясь к опыту России XIX века, показывает как общественно-педагогическое движение

---

<sup>1</sup> Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы / сост. Р.Ф. Усачева, Т.Н. Храпунова. М. : Мариос, 2013. Ч. 1. С. 17.

<sup>2</sup> Там же.



стало ведущим фактором «создания начальной народной школы, женского, профессионально-технического, педагогического, внешкольного образования, дошкольных образовательных учреждений», «открыло двери школы для прогрессивных идей отечественной и зарубежной педагогики»<sup>1</sup>. Идея о необходимости общественной инициативы, общественно-педагогического движения в проведении реформ образования легла в основу публицистических выступлений и фундаментальных разработок ученого. Поражают яркость и точность его формулировок, не потерявших в большинстве случаев своей актуальности и сегодня.

Критикуя педагогическую науку, Э.Д. Днепров говорил о таких ее болезнях, как бездетность, социальная и в значительной степени научная бесплодность. Суть педагогики, по его мнению, заключается в диалектическом единстве противоположностей – нормативности и творчества. Официальная же педагогика во все времена была системой нормативного мышления, в которой «норма всегда выступала в качестве догмы, в качестве опорной точки противостояния учительскому творчеству»<sup>2</sup>. Официально-охранительные позиции в то время занимало и Министерство просвещения СССР, отдельные представители которого видели причину торможения реформы в «серости учителя», в его «неумении работать». В этом всегда ищут причину неудач чиновники-аппаратчики всех времен, верящие, что имеют святое право на «волевое», командное руководство учительской массой, неспособной, по их мнению, обходиться без поводья. И в наши дни в плохой работе школ, вузов винят учителей, преподавателей. Да, они виноваты в том, что согласны работать в таких условиях и на такую зарплату.

У Э.Д. Днепрора был другой подход. Он верил, что реформа нужна не чиновникам, а самим учителям, поскольку они сами способны к активной и творческой работе. Суровый реалист и прагматик, он имел светлый, привлекательный, а где-то и романтический взгляд на учителя. Он недоумевал: «Откуда это пренебрежительное, барское отношение к учителю?»; скорее он поверит в «отсталость наробразовского аппарата, чем трех миллионов учителей»<sup>3</sup>. При этом не было идеализации учителей, среди которых встречаются и девалифицировавшиеся, и не желающие работать. Однако, по Днепрову, это нежелание «рождено прежде всего безмерной и унижительной наробразовской опекой, задержанностью учителя, постоянным возрастанием его рабочего времени, львиная доля которого уходит на бессмысленную отчетность, на удовлетворение прихотей бесконечно атакующих школу комиссий, на исполнение бесчисленных инструкций и циркуляров. Бюрократия, неистово плодящая эти отчеты, комиссии, циркуляры, сжигает ими творческий дух, физическое и моральное здоровье учителя. И при этом без стеснения возводит посредственность в установочную норму для всех учителей. Чем объяснить все это? Не тем ли, что просвещенческий аппарат чувствует безнаказанность, будучи абсолютно неподотчетен учительству?»<sup>4</sup>.

Э.Д. Днепров не боялся чиновничьего произвола. Смело и революционно прозвучали его слова в статье с говорящим названием «Верю в учителя. Школе – энергию обновления», опубликованной в газете «Правда» 1 июня 1987 года: «Наробразовская бюрократия убеждена: сто ит отпустить вожжи, и все повалится.

<sup>1</sup> Там же. С. 7.

<sup>2</sup> Днепров Э.Д. Вехи ... С. 9.

<sup>3</sup> Там же. С. 14.

<sup>4</sup> Там же. С. 14–15.

В противовес этой почти маниакальной вере в нетленную силу вожжей хочу сказать: **верю в учителя!** В его самостоятельность, инициативу, творческий потенциал, в его одержимость и преданность делу! Верю и нисколько не сомневаюсь в том, что освобожденный от помочей, от потока повергающих в одурь инструкций, он раскроется в полную силу и убедительно продемонстрирует свою гражданскую зрелость. Что педагогика сотрудничества вдохнет в школу новую жизнь, избавит ее от застарелых пороков, даст мощный взлет учительского творчества. Что в сотрудничестве с обществом, с наукой, с детьми учитель перестроит, обновит школу»<sup>1</sup>.

Одной из идей, выдвинутых Э.Д. Днепровым, была идея создания коллектива творческих работников, способного взять на себя разработку методологических, теоретических и научно-организационных проблем обновления школы<sup>2</sup>. Ему удалось заинтересовать своими идеями всеильного секретаря ЦК КПСС Е.К. Лигачева, привлечшего его к подготовке доклада на февральском (1988 г.) Пленуме ЦК КПСС, сыгравшем видную роль в реформировании школы на демократических началах. В принятом постановлении подчеркивалось: «Особое значение Пленум придает развитию творческих начал в деятельности советского учительства, профессоров и преподавателей, поддержке и подъему их общественной активности»<sup>3</sup>.

На пресс-конференции в Министерстве просвещения СССР, состоявшейся 25 февраля 1988 года, Э.Д. Днепров назвал февральский Пленум стартом перестройки образования, выделив особенности, определяющие его значение для судеб школы. По его словам, за почти трехсотлетнюю историю отечественных школьных реформ мы **«впервые ставим задачу комплексного преобразования системы просвещения как целостного социокультурного института** в тесной, органической взаимосвязи всех его компонентов. И это – важнейшая сторона нового системного подхода к проблемам образования». Не менее важен **«взгляд на систему образования как на один из наиболее действенных факторов перестройки, развития общества»**. Школа должна «вернуть себе роль ускорителя, катализатора общественного развития. Должна стать ведущей силой формирования человеческого фактора, опорной частью того механизма, который обеспечит необратимость начавшихся перемен. **И в этом сейчас главная цель школы как социального института»**<sup>4</sup>.

Были отмечены также «широта постановки проблем и высокий уровень их проработки», «решительный и бесповоротный шаг к восстановлению концепции основателей социалистической школы, к ее демократизации, взгляд на демократизацию как на решающий фактор и основной путь перестройки школы»<sup>5</sup>.

Еще одной особенностью Пленума, по Э.Д. Днепрову, явилось то, что «его документы демократичны по своей сути, они не предрешают, но ставят проблемы, показывают основные подходы и направления их решения, оставляя само решение общественности, учительству, специалистам. Они, как отметил М.С. Горбачев, имеют характер политической рекомендации». Документы Пленума «опреде-

<sup>1</sup> Днепров Э.Д. Вехи ... С. 15.

<sup>2</sup> Там же. С. 21.

<sup>3</sup> Там же. С. 33.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Там же. С. 34.

лили направление поиска, но еще предстоит вести сам поиск. Они утвердили идеи демократизации школы, но их еще предстоит вводить в жизнь. Было бы наивно думать, что это будет так просто, что все готовы принять эти идеи. Чем более углубляется, чем дальше идет процесс перестройки, тем более активное сопротивление бюрократии он встречает»<sup>1</sup>.

Как профессиональный штурман, Э.Д. Днепров понимал, что силы торможения реформы сильны и консолидированны, поэтому они попытаются перемолоть решения Пленума в словесной мельнице, борьба предстоит жесткая, но надо трезво смотреть в глаза трудностям, надо «объединить усилия всех передовых общественных сил, чтобы преодолеть эти трудности, снять, наконец, с мели просвещенческий корабль. И здесь немало будет зависеть от активности прессы, общества, от гражданской позиции ученых, от их решимости выкорчевать надолбы догматизма, начетничества, консерватизма»<sup>2</sup>.

Начинания по организации временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) приобрели очертания реального дела с созданием 8 марта 1988 года на базе Министерства просвещения СССР, Министерства высшего образования СССР, Государственного комитета по профессиональному образованию Государственного комитета СССР по народному образованию. Возглавивший комитет Г.А. Ягодин принял решение о создании ВНИК «Базовая школа». Не заставил себя долго ждать и соответствующий приказ о создании временного научно-исследовательского коллектива «Школа» Гособразования СССР, где автору этих строк предложено было стать старшим научным сотрудником<sup>3</sup>. Руководителем ВНИК был назначен инициатор, главный организатор и идейный вдохновитель создания такого коллектива Э.Д. Днепров. Вероятно, были сомнения в статусности руководителя: у него в то время не было высоких ученых степеней и званий. Однако все члены ВНИК, имеющие высокие звания и известность, признавали безусловное лидерство Эдуарда Дмитриевича, его право на принятие решений и итоговые формулировки базовых документов. Лишь спустя четверть века начинаешь понимать, каким действительно ярким публицистом, тактиком и стратегом был наш руководитель. Такое понимание особенно важно сейчас, когда в обстановке абсолютной униженности, а порой и безысходности многие педагоги живут не только без веры в завтрашний день, но и, более того, с чувством постоянной угрозы потерять последнее.

Коллективу предстояло разработать концепцию и содержание общего среднего образования как базового в системе непрерывного образования, принципы организации государственно-общественной системы управления народным образованием на уровне школы–района–города; подготовить проекты Типового положения о средней общеобразовательной школе и Положения об общественных педагогических объединениях. Кроме того, Э.Д. Днепров готов был не ограничиваться теоретическими и прикладными разработками, а предложить также проекты новых нормативных документов: типовые варианты учебных планов, проекты общественно-государственной системы управления народным образованием, типовые Положения о средней общеобразовательной школе, об аттестации учителей

<sup>1</sup> Днепров Э.Д. Вехи ... С. 36.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> См.: О создании Временного научно-исследовательского коллектива «Школа» : приказ Гос. комитета СССР по нар. образованию от 31.05.1988 № 99. М. : Гособразование СССР, 1988.

и дифференцированной оплате их труда, об общественных педагогических объединениях (Союзе учителей, Союзе общественных деятелей). Предполагалось также провести кодификацию законодательства о народном образовании, выявить в нем все устаревшее, мешающее работе школы и учительства, подготовить ряд предложений к всесоюзному педагогическому съезду, в том числе и о социально-правовой охране учителя<sup>1</sup>.

Заказчиком, вышестоящей организацией и ответственным за внедрение результатов выступал Государственный комитет СССР по народному образованию. Головной базовой организацией стала Академия педагогических наук (АПН) СССР. Нюанс состоял в том, что АПН СССР готовила свой пакет документов, и не каждый ученый мог отважиться противопоставить себя АПН в качестве члена ВНИК. Некоторые руководители академических подразделений даже угрожали увольнением сотрудникам, пожелавшим работать во ВНИК.

В числе постоянных сотрудников коллектива были такие известные ученые, как А.В. Петровский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьев, Х.Й. Лийметс, И.Я. Лернер, Б.М. Бим-Бад, О.С. Газман, А.В. Мудрик, В.М. Пивоваров. Изначально работа ориентировалась на широкую общественную поддержку и связь со всеми заинтересованными лицами и организациями. К сотрудничеству были привлечены самые авторитетные директора школ: С.Р. Богуславский, Н.Н. Дубинин, В.К. Жудов, А.А. Захаренко, А.Ф. Иванов, В.А. Караковский, А.А. Католиков, Е.Б. Куркин, А.Н. Тубельский, З.Г. Шаюбов, Е.А. Ямбург; учителя-новаторы: И.П. Волков, З.Е. Гельман, Н.П. Гузик, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, Н.Н. Палтышев, М.П. Щетинин и другие. Консультационный совет ВНИК составили известные академики и профессора – А.Г. Аганбегян, Е.П. Велихов, Т.И. Заславская, Д.С. Лихачев, И.С. Кон, Ю.А. Левада. Было задействовано много представителей общественности – артистов, писателей, космонавтов, журналистов и т.п. Был предусмотрен и «Совет старейшин», объединивший патриархов науки и педагогического труда (М.В. Антропова, В.С. Библер, А.Т. Кинкулькин, М.Н. Скаткин, И.Г. Ткаченко и др.). Главными принципами организации деятельности ВНИК, по Э.Д. Днепрову, стали интеграция творческих сил науки, учительства, общества вокруг насущных задач школы; гласная, открытая, демократическая подготовка всех документов<sup>2</sup>.

В коллективе с таким количеством знаковых имен работать было интересно и, как это ни покажется странным, комфортно. Помогала установка на коллективное творчество. Уже при знакомстве Э.Д. Днепров сказал мне: «Мы работаем “без погон”, поэтому у нас нет персон вне критики, каждый имеет слово, и важно слово каждого». В группе Б.М. Бим-Бада я занимался широким спектром вопросов, связанных с историко-педагогическим поиском психолого-педагогических идей и опыта школьной работы. Были общие собрания всего коллектива, где решались и методологические проблемы, и пути практического воплощения новых идей, велась работа по секциям и группам. Обсуждались вопросы содержания образования, проблемы сельской школы. Многократно дискутировались экономические аспекты перестройки образования, физического и эстетического воспитания. Для нас в то время ничего кроме работы не существовало. Из здания ВНИК на Смоленском бульваре, 4, мы шли в Ленинку, Ушинку, Научный архив АПН

---

<sup>1</sup> Днепров Э.Д. Вехи ... С. 68.

<sup>2</sup> См.: Школа на сегодня, завтра и послезавтра // Учит. газ. 1988. 14 июня. С. 2.

СССР. Вечером работа могла продолжаться у кого-нибудь на квартире, чаще всего у Б.М. Бим-Бада. Мне даже разрешали работать в академическом архиве в выходные для посетителей дни. Само понятие «выходной» исчезло из нашего лексикона.

Вопросов возникло много: что менять в образовании? как это делать? какие необходимы условия? Сверхзадачей, которую ставил перед коллективом Э.Д. Днепров, было определение механизмов перестройки общего среднего образования таким образом, чтобы сама перестройка приобрела необратимый характер. Новая концепция школы должна была одновременно решать задачи текущего дня, работать на завтра и осуществлять стратегический поиск, создавать постояннодействующую систему обновления образования. Предстояло дать честный, жесткий, самокритичный, скрупулезный анализ положения, сложившегося в советской школе и вокруг нее, одновременно проанализировав и обобщив все положительное, накопленное отечественной школой и педагогикой.

В итоге возникло понимание того, что новые философские, гносеологические, методологические и методические подходы должны изменить само педагогическое мышление. А новое педагогическое мышление выступало тем необходимым условием, без которого невозможно осуществлять какие-либо внятные реформы.

Однако сегодня следует помнить, что ВНИК «Школа» создавался четверть века назад для реализации положений Постановления февральского (1988 года) Пленума ЦК КПСС. В то время обойтись без определенного идеологического ключа не представлялось возможным. Поэтому был определен вектор на преодоление сталинского наследия в педагогике в направлении к ленинским нормам и к тому социализму, который допускает существование многообразия идей, в том числе и вариативность школьных систем. Ленинизм и сталинизм сравнивались по отношению к людям. Верилось тогда, что смысл Октября был в духовном и материальном освобождении человека. Следовательно, нужно вернуться к ленинской педагогике – системе действий по раскрепощению человека, способного и к демократии, и к управлению своей социальной жизнью. А бороться нужно с растлевающей души людей, разрушающей их высшие человеческие ценности, возрождающей и культивирующей холопскую психологию, сталинской педагогикой, через мясорубку которой прошло все наше общество<sup>1</sup>. Только в борьбе с такой педагогикой сам человек способен измениться.

В концепции ВНИК общего среднего образования негативные явления современной школы объяснялись отходом от ленинской трактовки социализма и, соответственно, деформацией ленинских принципов построения социалистической школы. Поэтому ключевыми позициями обновления советской школы назывались ее развитие, демократизация, гуманизация, реализм школьной политики, т.е. то, что определяет облик новой социалистической школы, выступает критериями ее социалистичности. Базовые принципы, цели, структура школы, содержание, формы, методы, результаты обучения, идеи и цели воспитания, решающие условия обновления школы – все это в концепции тщательно прописывалось.

Мне довелось присутствовать при чтении итогового варианта текста концепции. После нескольких суток его доработки Э.Д. Днепровым, Б.М. Бим-Бадом,

<sup>1</sup> См.: Радзиховский Л. Сталинская педагогика // Учит. газ. 1988. 14 июня. С.3.

О.С. Газманом и В.М. Пивоваровым, происходившей на квартире последнего, Эдуард Дмитриевич попросил меня «свежим взглядом» оценить итог их работы. Меня в первую очередь поразил свободный, яркий и доступный язык изложения, кардинально отличающийся от обычных академических трудов. Важна была сама готовность читать и дорабатывать документ вновь и вновь. В то время я, естественно, не мог оценить всей важности события, а ведь именно такие моменты творят историю. Текст концепции был напечатан в «Учительской газете»<sup>1</sup>. Но впереди были еще четыре месяца напряженной работы до одобрения ее на Всесоюзном съезде работников народного образования.

«Учительская газета» и ее главный редактор В.Ф. Матвеев, которого Э.Д. Днепров считал одним из отцов-основателей перестройки образования, обращались напрямую к учителям с просьбой поддержать идеи строительства новой школы, так как «школа не только стоит у истоков перестройки, нет, перестройка ежедневно должна рождаться в ней. Вот почему учитель сегодня не узкий специалист, не передатчик информации, не смотритель, не надзиратель – он мыслитель, общественный деятель, он носитель последовательной демократии и подлинного социализма, справедливости и чести, культуры и достоинства, любви и верности, он боец»<sup>2</sup>.

От того, какой из двух проектов концепции новой школы (ВНИК или АПН СССР) выберут учителя, во многом зависела судьба школы. Газета имела на этот счет свою позицию: «Скажем сразу и прямо: мы, как и большинство учителей, за проект ВНИК. Эта концепция пронизана духом сотрудничества учителей и учеников, учителей и родителей, учителей и общества»<sup>3</sup>. В ней говорится, что школа – для детей, им здесь должно быть хорошо, а учитель помогает школе становиться доброй.

Революционно звучали идеи о приоритетности развития ребенка, с тем чтобы он мог и хотел добыть (а не получить) знания, мог приобрести умения и навыки, чтобы в новой школе прививалась страсть к учению. Но и учитель обязан работать над повышением своего уровня, так как в один миг свою собственную культуру не поднимешь – это результат огромного труда над собой. Просвещенец должен стать просветителем. В результате учитель, чувствующий свою связь с культурой народа, страны, воссоздающий культуру на уроке, становится общественным деятелем, первым человеком в обществе. Он несет цивилизованность, интеллигентность, расположенность к людям, милосердие. Люди новой эпохи будут понимать: в начале улицы, которая ведет к Храму, стоит школа. И не просто школа, а школа развивающая и развивающаяся. Она развивается сама, развивает ребенка и развивает общество.

Концепция развития общеобразовательной школы, разработанная ВНИК, предполагала создание системы воспитательной работы, в которой ребенку была бы предоставлена возможность для поиска и экспериментирования в жизни, для обязательного вхождения в систему наук и искусств, для использования совершенно иного стиля общения. Само осуществление реформы школы возможно только при выполнении целого ряда условий, требующих определенного измене-

---

<sup>1</sup> См.: Концепция общего среднего образования : проект // Учит. газ. 1988. 23 авг.

<sup>2</sup> Войдем в новую школу. Отчет о четвертой встрече педагогов-экспериментаторов, педагогов-ученых и публицистов // Учит. газ. 1988. 18 окт.

<sup>3</sup> Там же.

ния общественного устройства. Все это нужно было объяснять и пропагандировать в среде учительства и общественности.

С этой целью в канун подготовки Всероссийского съезда работников народного образования Б.М. Бим-Бад стал вести в «Учительской газете» колонку «Учимся у истории». Приведу его отдельные тезисы и советы.

Во все времена и у всех народов прогрессивные перемены в истории сопровождались расцветом школьного дела. И наоборот – реакционные перевороты исстари были связаны с гибелью образования. Расцвет школьного дела требует колоссальных средств, соизмеримых с военными расходами и суммами национального дохода. Люди всегда понимали: дорогая школа – еще не самая лучшая, но хорошая школа по необходимости недешевая. Началом крупной прогрессивной школьной реформы любого типа неизменно были поиск и обнаружение нового, дополнительного финансирования школы. Вывод: если реформа законодательства в области школьного дела затянется, если не сумеем найти источников финансирования, то провалится и педагогическая перестройка школы. Некому будет и обновлять школу изнутри, т.е. осуществлять реформу школы снизу, без чего не прошла (и не может пройти по природе вещей) еще ни одна реформа школы сверху<sup>1</sup>.

В феврале 1962 года известный педагог, выдающийся деятель ЮНЕСКО, философ и практик Паулу Фрейри возглавил в Бразилии «Службу распространения культуры». За короткий срок – три года – им был достигнут желаемый результат: функциональной грамотностью овладело 2 млн. человек. Образование «по Фрейри» усилило политическую, социальную, трудовую активность многих людей как в городе, так и в селе, резко подняло престиж учительской интеллигенции. Культура, приобретаемая как диалог человека с миром, становилась предпосылкой обновления и мира, и человека. Это была программа уничтожения отчуждения людей от культуры и, следовательно, национального возрождения. Программу прервал реакционный государственный переворот. Горькая и блестящая история эксперимента свидетельствует о том, как тесно взаимосвязаны перестройка образования и революционные процессы в обществе. И как научно обоснованная, психологически и методически правильная работа способна высвободить колоссальную творческую и созидательную активность людей, прежде всего учительства<sup>2</sup>.

Б.М. Бим-Бад обращал внимание на значимость характера обучающей деятельности. Есть труд, говорил он, развивающий, вдохновляющий, животворный, а есть и отупляющий и даже развращающий. То же и с обучением. Можно долго, много, упорно и добросовестно учиться, становясь при этом все тупее, дичая на глазах и бесконечно удаляясь от истины. А есть обучение, дающее одновременно и знания, и мастерство, и развитие духа и ума. И притом не слишком продолжительное, поскольку сравнительно скоро такое обучение обеспечивает самообразование. Обыденное обучение не носит развивающего характера, в нем нет культуры творчества, истинного мировоззрения и критического мышления. С «затемненным» с помощью такого «просвещения» народом легче справиться кому надо. Но выходящему из застоя обществу надобно прямо противоположное – подлинно развивающее обучение. Нужна социальная, политическая, экономическая, куль-

<sup>1</sup> См.: Бим-Бад Б. Учимся у истории // Учит. газ. 1988. 7 нояб.

<sup>2</sup> Там же. 26 нояб.

турная активность сознательных тружеников перестройки. Вновь становятся актуальными способы «учиться не мыслям, но мыслить» (И. Кант).

А для этого надо смело примерять к сегодняшним задачам, но корректируясь действительностью, методы Песталоцци и Канта, Гегеля и Маркса, Выготского и его учеников, Ильенкова и Давыдова, Сухомлинского и Амонашвили... Надо учить самостоятельно извлекать познания из собственной деятельности растущих людей, из их повседневных восприятий. Постоянно раскрывать жизненное назначение исследуемых ими тайн бытия. Учить думать и делать, а не только делать; делать и думать, а не только думать. Ставить юный ум перед противоречиями и тренировать в поисках выхода из них. Поощрять глубокие и трудные вопросы к учителю, к книгам, к знатокам и мастерам. Творчески сотрудничать в совместных поисках истины с учениками «голова – к – голове», «личность – к – личности», «увлеченность – к – увлеченности». Развивающему обучению нет альтернативы<sup>1</sup>.

В системе обучения по-новому важнейшим средством является учебная книга. И здесь история дает нам чрезвычайно интересные уроки. Сократ свысока смотрел на книгу: с таким молчаливым учителем нельзя вести диалог. А какое же развитие ума возможно без диалектического спора? Но не всякий учитель владеет мастерством Сократа. И тут на помощь пришла книга – учебник... Противоречивая – полезная и вредная, спасительная и опасная штука! Он пришел на помощь. А частенько и мешал. Великий сын революционного XVII века Я.А. Коменский создал первые учебники, отвечающие природе детского восприятия, естественному способу познания, с целью обезопасить школу от неумелого учителя, от неприродосообразного обучения, чтобы никто не ушел из школы обиженным – обделенным мудростью. С тех пор и доньше лучшие учебники учатся вести диалог

с учениками. Но вся история педагогики подтверждает вечную правоту Сократа: пособие – и архинаилучшее! – не педагогическая сила, а лишь возможность проявления этой силы.

История неопровержимо доказывает: могущество и бессилие, блеск и нищета, огромные возможности и полная бесполезность, благо и зло учебника как такового, как учебного средства, зависят от особых условий. И имя этим особым условиям – учитель. Хороший учебник (рукописный, печатный, электронный – всякий) на всем протяжении своей истории хорошо помогал хорошему учителю, средне – среднему; плохому же, вопреки ожиданиям, не помогал. Плохой учебник (а таких, увы, слишком много) никогда не мешал в работе настоящему педагогу, но усугублял разрушительную деятельность учителя слабого. Почему так? Да потому, что сколь угодно прекрасная программа, заложенная в то или иное учебное пособие, не взглянет на ребенка, как мать, и не почувствует природу его затруднений, как опытный учитель. Потому, что ни один учебник в мире не заменит гармонизирующих личных отношений между совместно обучающимися людьми и их руководителем. Потому, наконец, что на характер учения, на отношение к познанию, на рост души влияют те эмоциональные связи, которые устанавливаются независимо от чьих-либо намерений между взаимодействующими участниками этого сложнейшего процесса. Перед нами во весь свой гигантский рост

---

<sup>1</sup> См.: Бим-Бад Б. Учимся ... 19 нояб.



встали равно важные и еще не решенные проблемы – хорошо реализованной в пособиях хорошей образовательной программы и хорошо пользующегося ею хорошего учителя. Эти проблемы разрешимы только обе вдруг – вместе, заодно, согласно<sup>1</sup>.

Так же доходчиво говорил Б.М. Бим-Бад о необходимости истинной педагогической науки, творимой талантами, знающими жизнь и детей, умеющими на деле создавать реальные педагогические открытия. Все самые успешные реформаторы педагогической науки, подчеркивал он, были практиками, а не только учеными, и одновременно – очень учеными, а не только практиками. Мало того, они что угодно, но только не узкие профессионалы, их отличает широта и интересов, и талантов, и творческих проявлений. И никакого профессионального кренинизма. И преподавали сами, и романы сочиняли, и философией увлекались, и картины писали, и школы содержали, и университеты основывали. Влить в науку живую кровь – действительное преодоление реальных трудностей – можно исключительно при условии, если ты действительно самолично их преодолевал, на собственной судьбе ощутив всю их тяжесть. Если разделил со своей эпохой ответственность за решение новых проблем, проверяя себя практикой, сравнивая свои проекты с другими областями познания, ставя умственные и всамделишные эксперименты<sup>2</sup>.

Всесоюзный съезд работников народного образования состоялся 20–22 декабря 1988 года. Многие идеи, прозвучавшие в докладе председателя Гособразованья СССР Г.А. Ягодина «Через гуманизацию и демократизацию – к новому качеству образования», были созвучны положениям, выдвигаемым ВНИК «Школа». Центральное место в докладе отводилось средней образовательной школе и проблемам учительства. Учитель – центральная фигура перестройки, а его заработная плата меньше средней по стране, что несправедливо, поскольку «не на чем-нибудь, на будущем страны экономим!»<sup>3</sup>. Развитие личности должно выйти на первый план, школа – для ребенка, учитель – для ребенка, а не наоборот. И вуз, профессор – для студента! Доклад заканчивался словами: «Важно идти к нашей общей цели. Эта цель – человек. Его развитие. Его совершенствование. Его счастье»<sup>4</sup>.

Выступление Э.Д. Днепровы депутаты съезда встретили длительными аплодисментами. Среди акцентированных тезисов прозвучало, что лучшая часть учительства встает в полный рост, чтобы идти вперед и по-настоящему делать перестройку школы. Учительство – это мощнейший отряд перестройки; трудно прогнозировать, что произойдет, если оно разочаруется! Единообразная, неработающая школа, по сути, есть расхищение интеллектуальных богатств страны. Только выход к построению новой школы, сложной для нашей старой исполнительской, чиновничьей психологии, поставит образование на путь развития. Обрисованы были и главные направления реализации вниковской концепции развития обще-

<sup>1</sup> См.: Бим-Бад Б. Учимся ... 29 нояб.

<sup>2</sup> Там же. 15 дек.

<sup>3</sup> Всесоюзный съезд работников народного образования 1988. 20–22 дек. : стенограф. отчет. М. : Высш. шк., 1990. С. 23–24.

<sup>4</sup> Там же. С. 52.

образовательной школы<sup>1</sup>. Концепция коллектива Э.Д. Днепров была в основном одобрена съездом.

Одним из серьезнейших препятствий, тормозящих перестройку образования, Э.Д. Днепров назвал «прогрессирующий паралич» официальной науки. По его мнению, существующая организация педагогики мертва, она не питается, как воздухом, школьной жизнью и школьной практикой.

Сами представители официальной науки так не считали. На заседании секции съезда «Педагогическая наука» говорилось, что кризиса нет, есть просто временные трудности. Мне было все это странно слышать: везде кризис, а в педагогике его нет... Запомнился эпизод. Выступала представительница Польши, говорила о необходимости изучения опыта мировой педагогики и в качестве примера называла имя Д. Дьюи. Вдруг на сцену буквально ринулась представительница нашей науки, говоря, что с такими реакционными деятелями, как американец Д. Дьюи, надо решительно бороться. А незадолго до этого я написал большую статью о Д. Дьюи как о выдающемся ученом-педагоге XX века, где был материал о его книгах, об использовании его идей в педагогике России 1920-х годов, о встрече выдающегося американского ученого с С.Т. Шацким. Сборник с той статьей опубликован не был.

Вскоре после съезда вышла книга с символическим названием – «Новое педагогическое мышление». Авторами выступили сотрудники ВНИК «Школа»: В.В. Алексеева, В.В. Давыдов, Э.Д. Днепров, О.С. Газман, В.П. Зинченко, Б.М. Неменский, А.В. Петровский, В.А. Петровский, А.М. Цирульников, а также Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, М. Сикора (ЧССР). Каждый в своем стиле сделал попытку обратить внимание на стереотипы старого мышления, мешающие перестройке педагогической науки и школы. Э.Д. Днепров в своей статье «Школа и общество» в целостном виде представил материал, основные положения которого нашли отражение в концепции общего среднего образования, подготовленной ВНИК «Школа»<sup>2</sup>.

Новое педагогическое мышление понималось как замена основных подходов к конструированию педагогической системы школы, дошкольного и послешкольного образования, как пересмотр ценностей и приоритетов в образовательной политике, как развенчание мифов и снятие ярлыков в истории педагогики и школы, как отказ от идеологических штампов в оценке достижений зарубежной педагогики.

13 июля 1990 года на первой сессии Верховного Совета РСФСР директор Центра педагогических инноваций Академии педагогических наук Э.Д. Днепров был избран министром народного образования Российской Федерации. Не самый лучший период в истории страны! Но были соратники по ВНИК, были отграниченные в дискуссиях 10 принципов, определяющих стратегию работы, показывающих, насколько далеко удалось отойти от традиций авторитарной педагогики. Перечислим эти принципы:

- демократизация образования (прежде всего – разгосударствление школы);
- демонополизация;

---

<sup>1</sup> Там же. С. 89–92.

<sup>2</sup> См.: Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. М. : Педагогика, 1989.

- многоукладность;
- открытость;
- опережающее развитие образования (он верил, что именно в переломный момент можно перевести школу в опережающий режим развития: «для нас это особенно необходимо, если мы хотим восстановить выжженный генофонд страны»<sup>1</sup>);
- гуманизация;
- гуманитаризация;
- дифференциация;
- непрерывность;
- развивающий характер образования.

Затем – отставка. Министры могут быстро меняться, в памяти даже фамилии не сохраняются. Но Э.Д. Днепров успел разработать закон «Об образовании» (1992 год) – как на поверку оказалось, один из самых прогрессивных и демократических образовательных законов в мире. А это уже не забудется и никогда не переписется в истории. И двукратное превышение зарплаты преподавателя вуза над средней зарплатой по региону, необходимость которого недавно озвучил президент В.В. Путин, было заложено именно Э.Д. Днепровым более 20 лет назад.

Место в истории нужно заслужить. Прошло 25 лет со дня основания коллектива «Школа», фанфары сегодня не звучат, но ясно, что ВНИК такое место заслужил – своей основательностью, системностью, масштабностью, профессиональным пониманием и государственным размахом решаемых задач, гражданской ответственностью за будущее страны. Уроки этого знаменитого коллектива должны быть осмыслены и усвоены, хотя бы некоторые из них:

- общественно-педагогическая инициатива способна стать фактором решения насущных проблем образования, а реформы «сверху» всегда «буксуют»;
- учителю, профессуре, педагогическому сообществу надо верить;
- успешные реформы могут осуществлять только профессионалы;
- из чрезвычайно тяжелой, возможно, катастрофической ситуации, в которой находится ныне система образования, выход может быть найден лишь с помощью чрезвычайных мер – таких, как создание нового ВНИК специалистов и известных деятелей образования, подготовка и проведение чрезвычайного съезда работников образования;
- крайне необходимы организация широкой дискуссии во всех секторах медиaprостранства по изменению системы управления образованием и путях его дальнейшего развития, придание всей управленческой системе общественно-государственного характера, так как, говоря словами члена ВНИК «Школа» А.М. Абрамова, «реформы “сверху” в образовании, проводимые самоуверенными “менеджерами”, полностью игнорирующими мнение профессиональных сообществ, социально опасны»<sup>2</sup>.

### Список использованной литературы

1. Абрамов, А.М. Победа или ничья? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rodsobr.narod.ru/95.htm>.

---

<sup>1</sup> Принципы Днепровы // Собеседник. 1990. № 35, авг. С. 4.

<sup>2</sup> Абрамов А.М. Победа или ничья? URL : <http://www.rodsobr.narod.ru/95.htm>

2. Бим-Бад, Б. Учимся у истории [Текст] // Учит. газ. – 1988. – 7 нояб. ; 19 нояб. ; 26 нояб. ; 29 нояб. ; 15 дек.
3. Войдем в новую школу. Отчет о четвертой встрече педагогов-экспериментаторов, педагогов-ученых и публицистов [Текст] // Учит. газ. – 1988. – 18 окт.
4. Всесоюзный съезд работников народного образования. 1988. 20–22 дек. [Текст] : стенограф. отчет. – М. : Высш. шк., 1990. – 414 с.
5. Днепров, Э.Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987–2012 годы [Текст] / сост. Р.Ф. Усачева, Т.Н. Храпунова. – М. : Мариос, 2013. – Ч. 1. – 624 с.
6. Концепция общего среднего образования: Проект [Текст] // Учит. газ. – 1988. – 23 авг.
7. Новое педагогическое мышление [Текст] / под ред. А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – 280 с.
8. О создании Временного научно-исследовательского коллектива «Школа» [Текст] : приказ Государственного комитета СССР по народному образованию от 31.05.1988 № 99. – М. : Гособразование СССР, 1988. – 28 с.
9. Принципы Днепра [Текст] // Собеседник. – 1990. – № 35, авг. – С. 4.
10. Радзиховский, Л. Сталинская педагогика [Текст] // Учит. газ. – 1988. – 14 июня. – С. 3.
11. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 1(21). – С. 69–81.
12. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 1(21). – С. 59–65.
13. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики. Избр. ст. и материалы. 1987–2012 годы / сост. Р.Ф. Усачева, Т.Н. Храпунова. – М. : Мариос, 2013. – Ч. 2. – С. 578–584.
14. Романов, А.А. Деятельность ВНИК «Школа» как критерий оценки всех последующих образовательных реформ [Текст] // История педагогики сегодня : материалы Первого нац. форума рос. историков педагогики. М., 2013, 25 апр. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2013. – С. 304–315.
15. Школа на сегодня, завтра и послезавтра [Текст] // Учит. газ. – 1988. – 14 июня. – С. 2.



## Методология развития личности

*Н.В. Мартишина*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются возможности социокультурного пространства и учреждений культуры (музеев, театров) для развития творческой личности в целом и творческой личности педагога в частности.

культурологический подход, социокультурное пространство, музей, театр, творческая личность, педагог, профессионально-личностное развитие педагога.

Сложные, динамичные процессы, происходящие во всех сферах жизни людей в начале XXI века, позволили конкретизировать образ, востребованный новым временем. Это образ человека гуманного, культурного, творческого, свободно мыслящего, готового и способного к саморазвитию, профессионала в избранном деле. Процессы его становления и развития длительны, многоплановы, индивидуальны по своей сути, но при этом не отрицают общих требований и положений.

Мы не ставим перед собой задачу осветить в настоящей статье специфику формирования всех заявленных характеристик. Наше внимание будет обращено на становление и развитие творческой личности, на социокультурные особенности данных процессов и роль в них образования. Творческую личность сегодня отличают ярко выраженная творческая направленность и богатый творческий потенциал. Ей присущи осмысление и принятие ценностной природы творчества, а также наличие творческих ориентиров в жизни и профессии. Ее отличают интегративное научное знание, креативность, развитые творческие способности, умение творчески работать с информацией и многое другое. Отметим еще одну важную особенность предлагаемой статьи: используемый в ней иллюстративный материал теоретических положений связан с педагогической деятельностью и подготовкой педагога, что далеко не случайно. Именно педагог выступает специалистом, от чьего профессионализма и профессионально-личностных приоритетов во многом зависит национальная будущность.

Рассмотрение заявленной темы правомочно начать с констатации того, что к числу тенденций в становлении и развитии творческого человека следует отнести социокультурную детерминацию данных процессов, определяемую суще-

ствующими в обществе культурными традициями, наследием, ситуацией. В силу того, что образование и просвещение являются важнейшими составляющими культуры, в этот контекст вписаны образовательные и педагогические традиции и наследие. Частное, но значимое проявление этого – представления о сущности профессии и деятельности педагога, основанные на его миссии воспитания и образования подрастающих поколений. В настоящее время педагогическое сообщество «продуцирует новый дискурс образования, наполненный вызовами и импульсами, которые проецируются на определенные модели построения обучения на позициях разнообразия мнений, толерантности, признания прав и достоинств учащихся, опыта и жизненных позиций, языковой культуры и других факторов жизненного уклада, деятельности и отношений»<sup>1</sup>. Такой дискурс получил название гуманитарного, что отражает отклик на социальные и психологические потребности общества и человека. При этом все его наполнение обращено к практике образования. Познание, обучение, воспитание представляются как диалог, как широкий выбор между множеством почти равнозначных вариантов – различных культур и личностных точек зрения. Модели образования определяются в виде метафор, одной из которых является педагогика творчества<sup>2</sup>.

Помимо столь масштабной оценки деятельности педагогического сообщества следует говорить и о его влиянии на формирование отдельно взятой творческой личности. В этой ситуации педагог в большей степени советчик, помощник, проводник в процессе нахождения истины. Он осознает, что новая образовательная ситуация требует современной образовательной парадигмы, смыслообразующим элементом аксиологического ядра которой, с точки зрения О.Б. Широких, выступает идея гуманизма<sup>3</sup>. Согласно новой парадигме определяются подходы, разрабатываются педагогические технологии. В числе приоритетных подходов, используемых современным педагогом, можно выделить ценностный, культурологический, личностно ориентированный, все чаще определяемый как личностно-сообразный, субъектно-деятельностный. Его деятельность есть сочетание обязательного и вариативного, традиционного и инновационного. Он – профессионал, которому свойственны творчество и ярко выраженный инновационный стиль, он создает условия для творческой реализации воспитанников и использует все предоставляемые возможности для личностной и профессиональной самореализации.

При анализе особенностей становления и развития творческой личности нам представляется актуальным обращение к идее А.А. Вербицкого о контексте, согласно которой, контекст есть система внутренних и внешних обстоятельств поведения и деятельности индивида, влияющая на его восприятие, понимание, оценку и преобразование ситуаций. При этом внутренним контекстом являются индивидуальные особенности, знания и опыт человека, а внешним – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики<sup>4</sup>. Здесь

---

<sup>1</sup> Гуманитарные образовательные технологии в вузе : метод. пособие / сост. О.В. Акулова, А.А. Ахаян, Е.Н. Глубокова [и др.]. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. С. 19.

<sup>2</sup> См.: там же.

<sup>3</sup> См.: Широких О.Б. Генезис ценностных ориентаций профессионально-личностной подготовки учителя в России (2-я половина XIX в. – 90-е гг. XX в.) : моногр. М. : МПГУ, 2004.

<sup>4</sup> См.: Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : моногр. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.

вновь подчеркивается важность социокультурного аспекта жизни человека. Педагоги, влияющие на становление и развитие творческого человека, активно опираются на культурологический подход, предполагающий приобщение субъекта к мировой и этнической культуре, самореализацию будущего учителя в культуротворческой деятельности, выработку на этой основе собственной социально-профессиональной позиции.

В свое время нами была предложена технология использования возможностей социокультурного пространства в профессионально-личностном становлении и развитии будущих педагогов с целью наиболее полного раскрытия их творческого потенциала. Практика показала, что она может быть осмыслена значительно шире – как технология, позволяющая использовать данное пространство с целью развития творческой личности в целом. В качестве основы ее описания и анализа использовались предложения Г.К. Селевко:

**Философская основа:** доминирующая – гуманистическая плюс все разнообразие философских концепций (по мере необходимости для объяснения того или иного явления культуры).

**Основные методологические подходы:** гуманистический, личностно ориентированный, ценностный, творческий, социокультурный.

**Ведущие факторы развития:** социогенные, психогенные.

**Основные научные концепции освоения опыта:** ассоциативно-рефлекторная, когнитивная, развивающего обучения и воспитания.

**Ориентация на личностные сферы и структуры:** доминирующие – сфера творческих качеств (СТК), сфера нравственно-эстетических качеств (СЭН) плюс ориентация на все остальные структуры.

**Характер содержания и структуры:** разнообразный, полиструктурный.

**Виды социально-педагогической деятельности:** воспитание, обучение, развитие, социализация.

**Основной тип управления учебно-воспитательно-социальным процессом:** зависит от ситуации и решаемой задачи.

**Преобладающие методы:** активные, диалогические, коммуникативные, интерактивные, творческие, арт-технологии, развивающие, саморазвитие.

**Преобладающие организационные формы:** групповые, индивидуальные.

**Преобладающие средства:** все разнообразие педагогических средств.

**Преобладающие подходы к студенту и ориентация педагогического взаимодействия:** личностное ориентирование, средоориентирование.

**Категория объектов:** все категории.

Когда речь идет о постижении культуры, о вхождении в социокультурное пространство, все очень индивидуально. На результат могут повлиять состояние человека, особенности ситуации, психологический климат и т.д. Поэтому заявленные параметры имеют развернутую трактовку.

Реализация данной технологии на практике позволяет осуществить проживание в мире культуры, почувствовать себя человеком культуры. Культура всегда сопряжена с творчеством. Осмысливая культурное наследие и создавая новые культурные ценности, личность развивает и реализует свое творческое «я».

Необходимо отметить, что использование социокультурного пространства возможно при решении частной задачи подготовки специалиста в любой сфере

деятельности, но оно же может выступать в качестве одного из главных элементов всей системы его профессионально-личностного становления и развития.

Процессуальная часть рассматриваемой технологии насыщена разноплановыми образовательными формами и методами. Проиллюстрируем данный тезис на примере подготовки педагога – специалиста, которому государство и общество делегировали право формировать свое будущее. По нашему глубокому убеждению, педагог, чье профессиональное и личностное формирование прошло под знаком обращения к культуре, с широким использованием возможностей социокультурного пространства, будет придерживаться подобных ориентиров и в собственной деятельности по воспитанию и обучению подрастающего поколения. Приведенные примеры взяты из собственной практики и практики наших коллег по кафедре педагогики и педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Сразу оговоримся, чтобы не перегружать статью, мы остановимся лишь на взаимодействии педагога с музеями и театрами. Данный выбор обусловлен тем, что они занимают значительное место в социокультурном пространстве города, дают яркое представление о культурной жизни социума, традиционно привлекают педагогов своим воспитательным и обучающим потенциалом. Кроме того, 2013 год в Рязанской области объявлен Годом музеев, а у нескольких рязанских театров на 2012, 2013 годы приходятся яркие даты в их собственных биографиях.

Наша кафедра осуществляет давнее сотрудничество с Рязанским художественным музеем имени И.П. Пожалостина, который в 2013 году отмечает свое 100-летие. Музей по праву считается одной из лучших российских сокровищниц изобразительного искусства. Он располагает прекрасной коллекцией икон, картин, гравюр, рисунков, произведений прикладного искусства мастеров России и Западной Европы XVI–XX веков. В рамках ряда дисциплин на его базе мы проводим занятия по портретной живописи не только для студентов педагогических специальностей, но и для слушателей иным отделений, чья будущая профессиональная деятельность предполагает постоянную включенность в разноплановое общение и взаимодействие. Опытные экскурсоводы обращают внимание слушателей не только на развитие портретного жанра в искусстве, но и на способность художника отразить в своем творении состояние души и истинное лицо портретируемого. Кроме того, экскурсантам предлагается самим поразмышлять о его судьбе, об отношениях с людьми и к людям. Подобный подход способствует развитию перцептивных способностей студентов. Еще больше этому способствуют выполняемые впоследствии творческие задания, где у студентов появляется возможность отразить свои размышления, ощущения, чувства, возникшие в ходе экскурсии и после нее. Нередко они так увлекаются, что стремятся почувствовать скрытую жизнь известных им живописных произведений. В разной степени, но каждая из студенческих работ, выполненных по итогам музейных занятий, есть не просто реализация преподавательской установки, но отражение собственных ценностей, личного понимания творчества, взглядов на жизнь и т.д.

Вместе с коллегами мы активно используем в нашей работе возможности Рязанского историко-архитектурного музея-заповедника (Рязанского кремля). Одной из наиболее привлекательных форм этого сотрудничества является посещение музея-театра с последующим обсуждением просмотренных спектаклей. Например, большой отклик вызвали композиции «О доблести, о подвигах, о



славе» и «Умолкнувшие звуки». Первая из них посвящена истории русской армии, ее символам и традициям. Вторая повествует о жизни губернского города на примере Рязани XIX века. Вместе со студентами мы пытались разобраться, что было важным в ушедших эпохах и что есть ценного сейчас, можно ли перенести ценности прошлого в настоящее и даже в будущее, какие ценности мы получаем, осмысливая творческое наследие предшествующих поколений. Все это подразумевало серьезную работу мысли, невозможную без полета фантазии, рожденной богатым воображением. Необычность самого жанра музейного спектакля предлагает новое видение хорошо известных предметов и явлений, демонстрирует возможности творческого совмещения абсолютно разноплановых предметов и событий.

Общаясь со студентами, мы обратили внимание на то, что после подобных занятий они отмечают, что музей помогает человеку задуматься о самом себе и о том, что он оставит после себя. Опосредованный диалог с прошлым, согласно их ответам, позволяет раздвинуть границы понимания событийности, которая у многих, к сожалению, сводится к рамкам «только здесь и только сейчас».

В искусстве театра заключены огромная духовная ценность и сила. Оно способствует обогащению духовного мира человека, его нравственных воззрений, культуры, этического и эстетического идеала, самобытного творческого «я». В этом же проявляется и высокое предназначение педагогического труда. Кроме того, две эти сферы человеческого бытия при всех своих отличиях могут быть одинаково представлены как сплав озарения и проверенного долгосрочной практикой решения, вдохновения и рутинной работы, импровизации и многократно отработанных, отточенных действий. Обе они публичны и впитывают в себя реакции, интересы, потребности аудитории.

Отметим и тот факт, что в последнее время театры серьезно занимаются театральной анимацией – культурно-просветительской деятельностью, имеющей целью глубокую подготовку почвы для наиболее эффективного восприятия своих произведений<sup>1</sup>. Это во многом объясняет неслучайность обращения к данному виду искусства в процессе подготовки и профессионального совершенствования педагога. В нашей практике были и есть творческие встречи, выездные спектакли, театральные студии и театральные занятия, коллективные просмотры и обсуждения спектаклей, экскурсии по цехам и хранилищам рязанских театров, посещения музея театра, написание рецензий и творческих работ.

Особые отношения сложились у нас с Рязанским областным театром кукол, искусство которого хорошо известно и у нас в стране, и далеко за ее пределами. Долгое время мы проводили для первокурсников всех педагогических специальностей занятия, в основу которых был положен спектакль-концерт «Совсем как люди», повествующий об истории и развитии искусства театра кукол с древних времен до наших дней в разных странах, в том числе и на рязанской земле. Вместе с тем конференсье – художественный руководитель театра В.Н. Шадский – акцентировал внимание зрительской аудитории на том, что это искусство дает педагогу в плане его профессионально-личностного становления и развития, в формировании его индивидуального стиля деятельности. В ходе

<sup>1</sup> См.: Мартишина Н.В., Федяева С.А., Бабкина Н.Г. Театральная анимация как средство воспитания будущих педагогов // Педагогика социально-культурной сферы: история, теория, практика : сб. науч. ст. / под науч. ред. Н.Н. Ярошенко, Е.В. Литовкина. Рязань, 2001.

спектакля студенты имели возможность подняться на сцену, поработать с куклами, разыграть какие-то мизансцены, проявить свою фантазию, отойти от привычного взгляда на происходящее и попытаться оценить его с позиции театральных персонажей, продемонстрировать собственные творческие способности. На этих встречах театр предлагал аудитории множество загадок, неожиданных поворотов, импровизаций, заставляя зрителя уходить за рамки шаблонного решения многих жизненных и профессиональных проблем. К сожалению, в настоящее время этот спектакль по объективным причинам снят с репертуара.

Анализируя творческие способности, умения и навыки педагога, мы среди них выделяем свободу ассоциаций, видение незнакомого в знакомом, быстрое реагирование на изменения, создание нестандартных композиций из стандартных элементов. Возможность развития этих качеств была заложена в идею совместного проекта Театра кукол, кафедры педагогики и педагогических технологий и нашей авторской педагогической мастерской «Творчество» – «Два мира одного спектакля» (другое название – «Театральное зазеркалье»). Основой проекта стал спектакль «Волшебная лампа Аладдина», решенный с использованием классического приема отделения актеров от зрительного зала с помощью ширмы. Первое действие преподаватели и студенты смотрели вместе с другими зрителями сидя в зале. Привычная позиция порождала привычное восприятие происходящего. Во время второго действия позиция была кардинально изменена: мы оказались на сцене среди актеров, на наших глазах и с нашим опосредованным участием создававших сказку. Включенность в акт творчества, сопричастность рождению спектакля, неожиданные диалоги и совместные действия, возникавшие между всеми, кто находился на сцене, пробуждали фантазию, развивали интуицию и профессиональную зоркость.

В настоящее время вместе с Рязанским театром кукол мы готовим занятие, в основу которого положен спектакль «Демон» – воплощение великого произведения М.Ю. Лермонтова.

Понять достоинства и недостатки рассматриваемой технологии помогает проблемно-резервный метод. С его помощью мы установили, что ее сильной стороной является опора на богатство проявлений культуры, на естественный интерес человека и стремление лучше узнать и понять свой социум и то пространство, в котором он живет. Как несомненный позитив следует оценить яркость, насыщенность иллюстративных примеров, возникающий у учащихся и самих педагогов сильный эмоциональный отклик. Вместе с тем мы признаем, что сложно реализовывать подобную технологию там, где нет для этого соответствующих условий. Речь идет о наличии не только учреждений культуры и иных сутьобразующих элементов социокультурного пространства, но и подготовленных к такой работе преподавательских кадров.

В настоящее время мы отмечаем еще одну существенную проблему. Молодые поколения формируются в абсолютно ином культурном контексте, нередко впитывая в себя примеры достаточно низкого уровня, что накладывает отпечаток на их восприятие рассматриваемого варианта построения образовательного процесса. Все это правомочно отнести к слабости анализируемой технологии. Если оценивать существующие в технологии риски, то педагогу всегда надо быть готовым к разнообразным реакциям студентов, отражающим их

мировоззрение и культуру и порой вступающим в противоречие с позицией и оценочными суждениями самого педагога.

Важный пункт данного анализа – выявление существующих резервов, путей решения проблем. В качестве одного из них можно назвать развитие информационно-коммуникативных технологий, позволяющих расширять социокультурное пространство личности. С их помощью педагоги и студенты могут совершать заочные экскурсии в разные города и страны, знакомиться с их музейными сокровищницами, смотреть знаменитые театральные постановки и шедевры мирового и национального киноискусства, работать с информацией крупнейших библиотек и т.д. Другим путем следует считать включение в подготовку педагогических кадров предметов по выбору, своей тематикой связанных с подобным направлением работы.

В заключение еще раз подчеркнем, что обращение к культурному наследию и настоящему дню культуры, использование возможностей социокультурного пространства любому человеку и в любом возрасте дают богатые и разнообразные возможности для его многогранного, творческого развития.

#### Список использованной литературы

1. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение [Текст] : моногр. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
2. Гуманитарные образовательные технологии в вузе [Текст] : метод. пособие / сост. О.В. Акулова, А.А. Ахаян, Е.Н. Глубокова [и др.]. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 159 с.
3. Мартишина, Н.В. Театральная анимация как средство воспитания будущих педагогов [Текст] / Н.В. Мартишина, С.А. Федяева, Н.Г. Бабкина // Педагогика социально-культурной сферы: история, теория, практика : сб. науч. ст. / под науч. ред. Н.Н. Ярошенко, Е.В. Литовкина. – Рязань, 2001. – С. 171–180.
4. Широких, О.Б. Генезис ценностных ориентаций профессионально-личностной подготовки учителя в России (2-я половина XIX в. – 90-е гг. XX в.) [Текст] : моногр. – М. : МПГУ, 2004. – 212 с.

*Т.В. Рогожкина, Н.А. Фомина*

#### ЖИЗНЕННЫЕ СМЫСЛЫ И ЦЕННОСТИ СТУДЕНТОВ, «ПЛЫВУЩИХ ПО ТЕЧЕНИЮ»

Представлены смысложизненные ориентации и цели студентов вуза, их оценка процесса и результативности жизни, возможности управлять ею, локус контроля – я, а также средства, с помощью которых, по их мнению, эти цели достигаются. Определено место различных (когнитивных, семейных, статусных, коммуникативных, альтруистических, экзистенциальных и гедонистических) смыслов в системе их жизненных ориентаций.

личность, студент, смысл, смысложизненные ориентации, ценности-средства, ценности-цели.

В современном обществе наблюдается значительный интерес к проблемам личности человека. Основным компонентом структуры личности является ее направленность, включающая в себя мотивы, идеалы, мировоззрение, жизненные цели, смыслы, ценностные ориентации. Поскольку жизнь каждого человека и общества в целом обязательно имеет определенный смысл и во многом определяется им, изучение смысложизненных ориентаций важно как в теоретическом, так и в практическом плане.

В начале нового века и нового тысячелетия, т.е. для нашего поколения, живущего в условиях современного нестабильного и во многом деформированного, урбанизированного, индустриализованного общества, вопросы ценностей, планов и устремлений, смысла жизни приобретают особую остроту. Современный человек, особенно молодой, в большинстве случаев не имеющий привнесенного извне (с помощью религии, определенной идеологии и т.п.) смысла жизни, ищет, «проверяет» его самостоятельно и не всегда находит. Низкая осмысленность или утрата смысла жизни приводит к переживанию чувств дискомфорта, одиночества, скуки, апатии, пустоты, к депрессии, обесцениванию человеческой жизни или формированию различных форм зависимостей для замены его эрзац-смыслами: наркотиками, алкоголем (90 % тяжелой хронической алкоголизации и почти 98 % случаев наркомании связаны с утратой смысла жизни), сексуальной распущенностью и т.п., способствующими росту преступности, увеличению количества суицидов, которые, к сожалению, часто встречаются среди сегодняшней молодежи. В связи с этим не случаен большой интерес и зарубежных, и отечественных психологов к проблемам смысла жизни. Это понятие занимает весьма важное место в логотерапии В. Франкла, психологии личностных конструктов Дж. Келли, феноменологической психотерапии Ю. Джендлина.

Поиск смысла жизни всегда являлся одной из главных ценностных ориентацией в российской культуре, российском сознании. В отечественную психологию понятие личностного смысла было введено А.Н. Леонтьевым еще в 1940-е годы, затем продуктивно разрабатывалось Л.С. Выготским. Основной прогресс в развитии представлений о структурной организации смысловой сферы личности связан с работами А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, Е.Е. Насиновской, В.В. Столина, а также Д.А. Леонтьева, который активно разрабатывает общепсихологические представления о смысловом измерении человеческого бытия.

Смысл – это содержание, сущность, суть, значение чего-либо. Он может быть достигнут посредством реализации целей, т.е. предмета стремления, того, что надо осуществить. Кроме того, ощущение жизненного смысла непосредственно связано с ценностями, воплощающими в себе общественные идеалы и являющимися своего рода ориентирами в мировоззрении человека, направляющими и регулирующими его деятельность.

Периодом интенсивного формирования ценностных ориентаций и смысла жизни личности, которые определяют направленность жизни человека в зрелом

возрасте, считается юношеский возраст, когда человек обращает взор внутрь себя, пытаясь найти ответы на волнующие вопросы в окружающем социальном мире и в себе самом, начинает глубоко и осознанно думать о своем месте в мире, о цели и смысле жизни, в том числе своей собственной.

Нами проведено исследование феномена смысла жизни 300 студентов Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина в возрасте 18–20 лет. С помощью теста «Смыслоразностные ориентации» Д.А. Леонтьева были определены их цели, оценка процесса и результативности жизни, locus контроля –

я и управляемость жизнью.

С помощью кластерного анализа полученных результатов среди студентов были выделены четыре группы.

38 % студентов, имеющих высокие значения жизненных целей и общей осмысленности жизни при невысоком локусе контроля – я и локусе контроля – жизнь, были условно названы *нацеленными на будущее*. Они воспринимают жизнь как интересный, эмоционально насыщенный, активный и наполненный смыслом процесс. Это сильные, целеустремленные личности, способные строить свою жизнь в соответствии с собственными целями и представлениями о ее смысле, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, хотя в настоящем их постоянно что-то не устраивает и они часто рассчитывают на постороннюю помощь.

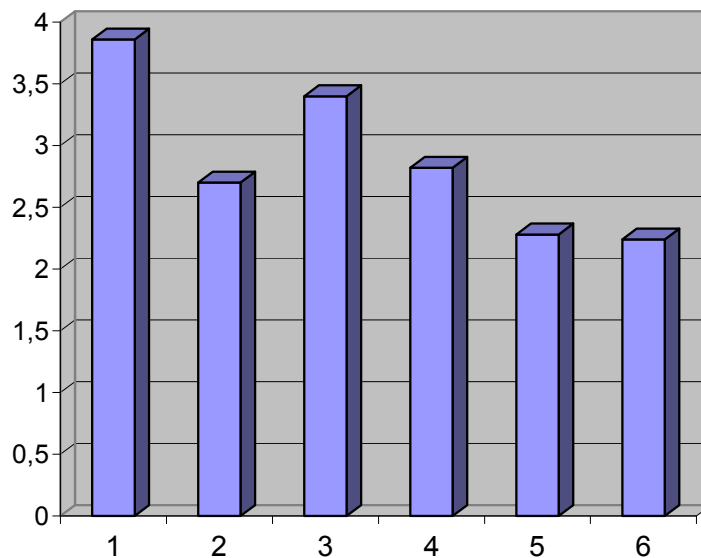
19,6 % студентов с высокими показателями целей и общей осмысленности жизни при низкой удовлетворенности самореализацией были отнесены к группе *неудовлетворенных искателей лучшего*. Смыслом их жизни является сама жизнь, которой они могут управлять в соответствии со своими четкими целями и представлениями о ее смысле. Но при этом они не удовлетворены жизнью и самореализацией в ней и поэтому постоянно находятся в поисках лучшего.

10,6 % студентов составили группу *эмоциональных прожектеров* с высокими показателями целей, осмысленности и эмоциональной насыщенности жизни при низком локусе контроля – я. Они наслаждаются жизнью в полном объеме, мало о чем сожалеют в прошлом, считают себя «хозяевами жизни», имеют нереальные жизненные планы, за реализацию которых не несут личной ответственности.

27,3 % студентов были условно названы *плывущими по течению*.

Представим подробнее жизненные смыслы и ценности студентов, «плывущих по течению».

Как видно из рисунка, у этих студентов достаточно высоки показатели общей осмысленности и эмоциональной насыщенности жизни, ниже – удовлетворенности самореализацией и целей жизни и самые низкие показатели локуса контроля – я и локуса контроля – жизнь. Они живут осмысленной, эмоционально насыщенной жизнью, не ставят перед собой много целей, довольны настоящим, но при этом «бережно хранят» прошлое, способное придать смысл будущему, не контролируют события собственной жизни, считая, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.



Смыслоразностные ориентации студентов, «плывущих по течению» (по Д.А. Леонтьеву) : 1 – общая осмысленность жизни; 2 – цели в жизни; 3 – эмоциональная насыщенность жизни; 4 – удовлетворенность самореализацией; 5 – локус контроля – я; 6 – локус контроля – жизнь

С помощью методики М. Рокича было установлено, что для этой группы студентов главным в жизни является наличие хороших и верных друзей, а значит, общение. На втором и третьем местах находятся познание и счастье других, что свидетельствует о гуманном отношении студентов данной группы к жизни. Человеколюбие неразрывно связано с христианской традицией всепрощения и терпимости. Далее располагаются счастливая семейная жизнь (как и у эмоциональных прожектеров, без любви) и общественное признание, которые, по их мнению, являются неизбежными атрибутами жизни любого человека и для создания которых не нужно прилагать никаких усилий. Только шестое место в их иерархии ценностей занимает самореализация, так как они уверены, что от человека в этой жизни ничего не зависит и нужно просто «плыть по течению». Данная точка зрения берет начало в христианстве, которое утверждает, что все в жизни предопределено свыше. Продуктивная, материально обеспеченная, активная, деятельная жизнь не очень важны для этих студентов. Даже такие ценности, как уверенность в себе, здоровье и интересная работа, занимают последние места в сознании студентов, «плывущих по течению», а между тем именно эти ценности определяют жизнь любого человека и придают ей смысл. Менее всего для них важны экзистенциальные и гедонистические ценности, что, в свою очередь, характеризует современное общество, в котором развитие, свобода, любовь, красота природы и искусства оказываются никому не нужными (табл. 1).

**Ценностные ориентации студентов, «плывущих по течению»  
(по М. Рокичу)**

Ранг	Ценности-цели	Вес	Ценности-средства	Вес
1	Наличие хороших и верных друзей	3,67	Терпимость к мнениям других	4,05
2	Познание	4,88	Жизнерадостность	5,79
3	Счастье других	5,05	Чуткость	6,46
4	Счастливая семейная жизнь	5,89	Широта взглядов	7,45
5	Общественное признание	6,74	Смелость в отстаивании своего мнения	8,68
6	Продуктивная жизнь	7,46	Твердая воля	9,36
7	Материально обеспеченная жизнь	8,89	Самоконтроль	10,56
8	Активная, деятельная жизнь	9,47	Образованность	11,07
9	Уверенность в себе	10,34	Воспитанность	12,23
10	Здоровье	11,89	Эффективность в делах	13,44
11	Интересная работа	12,07	Исполнительность	14,78
12	Творчество	14,78	Высокие запросы	15,98
13	Жизненная мудрость	15,59	Аккуратность	16,11
14	Развлечения	16,84	Непримиримость к недостаткам в себе и других	16,67
15	Красота природы и искусства	17,05	Независимость	16,97
16	Любовь	18,02	Рационализм	17,02
17	Свобода	18,57	Ответственность	17,45
18	Развитие	19,01	Честность	17,95

Для студентов, «плывущих по течению», среди ценностей-средств первые места занимают терпимость к мнению других или толерантность, жизнерадостность и чуткость, что является следствием лидирующего положения общения в их иерархии ценностей и также перекликается с положениями христианства о терпимости к ближнему и жизнелюбии. Ниже располагаются широта взглядов, смелость, твердая воля, т.е. те ценности, которые необходимы для сегодняшней жизни, затем – самоконтроль, образованность и воспитанность, которые были и остаются востребованными в любом обществе, на любом историческом отрезке времени. Срединное положение занимают эффективность в делах и исполнительность, которые, по мнению студентов данной группы, всегда сопутствуют любой деятельности и являются необходимыми ее условиями. Менее значимы для них честность, ответственность, рационализм, независимость, непримиримость к недостаткам в себе и других, аккуратность, высокие запросы – свидетельство убеж-

денности студентов, «плывущих по течению», в том, что люди зависят от своей «судьбы» и что честным в нашем мире быть невыгодно.

С помощью методики В.Ю. Котлякова нами были исследованы альтруистические, экзистенциальные, гедонистические, статусные, коммуникативные, семейные и когнитивные смыслы, а также смысл самореализации студентов этой группы. Исследования подтвердили, что у четверти студентов, «плывущих по течению», важнейшее место в жизни занимает общение, что, возможно, отчасти объясняется особенностями современной жизни с ее богатыми возможностями для различных видов общения (Интернет, сотовая связь, смс-сообщения и др.). На втором и третьем местах находятся познание и забота о других. Ниже располагаются семейный и статусный смыслы: ни семья, ни определенный статус в обществе не являются целью жизни студентов данной группы. Они считают, что это должно возникнуть само собой под влиянием «судьбы». Лишь шестое место в их сознании, как и при оценке по методике М. Рокича, занимает самореализация. Два последних места занимают экзистенциальные и гедонистический смыслы, что, скорее всего, объясняется устоями современного общества, в котором такие ценности, как любовь, красота окружающего мира и искусства, обесцениваются (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

**Смыслоразнонаправленности студентов, «плывущих по течению»  
(по В.Ю. Котлякову)**

Ранг	Смысл	Вес
1	Коммуникативный	7,35
2	Когнитивный	7,78
3	Альтруистический	8,12
4	Семейный	8,89
5	Статусный	9,23
6	Самореализации	9,56
7	Экзистенциальный	10,12
8	Гедонистический	10,34

Примечание. Смысловые ориентации с наименьшим весом обладают большей значимостью.

Таким образом, представленный анализ результатов исследования представлений о смысле жизни и ее ценностях у современных молодых людей, условно названных нами «плывущими по течению», позволяет представить следующую их психологическую характеристику.

Они, как и большинство других студентов, имеют высокую общую осмысленность и эмоциональную насыщенность жизни, что, скорее всего, определяется особенностями студенческого возраста. Они довольны настоящим, «бережно хранят» прошлое, так как оно способно придать смысл будущему. Однако, к сожалению, они отличаются невысокой внутренней саморегуляцией, недостаточным сознательным контролем своего поведения и жизни в целом, живут одним днем. Об



их неверии в собственные силы, зависимости от судьбы говорит и то, что они считают не очень важными такие общечеловеческие ценности и свойства личности, как честность, ответственность, независимость, непримиримость к недостаткам в себе и других, аккуратность. Они считают, что от человека в этой жизни ничего не зависит и нужно просто «плыть по течению». Даже семья, по их мнению, должна возникнуть сама собой под влиянием «судьбы». Это, несомненно, затрудняет их адаптацию к современным условиям жизни в обществе и успешную самореализацию.

Главными ценностями-целями в жизни они считают наличие хороших и верных друзей, а также познание и счастье других, заботу о других, а ценностями-средствами – терпимость к мнению других, или толерантность, жизнерадостность и чуткость, что свидетельствует о лидирующем положении общения в их иерархии ценностей и о гуманном отношении к окружающим людям.

При этом для них не очень важны продуктивная, активная, деятельная жизнь, интересная работа и определенный статус в обществе, хотя именно эти ценности определяют жизнь любого человека, особенно современного, и придают ей смысл. Без осознания важности этих ценностей студенты данной группы не смогут быть востребованы и конкурентоспособны на рынке труда, а значит, не состоятся как специалисты.

Невысокий ранг здоровья как жизненной цели может повлечь за собой формирование у студента неправильного образа жизни и различных вредных и опасных для здоровья привычек и пагубных страстей – курения, алкоголизма, наркомании и т.п.

Недооценивают эти студенты, как, впрочем, и большинство представителей других групп, экзистенциальные и гедонистические ценности, в частности, развитие, свободу, любовь, красоту природы и искусства, что, несомненно, обедняет их личности.

Психологам, педагогам, кураторам учебных групп в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе необходимо учитывать все эти особенности и проводить систематическую целенаправленную работу по развитию ценностно-смысловой и волевой сфер их личности.

#### Список использованной литературы

1. Адлер, А. Очерки по индивидуальной психологии [Текст]. – М. : Когито-Центр, 2002. – 210 с.
2. Веллер, М. Все о жизни [Текст]. – СПб., 2004. – 750 с.
3. Коваль, Б. Смыслы жизни (мнения и со-мнения) [Текст]. – М. : Северо-Принт, 2001. – 493 с.
4. Коган, Л.Н. Цель и смысл жизни человека [Текст]. – М. : Мысль, 1984. – 252 с.
5. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст]. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
6. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст]. – М. : Прогресс, 1990. – 367 с.
7. Ясперс, К. Смысл и назначение истории [Текст]. – М. : Изд-во полит. лит., 1991. – 632 с.



## Дошкольное образование

*О.С. Ушакова, Е.В. Савушкина*

### **РАЗВИТИЕ РЕЧИ И ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Представлен авторский взгляд на систему эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста разными видами искусств, имеющими собственную специфику в формировании у детей художественного образа. Интегрированное обучение способствует более эффективному развитию детей и предотвращению их перегрузки.

дошкольное детство, развитие речи, художественное творчество, старший дошкольный возраст, интегрированное обучение, эстетическое воспитание.

Развитие художественного творчества является неотъемлемой частью эстетического воспитания подрастающего поколения. В настоящее время эта проблема привлекает все большее внимание психологов, педагогов, работников дошкольных учреждений. Общество испытывает потребность в творческих личностях, способных активно действовать, нестандартно мыслить, находить оригинальные решения любых жизненных проблем.

Изучению детского творчества в разных видах художественной деятельности уделялось пристальное внимание виднейшими психологами и педагогами – Н.А. Ветлугиной, Л.С. Выготским, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, Н.Н. Поддьяковым, С.Л. Рубинштейном, Н.П. Сакулиной, Б.М. Тепловым, Е.А. Флериной.

Создание системы эстетического воспитания в дошкольном детстве во многом предопределяет направление изучения художественного творчества детей в аспекте развития их восприятия произведений искусства – литературы, живописи, музыки, формирования исполнительских навыков и приобщения к творческой деятельности.

Искусство – один из мощнейших факторов воспитания чувств ребенка. Здесь важную роль играют средства, с помощью которых создается художественный образ. В литературе это выразительные средства языка, в изобразительном искусстве – линии и краски, в музыке – звуки и ритм, в танце – движение.

Развитие художественных способностей тесно связано с развитием познавательных и личностных способностей дошкольника. Огромную роль в этом играет восприятие произведений искусства, которые обогащают мир душевных пе-

реживаний, помогают ребенку почувствовать и передать художественный образ в своих сочинениях.

Взаимодействие разных искусств проявляется в использовании аналогичных выразительных средств, передаче художественного образа в творчестве – музыкальном, изобразительном, литературном, театральном, во взаимообогащении, соединении различных видов художественной деятельности.

Эстетическое воздействие каждого вида искусств имеет свою специфику и не может заменяться одно другим. Художественные образы в литературных, музыкальных и живописных произведениях совершенно разные и даже при одинаковом, казалось бы, содержании имеют качественные и структурные различия.

При восприятии художественного образа произведений живописи (пейзажа, натюрморта, портрета или жанровой картины) происходит его осмысление, осознание, после чего ребенок может передать свои впечатления в словесном творчестве, в котором проявляются и вопросы развития образной речи.

В понятие образности устной речи включаются умения ярко, убедительно, сжато выразить свои мысли и чувства, воздействовать на слушателя точным словом, интонацией, правильно построенным предложением.

Русский литературный язык богат выразительными возможностями, основанными на давности его происхождения, постоянном обогащении из народной среды и внутренних возможностях развития. Предметом культуры речи является ее языковая структура в коммуникативном воздействии. Под речью в данном случае мы понимаем как процесс говорения (речевую деятельность), так и его результат (речевые высказывания).

Речь – явление сложное и многогранное: лингвистическое и социальное, интеллектуальное и психофизиологическое, эстетическое и психологическое. Речь – это деятельность общения, выражения, воздействия и сообщения посредством языка, это язык в действии, функционирующий в контексте индивидуального сознания.

Речь рассматривается исследователями как способ формирования и формулирования мысли посредством языка (И.А. Зимняя), как последовательность языковых знаков (прежде всего, слов), организованная по «правилам» языка и в соответствии с потребностями выражаемой информации (Б.Н. Головин), как непрерывная последовательность элементов во времени (Н.И. Жинкин).

А.А. Брудный считает, что язык является важнейшим орудием человеческого общения, потому что он делает доступными пониманию мысли и чувства людей. Языковая форма выражения чувств и мыслей – не единственная, что доказывает вся история изобразительного искусства. Однако язык по достоинству занимает первое место среди средств человеческого общения, так как обладает высокой надежностью и эффективностью.

Речь выражает не только мысли, но и волю и чувства людей, а также те состояния сознания, которые можно определить как эстетические переживания человека, т.е. речь участвует в формировании его эмоционального мира.

Словесное творчество развивается на основе восприятия литературных произведений. При этом важно выявить линии его взаимосвязи с изобразительной, музыкальной и театральной деятельностью. Обогащение детского творчества новыми впечатлениями, эмоциональными переживаниями дает импульс художественной деятельности. Важную роль в развитии словесного творчества играют

развитие всех сторон речи – грамматической, лексической, фонетической, а также развитие связной речи и ознакомление с художественной литературой.

На речевых занятиях большое внимание уделяется каждой стороне речи. В области лексики углубляются представления детей о семантике новых слов и словосочетаний, даются задания на подбор синонимов, антонимов, многозначных слов.

При совершенствовании грамматического строя речи основной задачей является формирование языковых обобщений; особое внимание уделяется работе над синтаксисом и в первую очередь над синтаксисом интонационным.

В развитии связной речи на первый план выступают работа над структурой текста (композиционным оформлением) и формирование разнообразных способов внутритекстовых связей между структурными частями высказывания (описания, повествования, рассуждения).

На занятиях по ознакомлению с художественной литературой необходимо проводить работу с произведениями разных жанров – сказками, рассказами, стихотворениями, былинами, малыми фольклорными формами, которые должны соотноситься между собой тематически (по именам разных героев или общим персонажам, действующим в разных сюжетах).

Каждое из занятий по литературе знакомит детей с содержанием и художественной формой произведения. Их внимание обращается на образные слова и выражения, на характеристики, настроение и диалоги персонажей, на описание мимики и жестов героев. Каждое занятие включает творческие задания.

После чтения произведений дети отвечают на вопросы, с помощью которых выясняется, как они поняли содержание произведения и заметили ли необычные слова и выражения, сказанные персонажами, какими словами характеризуются герои произведения, чем различаются эти характеристики, насколько они совпадают с представлениями самих детей.

Затем дети выполняют творческие задания, направления которых таковы:

- уточнение понимания смысла образных слов и выражений с переносным значением;
- включение в диалог персонажей новых действий и передача импровизированного диалога с новыми (разными) интонациями;
- выполнение пластических этюдов, изображающих того или иного героя в разных ситуациях;
- придумывание необычных окончаний к хорошо знакомым сказкам;
- соединение (контаминация) сюжетов произведений разных жанров;
- подбор синонимов, антонимов, определений, характеризующих персонажа, его настроение, состояние, действия и поступки;
- драматизация наиболее интересных отрывков произведения;
- развитие отдельных сценических навыков, исполнение (повторение) реплик героев;
- рисование обстановки и условий, в которых действовали герои произведения;
- соотнесение содержания текста с характером музыкального произведения, которое усиливает понимание сюжета произведения литературного.

Развитие словесного творчества может осуществляться как на занятиях, так и вне их. На фронтальных занятиях детей обучают включению в текст диало-

гов действующих лиц, развивают умение соединять структурные части высказывания (начало, середина, конец) разнообразными способами цепной (через местоимения, лексический повтор, синонимическую замену) и параллельной связи.

Вне занятий проводится индивидуальная работа с детьми, в ходе которой особое внимание уделяется развитию умения выстраивать самостоятельное сочинение в логической последовательности, с использованием образных слов и выражений.

Результатом проведенной работы может стать сочинение детьми сценариев по мотивам знакомых литературных произведений, постановка спектаклей на их основе, импровизация по ходу развития действия. В работе над спектаклем принимают участие все дети. Сценарист (автор текста) чаще всего выступает в качестве режиссера: распределяет роли, отбирает рисунки для оформления спектакля, подбирает (совместно с другими детьми) музыку, которая помогает передать настроения действующих лиц.

Таким образом, словесное творчество становится составной частью общего развития творческих способностей дошкольников в разных видах художественной деятельности. В основе его формирования лежит восприятие произведений художественной литературы, устного народного творчества в единстве содержания и художественной формы. Ознакомление с разными жанрами литературных произведений, их специфическими особенностями вводит ребенка в мир художественных образов, понимание которых углубляется в изобразительной и театральной деятельности, что способствует развитию творческого воображения, а также умения использовать разнообразные языковые средства при создании собственных сочинений.

Понятие «художественный образ» является центральным понятием искусства. Сам термин «образ» многозначен, поэтому необходимо оговориться, что мы рассматриваем его как в широком, так и в узком смысле. Причем в разных видах художественной деятельности это понятие имеет свою специфику. Общее определение: это своеобразная форма отражения жизни, которая присуща искусству.

В литературоведении различают широкое толкование образа как типа отражения жизни художником, данного обобщенно в форме единичного, индивидуального, и узкое, когда «образом называется выражение, придающее речи красочность, конкретность» (Л.И. Тимофеев). В отличие от образов других искусств, литературный образ рассматривается как образ словесный, т.е. оформленный в слове. Важной стороной работы писателя, автора литературного произведения, является работа над языком, подбор речевых средств.

Чем больше литературных произведений мы читаем детям, тем больше у них появляется возможностей для творчества в области языка, так как новые словосочетания, комбинации фраз, изречений, пословиц и т.п. дают богатый материал для более точного и образного высказывания своих мыслей.

Искусство слова качественно отличается от других искусств тем, что его материалом являются связанные со словом внутреннее представление, поэтический образ, а не краски либо, к примеру, мрамор. Поэтическое слово дает «ощутимое» изображение предмета или явления. Слово лишь намекает нам на определенный смысл, выходящий за пределы языка, а сам образ мы создаем на основе знаний об окружающем мире.

Образными средствами художественной речи являются тропы (изменения основного значения слова, перенос одного названия на другой предмет) и фигуры, которые усиливают впечатление от чего-либо, делая его ярким, выразительным, наглядным и подчеркнутым. К тропам относятся метафора, метонимия, эпитет, гипербола, сравнение. К фигурам в широком понимании относят любые языковые средства, придающие речи образность. Условно их делят на семантические (антитеза, градация) и синтаксические (анафора, инверсия, умолчание, риторический вопрос). Речь делается образнее благодаря не только использованию различных тропов, но и отбору существительных и глаголов, которые помогают нам вызвать наиболее точное представление об описываемом действии или состоянии. Важны также подбор образных определений и умение с их помощью создать речевой рисунок. Образность детской речи проявляется чаще всего в существительных и глаголах, т.е. в тех частях речи, которые усваиваются ребенком первыми, и в меньшей степени – в прилагательных.

Чтобы научить детей понимать и любить произведения искусства, надо научить их читать произведение, видеть не только изображение, но и, заглядывая глубже, – композиционное построение, в линиях, в красках различать переданные художником чувства и мысли. И надо донести до ребенка то, как важны художественные средства, которыми художник создает образ.

Картина раскрывает перед ребенком новые истины, рассказывает ему о том, чего он прежде не замечал вокруг себя, напоминает о забытых впечатлениях, заставляет работать воображение, будит самые разнообразные ассоциации.

У одних детей одновременно формируются разносторонние способности художественного восприятия, у других превалирует эмоциональность в восприятии, у третьих – способность к анализу художественной формы, у четвертых – собственная творческая деятельность. Зная эти особенности, педагоги могут способствовать одновременному продвижению детей на путях познания глубинного содержания искусства. Развитый уровень восприятия искусства влияет на проявление личности и в других областях знаний.

Наиболее яркой и ценной чертой детского художественного восприятия является его повышенная эмоциональность. Эмоциональный опыт ребенка изменяется и обогащается в процессе развития личности при сопереживании, возникающем как в ходе общения с людьми, так и при восприятии произведений искусства.

В развитии детского творчества особую роль играют интегрированные занятия, направленные на комплексирование разных видов художественной деятельности – литературной, музыкальной, изобразительной, театральной. В русской педагогике идея интегрированного подхода к обучению обоснована в трудах П.П. Блонского, Н.Ф. Бунакова, В.И. Водовозова, К.Д. Ушинского.

Сущность интеграции рассматривается учеными как взаимодействие целей, задач с помощью широкого использования взаимосвязи общих средств и методов обучения. Педагогическая интеграция как категория интегрированного обучения была исследована М.В. Лазаревой, которая в своей докторской диссертации рассмотрела целый круг вопросов, происходящих не только в науке, но и в искусстве и культуре в целом.

Проблема интеграции разных видов художественной деятельности нашла отражение в педагогических исследованиях, посвященных взаимодействию дея-

тельности речевой и изобразительной, музыкальной и изобразительной; художественно-речевой, музыкальной, изобразительной и театральной.

Создание системы эстетического воспитания в дошкольном детстве во многом предопределило направление изучения художественного творчества детей в аспекте развития их восприятия произведений искусства – литературы, живописи, музыки, формирования их исполнительских навыков и приобщения к творчеству. Комплексные занятия проводятся с использованием разных видов художественной деятельности на основе восприятия произведений художественной литературы, музыкального и изобразительного искусства. Именно на этой основе развивается творческая активность дошкольников. Исследователи подчеркивают, что для развития творческих способностей необходимо правильно соотносить разные виды деятельности, чтобы они обогащали друг друга и помогали ребенку понять художественный образ, заложенный в том или ином произведении искусства.

Развитие художественных способностей дошкольников тесно связано с развитием их познавательных и личностных способностей. Действенным средством для преодоления перегрузки детей при сохранении качества воспитательно-образовательной работы является интегрированное обучение.

#### Список использованной литературы

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / сост. С.Г. Бочаров. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986.
2. Брудный, А.А. Понимание и общение [Текст]. – М. : Знание, 1989.
3. Винокур, Г.О. Из бесед о культуре речи [Текст] // Рус. речь. – 1967. – № 3. – С. 10–14.
4. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст] / под ред. М.Г. Ярошевского. – М., 1991.
5. Головин, В.Н. Основы культуры речи [Текст] : учеб. для вузов. – 2-е изд., испр. – М. : Высш. шк., 1988. – 320 с.
6. Ефимов, А.И. Стилистика художественной речи [Текст]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1957.
7. Желтова, С.С. Учреждение дополнительного образования как фактор интегрального развития дошкольников (на примере занятий английским языком) [Текст] / С.С. Желтова, А.А. Романов // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне : РДГУ, 2011. – Випуск 1 (44). – С. 125–128.
8. Жинкин, Н.И. Психологические основы развития речи [Текст] // В защиту живого слова : сб. ст. / сост. В.Я. Коровина. – М. : Просвещение, 1966
9. Зимняя, И.А. Речевая деятельность и психология речи [Текст] // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – С. 64–72.
10. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся [Текст]. – М. : Педагогика, 1974.
11. Леонтьев, А.А. Речевая деятельность [Текст] // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – С. 21–28.
12. Развитие речи и творчества дошкольников. Игры, упражнения, конспекты занятий [Текст] / сост. О. Ушакова [и др.]. ; под ред. О.С. Ушаковой. – М. : Сфера, 2007. – 144 с.
13. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст]. – М. : Педагогика, 1973.

14. Сбитнева, Н.Н. Генезис идеи интегральности в зарубежной педагогике [Текст] / Н.Н. Сбитнева, А.А. Романов // История теории и практики образования : моногр. : в 2 т. Т. 1. Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2012. – С. 165–196.

15. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольников [Текст]. – М., 2002

16. Ушакова, О.С. Теория и практика развития речи дошкольника [Текст]. – М. : Сфера, 2008.

*Т.И. Пониманская*

### **КОМПОНЕНТЫ СИСТЕМНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К ГУМАНИСТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Автор обращает внимание на необходимость гуманизации образования, вытекающую из нового осмысления человека и мира. Анализируются методологические, междисциплинарные, научно-организационные и научно-педагогические проблемы подготовки будущих педагогов к гуманистическому воспитанию детей.

гуманистическое воспитание детей, дошкольное детство, старший дошкольный возраст, ценностные ориентации педагога, система подготовки воспитателей.

Демократизация общественных отношений связана в том числе с признанием новых ориентиров воспитания в педагогической теории и практике работы образовательных учреждений. Изменение задач и содержания воспитания в современном мире обусловлено новыми реалиями в развитии общества и переориентацией философской, психологической и педагогической наук с парадигмы «общество–личность» на парадигму «человек–человечество», в которой ребенок рассматривается как единство генетического, культурно-исторического, биологического, социального и духовного, а относительно системы образования – как объект и субъект саморазвития. На смену социоцентрической парадигме приходит гуманистическая парадигма личностно ориентированного обучения и воспитания, в которой знания, умения и навыки являются средствами, а не целью развития ребенка.

Возрастает роль гуманистических ценностей воспитания, поскольку духовно-нравственное состояние современного общества вызывает глубокую обеспокоенность социологов, психологов, педагогов, которые с тревогой отмечают главенство мотивов личной выгоды, попрание достоинства человека, девальвацию значения нравственных отношений. Дети все больше подвергаются влиянию средств массовой информации, что повышает опасность формирования у них искаженного представления о мире, в котором нравственные ценности уступают материальным интересам. Отрицательно сказываются на физическом, психическом и социальном здоровье ребенка особенности современной социализации: факторы ценностной неопределенности и быстрой смены социальной ситуации развития, увеличение объема и характера информационного потока, нестабильность состава



ва семьи, ослабление родственных связей. Как следствие, меняются формы активности ребенка: обедняется сюжетно-ролевая игра, которая всегда была выразителем интереса к социуму и показателем уровня его освоенности дошкольником; снижается удельный вес самостоятельного труда детей как в семье, так и в детском саду; сокращаются разновозрастные связи в детском сообществе.

С новым осмыслением взаимоотношений человека и мира связан поиск путей гуманизации образования. Педагогический гуманизм определяют как современную стратегию деятельности всех звеньев образования, основанную на системе гуманистических знаний, взглядов, идей, убеждений и реализуемую в процессе воспитания. Академик Национальной академии педагогических наук Украины А. Савченко отмечает в этой связи, что гуманистическая направленность является выразительным признаком цели нового образования на философском уровне: «С начала 90-х годов XX века проблема воспитательного потенциала образования определилась как приоритетная. Ожидание новых теорий, новых взглядов относительно сущности и направлений развития образования постепенно сосредоточилось на необходимости определения базовых ценностей учебно-воспитательного процесса»<sup>1</sup>.

Отмечая роль гуманистических педагогических ценностей в воспитании, ученые особое значение придают проблеме гуманистических ценностных ориентаций педагога, в структуре которых приоритетное место имеют ценности самопринятия и принятия личности ребенка. Ведь для полноценного развития ребенка необходимо его позитивное отношение к себе, ощущение ценности своего «я», вера в свои силы и возможности, что подтверждается отношением взрослых, их принятием развивающейся личности, а к этому способен не каждый воспитатель, а только тот, кто имеет соответствующее отношение к самому себе.

Изучение особенностей социально-эмоционального развития ребенка позволяет выделить ряд противоречий, связанных с характером взаимодействия его внутреннего мира с социальным окружением. Главное из них состоит, с одной стороны, в открытости ребенка окружающему, в стремлении к доверию, к принятию взрослыми и сверстниками и, с другой стороны, в несправедливости и даже жестокости в отношении людей к природе, другим людям, самому себе, которые нередко ребенок наблюдает уже с детства. Темпы и динамика современной жизни, социальное разделение и экономические кризисы приводят к повышению агрессивности и эмоциональной нестабильности в жизни людей. В этих условиях возрастает роль педагога – как примера социально оправданных способов взаимодействия с окружающими, так и непосредственного организатора гуманистической воспитательной среды, в которой он взаимодействует с ребенком, с детским коллективом, родителями воспитанников.

Гуманизм должен стать ценностью, нормой и принципом педагогической деятельности<sup>2</sup>. Только ориентированный на ценности гуманизма педагог может сформировать гуманистические ценности у детей. Опытным педагогам хорошо

---

<sup>1</sup> Савченко О.Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя // Шлях освіти. 2003. № 3. С. 4.

<sup>2</sup> См.: Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1995.; Сластёнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997.; Чижаква Г.И. Теоретические основы становления и развития педагогической аксиологии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999.

известно, что существенным фактором успеха воспитания является доверие ребенка к взрослому. Но не каждому он доверяет. Как дети понимают отношение педагога к ним, чем «измеряют» доброту, искренность, любовь? Очевидно, они интуитивно чувствуют целостность личности и деятельности педагога. Это подтверждается данными научных исследований (И. Бех, А. Колесникова, Е. Шиянов), которые убедительно свидетельствуют о том, что в гуманистически ориентированном педагогическом процессе личностные и профессиональные качества педагога взаимообусловлены. Педагог с положительной я-концепцией не только представляет детям пример оптимистического мировосприятия, но и способен принимать зрелые профессиональные решения, находить адекватные альтернативы поведения, проявлять подлинное внимание и заботу о растущей личности. Обратимся вновь к ребенку как к эксперту. Дошкольники о любимом педагоге говорят: «Наша Елена Ивановна хорошая, добрая, веселая, много знает интересного, любит нас». Интересно, что они своеобразно «узнают» и принимают человека, у которого сформирована гуманистическая профессиональная позиция: хороший педагог, по их мнению, должен быть не только умелым и внимательным, но и счастливым, уверенным, успешным.

Ребенок – активный участник воспитательного процесса. В построении исследования мы исходим из принципиального положения гуманистической психологии и педагогики: в личностной позиции воспитатель всегда имеет дело не с «объектом», а с личностью, а в педагогическом процессе – с условиями ее становления и развития<sup>1</sup>. Поэтому важно заложить гуманистический потенциал уже в процесс профессиональной подготовки педагога.

Проблемы подготовки будущих педагогов к гуманистическому воспитанию детей в зависимости от уровней научного знания и смысловой значимости были нами классифицированы по группам: методологические, междисциплинарные, научно-организационные и научно-педагогические.

В ряду методологических проблем к исходным принадлежит предметно-категориальная определенность базового понятия «гуманистическое воспитание». В философском содержании это понятие отражает приоритет факторов аксиологии в современной философии образования и концепцию диалогового взаимодействия субъектов познания мира. Социальное содержание гуманизации воспитания связано с духовным оздоровлением общества и гармонизацией взаимоотношений между людьми. Педагогическое содержание гуманистического воспитания в широком смысле направлено на развитие ребенка как на цель воспитания, при этом педагог и ребенок выступают как субъекты. В специальном педагогическом смысле гуманистическое воспитание рассматривается как взаимодействие детей и воспитателей в полисубъектной воспитательной среде.

Смысловые концепты подготовки педагога к гуманистическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста связаны с проявлением духовно-моральной парадигмы, востребованной вызовами современности, как базовой для всех составляющих воспитания детей, а также для формирования личности и профессиональной подготовки педагога.

Междисциплинарные проблемы (философии, социологии, истории педагогики, психологии, педагогики, методики дошкольного и специального педагоги-

---

<sup>1</sup> См.: Бех І.Д. Виховання особистості. Сходження до духовності. Київ : Либідь, 2006.

ческого образования) отражают интеграцию знаний в определении цели и средств гуманизации образования и создания поликультурной воспитательной среды.

Научно-организационный аспект – воплощение гуманистической парадигмы в научно-нормативные ориентиры (в частности, концепции дошкольного и педагогического образования, государственные стандарты высшей школы, государственный стандарт дошкольного образования как базовый компонент дошкольного образования в Украине, учебные программы, образовательно-квалификационные характеристики и образовательно-профессиональные программы) сообразно с запросами практики реформирования дошкольного образования на принципах лично ориентированного подхода и вариативности образовательного пространства дошкольного образования, а также необходимость внесения изменений в содержание и методы формирования готовности педагога к выполнению этих задач в процессе профессиональной подготовки на основе принципов парадигмального подхода.

Как концептуальные в нашем исследовании выступают научно-педагогические принципы:

- субъектности (личность студента – одновременно и субъект развития педагогической деятельности, и субъект саморазвития);
- полисубъектности (взаимодействие всех субъектов воспитания);
- многоаспектности (подготовка охватывает аксиологический, организационный, методический, результативный блоки);
- системности (подготовка эффективна только в том случае, если осуществляется как система, предусматривающая взаимодействие прямых и опосредованных факторов лично-профессионального развития педагога);
- концептуальной целостности и структурной завершенности (осуществление подготовки на основе гуманистической парадигмы по этапам профессионального становления будущего воспитателя).

Модель подготовки будущих педагогов к гуманистическому воспитанию состоит из следующих блоков:

- методологического (научные философские, психологические и педагогические основы, базовые понятия и концепция подготовки);
- целевого (цель, задачи, содержание подготовки);
- организационно-технологического (программы, методики, средства, формы, методы и приемы подготовки).

Готовность к гуманистическому воспитанию детей в процессе профессиональной подготовки формируется под влиянием субъективных (внутренних) и объективных (внешних) факторов. Внутренние факторы характеризуют уровень профессионально-личностного развития будущего педагога: личностную мотивацию гуманистического содержания воспитательной деятельности; формирование позитивной я-концепции, овладение профессиональными знаниями о сущности и механизмах гуманистического воспитания детей; осознание субъектного опыта взаимодействия с ребенком и детским коллективом. Внешние факторы характеризуют взаимодействие будущего педагога с системой профессионального образования: приоритеты гуманистических ценностей в содержании профессиональной подготовки; создание гуманистического образовательного пространства вуза; актуализация гуманистического компонента педагогической практики и научно-исследовательской деятельности студентов.

Структуру готовности будущих воспитателей к гуманистическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста составляют следующие компоненты и показатели:

– мотивационный (стремление стать педагогом-гуманистом, высокий уровень профессионально-педагогической мотивации, приоритет гуманистических ценностей в целях, содержании и методах педагогической деятельности);

– когнитивный (овладение теоретико-методологическими знаниями по педагогике и психологии, понимание необходимости гуманизации воспитательного процесса, методическая компетентность);

– деятельностный (сформированность профессиональных умений и навыков гуманистического взаимодействия с детьми, способность к организации взаимоотношений между ними);

– рефлексивный (осознание себя как автора гуманных поступков и организатора гуманистической воспитательной среды; переживание значимости гуманной воспитательной деятельности как процесса субъект-субъектного взаимодействия; анализ противоречий, возникающих в процессе гуманистического воспитания, и выработка путей их преодоления; способность к оценке своей роли в гуманизации педагогического процесса, стремление к самосовершенствованию).

При проведении исследования были обеспечены следующие педагогические условия формирования готовности студентов к гуманистическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста: конструирование психолого-педагогических учебных курсов на основе гуманистической парадигмы с целью объединения интеллектуального и эмоционально-мотивационного освоения студентами педагогической действительности; гуманистическая аксиологизация содержания и форм организации общения субъектов профессиональной подготовки, профессиональная компетентность преподавателей в осуществлении субъект-субъектного взаимодействия со студентами; организация учебно-профессиональной практики студентов с целью апробации и закрепления гуманистических ценностей в деятельности будущих педагогов; диагностика и самодиагностика ценностных ориентаций и опыта студентов как участников педагогической системы.

Наше исследование позволяет сделать конкретные выводы о направлениях перестройки содержания подготовки студентов к гуманистическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста. Это:

– обеспечение целостности системы подготовки будущих воспитателей к гуманистическому воспитанию детей, предполагающей наряду с овладением теоретическими положениями включение социально-педагогической практики их использования;

– переориентация с моносубъектной парадигмы на полисубъектную, овладение гуманистическими педагогическими ценностями и методическими приемами гуманизации педагогического процесса;

– обеспечение взаимосвязи субъектов образовательного процесса в органическом единстве теоретико-познавательной и практической деятельности;

– организация совместной работы преподавателей и студентов с целью актуализации личностью творческого потенциала, превращения ценностных педагогических ориентаций в гуманистическую личностно-профессиональную позицию;

– осуществление целенаправленного формирования позитивной я-концепции личности у будущих педагогов.

**Список использованной литературы**

1. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике [Текст]. – М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Воловик, А.К. Предшкольное образование: коррекция методологических основ обучения иностранному языку [Текст] / А.К. Воловик, А.А. Романов // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 77–83.
3. Гавриш, Н.В. Лингвистические и лингводидактические аспекты развития образности речи будущих педагогов дошкольного образования [Текст] / Н.В. Гавриш, Е.В. Савушкина // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 84–91.
4. Желтова, С.С. Учреждение дополнительного образования как фактор интегрального развития дошкольников (на примере занятий английским языком) [Текст] / С.С. Желтова, А.А. Романов // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне : РДГУ, 2011. – Випуск 1 (44). – С. 125–128.
5. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии [Текст]. – СПб. : СПб ГУПМ, 1999. – 242 с.
6. Слостёнин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Слостёнин, Л.С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
7. Чижаква, Г.И. Теоретические основы становления и развития педагогической аксиологии [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 34 с.
8. Бех, І.Д. Виховання особистості. Сходження до духовності [Текст]. – Київ : Либідь, 2006. – 273 с.
9. Савченко, О.Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя [Текст] // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 2–7.

## НАШИ АВТОРЫ

**Агапов Юрий Васильевич** – кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой методологии управления Рязанского института развития образования. E-mail: [agarov-u@mail.ru](mailto:agarov-u@mail.ru) (Рязань).

**Булатников Игорь Евгеньевич** – кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель Курского филиала ГБОУ ВПО «Московский государственный университет путей сообщения» (МИИТ), докторант кафедры социальной педагогики и методики воспитания ГБОУ ВПО «Курский государственный университет», член-корреспондент АПСН. E-mail: [bulatnikov-IE@mail.ru](mailto:bulatnikov-IE@mail.ru) (Курск).

**Долженко Олег Владимирович** – доктор философских наук, профессор Московского гуманитарного университета. E-mail: [odolshenko@mail.ru](mailto:odolshenko@mail.ru) (Москва).

**Ежова Елена Юрьевна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры культурологии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: [slavic@mail.ryazan.ru](mailto:slavic@mail.ryazan.ru) (Рязань).

**Корнетов Григорий Борисович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления. E-mail: [kgb58@mail.ru](mailto:kgb58@mail.ru) (Москва).

**Крикунов Александр Евгеньевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры философии и молодежной политики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. E-mail: [akr1975@mail.ru](mailto:akr1975@mail.ru) (Елец).

**Ледовских Наталья Петровна** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры культурологии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: [ledoster@gmail.com](mailto:ledoster@gmail.com) (Рязань).

**Мартишина Нина Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, профессор кафедры управления персоналом факультета социологии и управления Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, член-корреспондент МАНПО. E-mail: [n.martishina@rsu.edu.ru](mailto:n.martishina@rsu.edu.ru) (Рязань).

**Пархоменко Наталья Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель председателя Комитета образования и науки Курской области. E-mail: [nat.parkhomenko@mail.ru](mailto:nat.parkhomenko@mail.ru) (Курск).

**Пашков Александр Григорьевич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета. E-mail: [iskander5032@gmail.com](mailto:iskander5032@gmail.com) (Курск).

**Подоль Рудольф Янович** – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: [r.podol@rsu.edu.ru](mailto:r.podol@rsu.edu.ru) (Рязань).

**Пониманская Тамара Ильинична** – кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии (дошкольной), проректор по научной работе Ровенского государственного гуманитарного университета. E-mail: ponimrdgu@ Rambler.ru (Ровно, Украина).

**Репринцев Александр Валентинович** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитания ФГОУ ВПО «Курский государственный университет», действительный член АПСН. E-mail: reprintsev@mail.ru (Курск).

**Репринцева Елена Алексеевна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики Курского государственного университета. E-mail: lab.game@mail.ru (Курск).

**Рогожкина Татьяна Вячеславовна** – ассистент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: tania.rogojkina@yandex.ru (Рязань).

**Романов Алексей Алексеевич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

**Савушкина Елена Васильевна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, член-корреспондент МАНПО. E-mail: e.savushkina@rsu.edu.ru (Рязань).

**Ушакова Оксана Семеновна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией института психолого-педагогических проблем детства РАО, академик МАНПО. E-mail: oхu@bk.ru (Москва).

**Фомина Наталья Александровна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, академик Международной академии наук педагогического образования и Академии имиджологии. E-mail: pslfom@mail.ru (Рязань).

**Хитрова Ирина Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка при факультете права Научно-исследовательского университета – Высшая школа экономики. E-mail: khitrova@inbox.ru (Москва).

## TABLE OF CONTENTS

### TO THE READER

**Romanov A.A.**

In the Search of Standing Point

### PHILOSOPHY OF EDUCATION

**Podol R.Ya.**

Sociocultural Aspects of Noospheric Evolution in Modern Society

The paper centers on the deformation of individual and public consciousness, which results in the abandonment of traditional cultural universals in favor of the ideals of consumerism promoted by modern mass culture. The paper deals with the main factors that help minimize the negative influence of virtualization and gamerization of contemporary society.

globalization, society, culture, transformation, noosphere, virtualization, gamerization, entropy, social bifurcation.

**Krikunov A.Ye.**

Memory as a phenomenon of culture and education: philosophical-pedagogical discourse

The article focuses on the interdependence of education and memory. The author views the problem through the prism of Russian philosophy, for the most significant concepts of memory, connected with intuitivism, and existential philosophy, lend themselves to analysis in the context of philosophical education.

education, memory, collective memory, historical memory, Russian philosophy.

**Ledovskikh N.P.**

“Clip Thinking”: Metamorphoses in Russian Education

Analyzing the phenomenon of ‘clip thinking’ the author maintains that the evolution in the system of Russian education, including the modern period, is a discrepant process, where the system of education fails to satisfy people’s needs. All this results in unpredictable deformations.

evolution in the system of Russian education, tasks of state educational policy, people’s educational needs, the ideal of an educated person, clip thinking.



**Parkhomenko N.A.**

Educational Ideals in Contemporary Russia: Between Scylla and Charybdis of Social Contradictions

The paper centers on educational ideals and their role in contemporary social education. The paper highlights the contradictory character and the difficulties of implementation of educational ideals. It also focuses on the mechanisms of adopting cultural norms and values.

educational ideals, social education, educational mission, social stratification, moral deterioration.

**THE STRATEGY FOR HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT**

**Dolzhenko O.V.**

The Mission of Contemporary Universities: from Tradition to Innovation

The article by a well-known philosopher of education analyzes the evolution of classical universities, their role in modern society, their influence on social, economic and cultural processes in society.

philosophy of education, university, modernization of education, anthropocene, university mission.

**Yezhova E.Yu.**

Contemporary Art Culture in the Educational Space of a Higher Educational Institution

The paper deals with the peculiarities of contemporary art culture. The author maintains that art culture plays an important role in the formation of graduate students' identity characterized by estheticism, dialogical consciousness, and artistic worldview.

culturological approach, art, culture subject, creativity, dialogical consciousness, cultural environment of a higher educational institution.

**METHODOLOGY OF HISTORICAL  
AND PEDAGOGICAL COGNITION**

**Kornetov G.B.**

The Formation of Western History of Pedagogy (late 18<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> centuries)

History of pedagogy as a separate branch of science originated in the West in the late 18<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> centuries. At an early stage of its development history of pedagogy

studied various sociocultural processes and focused on theoretical and practical issues of education.

history of pedagogy as a branch of knowledge, subjects of historical and pedagogical research, educational potential of history of pedagogy.

**Agapov Yu.V.**

Conversations of Socrates as a Phenomenon of Cultural Heritage and Contemporary Education

The paper treats the conversations of Socrates, which are a certain means of organizing the process of education and intercultural education, as a significant element of cultural heritage valid for contemporary educational models.

conversations of Socrates, dialogue of cultures, educational values, educational aims, educational culture.

**Khitrova I.V.**

The Genesis of Test in History of Education

The author analyzes the evolution of test in history of education. She focuses on the contribution made by outstanding pedagogues and psychologists in testology. She also deals with contemporary approaches to testology.

quality assessment in education, pedagogical measurement, test, testology.

**PAGES OF HISTORY. MEMORABLE DATES**

*A.S. Makarenko's 125<sup>th</sup> Anniversary of the Birth*

**Bulatnikov I.E.**

Social and Moral Education of a Personality in A.S.Makarenko's Pedagogical Heritage: Social vs. Individual

The paper treats A.S.Makarenko's ideas of social and moral education of a personality in the context of Russian national traditions and the spirit of community characteristic of the Russian culture. The paper centers on the formation of people's social responsibility and their mutual responsibility. It focuses on communities' role in the formation of people's social responsibility.

theory of education, history of school and education, social and moral development of a personality, dialectics of freedom and responsibility, moral culture of a personality.

**Reprintseva E.A.**

A.S.Makartenko's Pedagogical Heritage and Modern Consumerist Society

The author analyzes modern youngsters' gaming culture. She maintains that the changes in young people's gaming culture are brought about by the new sociocultural paradigm, which promotes individualism, money, material wealth, hedonism. The author maintains that such a paradigm of social education contradicts Russian cultural traditions and A.S.Makarenko's pedagogical heritage.

social education, history of education and pedagogy, game as a cultural and educational phenomenon, A.S.Makarenko's pedagogical concept.

**Pashkov A.G.**

Modern Theory and Practice of Social Education through the Prism of A.S.Makarenko's Pedagogical Ideas

The author analyzes modern problems of education. He searches for the reasons of disregarding A.S.Makarenko's heritage in modern social education. The author maintains that modern social education contradicts Russian pedagogical traditions and the spirit of community, characteristic of Russian national culture.

philosophy of education, history of school and pedagogy, social education, community, community spirit, productive labor, moral education.

**Reprintsev A.V.**

Contemporary Russian Teachers' Mission in the Context of A.S.Makarenko's Pedagogical Heritage

The paper treats contemporary teachers' mission through the prism of A.S.Makarenko's pedagogical heritage. He centers on the major aims and values of education modernization, on Russian intelligentsia's attitude to the educational reforms.

philosophy of education, social education, history of school and education, teachers' mission, education modernization.

***The 25<sup>th</sup> Anniversary of a Temporary Research Group "School"***

**Romanov A.A.**

Temporary Research Group "School": Looking Back 25 Years

The paper characterizes some organizational and functional aspects of a unique social phenomenon known as a temporary research group named "School". The group has prepared some basic philosophical, social and pedagogical basis for educational reforms of the 1980-1990s, which enabled the formation of new pedagogical thinking.

temporary research group named “School”, researchers of the group named “School”, educational reforms, new pedagogical thinking, E.D. Dneprov, B.M. Bim-Bad.

## **METHODOLOGY OF A PERSONALITY’S DEVELOPMENT**

**Martishina N.V.**

Using the Potential of the Sociocultural Environment in the Development of a Creative Personality

The article centers on the cultural potential of social institutions (museums and theatres), which can be realized in the development of a creative personality of an individual and that of a teacher.

culturological approach, sociocultural environment, museums, theatres, creative personality, teachers’ creative personality, teachers’ professional progress and personality development.

**Rogozhkina T.V., Fomina N.A.**

Life Values of Students ‘Floating along the Current’

The paper treats life values of students of higher educational institutions. It centers on the aims students set in their lives. It deals with students’ attitude to life and to their place in it. It researches into whether students believe themselves capable of controlling their lives. It deals with the means students think they need to achieve their ends. It analyzes cognitive, family, status, communicative, altruistic, existential and hedonistic values.

personality, students, life values, means values, ends values.

## **PRESCHOOL EDUCATION**

**Ushakova O.S., Savushkina E.V.**

Senior Preschool Children Speech and Creativity Development through Integrated Learning

The article deals with senior preschool children’s esthetic education through visual arts, each of which has its own way of forming a creative image. Integrated learning enables a more effective development and allows avoiding excessive cognitive load.

preschool children, speech development, creative art, senior preschool children, integrated learning, esthetic education.

**Ponimanskaya T.I.**

The Components of Teachers' Systemic Training for Humanistic Education of Senior Preschool Children

The paper highlights the necessity of the humanization of education. The paper analyzes methodological, interdisciplinary, research and pedagogical prerequisites of novice teachers' training for humanistic education of children.

children's humanistic education, preschool children, senior preschool children, teachers' value orientations, teacher' training system.

**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

2013

№ 2 (26)

Научно-методический журнал

Главный редактор  
*Романов Алексей Алексеевич*

Редактор *И.Б. Карпова*  
Художник-дизайнер *А.С. Байков*  
Технические редакторы: *И.И. Савело, М.В. Твердоступ*  
Переводчик *Ж.Д. Томина*

Подписано в печать 27.05.2013. Поз. № 016. Бумага офсетная. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>  
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.  
Усл. печ. л. 22,08. Уч.-изд. л. 16,2. Тираж 300 экз. Заказ №

Федеральное государственное бюджетное 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