

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

2014

№ 3 (31)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

А.А. Зимин, кандидат экономических наук, и.о. ректора РГУ имени С.А. Есенина (*председатель*); **М.В. Богуславский**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий отделом истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО; **В.А. Капранова**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (Минск, Белоруссия); **Г.Б. Корнетов**, доктор педагогических наук, профессор (Москва); **А.П. Лиферов**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО; **М.А. Лукацкий**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий отделом образования и методологии педагогики Института теории и истории педагогики РАО; **М.Н. Махмудов**, кандидат физико-математических наук, проректор по научной работе РГУ имени С.А. Есенина; **Г. Мелицкая-Павловская**, доктор-хабилитат, профессор университета естественных и гуманитарных наук имени Я. Кохановского (Кельце, Польша); **П. Ондрачек**, PhD, профессор Бохумского университета (Бохум, Германия); **Н.Э. Пфейфер**, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Павлодарского государственного университета имени С. Торайгырова (Павлодар, Казахстан); **О.В. Сухомлинская**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, академик-секретарь отделения общей педагогики и философии образования НАПН Украины (Киев, Украина)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*), доктор педагогических наук, профессор; **Л.А. Байкова** (*заместитель главного редактора*), доктор педагогических наук, профессор; **Е.Н. Горохова**, кандидат психологических наук, доцент; **Н.В. Мартишина**, доктор педагогических наук; **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
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

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

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

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ

Романов А.А. Человек в глобализирующемся мире: миссия образования	5
--	---

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

90 лет со дня рождения В.А. Разумного

Репринцев А.В.

Феномен Человека в философско-педагогической концепции В.А. Разумного	14
---	----

Булатников И.Е.

Диалектика Добра и Красоты в философско-педагогическом наследии В.А. Разумного	42
--	----

Муравьев С.А.

Человек культуры в философско-антропологической концепции В.А. Разумного	53
--	----

Пархоменко Н.А.

Диалектика идеального и реального в воспитании личности: взгляд на современные реалии инкультурации молодежи сквозь призму философско-педагогического наследия В.А. Разумного	65
---	----

Репринцева Е.А.

Феномен игры в философско-педагогической концепции В.А. Разумного: полемизируя с Йоханом Хейзингой	78
--	----

Ильинская И.П.

Художественная педагогика В.А. Разумного: от теоретической концепции – к реалиям поликультурного образования	88
--	----

Матренин П.В.

Педагогика клубной работы в философско-педагогической концепции В.А. Разумного	101
--	-----

Алентьева Т.В.

Человек в системе социальных отношений: антропология и историософия В.А. Разумного	115
--	-----

МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Богуславский М.В., Куликова С.В.

Исторический контекст модернизационных процессов в российском и зарубежном образовании	128
--	-----

Корнетов Г.Б.

Историко-педагогическое осмысление передающей, порождающей и преобразующей педагогики	133
---	-----

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Безрогов В.Г., Пичугина В.К.

«Забота о себе» как психолого-педагогическая категория:
обзор современных отечественных исследований 143

Козлова М.А.

Категория «забота о себе»: проблемы интеграции
в психологию морали 152

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Ельцов А.В., Моос Е.Н.

Интеграционные процессы в ходе познавательной деятельности
при обучении физике 163

Махмудов М.Н., Щевьёв А.А.

Дистанционные образовательные технологии в высшей школе:
возможности, проблемы, перспективы 170

Архипова Е.В., Лагунова Л.В.

Проблема развития речи учащихся в аспекте освоения
перифразирования 178

Ежкова Н.С.

Методическая подготовка практических работников к эмоционально-
развивающему образованию дошкольников 182

Лозовская Р.И.

Содержательные и динамические характеристики воспитания
профессиональной духовности будущего педагога-музыканта 187

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

Неборский Е.В.

Высшее образование в немецкой традиции: опыт и современность 194

Бубнова Е.Ю., Байкова Л.А.

Оценка учебных достижений обучающихся в образовательных
учреждениях Германии 204

НАШИ АВТОРЫ 212

TABLE OF CONTENTS 215

Информация для авторов 221

К читателю

УДК 370

А.А. Романов

ЧЕЛОВЕК В ГЛОБАЛИЗИРУЮЩЕМСЯ МИРЕ: МИССИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Уважаемые читатели! В пылу страстных, жестких и горьких дискуссий последних месяцев о взаимоотношениях братских славянских народов, о противоречиях и взаимоотношениях культур, о столкновении цивилизаций Востока и Запада мы часто упускаем из виду главное: в основе кризиса современного глобализирующегося мира лежит кризис антропологический. С открытой трибуны нашего журнала авторы нередко поднимали вопрос о возможности антропологической катастрофы; в дискуссии по такой сложнейшей теме высказывались разные точки зрения. Однако в профессиональном педагогическом сообществе мы, как правило, мало говорим о кризисе человека, потерявшего способность понимать не только хрупкость внешнего мира и его социальных систем, но и уязвимость тонкой, чрезвычайно зависимой от состояния внешней среды, ранимой природной материи – самого человека. А помнить и говорить о человеке как мере всех вещей надо уже в силу того, что это вечная проблема, решить которую человечество пытается еще со времен Протагора. А может быть, это и не проблема, а обозначение необходимой точки опоры, затерянной в пространстве-времени существования людей. И всякие попытки изменить этот природой заданный порядок, превратить финансы, экономику, политику в самый важный приоритет бытия человека неизбежно ведут к катастрофе, деструкции человеческого в человеке, разрушению не только отдельной человеческой личности, но и всего человеческого сообщества.

Желание входящих в жизнь поколений молодежи «жить, как в Европе», не подкрепленное таким же мощным стремлением много и усердно работать во благо не только личное, но и во благо *всех*, порождает потребительское социальное цунами, смывающее на своем пути любые национальные культуры и исторические традиции, веками отфильтровывавшиеся нормы локальных этнических культур. Образование оказывается вовлеченным в этот трагический процесс самоуничтожения государств и народов. Деформированное сознание молодежи, устремившейся к «европейским ценностям» и «европейским нормам жизни», «вскармливалось» и терпеливо взращивалось в реальной социокультурной среде, в жизнедеятельности реальных сообществ, институтов социального воспитания, осуществлявших сознательное и целенаправленное формирование «европейских» установок и намерений юношества. При этом не культивировались, а то и просто вытраивались всякое желание трудиться во благо народа, понимание своего пу-повинного родства с культурой, историей и опытом предков. Конечно, эта историческая пьеса еще не сыграна до конца, но ее общая тональность и направленность очевидны – о национальной трагедии целых народов в эпоху глобализации.

Гражданам России небезразлична судьба братского украинского народа, мы не можем быть безучастны к той трагедии, которая на наших глазах разворачивается рядом с нашими границами! С тревогой и болью мы следим за происходящим на Юго-востоке Украины, понимая, что под бомбежками и от залпового огня гибнут ни в чем не повинные люди, что эти люди говорят на родном для нас русском языке, живут в тех же культурных и религиозных традициях, в которых живем мы сами. Восстановить прежний гражданский мир уже едва ли возможно: слишком глубоки не только воронки от разорвавшихся бомб и снарядов, но и боль в сердцах обиженных и униженных людей, потерявших детей, отцов, матерей, братьев, сестер в этой бессмысленной и беспощадной братоубийственной войне. Сотни тысяч людей были вынуждены покинуть свой кров, бежать из своей страны в поисках приюта и поддержки у этнических братьев. И главными жертвами этой жестокой бойни стали старики и дети: старики оказались лишены спокойной старости, а дети – счастливого детства и предсказуемого будущего.

Современная реальность выдвигает на авансцену общественной жизни различные социальные типы, олицетворяющие собой разное понимание предназначения человека и разные способы его самореализации в сложном и противоречивом мире. В условиях острого кризиса одни бросают уют и безопасные убежища, берут в руки оружие и идут в ополчение. «Зачем?!» – говорят другие. Почему стал воином-ополченцем известный читателям нашего журнала философ? Наверное, потому, что не личное благо определяло его поступки, а помыслы о свободе и независимости родной земли, потому, что ее светлое будущее было для него той высшей целью, ради которой можно пожертвовать жизнью, защищая Русский Мир.

В гражданской войне у каждой стороны свои герои и попутчики. Время опишет и даст характеристику каждому типу. Только будут ли в ней победители? Страшные картины разрушенных поселений и выжженной земли уже есть... Есть всплеск необъяснимой ненависти и дикой злобы друг к другу среди вчерашних соседей и земляков... Мы далеки от мысли оценивать участников случившейся трагедии в категориях кибальчишей и плохишей. Среди них есть смелые и трусливые, сильные и слабые, совестливые и бессовестные... И всех их кто-то воспитывал, формировал, задавал жизненные ориентиры и гражданскую позицию! Кто-то помогал им найти ответы на неизбежные и важные в судьбе каждого человека вопросы: Ради чего стоит жить? В чем мое собственное предназначение? Жить для себя или для других? На эти вопросы помогают найти ответы социальное воспитание, освоение входящим во взрослую жизнь молодым человеком традиций и уроков своей национальной истории и культуры. И миссия образования состоит в том, чтобы пробудить в человеке человеческое, обратить его к постижению всеобщих, универсальных оснований человеческой культуры, показать взаимозависимость и вариативность человеческих сообществ и социальных систем, и их главное предназначение – служение Человеку.

Образование всегда было сферой острейшей борьбы за молодежь, за самую возможность моделировать будущее через формирование человека определенного социального типажа, идеальный образ которого задается особенностями переживаемой эпохи, сложившейся системой социально-экономических отношений, доминирующим типом социальной культуры. Не является исключением из этого правила и нынешнее время. Каким будет человек середины XXI столетия? Какие

качества и личностные черты следует формировать в ребенке сегодня, чтобы обеспечить его социальное выживание в обществе будущего? На каком содержании образования и социального воспитания может быть сформирована личность, способная выжить в условиях жесткой (если не жестокой!) конкуренции на рынке труда? Образование не только обязано точно понимать такой идеальный образ, но и хорошо представлять, что нужно сделать сегодня, чтобы такой человек появился завтра!

Именно поэтому философия образования в последние десятилетия становится областью самых активных научных поисков и острых дискуссий, позволяющих понять всю сложность и глубину методологических проблем педагогики как науки. Надо признать, что отечественная философия образования не очень богата яркими и оригинальными концепциями и сопряжена с весьма небольшим кругом мыслителей. Тем ценнее и интереснее для нас фундаментальные труды российских философов, сформулировавших собственное видение миссии образования в становлении современного человека. Среди них особенно ярко и привлекательно выглядит философско-педагогическое наследие В.А. Разумного, 90-летие которого будет отмечаться научно-педагогической общественностью России в октябре 2014 года.

Владимир Александрович Разумный родился 15 октября 1924 года в семье одного из основоположников отечественного кинематографа кинорежиссера А.Е. Разумного. Его называют философом, публицистом, критиком. Он доктор философских наук (1964 год), профессор (1968 год), действительный член Академии педагогических и социальных наук, Международной академии информатизации, Академии профессионального образования и Международной педагогической академии, член Союза театральных деятелей Российской Федерации (1954 год) и Союза кинематографистов России (1962 год).

3 июля 1941 года, еще будучи девятиклассником, он ушел в Московское ополчение. В августе 1942 года в звании лейтенанта служил в армии генерала В.И. Чуйкова командиром пулеметного взвода, затем роты. Был тяжело ранен.

После окончания Великой Отечественной войны будущий философ учился во Всесоюзном государственном институте кинематографии, который блестяще закончил в 1948 году. Продолжил учебу в аспирантуре Института философии Академии наук СССР. С 1949 года (!) преподавал философию, педагогику и эстетику. В 1955–1969-х годах – старший научный сотрудник сектора эстетики Института философии Академии наук СССР. С 1969 по 1977 годы – директор вновь организованного издательства «Педагогика» Академии педагогических наук (АПН) СССР и Комитета по печати при Совете Министров СССР. В 1977–1980 годах – заведующий сектором взаимодействия школы, учреждений культуры и общественности по эстетическому воспитанию АПН СССР. В 1980–1984 годах – заведующий кафедрой общественных наук Всесоюзного института повышения квалификации работников культуры, с 1984 по 1992 годы – профессор-консультант Научно-исследовательского института художественного воспитания АПН, а с 1992 года – профессор Российского института переподготовки работников культуры, искусства и туризма Министерства культуры Российской Федерации. Опубликовал 34 монографии, более 330 статей по актуальным проблемам отечественной культуры и образования.

Первый период творческой деятельности В.А. Разумного (1955–1956 годы) был посвящен разработке общегносеологических проблем эстетики, ее познавательных категорий. Большой теоретический резонанс вызвали опубликованные в эти годы монографии, переведенные затем в ряде стран. Развивая гегелевскую традицию трактовки искусства как особой формы познания идеи прекрасного (истины о нем), В.А. Разумный стремился утвердить идею полифоничности художественного образа как специфического синтеза истины, добра и красоты, единственно возможного пути определения прекрасного в его истинной сути. Им была обоснована закономерность условности в рамках реалистического творческого мышления, расширены догматически предопределенные рамки социалистического реализма.

Следующий этап творческой деятельности В.А. Разумного – изучение новых художественно-образовательных систем в России, их взаимосвязи с богатейшим практическим опытом русских педагогов и исследователей конца XIX – начала XX века. На этой основе философом был создан ряд работ по теории эстетического воспитания, в которых была сформулирована концепция «П–П–Д» (потребность–переживание–действие), предполагающая возможность конструктивного и эффективного изменения эстетической потребности индивида через педагогически организованное действие, операционно влияющее на переживание, на всю его структуру. На основе этой концепции по инициативе Владимира Александровича был создан Общественный институт эстетического воспитания при Педагогическом обществе РСФСР, разработан комплекс методических пособий для работников культуры и образования.

В.А. Разумный впервые постулировал идею центров эстетического воспитания. В 1978 году он представил на обсуждение общественности программу нового, интегративного, образования – базы преобразования традиционной школы как изжившего себя института эпохи Просвещения. Стержневыми в этой программе стали идеи дешколизации, посткартезианской дидактики и использования игровых технологий в учебном процессе. Развивая идеи программы, он опубликовал ряд фундаментальных работ, охватывающих основные блоки образования – интеллектуальный, эмоциональный и духовный.

В последние годы жизни (2000 – 2011) ученый опубликовал цикл работ о драматизме бытия, о развиваемой им философии мemento mori, о сравнительной теории вероучений.

Более пятидесяти лет В.А. Разумный систематически выступал перед творческими коллективами страны, на проблемно-тематических конференциях и семинарах Министерства культуры Российской Федерации, ездил с лекциями практически по всем регионам России. Он награжден многими орденами, медалями, почетными знаками, Большой золотой медалью Я.А. Коменского за плодотворную научно-педагогическую деятельность, за подготовку высококвалифицированных специалистов и большой вклад в развитие отечественной культуры и образования.

Осмысливая жизненный и научный путь философа и педагога Владимира Александровича Разумного, известный российский филолог Лев Всеволодович Тодоров пишет: «Жизнь совершается по кругу, в конечном счете все встает на круги своя. Совершаются глобальные обороты в существовании Земли, этой, видимо, не лучшей из планет и, надо полагать, из тел Вселенной: таковы непрекращающиеся»

щающиеся обороты веществ вокруг нас и в нас самих, таков животворящий круговорот воды, этого чуда неизбывного.

Философский круговорот тоже изначально был творящим и живоподвигающим. Мудрецы учили различать добро и зло, не бояться смерти, обретать золотую середину, смотреть на ближнего своего как на самого себя, выстраивать высшие идеалы, жить для лучшего в этом мире, для счастья всех и каждого. Но развитие его (философского круговорота) оказалось удивительным до неправдоподобия. Как сказал один великий, сначала философы объясняли мир, а дело было в том, чтобы его изменить, преобразовать. Объяснили, как же его преобразовать... Теперь снова объясняют, как все сущее... объяснять. Символичен современный философ: нечто Творящий запирается в темной комнате, надевает светонепроницаемые очки, закрывает ушные раковины современным устройством, а сверху еще шапку-ушанку. При таком отключении от этой самой "материальной субстанции" и начинается его творчество "по объяснению объяснения". Вот и не осталось на планете идеалов, а одни бизнес-планы да бизнес-призраки.

И вдруг *живой глоток бесценной влаги*. На каком-то очередном достаточно суетном заседании мой друг, очень дорогой и близкий (В.А. Разумный. – *А.Р.*), вручает книжку, простенько изданную, в мягкой обложке. Прочитал дружеский автограф, порадовался – вечером почитаю. Читаю. Вот это да... Наконец-то все катаклизмы и несуразности смутного века оказались постепенно на своих местах. Нет, не подумайте, что удивительного автора я хочу затащить в ряд основоположников, создателей, прорицателей, витий непревзойденных. Нет, для этого я его слишком люблю, знаю и, льщу себя надеждой, понимаю. Просто Владимир Александрович Разумный как бы вывел новый исследовательский ход: не объяснять жизнь, не объяснять, как мир переделывать, заманивать человечество и человека к несбыточно ускользающему счастью. Надо "просто" быть в эпицентре творящегося драматизма бытия и выносить из него безупречно достоверные свидетельства и оценки. И этот велико простой и просто великий труд поведет каждого, кому жизнь дорога и интересна, по его собственной тропе, в собственные достижения, успехи, падения. На себе ощутил такое воздействие с его мягкой всевластно действенной силой. Если что у меня и получилось в последние итоговые годы, то только благодаря, по осмыслению и познанию, драматизма бытия.

Другу моему, сдается мне, предстоит ответить теперь на всеобщий вопрос о роде человеческом: что это, беспримерное высшее творение всеблагих и всетворящих сил... или роковая, непредсказуемая ошибка природы, последствия которой и предвидеть пока невозможно? Нет пределов духу и мысли ученого, если он проник в стремнину жизни, бытия, миродвижения»¹.

Сегодня на страницах нашего журнала представлена большая подборка статей целого ряда российских ученых, хорошо знавших Владимира Александровича, сотрудничавших с ним, активно публиковавшихся в журнале «Мир образования – образование в мире», в котором В.А. Разумный много лет был главным редактором. Все эти авторы обратились к анализу философско-педагогического наследия В.А. Разумного, пытаясь выделить те идеи и подходы, которые позволяют лучше понять современную реальность, точнее определить миссию институ-

¹ Тодоров Л.В. Круговорот философии свершился... // Разумный В.А. Драматизм бытия или обретение смысла. М. : Пихта, 2000. С. 9–10.

тов культуры и образования в условиях масштабных социокультурных трансформаций.

Статья профессора А.В. Репринцева, в частности, посвящена феноменологии Человека в философско-педагогической концепции В.А. Разумного. Автор отмечает своеобразие, оригинальность взглядов философа на природу человека, общества и государства, пытается раскрыть истоки социальности личности как важнейшей сущностной, родовой характеристики человека, оценить классификацию основных социальных типажей, разработанную В.А. Разумным, привести «портретные» зарисовки таких типажей, показать их наиболее типичные черты. В статье подчеркивается, что «для педагога всегда важны конкретизация социального заказа, наполнение общественного идеала реальными качествами и чертами идеального человека, которые следует сформировать в ребенке в процессе социального воспитания. Без такой конкретизации "социального заказа" воспитание превращается в формальный процесс, результаты которого едва ли сопрягаются с декларируемыми целями воспитания... В этом ключе обращение к наследию В.А. Разумного позволяет понять природу и векторы эволюции человека в конце XX – начале XXI столетия, оценить миссию институтов образования в масштабных процессах глобальной социокультурной трансформации современного мира, в воспроизводстве самого человека и подготовке его к жизни и труду в условиях постиндустриальной, информационной цивилизации».

Интерес читателей непременно вызовет статья нашего постоянного автора И.Е. Булатникова, посвященная диалектике Добра и Красоты в философско-педагогическом наследии В.А. Разумного. Автор исходит из того, что «нравственное всегда присутствует в жизнедеятельности человека, обнаруживаясь в широкой амплитуде проявлений человека, в первую очередь – в поступках личности. При этом эстетическое очень часто выступает внешним признаком проявления внутренней нравственной сущности человека, важным критерием оценки степени сформированности нравственной культуры личности: нравственное олицетворяет общественное начало, а эстетическое – личностное; нравственное выражает содержание, сущность процессов и явлений, происходящих в человеке и с человеком, а эстетическое – их форму, чувственный образ; нравственное выражает общественную необходимость, а эстетическое – свободу личности, ее творческий, созидательный подход к жизни; нравственное носит рациональный характер, а эстетическое – эмоциональный, чувственный».

И.Е. Булатников акцентирует внимание на миссии институтов образования в формировании нравственной культуры молодежи. Апеллируя к концепции В.А. Разумного, автор подчеркивает, что, в сущности, все содержание образования человека есть процесс приобщения его к фундаментальным основам общественно одобряемого поведения и отношений, закрепление в сознании молодежи «стандартов» нравственного поведения, способов строительства отношений индивида к себе и к окружающим людям. Образование выполняло и выполняет важнейшую социальную миссию – ретранслирует ценности и достижения культуры входящим в жизнь поколениям молодежи. При этом образование само переживает трансформационные процессы, оказываясь включенным в череду социальных реформ, в коренное изменение сложившихся в прежние периоды истории школы и образования представлений о нравственной миссии образования и учителя, об этических основах системы образования.

Механизмы наследования традиций этноса, приобщения входящего в жизнь человека к ценностям и нормативам культуры стали предметом анализа С.А. Муравьева. Опираясь на наследие В.А. Разумного, автор акцентирует внимание на том, что человек – не только творец культуры, но и ее творение. Наши потребности, способности и умения являются даром культуры и ею обработаны. Чем богаче у человека состав потребностей, способностей и умений, чем он более духовен, тем выше уровень его культуры. Человек есть творец и лишь в силу этого обстоятельства – творение культуры. Здесь есть не только научная, но и этическая проблема: что самоценно – человек или культура? Иногда говорят о самоценности культуры, но это справедливо лишь в том смысле, что вне культуры человек не может осуществить себя в качестве человека, реализовать свой духовный потенциал. Через культуру человек может приобщиться к творческим достижениям множества гениев, делая их трамплином для нового творчества. Но это приобщение осуществляется лишь тогда, когда человек не просто созерцает культурные символы, а оживляет культурные смыслы в собственной душе и собственном творчестве. Культура и ее смыслы живут не сами по себе, а лишь через творческую активность вдохновленного ими человека. Если же человек отворачивается от культурных смыслов, то они умирают, и от культуры остается символическое тело, из которого ушла душа.

Думается, что значительный интерес читателей нашего журнала вызовут статьи Н.А. Пархоменко, Е.А. Репринцевой, И.П. Ильинской, П.В. Матренина, Т.В. Алентьевой, также посвященные различным аспектам философско-антропологического наследия В.А. Разумного.

В.А. Разумный был человеком энциклопедических знаний, обладал невероятно широким кругозором, блестяще ориентировался в истории философии и педагогики. Знавших его лично людей всегда восхищало умение философа органично соединить «седую древность» (особенно античную культуру) с современностью. Когда в диссертационном совете выступал в качестве оппонента В.А. Разумный, на его выступления приходила вся Академия педагогических наук СССР. Блестяще образованный, истинный интеллигент, страстный и артистичный оратор, Владимир Александрович пользовался невероятным авторитетом у столичной профессуры. Дружба с Разумным всегда была печатью особого статуса человека, допущенного к общению с носителем высокой культуры, обладателем мощного интеллекта, Подвижником Духа.

В.А. Разумного можно назвать настоящим ученым, хорошо знавшим свой профессиональный цех, понимавшим миссию и ответственность ученого. Именно потому философ подчеркивал: «В науке очень важно иметь моральное право сказать "Это МОЯ КОНЦЕПЦИЯ", "Это МОЯ ТЕОРИЯ"... Если ученый не может убежденно сказать "МОЯ", не может доказать свое авторство, то, следовательно, нет и не может быть никакого ЕГО ЛИЧНОГО вклада в науку!». По этой причине он всегда стремился к тому, чтобы каждый исследователь тщательно прорабатывал труды предшественников, чтобы осознать их вклад в развитие науки, объективно оценить научную ценность предлагаемых им собственных идей и теорий. Очевидно, нынешним молодым исследователям стоит подумать об этом: немногие из них утруждают себя внимательным обращением и скрупулезным изучением фундаментальных исследований прежних эпох, их осмыслением и анализом.

Между тем в гуманитарных науках сегодня особенно сложно открыть что-то новое: чаще всего «новое» сегодня – это хорошо забытое старое...

В разделе «Методология историко-педагогического познания» мы даем краткую информацию о состоявшейся в Санкт-Петербурге юбилейной XXX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования (РАО) (М.В. Богуславский, С.В. Куликова). Обращаясь к участникам этой сессии, президент РАО Л.А. Вербицкая подчеркнула, что «на протяжении уже трех десятилетий Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки РАО является признанным и действенным центром развития отечественной истории педагогики. Он объединяет всех известных ученых, специализирующихся в сфере исследования исторического прошлого образования и педагогики. Во многом благодаря многолетней консолидирующей деятельности Совета сохранилось научное сообщество историков образования страны». Деятельность Совета, по словам Л.А. Вербицкой, была направлена на исследование и осмысление широкого спектра актуальных и сложных проблем истории образования и педагогики. Более того, «каждый раз для темы сессии выбирались новаторские для своего времени проблемы, на разрешение которых и нацеливалось сообщество историков педагогики». Президент РАО пожелала участникам новых творческих успехов «на благородном поприще сохранения и изучения нашего великого и светоносного историко-педагогического наследия»¹.

Интересный материал предложил в своей статье Г.Б. Корнетов. Тема: историко-педагогическое осмысление передающей, порождающей и преобразующей педагогики. Названные модели педагогики, считает автор, по-разному решают задачи образования, воспитания, обучения подрастающих поколений, не исключая, а дополняя друг друга. Сами по себе они не являются ни «плохими», ни «хорошими» и могут и должны применяться в различных педагогических ситуациях в зависимости от целей и возможностей учителя. При этом важно понимать, что преимущественная ориентация на ту или иную модель определяется как теми образовательными идеалами, которые, в конечном счете, определяют направленность педагогической деятельности, так и теми условиями и ресурсами, в которых осуществляются воспитание и обучение.

В актив журнала мы относим и статью В.Г. Безрогова и В.К. Пичугиной из рубрики «Методология развития личности», в которой анализируется понятие «забота о себе», ставшее в начале третьего тысячелетия одной из центральных категорий, определяющих сущность антрополого-педагогического проекта культуры личности как в ее настоящем, так и в прошлом. Актуальность данной статьи обусловлена усиливающимся интересом к истокам понимания роли культуры и образования в становлении человека – человека как такового и человека конкретно-исторического. Эта же категория рассмотрена и в сопоставлении с категорией «мораль» в статье М.А. Козловой².

¹ Обращение президента Российской академии образования Л.А. Вербицкой // Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI веков : сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. – XXX сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки Рос. акад. образования / под ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой, А.Н. Шевелева. СПб. : Акад. постдиплом. пед. образования, 2014. С. 9–10.

² В 2015 году в Москве на базе НИУ «Высшая школа экономики» состоится конференция «Забота о себе в педагогике, социологии, психологии: история и современность» (URL : <http://childcult.rsu.ru/announcements.html?id=2632760>).

Найдут своего читателя статьи рубрик «Культура профессиональной подготовки специалиста» (авторы – А.В. Ельцов, Е.Н. Моос, М.Н. Махмудов, А.А. Щевьёв, Е.В. Архипова, Л.В. Лагунова, Н.С. Ежкова, Р.И. Лозовская), а также «Международный опыт» (Л.А. Байкова, Е.Ю. Бубнова, Е.В. Неборский).

Трансформация современного мира происходит столь стремительно, что образование не успевает оперативно ответить на все вызовы нашего противоречивого и опасного времени. Важно, чтобы входящий в самостоятельную жизнь человек успел за короткое и необратимое время детства освоить необходимый пласт ценностей и нормативов культуры своего народа, получить надежную прививку от всех социальных болезней и пороков, обрести устойчивость ко всяким искушениям и соблазнам. Эта миссия возложена на институты образования. Школа и учитель, в широком смысле слова, обязаны приложить все усилия к тому, чтобы душа входящего в жизнь молодого человека не огрубела, не утратила способности тонко чувствовать другого человека, видеть и ценить Добро и Красоту, величие человека труда, человека нравственного (по В.А. Разумному – Homo divinas), живущего не только для себя, но и ради интересов своего народа, своей Родины.



Философия образования

90 лет со дня рождения В.А. Разумного

УДК 130+14(471)

А.В. Репринцев

ФЕНОМЕН ЧЕЛОВЕКА В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ В.А. РАЗУМНОГО

Автор обращается к анализу наследия крупного отечественного философа и педагога В.А. Разумного, пытаясь понять векторы эволюции феномена человека в конце XX – начале XXI века, оценить миссию институтов образования в масштабных процессах глобальной социокультурной трансформации современного мира, в воспроизводстве самого человека, подготовке его к жизни и труду.

социально-педагогическая антропология, философия образования, история философско-педагогической мысли, системная методология, деструкция морального сознания, теория и практика социального воспитания.

Современная гуманитаристика констатирует глубокий антропологический кризис, суть которого состоит в очевидной смене доминирующего типа общественно востребованного человека, что отчетливо проявляется в изменении социального заказа общественным институтам воспитания, изменении миссии культуры и образования в условиях масштабных социокультурных трансформаций. Возникший на рубеже столетий антропологический кризис проявляется в глубинной, сущностной ревизии ценностно-смысловых основ инкультурации молодежи, предложении входящему в жизнь молодому человеку ценностей и норм «либерального общества», которые не имеют прочного сопряжения с традициями русской национальной культуры, но во многом связаны с глобализацией современного мира, расширением границ «постиндустриальной цивилизации», которая несет «отсталым» народам «свободу» и «демократию»... Понятно, что за всеми этими процессами стоят интересы транснациональных корпораций, крупного олигархического капитала... И отрыв целого поколения российской молодежи от своих национальных культурных корней предстает попыткой мировых манипуляторов разорвать преемственность естественного наследования ценностей и традиций куль-

туры, углубить «конфликт отцов и детей», разорвать «времен связующую нить», а в конечном счете – выиграть «битву за молодежь». Как здесь не вспомнить знаменитое выражение мало читаемого ныне классика: «Победит тот, за кем пойдет молодежь»... Конечно, В.И. Ленин был тысячу раз прав, прозорливо видя необходимость наследования детьми ценностей и идеалов отцов, позволяющих сохранить жизнеспособность этноса, упредить потенциальную возможность его уничтожения за счет разрушения традиционной культуры народа, ее фундаментальных, базовых норм и ценностей...

Функции инкультурации личности, приобщения входящего в жизнь человека к ценностям культуры осуществляют семья, школа, институты социального воспитания. Но каждый из них сталкивается с различной степенью «окультуренности» ребенка, необходимостью выстраивать траекторию образования личности сообразно объему и содержанию освоенного ею культурного багажа, соотносённых с целями и задачами социального воспитания, – социальным заказом, в котором аккумулируются важнейшие общественные ожидания и прообраз идеального человека, востребованного эпохой, сложившейся системой общественных отношений. Поэтому для педагога всегда важны конкретизация социального заказа, наполнение общественного идеала реальными качествами и чертами идеального человека, которые следует сформировать в ребенке в процессе социального воспитания. Без такой конкретизации «социального заказа» воспитание превращается в формальный процесс, результаты которого едва ли сопрягаются с декларируемыми целями воспитания. Однако всякая попытка дифференциации и отнесения ребенка к конкретному социальному типу сталкивается со сложностями классификации, множеством социальных типологий, в которых за фасадом антропологических концепций растворяется и исчезает важная и очень ценная для педагога конкретика, человеческая реальность, – фиксируемые и оцениваемые педагогом личностные качества ребенка, которые «вписываются» (или не «вписываются») в социальный заказ, в идеальную модель общественно востребованного типа личности, в сложившийся общественно ожидаемый идеал человека, сопряженный с традициями и нормами национальной культуры.

В этом ключе обращение к наследию В.А. Разумного позволяет понять природу и векторы эволюции человека в конце XX – начале XXI столетия, оценить миссию институтов образования в масштабных процессах глобальной социокультурной трансформации современного мира, в воспроизводстве самого человека и подготовке его к жизни и труду в условиях постиндустриальной, информационной цивилизации. Масштабность личности философа, стремление классифицировать человеческие типы вполне достойно и основательно проявились в трактовке В.А. Разумным феномена Человека, которому были посвящены практически все последние работы мыслителя¹.

Сразу оговорюсь: в философии, социологии, психологии, педагогике предпринималось немало попыток создать типологии человека, сформулировать представления об уровнях и типах воспитанности личности. Даже самый беглый взгляд на проблему типологии социальности личности и ориентации системы воспитания на воспроизводство наиболее востребованного в нынешних социо-

¹ См.: Разумный В.А. Драматизм бытия или обретение смысла. М. : Пихта, 2000 ; Разумный В.А. В поисках смысла. Очерки всеобщего йехуизма. М. : Пихта, 2003 ; Разумный В.А. Венец творения или ошибка природы (парадоксы человека). Псков, 2006 и др.

культурных и исторических условиях рыночного типа личности показывает, что такой тип прочно связан с господствующей идеологией, с социальными установками власти, с представлениями о результатах социального воспитания общественной элиты.

В современной гуманитаристике принято выделять *модальный*, *идеальный* и *базисный* типы личности. Модальный – тот, который реально преобладает в данном обществе; идеальный – не привязанный к конкретным условиям социального существования, он лишь некое ожидание в будущем, некий прообраз желаемого типа личности; базисный – тот, который наилучшим образом отвечает потребностям современного этапа общественного развития. Какой социальный тип личности востребован сегодня и будет необходим завтра? Ответ очевиден – рыночный! По крайней мере, нынешняя российская власть взяла курс на строительство капитализма, на рыночную модель общественного устройства, закрепив в законодательных актах и «общественный заказ» на воспроизводство рыночного типа личности. Результаты этих инициатив новой российской власти не заставили себя ждать. За двадцать пять лет «социальных реформ» на арену жизни пришли уже несколько поколений «россиянских людей», впитавших в себя ростки «новой» дегуманизированной буржуазной культуры и морали, освоивших идеологию консьюмеризма как высшей и самой важной, почти сакральной формы существования всего человеческого в современном мире – идеологию всего рода-племени чичиковых... Социальные реформы в России привели к деструкции всей системы социального воспитания, полному разрушению коллективистской морали, выкорчевыванию традиционных норм и ценностей социального бытия русского человека... Предложенная В.А. Разумным классификация природы человека и человеческих типов позволяет лучше понять современную социокультурную реальность, интерпретировать ее, осознать диалектику социальных типов и их эволюцию в условиях буржуазных реформ, формирования рыночного общества. Философско-антропологическая концепция В.А. Разумного позволяет прогнозировать социальные последствия «педагогического производства» человеческих типажей и меры их включенности в жизнедеятельность социума, предвосхищая тем самым неизбежные результаты современной образовательной практики.

Концептуальное оформление теории природы человека и человеческих типов В.А. Разумного получила в целом ряде книг, опубликованных им в последние годы жизни. Среди них особый интерес представляют монографии «Драматизм бытия или обретение смысла» (2000 год), «В поисках смысла. Очерки всеобщего йехуизма» (2003 год), «Венец творения или ошибка природы (парадоксы человека)» (2006 год). В этих фундаментальных работах получили наиболее полное и всестороннее изложение все основные идеи В.А. Разумного, связанные с толкованием природы человека, его эволюции, становлением основных социальных типов личности, трактовкой миссии социальных институтов в освоении человеком ценностей и норм культуры, принципами и способами приобщения детей и молодежи к художественному творчеству. Здесь же получили воплощение идеи интегративной педагогики, художественной педагогики; оригинального неогуманистического понимания феномена игры и ее социализирующих возможностей в становлении человека культурного.

В соответствии с канонами диалектики В.А. Разумный обращается к анализу древнейших форм человеческих сообществ и природы социальности: «Пер-

вые, древнейшие сведения о человеке, добытые неутомимыми археологами, неопровержимо свидетельствуют о том, что он изначально был *общественным животным*. ...Возможно, что предок современного человека жил первоначально в рамках такой социальной организации животных. Но с той минуты, когда прозвучало первое и великое *Слово*, когда параллельно начался осмысленный и производительный *Творческий труд*, сообщество подобного типа переросло в общество, в тот катализатор всего дальнейшего процесса развития человечества, именуемого историей. Более того, именно в обществе, предопределяющем динамику истории, скрыта и мистическая тайна двойственной природы человека. Снимая покров с этой тайны, обнаруживаешь, что перед становящимся человеком открывалось два возможных пути: использование потенциала прогрессивного развития, заключенного в саморегулирующемся обществе, обеспечивающем свободу всех, либо трансформация общества и появление такой доминанты в нем, как сложнейшая и хитроумнейшая структура власти человека над человеком, при которой понятие человеческой солидарности оказывается пустым звуком, а его заменяет государство как выражение реальной несвободы»¹.

В.А. Разумный подчеркивает *роль общественно необходимого труда в процессе становления социальности человека*, в развертывании человеческой истории, в диалектической борьбе свободы и несвободы человека. Отсюда берут свое начало все социальные надстройки и политические хитрости: «Нетрудно предположить, что традиционный вожак социального по характеру животного сообщества, занимавший это место вполне достойно как наиболее сильный, смысленный, прозорливый и мобильный самец, в человеческом обществе стал благодаря незаурядному характеру и изначальному бесспорному таланту манипулирования толпой сородичей – **вождем** со всеми вытекающими отсюда на тысячелетия последствиями. Кстати, вожди XX столетия нашей эры, равно как и тайные всемогущие вожди XXI века, в принципиальном отношении ничем не отличаются от тех, кто открыл им пути власти тысячелетия тому назад, использовав все праведные и неправедные средства, вплоть до коварства и насилия»². В.А. Разумный указывает на природу социальной дифференциации, которая, по его мнению, не является результатом естественного и природой человека предопределенного разделения труда. Философ отмечает, что такое разделение было зафиксировано в самых простых и древнейших формах человеческого общежития. «Не ведая зловещих последствий социальной дифференциации, предки наши, к примеру, привыкли к разделению труда мужчин на охоте и женщин у очага. Но пройдет еще немного времени – и по неодолимой логике истории или по какому-то дьявольскому плану начнется **первоначальная социальная дифференциация**, связанная с приобретением и накоплением собственности. Еще и еще раз напомним известную мысль французских просветителей, что собственность всегда кража. Соотнесите ее с тем, что у нас произошло в России на глазах изумленного Homo vulgaris в конце двадцатого века по христианскому счислению, и вы, безусловно, согласитесь со мною, если, конечно, вы не были активным соучастником разграбления богатств некогда великой державы»³...

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 55.

² Там же. С. 56.

³ Там же. С. 57.

Социальная дифференциация порождает целый ряд следствий, в которых появляется и обслуга вождя, обеспечивающая устойчивость создаваемой системы... Короля, как известно, делает свита... «Рядом с вождем появился "профессиональный шаман", затем – церемониймейстер, порученец, ведающий приемом гостей из другого, дружественного племени. По мере увеличения численности племени и возрастания его потребностей в материальных богатствах, прежде всего – в земле и охотничьих угодьях выделяется группа наиболее ловких, отважных и авантюрных воинов, не ведающих разницы в убийстве животного или человека, прообраз регулярной армии. Но власть не была бы властью, если бы она не оправдывала необходимость и даже божественность изобретенных правовых норм, преступление которых подлежало суровой каре, а соблюдение объявлялось высшей гражданской доблестью. Раз возникшие и ставшие традиционными, нормы эти были бы пустым звуком без соответствующего аппарата с множеством карательных функций. И он немедленно появился в виде судей, блюстителей порядка, охранников – тюремщиков, палачей, профессиональных доносчиков»¹.

Конечно, в воззрениях В.А. Разумного на природу человека и человеческого сообщества отчетливо просматривается традиционный марксистский подход, весьма характерно проявляющийся в понимании феномена социальной стратификации, природы человеческих дисгармоний и противоречий, в трактовке важнейших этических категорий и социальных норм. Философ очень часто прибегает к известной марксовой трактовке личности как «ансамбля отношений»². Этот же методологический подход просматривается и в интерпретации природы власти и меры социальной свободы человека: «Свободный выбор действительно был и предопределялся нормальной природой человека как общественного существа или, как говорится, совокупности всех общественных отношений. Не было никакой исторической необходимости в заключении общественного договора, предполагавшего отчуждение части прав индивида в пользу социума или, точнее, в пользу благодетельной и всеспасительной власти. Узурпация же власти сильнейшими и мудрейшими через насилие не могла породить ничего иного, кроме насилия, какими бы хитроумными доводами не прикрывались сильные мира сего. Даже дойдя до спасительного утверждения, что всякая власть – от Бога. Я же убежден, что власть человека над человеком, будь то самодурство тирана либо издевательство тупого начальника над принужденными к повиновению экономическими и внеэкономическими факторами, робкими чиновниками либо служащими, – от дьявола, сумевшего искусить нашего предка и сбить его с нормальной для всех живых, природных существ пути. – *С пути самоуправления, становления и развития саморегулирующейся социальной системы, исключаяющей государство как орган насилия, породивший ныне безмерное перерождение человека, превращение его в ошибку социальной природы.*

Сразу же возникают два коварных и отнюдь не праздных вопроса. Первый: были когда-нибудь в прошлом подобные реальные попытки человека стать подлинно социальным, то есть свободным, а не манипулируемым живым, природным существом? Проще говоря, существом, не выламываемым за коренные принципы нормальной жизни. Второй: верно ли, что отказ от этих попыток (безотно-

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 57.

² Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3 ; Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К. Соч. 2-е изд. Т. 3.

сительно к причине такого отказа) в пользу государства в итоге привел к порождению массового человека, к необходимости вновь и вновь рассуждать о Homo divinas как о потенциальной и нереализованной возможности, в конечном итоге – как об удобной для темных сил уловке перенести все в плоскость обсуждения неких абстрактных и прекраснотушных идеалов, не затрагивающих чьи-либо корыстные интересы. *Даже самые злоецищие тираны любят такие рассуждения и упражняются на бумаге в словоблудии о свободе человека и о гармонии в обществе. Вспомним Цезаря, Фридриха Великого, Екатерину Вторую»*¹.

Ответы на эти вопросы самым тесным образом связаны с миссией образовательных институтов в воспроизводстве определенного социального типа личности, в воспроизводстве определенной общественной культуры (в том числе политической и экономической), в понимании человеком и гражданином своего места и роли в системе общественных отношений. В конечном счете, всякий входящий в самостоятельную социальную жизнь человек должен твердо и определенно ответить себе на вопрос: «Кто я? – Тварь дрожащая или право имею?»... Не о нынешних ли попытках «приобщить невежественные народы к ценностям либеральной идеологии и демократии» прозорливо писал философ: «Подтверждением фактического существования альтернативного развития общественного человека может служить хотя бы тот поразительный факт, что вопреки всем проявлениям социальной нетерпимости и насилия до наших дней дошли в первоизданной неприкосновенности племена и народы, отрицающие во имя свободы государство и предпочитающие жить по законам самоуправления. Думаю, что далеко не случайно владыки так называемых цивилизованных наций именуют их "дикими", а посему – достойными истребления. Те, кто надевает ныне тогу гуманистов и радуется за права человека, истребили миллионы индейцев в Северной Америке с таким же тупым равнодушием, как и бизонов; они же, эти радетели гуманности, уничтожили африканские цивилизации, просуществовавшие тысячелетия, а их свободных и гордых граждан превратили в рабов на плантациях "развитых" государств или же загнали в резервации; они же не пожалели триллионы долларов, чтобы разделаться идеологически и политически с Советами в России, созданными рабочими и крестьянами – как уникальными по значению органами самоуправления и деформированными бездарными политиками и традиционными "государственниками". И все же в итоге владыки мира, обладающие ныне невиданными ранее рычагами и орудиями насилия, в том числе – информационным оружием, абсолютно бессильны перед поборниками подлинной свободы. Не случайно по пескам Сахары кочуют миллионы туарегов, с презрением отвергающих дары тех цивилизаций, которые неизбежно превратят их в лакеев, официантов, мусорщиков на улицах мегаполисов. Не случайно "уход" из ада западной цивилизации все чаще и чаще становится нарастающим социальным валом исканий альтернативного государству пути общественных самоуправляемых организаций. В том числе – и в форме всевозможных монашеских организаций, противоречащих канонам ортодоксальной, поддерживающей государство насилия церкви любого толка. Более того, в многоплановых и порою до удивительных по неожиданности ростках общественного самоуправления в самом центре тех цивилизаций, которые основаны на беспределе государственной власти, мощи которой могли

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 60.

бы позавидовать самые страшные тираны-властители прошлого. В этой связи нельзя не удивляться поразительной тупости власть имущих в так называемых развитых странах, а проще говоря – в странах, паразитирующих на нищете и бедности "развивающихся стран", которым не дано в силу политических амбиций предугадать, чем станут в будущем эти тропы альтернативного государству исторического пути человека, прорастающие у них под боком все чаще и активнее»¹.

Социальная стратификация обусловлена целым комплексом причин, но она порождается и закрепляется в том числе разным по содержанию и результатам образованием, получаемым выходцами из различных социальных страт. Именно в образовании происходят первичное «социальное размежевание» и фактическое закрепление разных стартовых возможностей молодых людей и их социального неравенства². Потом, после школы, произойдет окончательное социальное размежевание, определится социальный статус личности, будут обретены социальная идентичность и принадлежность к конкретному социальному слою... Но уже в школе часть молодых людей открыто демонстрируют свою принадлежность к слою «высшего общества», к «элите», четко обозначая остальным сверстникам свою «статусность», «кастовость», «корпоративность», изолированность... Не случайно в последние два десятилетия так глубоко закрепилось в общественном сознании понятие «золотая молодежь» со своей специфической субкультурой, образом жизни, системой ценностей, нормами поведения, способами строительства отношений с другими людьми. «Конечно, в соответствии с общепринятыми мировыми нормами любой человек имеет право на образование. Но право – отнюдь не реальность, и владыки мира прекрасно понимают, что нет ничего более опасного для их явной и тайной власти, мощи которой могли бы позавидовать все сильные мира сего, проложившие в прошлом кровавый путь беззакония и всевластия, чем подлинная образованность каждого. Поэтому ими же отработана система социально дифференцированного и платного образования, которая создает на пути каждого ребенка десятки плотин, препятствующих его свободному и всестороннему развитию. Такому развитию, модель которого в прошлом разработали представители Homo divinas, приверженные пути общественного саморегулируемого управления. А ныне взяли на вооружение отнюдь не глупые властители мира, но для обучения и воспитания своих отпрысков»³.

В.А. Разумный подчеркивает: социально дифференцированное и платное образование – примитивное и вместе с тем весьма эффективное средство, способствующее решению двух взаимосвязанных задач. «Первая из них – поддержание того "стандарта образованности масс", без которого немислимо существование современного социума, где даже лакей должен на элементарном уровне владеть новой техникой, хотя бы отогнать машину суперсовременной марки от подъезда, где и портье не сможет занять престижного места без владения компьютером и многими языками. Вторая – формирование новой и крайне малочисленной расы господ, того сверхчеловека, которым мнят себя спрятавшиеся в атомных бункерах под недремлющим оком вооруженной живой и электронной охраны нынешние избранники дьявола. Именно они добились впервые в современной истории абсо-

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 61–62.

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

³ Разумный В.А. Венец творения... С. 66.

лютного неравенства стартовых возможностей в образовании всех детей. В том числе и в России вопреки ее вековым гуманистическим традициям»¹. Для отпрысков «социальной элиты» сегодня созданы и успешно функционируют закрытые частные школы и пансионы, в которых будущие «хозяева жизни» получают отнюдь не «стандартное образование», – их готовят управлять миром, финансами, людьми, их приобщают к высокой культуре, их готовят к «элитарному образу жизни», к беззаботной праздности, в которой нет и не может быть каждодневной борьбы за физическое выживание, за хлеб насущный, не может быть общественно необходимого физического труда...

Конечно, складывающаяся система воспроизводства культуры и человека – продукт реализации государственной политики. «Тотальное влияние современного государства на все стороны бытия человека подкрепляется его *универсальным характером*. На практике это означает, что *государству ныне подвластны не только все так называемые «воспитывающие силы» (да простит мне заинтересованный читатель убогую лексику педагогической прессы), но и все грани духовной жизни Homo vulgaris*. Проще говоря, все традиционные и новые, информационной цивилизацией порожденные возможности формирования выгодного власти типа человека, человеческой индивидуальности она использует с полным пониманием дела и, как говорится, на полную катушку»².

В.А. Разумный удивительно точно проводит исторические параллели, находя в опыте предшествующих эпох и культур убедительные примеры взаимоотношений человека и общества, личности и государства: «Panem et circenses – хлеба и зрелищ! Кому не известна эта исходная формула владык Рима, давным-давно преотлично овладевших искусством манипулирования толпой. Но то, что стало возможным теперь, в эпоху информационной цивилизации, не могли даже представить в воображении древние всесильные властители мира. Вдумайтесь, без идеологических предубеждений, трезво и достоверно, в соответствии с новыми реалиями нашей жизни: было ли когда-либо в прошлом всеобщее оскотинивание толпы (в отличие от представителей удивительной, вселяющей надежду на будущее человечества породы Homo divinas)? Никогда! Потерпев поражение в одной какой-либо сфере духовной жизни, скажем, в уровне образованности, люди, самые забитые и обездоленные властью, действительно униженные и оскорбленные ею, могли использовать *феномен духовной компенсации*. Так, неграмотные крепостные в Европе рожают поэзию вагантов, подневольные крестьяне в арабских халифатах создают непревзойденное и поныне прикладное искусство, крепостные крестьяне в Китае, отлученные от вершин современной им науки, тонкой и поистине изощренной, созидают фантастические по красоте керамические изделия, шедевры литейного искусства и резьбы по кости. В нашей многострадальной России, едва ли не позднее всех избавившейся от позора многовекового крепостничества, обреченной "просвещенными" Романовыми на почти полную неграмотность населения вплоть до первых десятилетий двадцатого века по христианскому счислению, именно эти массы сохранили и передали нам неувядаемые традиции язычества, древнего свободомыслия и едва ли не богатейший в мировой культуре фольклор. В их среде всегда теплился огонек вольнолюбия, нетерпимости к властному насилию, короче говоря – подлинной политической культуры равного

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 67.

² Там же. С. 71.

среди всех равных по рождению человека. Не зря лучшие умы предостерегали властителей о призраке русского бунта, страшного и беспощадного! Не зря истинные аристократы духа, такие, как Алексей Толстой, предостерегали императоров от насилия над народными заступниками, такими, как великий и бессмертный в памяти русского народа Николай Чернышевский!»¹.

Философ хорошо понимал необходимость изменения образовательных технологий в эпоху информационной цивилизации, расширения доступности информации для образования молодежи и подготовки учащихся к самостоятельному ее получению и анализу. При этом он предупреждал о необходимости поддержки субъектности личности в процессе получения и обработки такой информации: «Властители мира поняли сущность новых возможностей владычества над миром, которые предоставила им эта ситуация. Не жалея любых, потрясающих воображение обывателя затрат, они создали ныне такую информационную паутину, вне которой может оказаться только необычайно сильный духом человек. Homo vulgaris (не без помощи школы, уже более тридцати лет способствующей его формированию вопреки традициям русского просветительства), полностью запутавшийся в ее паутине, стал *стандартным* (как шарикоподшипники или куриные яйца на птицефабрике)»².

В.А. Разумный подчеркивает: «*Безотносительно к положению науки и ученых в разных странах государство в противовес самоуправляемой и саморегулируемой социальной системе использует распространение научных сведений в массах лишь в операционных, чисто прагматических целях.* Все, что сверх того, – от лукавого. Вот почему пропаганда достижений науки здесь причудливо сочетается с внедрением в сознание людей чисто фантастических, а порою и бредовых сведений. В ход пущены астрология, футурология, поверхностно и даже вульгарно истолкованный психоанализ, мистические учения самого разного толка, фальсифицированные в основе своей верования и дикие суеверия. Тиражируемые последовательно и поразительно масштабно на основе новейших информационных технологий, все эти сведения (учтите, что действие происходит на основе необычайно возросшего мирового авторитета науки, веры в ее чудодейственную силу миллиардов людей) *лишают мышление Homo vulgaris объективной достоверности, истинности.* Порою просто поражаешься, какой несусветный бред несут вроде бы образованные люди в суждениях, выходящих за пределы их специфических, чисто профессиональных интересов. Невольно задумываешься с грустью – а была ли в истории человечества блистательная эпоха Просвещения? Но ларчик открывается предельно просто – их суждения не только целенаправленно формируются на основе достижений информационных технологий, но и контролируются в глобальном масштабе благодаря новым возможностям оценки результатов информационного воздействия. Яркий пример тому – интеллектуальный уровень выпускников наших школ, задержанных беспределом реформ содержания образования и его системы»³.

Конечно, было бы наивно пытаться остановить технический прогресс, отказать от информатизации образования. Научно-технический прогресс несет всему человечеству новые возможности в постижении мира, его преобразении,

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 71–72.

² Там же. С. 72–73.

³ Там же. С. 74–75.

в развитии самого человека. Но философ предупреждает: «Любое техническое средство, вроде бы самое безобидное и нейтральное, в деле распространения научной информации оказывается до предела тенденциозным и социально ориентированным. Кто может возражать против Интернета как поисковой системы для оперативного получения необходимой информации? Естественно, только полный невежда. Но поработайте с этой системой, например, на уровне общеизвестных энциклопедий общего и сугубо профессионального характера. Думаю, что вы согласитесь со мною, что ваша свобода в выборе информации весьма тонко и целенаправленно ограничена, ибо, в конечном счете, в итоге находится в поле зрения недремлющего идеологического аппарата государства. Попробуйте, например, в этих энциклопедиях (зачастую создаваемых нашими специалистами, выращенными советской школой и советскими же институтами) узнать подлинную правду о положении народа в дореволюционной России, о прогнившем насквозь режиме самодержавия, сброшенном отнюдь не большевиками, но всеобщим восстанием народа, о фактах, неоспоримо свидетельствующих о величии русского народа в Великой Отечественной войне! Предупреждаю: ваши усилия – сие дело бесполезное, ибо и в этом случае вашим самостоятельным, свободным мышлением пытаются манипулировать жучки от науки, что является весьма прибыльным, доходным делом. Получая информацию, мы и не задумываемся о том, что она уже отобрана и соответствующим образом препарирована, обработана. Так кто же мы в этом отношении, как не ухудшенный вариант жвачных животных в более или менее сытом хлеву?»¹.

Вульгаризация смысла, миссии образования как раз и проявляется в том, что, беря внешние, атрибутивные свойства внедряемых в образование Человека новшеств, нынешнее поколение чиновников от образования заботится в большей мере о бумажных отчетах, «идеологическом нейтралитете», нежели о реальных результатах совершенствования дела народного образования и просвещения.

Важнейшей предпосылкой успешности истинной модернизации образования, его реального обновления В.А. Разумный считал *кадровый потенциал* системы, обеспечение социального престижа российской интеллигенции, вовлеченной в развитие науки и народного просвещения: «Следует признать, что властители в России умудрились в последние два – три десятилетия не только разрушить складывавшуюся систему народного хозяйства, его промышленность и сельское хозяйство, но и почти безнадежно подорвать научный потенциал страны. Где же это видано, чтобы академик, обогащающий мир новыми техническими и технологическими идеями, в финансовом отношении получал меньше, чем консьержка в доме "новых русских"!? Чтобы профессура, обладающая уникальными знаниями, уходила на базарную толкучку торговать сигаретами, словно в годы послевоенной разрухи, в двадцатые годы? А ведь это не полемическое преувеличение, допустимое по законам избранного мною литературного жанра, но постыдная и всем известная без теоретических и социологических исследований позорная российская реальность. И если эта реальность не сокрушила наших ученых, то это лишь потому, что они – действительные представители той несгибаемой породы, которую я именую Homo divinas. Они в отличие от властителей (по исторической неизбежности – временщиков, за исключением тех мудрых людей, облеченных

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 75.

властью, которые понимают социальную значимость самоуправления и ищут наиболее безболезненный путь к нему в соответствии с традициями этноса) осознают не только свою историческую значимость, но и постоянную ответственность перед будущими поколениями. Поэтому, наверное, они не сдались и не сникли, но продолжают фундаментальные исследования, более того – находят новые, действенные формы самоуправления в рамках существующей государственной системы»¹.

Значительное внимание в философско-педагогической концепции В.А. Разумного уделено *природе эмоциональной сферы Человека*. Философ основательно препарировывает ее роль в становлении «Человека культурного», в формировании важнейших социально-нравственных качеств личности. «Теплится естественная (как защитная реакция свободного от рождения человеческого существа) надежда, что есть в его духовной сфере неприкасаемые и вполне интимные уголки. *Это – наша эмоциональная сфера*. Если мы где-то в прошлом были относительно свободны, то, конечно, в характере и направленности наших эмоциональных реакций, в эстетических предпочтениях и суждениях, в области вкуса и чувств. Подтверждение тому – вся наша человеческая история, где вы не найдете фактов абсолютного подчинения владыкой, тираном, совокупным властителем – государством или каким-либо еще властным образованием эмоциональной сферы. В противовес всегда возникали элементы духовного сопротивления, свидетельствующие еще и еще раз о параллельном существовании власти и человеческого, свободного самоуправления. Теперь мы с умилением изучаем предметы народного искусства, созданные прошумевшими и канувшими в Лету обычными, заурядными людьми, до которых историкам (ибо последние по воспитанию, по выучке и по служебному призванию – государственники) никогда не было дела. Мы изучаем чудом дошедший до нас фольклор, значение которого ничуть не меньше для человечества, чем великая литература, хотя шедевры устного и письменного творчества всегда таят в себе сокровенные пророчества о свободном человеке, о Homo divinus и эмоционально подготавливают род людской к исправлению исторической ошибки и возвращению на истинно человеческий путь самоуправления. Кстати, не случайно эти шедевры если не истреблялись, то либо игнорировались властью имущими, либо интерпретировались в выгодном им свете. Как это, например, случилось с классической русской литературой, одухотворенной идеями утопической перестройки природы человека на началах истины, добра и справедливости и преисполненной ненависти к сильным мирам сего. Почитайте, например, публикации на эту тему, посыпавшиеся как из рога изобилия в восьмидесятые – девяностые годы прошлого столетия – и вы с изумлением узнаете, что и фольклор, и творения наших литературных гениев прошлого всегда были подчинены идее "самодержавия, православия и народности". Хотя бы то, что светоч нашей поэзии, "невольник чести" – Пушкин был искренним и убежденным царедворцем. Слава Богу, не перевелись еще на Руси грамотные и думающие люди, игнорирующие холуйствующих перед нынешней властью "комментаторов" и способные самостоятельно прочитать как Пушкина, так и Толстого, Достоевского, Алексея Толстого, Некрасова, Горького, да что там – всех без исключения властителей дум русского народа. Должны же это делать мы все, без исключения, дабы и в себе по

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 73–74.

каплям выдавливать раба, смелее отказываться от собственных стереотипных суждений, сформированных системой образования, выгодной только поборникам несвободы человека, утверждения его ошибочной социальной природы как нормы. Они же глубоко вбиты, точнее – вдолблены в подсознание не только новых поколений, но и преугодно соседствуют в сознании тех, кто имел счастье формироваться в условиях функционирования совершеннейшей в мире советской системы образования»¹.

Развитие эмоциональной сферы обеспечивает закрепление в эмоциональном опыте Человека важнейших социально-нравственных качеств и состояний, порождающих общность переживаний, общность настроений, а в конечном счете – этнокультурную идентичность. В.А. Разумный предупреждает об опасностях манипулирования социальными эмоциями людей, что способно исказить важнейшие нравственные установки человека и управлять внедрением ложных смыслов в его сознание: «Задумайтесь, почему я делаю в этой связи акцент именно на эмоциональном мире человека и на искусстве как факторе борьбы за свободу. Конечно, отнюдь не потому, что еще и еще раз хочу напомнить тривиальную истину о его значении в духовной жизни, о художниках – не только как о властителях дум, но и как об инженерах человеческих душ. Дело ныне в ином, а именно *в принципиально новых способах и масштабах регулирования эмоций властью, государством, владеющими информационными технологиями*. Обволакивая, словно слизкий спрут, человека толпы, вторгаясь во все стороны его повседневного бытия, они смещают все традиционные ценности и соответственно – реакции на них. Если бы еще недавно я попытался обосновать в аудитории мысль о возможности жестко predetermined кем-то шкалы реакций: над чем смеяться и по какому поводу плакать, когда и почему радоваться или – негодовать, что красиво и современно, а что – безнадежно устарело, слушатели отнесли бы мои аргументы к области футурологической фантастики. Сегодня такие возможности повседневно реализуются практически целой армией специалистов. Они не только формируют общественное мнение, предваряющее событийный ряд. Владея изощренными профессиональными приемами и богатейшим арсеналом информационных средств целенаправленного регулирования эмоций, от рекламы до ангажированной властью критики, провозглашаемой высшим авторитетом в области вкуса, от ландринных журналов до запрограммированных рекомендаций и советов неведомого собеседника в Интернете, они владеют всеми реакциями толпы, *сборища Homo vulgaris*.

За примерами не надо далеко ходить. Вслушайтесь, как смеется толпа над тем, что еще недавно почитала святыней, и причем – вполне искренне, как ликует она сегодня там, где следовало бы плакать. Как равнодушие, словно проказа, поражает добрых и отзывчивых по природе своей русских людей, привыкших считать благодаря средствам массовой информации чем-то нормальным или неизбежным мировым злом (соответствующим стандартам быта богатых, преуспевающих стран) – детей, просящих подаяние в метро или электричках, малолетних проституток, стоящих по вечерам не только на улицах мегаполисов, но и на скоростных автотрассах, целую армию “бомжей” (словечко какое придумали!) и бесильных стариков, собирающих ночами бутылки в урнах или роющихся в помой-

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 75–76.

ках, – тех стариков, которые когда-то преопределили и славу, и великую Победу России.

Впрочем, полный эффект ориентации эмоций, ожидаемый властью соответственно вложенному капиталу, может быть достигнут только при всеобщей лоботомии всего населения. Что, к счастью, пока еще невозможно или до чего еще не дошла всесильная генная инженерия. Как одна из граней органически присущего нормальным людям стремления к жизни в саморегулируемом коллективе выявляется достойное, подлинно человеческое по направленности развитие эмоционального мира и его характера. Вот почему наряду с психозом безвкусной моды, типичным для *йеху*, все активнее распространяется добрый и милый стиль одежды, тканей, украшений. Вот почему не перестает звучать подлинно лиричная песня, связанная органически с народным мелосом, а на эстраду (хотя и с трудом, вопреки жесткому диктату монополизировавших ее всесильных *йеху-шоуменов*, расплодившихся ныне у нас наподобие неистребимых черных тараканов) пробивается преисполненное гражданского пафоса творчество наших подлинных бардов.

Пожалуй, самая драматичная битва не на жизнь, а насмерть разворачивается в одной из самых деликатных сфер духовного мира – *в области веры*. Человек, приверженный определенной вере (как мы говорим в повседневном общении – убеждениям, хотя это и не совсем корректно в теоретическом отношении), готов на все, вплоть до смерти во имя ее торжества и защиты. Вспомним, как говорили в древние, античные времена: "Спарту можно уничтожить только тогда, когда погибнет последний ее гражданин". А ведь так и было, и притом – не только в Спарте, но и в целом ряде других цивилизаций, в том числе и нашей, русской. Следовательно, властителям и их организации – государству всегда было далеко не безразлично, во что верят их подчиненные, насколько глубока их вера в провозглашаемые ими ценности. Не безразлично это и тем рыцарям духа, которые понимают роль истинной веры в альтернативном движении человечества на основе самоуправления и подлинной свободы всех на пути к *Homo divinas*¹.

Философ обращает внимание на то, что «...под знаменами религии шли те первопроходцы духа, которых не покинула генетическая память человечества об открытом их предками в далекие времена самоуправлении. Под этими же знаменами шли и те сотни миллионов *йеху, избравших рабство духа* в любом государственном оформлении, подчинившихся насилию властителей и тем самым отказавшихся от нормального для социальной природы человека пути самоуправления. В полной мере этот парадокс характеризует и более масштабный и универсальный феномен веры, которая может быть слепой и даже пробуждающей в человеке самые низменные, дьявольские инстинкты вроде ненависти к людям другой расы, но может быть и фактором возвышения человека на пути к *Homo divinas*. Не развивая мысль о вере и религии в структуре духовной жизни человека как самоуправляемой системы, обращаю внимание лишь на одну типологическую характеристику *йехуизма* – ренегатство. Его следует трактовать не как любое отступничество (скажем, именуя так измену присяге властителю или несправедливой власти), но лишь как сознательное, а потому коварное отступление от добровольно избранных норм поведения в самоуправляемом социальном организме»².

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 77–78.

² Там же. С. 79.

Многие книги и статьи В.А. Разумного были посвящены обоснованию и характеристике весьма распространенного социального типажа, названного им *йеху*. «Люди, охарактеризованные мною как *йеху* информационной цивилизации, живут рядом с нами и вместе с нами. Они – закономерный результат развития общества по пути государственности. Более того, результат универсальный, ибо в условиях тотального господства крайне изощренной системы государственной власти, охватившей, словно спрут, все стороны человеческой жизни, черты и признаки людей типа *йеху*, их поведения и характеров живут и в нас. Поэтому мы не без грусти мечтаем о *Номо divinas* как идеале, как норме совершенства, к которой мы можем и должны стремиться. Естественно, если человек способен стать подлинно социальным животным, если социальность станет не только его сущностью во всех проявлениях жизнедеятельности, в том числе и в характере управления обществом, но и в преимущественной ориентации его духа. Скептики, склонные к цинизму оценок, охлаждают наш романтический пыл, утверждая, что общая тенденция истории – упрощение человека во имя господства над ним немногих, избранных, одичание на пути государственности, ускоренное информационной цивилизацией. А самый простой и легко прогнозируемый вариант такого упрощения – делегирование властных полномочий могучему современному государству – левиафану на базе информационных технологий во имя спокойной, ухоженной, сытой жизни обездуховленного большинства. Естественно, что в таком случае современные *йеху* – оправданный, правомерный итог всеобщего торжества подобной тенденции безудержного, неведомого миру живой природы – озверения, совпадающий во времени с нарастанием нового типа социальной дифференциации.

Не спешите с ригористическим осуждением высказываний, эпатазирующих ваши устоявшиеся еще в школе представления о человеке как воплощении добра, исключаящем любой *йехуизм*. Ведь образовательное учреждение любого типа и не может давать воспитанникам иные представления, ибо его задачей в итоге всегда является возвышение человека в безграничной сфере знаний, эмоций и верований, в его деяниях, поступках. Но истинны ли эти представления – вот в чем суть! Быть может, они не учитывают той дьяволиады, которая изначально присуща человеку? Быть может, наш магистральный путь – не вперед и выше, но назад и ниже? Запутанный клубок вопросов, возникающих при подобном подходе к человеку, прямо-таки озадачивает каждого самостоятельно мыслящего и тонко чувствующего человека, не отказывающегося от веры в некие незыблемые ценности духа. Но еще больше озадачивает безграничное количество вариантов возможных ответов, уже выработанных Мировым разумом, движением цивилизации, тем, что мы называем **развитием человека**. Попробуем вместе трезво и вне отработанных тенденций взглянуть на себя, а стало быть – на человека. Наша цель – не суд, но суждение, не замена одних догм и стереотипов другими, обладающими зыбкими признаками новизны, но смена ориентиров бытия.

Наверное, ничто в природе так детально и всесторонне не исследовано, ни какому другому предмету не посвящали художники-первооткрыватели нашего эмоционального мира столько пристального внимания, никого великие вероучители так не возвышали или проклинали, как человека. Казалось бы, о человеке все сказано. Но он, как легендарный Протей, ускользает от любых определений, схем, социологических догм и образных мифов, от эпохи к эпохе появляясь в новом историческом облике. Невольно закрадывается вполне обоснованное сомнение в воз-

возможности выстроить единую концепцию сущности этого загадочного существа, лишенного какой-либо константности. Ранее море человеческих судеб давало некоторую надежду на обобщения, ибо существовала устойчивая иллюзия социальной дифференциации с момента появления государственности (рабы – рабовладельцы, крепостники – крепостные, капиталисты – пролетарии), подкрепляемая реальным существованием сословных или кастовых перегородок между людьми.

Размытый, неопределенный мир бытия человека в период информационной цивилизации окончательно похоронил эту иллюзию. Попробуем же подойти к современному человеку с иной стороны, признав как факт предельную социальную дифференциацию, а затем – избрав позицию коллекционера поразительно любопытных типов современного йехуизма. Убежден, только просмотр подобной уникальной галереи в виртуальном мире воображения даст нам ответ на сакраментальный, извечный вопрос о возможности торжества *Homo divinas*, знаменующего своим существованием иное начало человеческой природы – эквизитизм»¹.

В.А. Разумный делает специальное пояснение о природе терминов, которые он вводит в своей классификации человеческих типов. Такое пояснение представляется важным, поскольку позволяет осознать некоторые пробелы в образовании тех, кто поспешно делает выводы о терминологии, не вникнув в ее суть, не поняв ее сопряженности с литературными персонажами. Философ пишет: «Здесь позволю себе небольшое отступление, объясняющее выбор исходных терминов, вызвавших некоторые затруднения и разночтения после выхода в свет первой части моей книги "Венец творения или ошибка природы. Парадоксы философии йехуизма". Когда, потрясенный при новом прочтении бессмертием актуальной и поныне сатиры Свифта, выбрал термин "йехуизм" для определения особой, весьма зловещей породы людей и их способа бытия, даже не предвидел одно странное обстоятельство. Оказывается, что большинство так называемой интеллигентной публики читало лишь адаптированное издание первой части его романа "Путешествие в некоторые отдаленные страны света Лемюэля Гулливера, сначала хирурга, а потом капитана нескольких кораблей" – "Путешествие в Лилипутию", а о йеху, то есть об отвратительных человекоподобных персонажах четвертой части его книги – "Путешествие в страну Гуигнгнмов" – и не ведают. У них сложилось весьма превратное представление о слове "йеху", как о своеобразном термине, почему-то ассоциирующимся в их воображении с добротным, ядреным русским словом. Но книга "Венец творения или ошибка природы" вышла в свет, и бить терминологический отбой было уже поздно.

Йехуистам я далее планировал противопоставить пантагрюэлистов, полагая, что Рабле, этот мудрейший из мудрых и отважнейший среди всех бойцов с силами зла и мракобесия, безусловно, у нас – общеизвестен. Ведь именно он гениально противопоставил всем мерзопакостникам – светлых, добрых, веселых людей, способных *"быть добрыми пантагрюэлистами, то есть жить в мире, в радости, в добром здравии, пить да гулять"* и соглядатаям не доверять. Ведь именно бесстрашный Франсуа Рабле в странствиях Пантагрюэля и его веселой компании гуляк и забияк, выпивох да фанатичных поклонников женских прелестей впервые в истории дал нам целую коллекцию йехуистов, существованием ко-

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 80–82.

торых обусловлено все зло на земле, и прежде всего – преступных владык мира сего. *"Эти чертовы короли здесь у нас, на земле, – сущие ослы: ничего-то они не знают, ни на что не годны, только и умеют, что причинять зло несчастным подданным да ради своей беззаконной и мерзкой прихоти будоражить весь мир войнами"*. Запомним эти вещие слова доблестного Панурга, равно как и определение пантагрюэлизма, как нельзя более подходящее к поставленной мною задаче выяснения перспектив бытия человека»¹.

Конечно, всякая попытка классифицировать человеческие типы носит умозрительный, виртуальный характер. Но такая классификация существует в сознании каждого человека: ведь каждый из нас делит своих знакомых на добрых и злых, щедрых и скупых, открытых и закрытых, искренних и недоверчивых, оптимистов и пессимистов... В зависимости от такого деления мы дифференцируем свое отношение к этим людям, прогнозируем их поведение, поступки, возможные реакции на события в нашей жизни. «Знамение нового времени – стремление найти основу классификации самого человека как действительно страшного по своим возможностям существа, который ныне вполне реально, а не в воображении фантастов покушается на космические войны, на клонирование человека, фактически уже создает систему тотального рабства на основе новейших информационных технологий, практически влияет на климатические процессы, и вдобавок к этому дает такое многообразие условий бытия на нашей планете, которое ставит под сомнение единство человеческой породы и какого бы то ни было смысла его существования. Конечно, классификационный подход к человеку – отнюдь не изобретение информационной эпохи. Древнейшие цивилизации использовали его в соответствии со своими историческими и социальными сверхзадачами. Вглядитесь повнимательнее в загадочные росписи египетских погребений – и вы сразу же увидите и в позах персонажей настенных фресок, и в характерной для них атрибутике тысячелетиями отработанные представления о классификации человеческого материала. С той же достоверностью эта классификация предстала перед изумленным взором современных археологов, которые неожиданно узрели целую армию скульптурных изображений китайских воинов, реально и без теоретических понятий, в образной форме увековечивших ее»².

В попытках классифицировать человеческие типы нынешних адептов идеологической системы, стремящихся выйти за пределы марксистской методологии в понимании природы человека, философ видит возможность посмотреть на природу человека с различных точек зрения: «Новое время (если иметь в виду условное наименование эпохи непрерывных революционных преобразований во всех областях человеческого бытия начиная с середины XIX века по столь же условному христианскому летосчислению) ознаменовано впечатляющим прорывом в самом подходе к классификации человеческого материала. ... Убедиться в этом – весьма просто, ибо достаточно просмотреть новейшие словари и энциклопедические издания по социологии, психологии, истории философии, педагогике и по многим другим без меры и должного объективного основания расплодившимся "наукам о человеке". *Каких только принципов классификации человеческого материала они нам не предлагают, стремясь преодолеть социально-экономический подход и соответствующий ему классовый принцип.* Я отнюдь не собираюсь

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 86–89.

² Там же. С. 84–85.

в пылу полемики сокрушать те или иные определения, характеризующие классификационный подход к анализу человека как субъекта истории и в конечном итоге – ее трагической жертвы. Зафиксированные в теоретической форме, они обогащают нашу целостную картину человеческого бытия во всем ее драматизме, художественно осмысленные в эпохальных по значению шедеврах искусства, они дают нам новые ориентиры этого бытия в современном алогичном мире. И, конечно же, превращаясь в символ веры той или иной человеческой общности, они оказываются терапевтическими по значению ценностными ориентирами существования, более того – выживания миллионов в условиях надвигающегося Молоха потребительского тоталитаризма и манипулирования миллиардами зловещей горсткой новых правителей Земного шара, таинственным кланом, всерьез убежденным в своем окончательном историческом торжестве над обывленным и дебилизированным человечеством.

Но, как это ни парадоксально, все новейшие открытия, прозрения и ценностные установки, ставшие почти аксиоматическими на протяжении последних двух столетий, имеют весьма локальное, но не универсальное значение для характеристики нашей с вами породы. Они, как и все предшествующие классификационные принципы, затрагивают лишь одну какую-то сторону нашего бытия, пусть вполне реальную, объективную, но *не способ бытия человека как антиприродного существа*. К примеру, трудно оспаривать правомерность идущей от К.Г. Юнга традиции деления всех людей на экстравертивный и интровертивный типы, на тех, кто в постижении истины открыт для внешних влияний, и тех, кто изначально замкнут, отворачивается от внешнего мира, бежит от него в свой замкнутый внутренний мир. Но универсальную пружину безграничной динамики способа бытия человека этой и многим другим изящным психологическим конструкциям объяснить не дано.

Бессильны здесь и социологические изыски, которые нельзя отрицать с порога в силу их нестандартности. Так, безусловно, привлекательно основанное на трудах историков, этнографов, археологов представление о пассионарности тех динамичных в определенные периоды развития рода человеческого цивилизаций, которые оказывают наиболее заметное влияние на общую картину динамики социума. Но ведь вне вихрей этой "пассионарности" остается подавляющее большинство человечества. И ничего – преблагополучно и тихо, без катаклизмов существует»¹.

Обслуживающие власть работники идеологического цеха ныне упорно трудятся, отработывая свои «тридцать сребреников», навязывая согражданам очередные догмы и мифы, повествующие о непрестанной заботе власти о своих подданных. «Гораздо спокойнее по традиции представлять историю человечества как развитие социальных групп, племен и родов, кланов, каст, званий, сословий, классов, страт, как смену цивилизаций, тем более что для подобных представлений есть вполне реальные, фактические основания. Но возведенные в абсолют, в непререкаемую догму, эти представления скрывают от нас первопричину мировой трагедии духа, драматизм нашей всеобщей истории как ошибки природы. Они делают нас бессильными перед реальным социальным злом, ибо в итоге оправдывают выход нашего пращура на извечную тропу войны в результате отказа от са-

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 85–86.

моуправления и перехода на зловещий, с моей точки зрения, путь государственности как символа и механизма власти одних над другими. Власти, которая не становится слаще оттого, что ее возникновение прикрывают прекраснодошной легендой об "общественном договоре".

Но подобная универсальная глухота далее превращается в преступление против человечности, ибо закрывает перед всеми нами путь к Homo divinas в соответствии с нашим изначальным, природным предназначением, ибо она в итоге в ближайшей исторической перспективе свернет стрелку на путь в никуда, к всеобщему одичанию, к Homo vulgaris, к той войне всех против всех, которая уже ныне стала зловещей реальностью. Завет великих – вот наша последняя и неколебимая опора, наше credo. И он прост, как все гениальное и в этом смысле слова – божественное: изначально и вечно существуют в гигантской, многомиллиардной массе людей, страдающих и любящих, в поте лица своего добывающих хлеб наш насущный, своим повседневным изнурительным трудом создающих все то, что мы с гордостью, хотя и безосновательно называем "второй природой" и без чего мы ныне не можем сделать и шага, два типа, две породы людей – **йехуисты и эквитисты**. Это пассивное и зловещее – приспособляющееся к любым самым экстремальным условиям и питающееся из государственной кормушки стадо, или чернь (по терминологии наших великих поэтов), с моей точкой зрения, являющаяся парадоксальной ошибкой природы, и устремленные вперед (equites – всадники, неодолимо мчащиеся вперед и выше) лучшие представители человеческой породы, те, чей труд и интеллект, художественные открытия и великие прозрения веры предопределяют динамику истории, по традиции именуемую нами вполне неопределенно прогрессом, те, кто действительно является солью земли. (Здесь, кстати, уместно напомнить, что порода людей, по Далю, – старинное словообразование, тождественное новому – природа людей).

Они – вне любых социальных делений, ибо йехуистом может стать и раб, и крепостной крестьянин, и вольный землепашец, и нынешний городской работяга, а эквитистом – представитель правящей верхушки, выламывающийся из ее традиций по велению совести, веры в надежде на совершенствование человеческой природы. Йехуисты и эквитисты – характеристика двух универсальных способов бытия, присущих особым группам, и в этом смысле – породам людей. Наследственные, врожденные или предопределяемые средой и воспитанием подобные качества двух пород людей – безусловно, любопытный вопрос, но он – вне сферы моего интереса. Ясно одно – нет и не было ни одного мудрого ученого, ни одного прозорливого и тонко чувствующего художника, ни одного создателя, определяющего духовные ценности человечества вероучения, которые не признавали бы такого универсального и вполне загадочного расслоения людей в обозримом для нас временном промежутке истории»¹.

Представляют особый интерес конкретные характеристики двух противоположных социальных типов, классифицируемых В.А. Разумным: «Не буду торопиться с теоретическим определением йехуизма и эквитизма, как предлагают мне доброжелательные читатели первой части, ибо вслед за классификационным подходом к человеку, избранным мною, необходим этап систематизации духовного опыта тысячелетий и лишь потом – теория вопроса, предлагаемая мною. Пока

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 87–88.

лишь признаем, что амбивалентность йехуистов и эквитистов (а они немислимы друг без друга в целостной и нерасторжимой человеческой общности как два способа бытия, с удивительной неизменностью проходящие через тысячелетия неписанной и писанной истории) дает достаточное основание для проведения универсальной классификации человеческого материала безотносительно к его этническому, историческому, профессиональному своеобразию, более того – безотносительно к любому социальному статусу. А согласившись с подобным основанием, отбросим все идеологические предубеждения и гарантии индивидуального спокойствия и далее – в путь с тем же упорством, который оставили нам как завет Лукреций Кар и Авиценна, Аристофан и Байрон, Герберт Спенсер и Зигмунд Фрейд, Карл Линней и Чарльз Дарвин, Дмитрий Менделеев и Бальзак, Евклид и Лобачевский, Конфуций и Будда, Лев Толстой и Максим Горький. И конечно же – Маркс, один из самых универсальных пророков человечества. Начнем без предварительного обоснования с йехуистов, нанизывая их на булавки нашей исторической коллекции.

Может показаться, что их выделение для дальнейшей классификации следует отнести за счет полемической направленности моей книги, ибо ее пафос – непримиримая война с йехуизмом во имя торжества *Homo divinas*. Но это далеко не так, ибо каждому мыслящему человеку известен феномен сопротивления материала умозрительным, даже самым привлекательным и на первый взгляд логически безупречным гипотезам. Именно об этом сопротивлении эквитизма какой-либо классификации я расскажу далее, попытавшись объяснить и этот загадочный парадокс нашей духовной жизни. Естественно, противопоставляя эквитизм всем основным типам йехуизма, которые постараюсь разместить на булавках всемирной классификации дьявольской породы людей, чей исторический путь отмечен потоками людской крови, страданиями миллионов беззащитных жертв, триумфом завоевателей и черных деяний палачей. Именно породы, приметно отличающейся по способу бытия от *Homo divinas*.

Многую при трактовке проблемы выделяются следующие классификационные подразделы йехуистов: **Yiehu-bestia, или бестиарии**, и их резервная армия: *yiehu-ignorantia*, или невежды, *yiehu-renegatus*, или ренегаты; зловещий же исторический марш бестиариев к их вполне возможному окончательному, бескомпромиссному триумфу осуществлялся лишь потому, что в условиях государства всегда предельно распространены представители полярной противоположности племени йехуистов – **Yehu-aurea mediocritas, или сплоченная посредственность**: *yiehu-demagogus*, или демагоги, *yiehu-mutantas*, или мутанты, *yiehu-figlarus*, или фигляры»¹.

Конечно, воспроизводство человеческих типов – результат деятельности институтов социального воспитания, в первую очередь – школы. Мы сами плодим огромное племя йеху, не отдавая себе отчета в последствиях подобного «социального творчества»... «Невежд, к сожалению, активно плодит современная система образования повсеместно, и отнюдь не только в нашей забитой России. Финансировать же для них “теплые местечки” без каких-либо ограничений бестиарии считают (и не без основания) весьма прибыльным и перспективным делом. Подумайте хотя бы спокойно и непредвзято о таком факте – даже при полной нищете

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 90–91.

большинства населения России ежедневно создаются Комитеты и Подкомитеты, Комиссии и Департаменты, Фонды и организации Уполномоченных, строятся для них виллы и дворцы! Вслушайтесь – ныне чиновников в России более четырнадцати миллионов человек, что практически было бы невозможно в обществе, основанном на самоуправлении. И вокруг них идет такая немыслимая круговерть иллюзорной деятельности, которая психологически травмирует любого, самого бывалого обывателя, бегающего из одной инстанции в другую за какой-то ненужной подписью или визой. Подобное (быть может, без русского масштаба) происходит целенаправленно и организовано во всем мире, где “крапивное семя” функционеров всех типов умножается, словно неистребимые тараканы и уже исчисляется сотнями миллионов. Кто и когда смог бы найти подобную армию эквитистов, готовых жизнь отдать за благо других людей, или просто элементарно культурных (я уже не говорю – образованных!) функционеров, каковыми они и должны быть в идеале? Это – не только наша печальная “расейская” действительность, но и глобальное, всесветское безобразие, тщательно спланированное бестиариями. Иное дело, что в Азии или Африке забитые люди привыкли с ним тысячелетиями мириться и просто не ощущают надвигающейся апокалиптической угрозы, а в продвинутой Европе миллионы острее и смелее реагируют на нее, что вызывает уважение перед традициями, выстраданными европейской цивилизацией. Но повсеместно механизмы манипулирования запущены с равной мерой интенсивности, хотя и по разным, тщательно выверенным информационным программам. Так, на Западе (использую этот некорректный в научном отношении термин) уже не первое десятилетие успешно, я бы сказал, предельно интенсивно действует хитроумная, учитывающая психологию обывателя *программа потребления ради потребления*, о которой сказано и написано предостаточно. И массовый, впечатляющий результат уже налицо»¹.

Характеристики различных категорий йеху В.А. Разумный дополняет конкретными историческими параллелями и ситуациями: «Конечно, йеху-невежды – наивное создание рядом с подлинными бестиариями, которые ныне пошли в атаку, впервые в истории объединившись и с поднятым забралом, уже не скрывая ни своих возможностей, ни своих дьявольских целей. Но не забывайте ни на секунду, что до начала зловещего кровавого марша миллионов представителей одной из культурнейших наций мира – немцев мелкие бесенята типа фюрера и его подручных, идиотизм которых блистательно раскрыл Михаил Ромм в фильме “Обыкновенный фашизм”, сделали все для того, чтобы превратить ее в скопище невежд и йехуистов чистой воды. Причем сделали в срок куда более короткий, чем тот, который в истории избрали для себя современные бестиарии после великой Победы 1945 года. Той Победы, в которую мы верили как в финал всех войн на планете. Не тут-то было, и все пошло по другому сценарию. У нынешних бестий в руках уже были все средства массовой информации и новейшие информационные технологии, все необходимые базы, охватившие паутиной наш маленький Земной шар, послушные, как рабы, и, вроде бы, независимые правительства многих стран, армии чиновников и просто мощнейшие армии и невиданные никому ранее капиталы. Что такое по сравнению с ними Крез – не более как мелкий дилетант – собиратель сокровищ!

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 123–124.

Но вот что вполне загадочно – трубный глас о пришествии бестиариев в первую очередь улавливают именно йехуисты-невежды, что свидетельствует об определенной их общеобразовательной интеллектуальной и эмоциональной подготовленности. Они первыми начинают крушить дубиной без разбора, лишь бы это было выгодно в итоге бестиариям. *Они, я бы сказал, осуществляют мониторинг бестиариев, их прихода.* (Напомню, что монитор – это австралийская ящерица, появление которой всегда предвещает встречу с крокодилом, свидетельствует о его приближении).

Где-то рядом на историческом поле с йеху-невеждой соседствует другой всемирно известный и неустрашимый тип йехуиста – *yiehu-renegatus, или йеху-ренегат.* Попытаемся и его наколоть на нашу классификационную доску, найти ему достойное и специфическое место во всемирной дьяволиаде, на сцене мирового театра, *theatrum mundi.* Как йехуист-невежда не просто необразованный человек, так и йехуист-ренегат отнюдь не просто изменник. В конце концов в нашем бытии (и историческом, и настоящем) изменников – хоть пруд пруди и по всем параметрам человеческого общежития, от семейной жизни до дружеского общения. Помните Руставели: недруга опасней близкий, оказавшийся врагом... Нет, йехуист-ренегат – явление особого, отнюдь не морального порядка. Изменяя убеждениям, он предаёт праведное дело, наиболее способствующее утверждению эквитизма, а стало быть – и становлению *Homo divinus.* Он тем самым бесспорно, явно способствует (пусть – в отдаленной исторической тенденции) успеху всемирного торжества бестиариев. Таким, бесспорно, был когда-то Алкивиад. Стал таковым и маршал Ней – наполеоновский ветеран. Ренегат и его деяния – едва ли не одна из наиболее распространенных сюжетных схем мировой трагедии. О великих вероучениях и говорить нечего – вспомним хотя бы Иуду»¹.

В классификации человеческих типов В.А. Разумный особо выделяет «сплоченную посредственность», – опасную и коварную массу безликой серости: «Но что же возможно с достаточным основанием, а стало быть – и следует, внимая законам разума, считать историческим явлением или типом человеческого бытия, полярным бытию *yiehu-bestia*? Очевидно, только то в многоликой человеческой реальности безотносительно к историческому периоду, уровню цивилизованности и ее этническому своеобразию, что делает возможным само существование бестиариев и без чего их просто бы не было. *Это – сплоченная посредственность и ее иная ипостась – безликая, лишенная индивидуальности масса. Это *yiehu-aurea mediocritas.**

Наш прабестиарий, открыв в каменном ноже как возможность убийства сородича, так и лучшее средство на пути к власти, смог зашагать дальше, через века и тысячелетия, ибо никто в родном племени не дал ему предметного урока всеисилия самоуправления, или, что более вероятно, наиболее робкие и хитроумные по природе молчаливо сплотились как трусливый скот перед входом на бойню. Он прошел путь от иудейских царей и родоначальников древнейших китайских династий, от всеисильных и загадочных египетских фараонов и римских цезарей до фюреров XX века и гномов-бестиариев XXI века только потому, что рядом с ним, вместе с ним, на благо ему развивался и умножался, словно вредоносный

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 125–126.

грибковый паразит, *yiehu-aurea mediocritas* или, проще говоря, тупая, косная масса, не озаренная светом эквитизма»¹.

В.А. Разумный отчетливо понимал, что «в любых этнических образованиях есть всякое – и великое, и мерзопакостное, и эквитистское, и йехуистское. И бестиарии всегда (поначалу – интуитивно и в силу элементарного организаторского таланта, а затем – уже вполне обоснованно теоретически, на уровне самых последних достижений информационной цивилизации) знают, на кого надо ориентироваться, кого – пригреть и приласкать, дабы затем направить на вечную тропу войны, братоубийственной бойни и издевательства над самыми элементарными основами человечности. Само выделение в древнейшем, отдаленном от нас десятками тысячелетий племени из среды охотников особого рода йехуистов-воинов, конечно же, уже тогда оправдывавшееся примитивными идеологическими припешниками первобытных бестиариев или вождей законами самозащиты, было первым шагом в этом роковом направлении. В кровавом направлении, которое окончательно утвердилось вместе с государственностью, когда заурядному человеческому уму понять что-либо в механизмах власти стало не по силам. А тем более теперь, в условиях абсолютной гегемонии бестиариев не только в экономической, политической и военной сферах, но и в чудовищных по мощи информационных коммуникациях»².

Исторические параллели и сравнения показывают, что бестиарии накопили богатый опыт коррекции логики событий, изменения сценария мировой драмы, главным образом – на пути военного насилия. По мнению философа, именно так и возник в исторической науке термин «реставрация». «Ныне же, усвоив тысячелетние уроки истории и ощутив свое практически неограниченное могущество, бестиарии выработали результативную тактику профилактики социальных катаклизмов, используя для этого древнейший, но вечно действенный тезис: *разделять, чтобы властвовать*. Способствовать этому должны прежде всего не только традиционные силовые рычаги власти, но и сама разнородность, разноликость масс, особенно отчетливо проявляющаяся в те часы, когда общность их интересов исчерпана. В ней бестиариям все больше и чаще (особенно в условиях информационной цивилизации, когда их усилия подкреплены новейшими информационными технологиями) помогают те члены разноликой массы, которые не изжили в себе раба, не преодолели йехуизм, но остались посредственностью в духовном отношении, причем не только посредственностью, но *сплоченной посредственностью*.

Говорить об этом надо прямо и честно, не опасаясь обиды, а тем более вполне предсказуемой мести подобного рода йехуистов. Сплотить эту посредственность и должны рекрутируемые в самой массе бестиариями *yiehu-mutantas*, или *йеху-мутанты* – прелюбопытнейшее и весьма заметное в нашей классификационной коллекции социальное и неистребимое от века к веку, от этноса к этносу явление. Причем не просто сплотить, но нарядить их в пестрые костюмы всемирного маскарада исторической значимости, маскирующие их реальное убожество и откровенный йехуизм.

Перерожденцы были всегда, в истории любой цивилизации. Разве не было их в среде жрецов в период Амона, попытавшегося перевести своих подданных

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 132–133.

² Там же. С. 134.

под сень монотеизма? Разве не было их в Афинах при переходе от тирании к демократии? Разве не рекрутировал из них Гитлер наиболее преданных ему идеологических фюреров разного калибра? И разве не стали наиболее ярыми антикоммунистами в России те, кто принадлежал к партийной верхушке и пользовался всеми благами, всеми привилегиями своего положения? Но осознание их бесценного значения пришло к бестиариям лишь в двадцатом веке, когда сам процесс перерождения разных категорий в разноликой массе стал целенаправленным и базирующимся на выводах социальных наук.

Период стихийного, хотя и массового, появления йехуистов-мутантов завершился. Ныне их формирование поставлено на централизованный массовый и отлично отлаженный конвейер в соответствии с цивилизационными особенностями того или иного этноса. Его финансирование ныне вполне сопоставимо с расходами на вооружение. Впечатляет прежде всего точная, выверенная адресность воздействия бестиариев через все рычаги влияния на интеллект, верования, эмоциональные предпочтения. Впечатляет и глобальный результат подобного воздействия, называемый мною *эффектом смещения всех духовных ценностей.* Вполне логично бестиарии сделали особый акцент на *первый возраст*, на молодежь, на ее систему духовных ценностей, ибо именно завтра молодежь будет той массой, которая должна стать абсолютно, безоговорочно покорной бестиариям во всех отношениях и притом даже не подозревающей, кто замесил дьявольское тесто, кто предопределил их перерождение в йехуистов. Ее обучение и воспитание ныне сочетается с психологически обоснованной дрессировкой, и притом – весьма хитроумным, тщательно выверенным на многолетней практике способом. Массовые социальные выступления молодежи шестидесятых годов двадцатого века побудили бестиариев бросить все силы и средства на работу именно с этой, имеющей историческую перспективу категорией населения нашей планеты. Пугает их и нынешнее поведение молодежи в странах, являющихся на первый взгляд незыблемой цитаделью бестиариев, все чаще и откровеннее противостоящей их замыслам в любой области, от политической до экономической. Скажу откровенно – можно только восхищаться как методикой этой работы, так и ее результатами, которые мы с грустью наблюдаем и в нашей стране, вопреки ее еще недавно казавшимся незыблемыми историческим традициям духовности, человечности, доброты»¹.

В категории йеху особого внимания заслуживает характеристика философем особого социального типажа – йеху-фигляр. «...И демагогов, и перерожденцев в недрах самих масс явно недостаточно для реализации глобальных планов нынешних всевластных бестиариев. *Незавершенная как целостность программа всегда может дать сбой.* Вот почему во имя своих (нет, сегодня не имперских, но космических) социальных амбиций бестиарии все активнее выпускают на сцену мирового театра истории *yiehu-figlarus, или йеху-фигляров.*

Фигляр – чисто русское словообразование, от знаменитой и всем известной с детства "фигли", "фигли-мигли". Фигляр – это не шут, ибо человек под маской шута исторически оказался в роли эквитиста, имевшего право говорить самым страшным владыкам правду об их деяниях. А ведь эти владыки, или прабестиарии, отнюдь не всегда идиоты; порою они наделены и высоким интеллектом, и не-

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 140–141.

заурядным личным мужеством (помните последние слова Веспасиана: "Цезарю подобает умереть стоя! "). Именно они понимали, что кто-то, кроме профессиональных осведомителей, должен говорить им правду, остерегая от непродуманных действий.

Он – скоморох. Но в отличие от симпатичного и человеческого скомороха в любом народном действе йеху-скоморох фиглярничает во имя полного отупления сознания тех, кто его смотрит или слушает. Посмотрите любые телеинтервью с генералами, ежедневно посылающими сотни и сотни молодых солдат и офицеров на бойню в самые неожиданные и чуждые им конфликты. Дабы скрыть зловещий характер происходящего, они наловчились отпускать традиционные солдатские шуточки на уровне фиглярства, не стесняясь надевать на себя маску скоморохов. Авось, полагают они вполне всерьез, аудитория забудет, что взаимоистребление людей – всегда преступно и что ему должен быть когда-то положен конец. А скоморох на парламентской трибуне, который понимает наивность веры человека массы в то, что его "представитель", избранник способен что-то решать на практическом уровне! Нет, не всякому актеру дано постичь те приемы фиглярства, которыми владеют многие парламентарии, продолжающие упорно и отнюдь не бескорыстно игру в свою личную значительность.

Фиглярами вольно или невольно оказываются те талантливые представители художественной интеллигенции, которые, забыв о своем основном, творческом, призвании, начинают играть на сцене мирового театра роли наемных пешек бестиариев. Они начинают рассуждать о неведомых им социальных интригах и исторических фактах на голубом телевизионном экране, даже не подозревая, что в итоге оказываются действующими лицами дурно пахнущих политических спектаклей. Дабы усилить их воздействие на массы, привыкшие чтить кумиров, бестиарии и их ближайшие пособники не жалеют средств для создания эстетического ореола вокруг такого рода художников, снимая их и в кругу королевских семей, и в мире финансовой элиты, и среди звезд спорта. Причем снимая одних и тех же, нудно и настойчиво, используя психологический эффект привыкания. Здесь любопытен и эффект резонанса: загипнотизированные своей популярностью, добытой вне творческой возвышенной деятельности, и втайне опасаясь ее потерять в одно мгновение, подобные фигляры поневоле втягиваются в игру, начинают предлагать свои решения, не понимая всю глубину личного духовного падения на благо бестиариев. Похмелье от подобного временного успеха, как правило, бывает трагическим в индивидуальном отношении: выжатый лимон уже не лимон...

...Демонический марш йехуистов к окончательному торжеству, к абсолютной власти над миром, все действия бестиариев и их воинства, равно как и паразитическое терпение косной массы, разобщаемой демагогами, мутантами и фиглярами, не может не укрепить всеобщее сомнение в том, что человек – венец творения. Сомнение это тем более основательно, что в течение тысячелетий йехуизм складывался, консолидировался *в систему*. Вот почему для ответа на sacramентальный вопрос о перспективах человечества, о возможности в итоге торжества над дьяволиадой *Homo divinas*, божественного человека я должен от классификационного подхода перейти к систематизации отдельных выделенных типов йехуизма, показать их как единство в разнообразии, как нерасчлененную целостность, как динамичную систему. Цель подобной систематизации – раскрыть качествен-

ное своеобразие современной системы йехуизма и ее зловещую, античеловеческую суть»¹.

Конечно, философ оставляет нам возможность обнаружить в собственной памяти подходящие примеры и ассоциации, найти иллюстративный ряд к характеризваемым социальным типажам и ситуациям, осознать логику развития общества и его культуры, оценить масштабы и последствия надвигающейся социальной катастрофы. Но главное, о чем предупреждает философ, – за всеми этими процессами и явлениями, за амплитудой и разнообразием социальных проявлений человека стоит целенаправленный процесс деструкции традиционной культуры русского этноса, разрушение базовых этических основ его повседневного бытия, принципов строительства и существования всего русского мира. И, пожалуй, основным фактором такой разрушающей миссии выступает деятельность институтов социального воспитания, институтов образования, которые в условиях информационной цивилизации принципиально меняют свои цели, функции, содержание деятельности, способы влияния на молодежь. «Продуктом» их деятельности сегодня является *homo comus* (веселый человек) – «таким представляется нам человек толпы сегодня при учете этнического своеобразия и его национальных традиций в деле организации и проведении досуга. Я бы сказал – безмерно веселящийся, словно в ожидании какой-то всемирной и неизбежной катастрофы. Говорю об этом без каких-либо политических пристрастий и идеологических стереотипов, понимая преотлично, что техническая и информационная революции радикально изменили наш досуг и открыли перед нами, людьми, реальные возможности для его использования в деле формирования *Homo divinus*. Так, европейская культура и ее тысячелетние традиции порою органически сочетаются с достижениями технической и информационной цивилизаций, что и предопределяет достаточно высокий духовный потенциал современных европейцев. Подобное положение дает нам и противоречивая духовная жизнь других, неевропейских, народов»².

Деструкция всей системы отечественной культуры и образования молодежи приобрела в последние два десятилетия такие масштабы, что сегодня совершенно очевидно: последствия этой действительно гуманитарной катастрофы для национальной истории и культуры наш народ не сможет преодолеть в течение многих десятилетий. Не просто «плохо образованные», но, самое страшное, духовно и физически деградировавшие, новые поколения «россиянских людей» будут воспроизводить себе подобных, внедряя в сознание собственных чад искаженные социальные представления и нравственные нормы, ложные ценности и смыслы. Последствия подобной социальной «модернизации» наше сознание еще не способно представить и оценить в полном масштабе, но главное – в произошедшей социальной трансформации человек перестал быть творцом, создателем, перестал ориентироваться на труд как важнейшее и необходимое условие социального бытия гражданина, а превратился в простого потребителя – услуг, благ, ценностей, – потребителя, не имеющего отношения к их производству... Трудно представить что-либо подобное в других культурах, в которых труд всегда считался важнейшей предпосылкой и условием обретения человеческого счастья, социального признания и успеха личности. Да и личностью человек ста-

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 146–147.

² Там же. С. 69.

новился не столько за счет произносимых (часто правильных) слов, сколько за счет собственного труда, оцененного современниками (или потомками), признанного как труд непревзойденного мастера, как труд уникальный, осуществленный во благо других людей, произведенный для них – для мира, для общества, для своего этноса... Да и лексически такая философия социального существования человека получила вполне выразительное оформление в известной с давних времен поговорке «На миру – и смерть красна», отражающей истинно общинное, социальное бытие русского человека.

Нельзя не согласиться с мнением И.Е. Булатникова, подчеркивающего, что «будущее общества, состояние его общественного сознания и морали, образ жизни и поведение людей, их отношение к социальной реальности, к выполнению своих профессионально-трудовых функций во многом зависят от внешних идеологических и социально-политических факторов, влияния которых образовательные институты преодолеть не в состоянии. Более того, вписанные в социально-политическую систему, в конечном счете они неизбежно превращаются в инструмент целенаправленного формирования определенного типа личности, с заданными свойствами, востребованными рыночной моделью социально-экономического устройства общества. Это означает, что сегодня в образовательных институтах, осуществляющих целенаправленное социальное воспитание молодежи, готовящих будущих граждан к жизни и труду в новых социально-экономических условиях, происходит сложный и болезненный дрейф, связанный со сменой традиционной общественной, коллективистской морали на "новую", рыночную, индивидуалистическую, в которой мерилom нравственности и ответственности человека становятся прагматический расчет, финансовый успех, реальная выгода от совершаемых поступков или действий, иными словами, – не общественное благо, а личная польза, служение не обществу, а своим собственным интересам. Неизбежным следствием этого станут дальнейшее социальное расслоение, атомизация социального бытия человека, нарастание индивидуализма, социального эгоизма, распад межпоколенных связей, рост неудовлетворенности и агрессивности людей, их социальное разочарование, утрата социального оптимизма и т.д.»¹.

В череде социально-экономических реформ очень важно помнить о традициях русской культуры, национальной истории, забвение которых ведет человека на путь духовного самоубийства. «В этой связи мы должны честно сказать, что интересы сохранения целостности российского государства, консолидации и сплочения всего общества, обеспечения его суверенитета, социально-экономического и культурного развития требуют восстановления традиционных нравственных ценностей, коллективистской общественной морали, целенаправленного развития в молодежи ответственного отношения к своему народу, к своей истории, культуре, национальному достоянию, колоссальным природным богатствам, к своему труду, совершаемому во благо всего общества, а не отдельного человека»².

Воспитание «нового» человека невозможно в отрыве от «старого»: вся логика социального воспитания предполагает преемственность традиций, опору на

¹ Булатников И.Е. Проблемы формирования ответственного отношения студентов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды // Психол.-пед. поиск. Рязань, 2010. № 4 (16). С. 129.

² Там же.

опыт народной педагогики, на мудрость прежних поколений, искавших и апробировавших целостную систему воспроизводства русского человека как носителя национальной культуры, национального Духа: «Надо просто хорошо воспитывать детей, надо предлагать им действительно достойные образцы нравственного поведения и отношений. Думается, что задача сохранения национальной культуры, целостности и независимости Отечества, требует решительных и неотложных мер, связанных с укреплением общественной морали, интеграции усилий всех субъектов, способных обеспечить целенаправленные социально-педагогические влияния на сознание, чувства и поведение вступающего в жизнь поколения молодежи, ориентируя его на истинно нравственные ценности и смыслы, формируя устойчивые навыки творения добра и красоты в окружающем мире. ... Табуированные формы общественной морали препятствуют разрушению социальности этноса, обеспечивая воспроизводство неписаных границ должного, формируют поле социально одобряемого поведения, пространство гарантированной нравственности в проявлениях людей. Такие границы задают условные рамки, выход за которые всегда осуждался обществом, получал его негативную оценку. Отсюда рождалось представление о том, что "можно", а чего "нельзя" ... Отсюда рождалась социальность личности, позволявшая ей не только считать себя частью целого – этноса, но и обособляться от общества, выражая и сохраняя свою индивидуальность. ... Просчеты в социально-нравственном воспитании сегодня обернутся – уже в обозримом будущем! – неизбежным разрушением всей социальности человека, всей системы его смысложизненных координат, падением в бездну всех табуированных норм и границ социально одобряемого поведения и отношений. Человек в этом случае превратится в животное, станет хищником, у которого останутся лишь несколько внутренних регуляторов поведения – голод, инстинкт размножения... Вернуть человеку человеческое может только соблюдаемая всеми, одинаково значимая для всех, признаваемая всеми членами социума общественная мораль»¹.

Список использованной литературы

1. Бауман, З. Индивидуализированное общество [Текст] : пер. с англ. / под ред. В.Л. Иноземцева. – М. : Логос, 2005.
2. Булатников, И.Е. Проблемы формирования ответственного отношения студентов ссузов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2010. – № 4 (16). – С. 118–131.
3. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
4. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
5. Булатников, И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи [Текст] / И.Е. Булатников, И.Ф. Исаев // Евразийский форум. – 2012. – № 4. – С. 76–92.

¹ Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психол.-пед. поиск. Рязань, 2012. № 3 (23). С. 69–70.

6. Бьюкенен, П.Дж. Смерть Запада [Текст] : пер. с англ. А. Башкирова. – М. : АСТ, 2003.
7. Зиновьев, А.А. Глобальный человек [Текст]. – М. : Эксмо ; Центрполиграф, 2006.
8. Зинченко, В.П. Человек в пространстве времен [Текст] // Развитие личности. – 2002. – № 3. – С. 23–50.
9. Кутырев, В.А. Время Mortido [Текст] // Вопросы философии. – 2011. – № 7. – С. 18–27.
10. Макинтайр, А. После добродетели. Исследования теории морали [Текст] / пер. с англ. В.В. Целищева. – М. : Акад. проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2000.
11. Маркс, К. Немецкая идеология [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – 2-е изд. – М. : Госполитиздат, 1955. – Т. 3. – С. 7–544.
12. Маркс, К. Тезисы о Фейербахе [Текст] // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – 2-е изд. – М. : Госполитиздат, 1955. – Т. 3. – С. 1–4.
13. Остапенко, А.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования [Текст] / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров. – Краснодар : КГУ, 2012.
14. Разумный, В.А. Батрахомиамахия или круговерть духовного онанизма [Текст]. – М., 2009.
15. Разумный, В.А. В поисках смысла. Очерки всеобщего йехуизма [Текст]. – М. : Пихта, 2003.
16. Разумный, В.А. Венец творения или ошибка природы (парадоксы человека) [Текст]. – Псков, 2006.
17. Разумный, В.А. Драматизм бытия или обретение смысла [Текст]. – М. : Пихта, 2000.
18. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
19. Репринцев, А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? [Текст] // Вестник Костромского государственного университета. – 2011. – № 4. – С. 131–137.
20. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
21. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. II, № 5. – С. 18–23.
22. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как продукт «модернизации» российского образования: Трагедия и триумф национальной культуры [Текст] // Берегиня-777-Сова : науч. журн. – 2012. – № 3 (14). – С. 120–126.
23. Репринцев А.В. Рыночный тип личности как продукт «модернизации» современного российского образования: Что ждать от «реформ»? [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 3 (6). – С. 33–43.
24. Романов, А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (К 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 39–51.
25. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.
26. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.

27. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
28. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
29. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.
30. Степин, В.С. Философская антропология и философия науки [Текст]. – М. : Высш. шк., 1992.
31. Тарасова, О.И. Антропологический кризис и феномен понимания [Текст]. – Волгоград, 2009.
32. Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии [Текст] / отв. ред. И.Т. Фролов. – М. : Республика, 1995.

УДК 130+14(471)

И.Е. Булатников

**ДИАЛЕКТИКА ДОБРА И КРАСОТЫ
В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ
В.А. РАЗУМНОГО**

Анализируется философско-педагогическая концепция В.А. Разумного с точки зрения диалектики взаимоотношений ценностей нравственного и эстетического в становлении социальности личности, формирования всего спектра ее отношений к окружающему миру. Основу этого процесса автор видит в развитии эмоциональной сферы детей, их социально ценных эмоций, важнейших эстетических и нравственных качеств личности.

социально-педагогическая антропология, философия образования, методология нравственного воспитания, моральное сознание личности, теория и практика социального воспитания.

Я делаю акцент на эмоциональном мире человека и на искусстве как факторе борьбы за свободу. Конечно, отнюдь не потому, что еще и еще раз хочу напомнить тривиальную истину о его значении в духовной жизни, о художниках – не только как о властителях дум, но и как об инженерах человеческих душ.

В.А. Разумный

Колоссальные социальные и экономические изменения, произошедшие в России и в мире на рубеже XX и XXI веков, породили значительные перемены и в общественной морали, в представлениях людей о нормах и ценностях, о критериях оценки Добра и Красоты, регламентирующих поведение и поступки человека, всю

палитру его отношений с противоречивым внешним миром. В России вновь «построен капитализм», оформились рыночные отношения, а на арену общественной жизни вышел новый социальный типаж – предприимчивый и бережливый «рыночный тип личности». У такого социального типажа появились и «своя мораль», «своя этика» – этика купца, стяжателя, этика преуспевающего бизнесмена, ориентированного не на социум, а лишь на свои узкоэгоистические потребности. Происходящие изменения затрагивают все сферы общественной жизни, в первую очередь – самого человека, его сознание, его духовный мир, его нравственную и эстетическую культуру.

Диалектическая связь нравственного и эстетического в жизни человека и общества давно стала предметом внимания для многих наук. Практически вся предыдущая история человечества была связана с поиском лучшей модели устройства общества, гармонизации отношений личности и социума. «Нравственность является самой доступной сферой реализации свободы человека..., она в отличие от искусства или даже от науки не требует особого таланта и способностей»¹. Нравственное всегда присутствует в жизнедеятельности человека, обнаруживаясь в широкой амплитуде проявлений человека, в первую очередь – в поступках личности. Недаром Книга книг – Библия – содержит абсолютно бесспорную и точную формулу: «По делам их узнаете их». При этом эстетическое очень часто выступает внешним признаком проявления внутренней нравственной сущности человека, важным критерием оценки степени сформированности нравственной культуры личности: нравственное олицетворяет общественное начало, а эстетическое – личностное; нравственное выражает содержание, сущность процессов и явлений, происходящих в человеке и с человеком, а эстетическое – их форму, чувственный образ; нравственное выражает общественную необходимость, а эстетическое – свободу личности, ее творческий, созидательный подход к жизни; нравственное носит рациональный характер, а эстетическое – эмоциональный, чувственный. «Развитию эстетических отношений, как и нравственных, присуща объективная закономерность. "Законы красоты" раскрываются уже на ранних этапах человеческой истории в коллективной деятельности людей и в объективно складывающихся между ними общественных отношениях, основанных на единстве интересов общества и личности. ...Деятельность по законам красоты, как подчеркивал К. Маркс, состоит в умении человека подходить к предметам с соответствующей им мерой. Вместе с тем в эстетической деятельности обязательно проявляется "мера" человека как "родового существа", а это, в частности, значит, что в большей или меньшей степени в эстетическом находит выражение свойство человека быть субъектом общественных, в том числе нравственных отношений»².

Разумеется, этические основы жизни человека формируются в процессе социального воспитания, посредством деятельности институтов образования. В сущности, все содержание образования человека есть процесс приобщения его к фундаментальным основам общественно одобряемых поведения и отношений, закрепления в сознании молодежи «стандартов» нравственного поведения, способов

¹ Бандзеладзе Г.Д. О творческом характере нравственности // Вопр. филос. 1981. № 6. С. 121–122.

² Сикорский Б.Ф. Взаимоотношение нравственного и эстетического как социологическая проблема. Воронеж : Изд-во ВГУ, 1985. С. 26.

строительства отношений индивида к себе и к окружающим людям. Даже лексически эта сторона образовательных влияний, как правило, имеет эстетическое оформление: «прекрасный поступок», «безобразное поведение», «высокое, благородное деяние» или «низкий, отвратительный поступок» – посредством эстетических категорий (прекрасное – безобразное, высокое – низменное, трагическое – комическое и т.д.) оцениваются и «измеряются» поступки людей, их поведение, содержание и результаты их деяний. Можно ли отделить в этом случае этическое от эстетического, Добро от Красоты? Их диалектическая связь, их органическое единство обеспечивают и объясняют целостность и неразделимость внешнего и внутреннего в реальной жизнедеятельности людей и целых сообществ, естественную и неразрывную связь мыслей, чувств и поступков человека. В одном из писем к Н.К. Крупской великий русский писатель А.М. Горький очень точно сформулировал суть органической целостности Добра и Красоты: «Эстетика должна стать этикой будущего, когда прекрасное станет нормой поведения для каждого человека»¹.

Этика, отслеживая и анализируя изменения в сфере общественной морали, в системе социальных отношений, в структуре нравственных ценностей конкретных людей и социальных общностей, вполне выразительно констатирует эти изменения и оценивает их общий вектор эволюции. Понятно, что и образование, как важнейшая часть культуры, также несет в себе подобные изменения, порожденные общими, глобальными процессами трансформации культуры, ее коммерциализации, превращения в рыночный «товар», в «услугу». Между тем образование выполняло и выполняет важнейшую социальную миссию – ретранслирует ценности и достижения культуры входящим в жизнь поколениям молодежи. При этом образование само переживает трансформационные процессы, оказываясь включенным в череду социальных реформ, в коренное изменение сложившихся в прежние периоды истории школы и образования представлений о нравственной миссии образования и учителя, об этических основах системы образования. Как отмечает Р.Г. Апресян², этика в образовании может пониматься как определенная система ценностей, лежащих в основе образовательных программ и образовательной деятельности³, как принципы и правила взаимоотношений в образовательном сообществе. Этика образования все более рассматривается в широком контексте социальной и гуманитарной миссии образования, образовательной политики, функционирования учебных заведений и управления ими⁴.

Однако состояние общественной морали не может не быть сопряжено с состоянием системы образования: «образование вообще не стало предметом достаточного общественного внимания, и даже реформы в образовании, политически зигзагообразные и по сути своей не всегда ясные обществу ... так и остались проблемой лишь для педагогического, образовательного сообщества и не были живо восприняты не имеющими прямого отношения к образованию группами (сообществами). Позиция государства неопределенна. Что бы ни говорили высшие госу-

¹ Горький А.М. Собр. соч. : в 30 т. Т. 26. Статьи, речи, приветствия. 1931–1933. М. : Худож. лит., 1953. С. 297.

² Апресян Р.Г. Этика в высшем образовании. URL : http://iph.ras.ru/uplfile/ethics/biblio/Apressyan/Ethics_in_ed.html.

³ См.: Haynes F. Ethics and education // Encyclopedia of Philosophy of Education / ed. M.A. Peters, P. Ghiraldelli Jr., P. Standish, B. Zarnic. URL : <http://www.vusst.hr/ENCYCLOPAEDIA/ethics.htm>.

⁴ Doing Better, Doing Right. Ethics in Lifelong Learning // LInE. 2004. № 4.

дарственные чиновники от образования, видимый интерес государства в области образования, кажется, связан лишь с его "оптимизацией", разумеется, в финансовом смысле этого понятия»¹. На деле получается так, что образование, определяя культурный потенциал общества, его духовный и интеллектуальный базис, обеспечивая научно-технический, социальный и экономический прогресс, сегодня деградирует вместе с обществом, предлагая ему выхолощенное образование, суррогат образования, несет в себе все имеющиеся социальные пороки и противоречия...

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

Одним из ярких представителей русской философско-педагогической мысли XX – начала XXI века является Владимир Александрович Разумный, много и остро размышлявший о развитии эмоциональной сферы человека через искусство, о приобщении детей и юношества к высоким идеалам Добры и Красоты.

Диалектическое единство ценностей Добра и Красоты отчетливо просматривается в философско-педагогической концепции В.А. Разумного, прочно стоявшего на позиции очищающей миссии искусства и культуры в деле нравственного просвещения общества – калокагатии², приобщения входящих в жизнь поколений к художественному творчеству. Это диалектическое единство уже успешно апробировано многовековым опытом народной педагогики и целостно представлено в педагогическом наследии восхищавшего В.А. Разумного своей глубиной и гуманистичностью В.А. Сухомлинского, точно и выразительно сформулировавшего эту диалектическую связь: **через красивое – к человечному!** Этот бесспорный педагогический путь убедительно представлен в реальном опыте Павлышской средней школы, о которой много писал и размышлял В.А. Разумный. При этом философ подчеркивал, что речь идет не о вербализации воспитания, не о его «забалтывании», но о формировании культуры чувств, о развитии эмоциональной сферы детей, их способности к восприятию прекрасного в действительности и искусстве, а через переживание прекрасного – к подлинной нравственности в человеческих отношениях, к созидательной творческой деятельности личности.

В.А. Разумный пишет: «Разве, например, можно считать новацией кочующее из исследования в исследование вполне маниловское утверждение об облаго-

¹ Апресян Р.Г. Этика...

² Калокагатия – (от греч. *kalos* – прекрасный и *agatos* – добрый) – в древнегреческой философии гармония внешних и внутренних качеств, физических и духовных способностей как идеал воспитания человека.

раживающем значении эстетического воспитания, о его эффективности для *"нравственного совершенствования человека"*? Ведь это – трюизм, известный человечеству с незапамятных времен и соотносимый нами с античностью лишь в силу традиционного для нас европоцентристского мышления, а точнее – с неведением истории других мировых цивилизаций и их образовательных традиций. Греки лишь донесли до нас идею облагораживающего воздействия красоты как своеобразный завет миллиардов предков, подхваченный ими как наследниками и продолжателями других цивилизаций. Лаконично определил их особый и действительно весьма весомый вклад в подобную направленность эстетической мысли Ш. Монтескье в *"Духе законов"*: *"Полибий, рассудительный Полибий, говорит нам, что музыка была необходима для смягчения нравов обитателей Аркадии, которые жили в стране суровой и холодной, и что жители Кинета, пренебрегавшие музыкой, превзошли и в жестокости всех прочих греков, так что не было города, где совершалось бы столько преступлений, как у них. Платон не побоялся даже сказать, что нельзя внести никакого изменения в музыку, которое не повлекло бы за собой соответственного изменения в государственном устройстве. Аристотель, который написал свою *"Политику"*, кажется, только для того, чтобы противопоставить свои идеи идеям Платона, согласен, однако, с ним о важном влиянии музыки на нравы. Теофраст, Плутарх, Трабон – все древние писатели разделяли эту точку зрения. И это у них не необдуманное мнение, а одно из основных начал их политики»¹.*

Нравственный человек не может просто формально усвоить свод правил и норм социально одобряемого поведения и стать полноценным гражданином – этого мало! Важна способность тонко чувствовать другого, улавливать тончайшие движения человеческого сердца! Тогда красота становится формой проявления бережного, заботливого отношения к другому человеку, внешней характеристикой сущности тонко чувствующей личности. Тогда средством развития способности «чувствовать сердцем» становятся все высокое искусство, все великое и возвышенное, что накопило человечество, что служило и служит делу духовного просвещения человека: «Для краткости аргументации позволю себе еще одну ссылку на бесспорный авторитет – на высказывание С. Моэма в книге *"Подводя итоги"*: *"Культура нужна, поскольку она воздействует на характер человека. Если она не облагораживает, не укрепляет характер – грош ей цена. Она должна служить жизни. Цель ее – не красота, а добро. Как мы знаем, она часто, слишком часто порождает самодовольство. Кто не видел, с какой едкой улыбкой кабинетный ученый поправляет человека, перевравшего цитату, или какое обиженное лицо бывает у знатока, когда кто-нибудь хвалит картину, которую он считает второсортной? Прочешь тысячу книг – не бóльшая заслуга, чем вспахать тысячу полей. И умение правильно охарактеризовать картину ничуть не выше умения разобратся в том, отчего заглох мотор... У художника нет никаких оснований относиться к другим людям свысока. Он дурак, если воображает, что его знания чем-то важнее, и кретин, если не умеет подойти к каждому человеку как к равному. Хорошо бы нашей немногочисленной, но весьма настырной *"художественной элите"*, в буквальном смысле оккупировавшей все информационное поле средств массовой информации и пытающейся в угоду власти предрержащим *"эстетически**

¹ Разумный В.А. Драматизм бытия, или Обретение смысла. М. : Пихта, 2000. С. 290.

воспитывать" миллионы, а точнее – деформировать их нормальное сознание, задуматься и вслушаться в эти слова для трезвой самооценки. Как говорится, имеющий уши да слышит...»¹.

Человеческие эмоции – важнейший элемент общей культуры человека, его способности быть личностью, способности со-страдать, со-переживать, со-участвовать, со-радоваться. Миссия искусства состоит в пробуждении нравственных чувств, духовном возвышении человека, побуждении его к совершению морально ценных поступков. «Художественная педагогика как гид человечества в поиске истины эмоций – изначально, ибо ретрансляция эмоционального опыта, накапливаемого человечеством с первых его шагов по пути цивилизаций (если, конечно, таковые были), осуществлялась во всех сферах художественно-образной деятельности человека в естественном процессе самой этой деятельности. Новые открытия истины в эмоциональном мире, большие и малые, сразу же усваивались соплеменниками или сородичами, превращаясь в привычку, в традицию. Здесь – корень "красоты" одежды и самооформления, приобретающих для конкретной человеческой общности значимость изначально, естественного канона. Здесь же – истоки знакового смысла "выразительности" вещи, возникающего в длительном процессе предметно-творческого выявления ее целесообразности. Привычка, аккумулируемая как непреходящая традиция, закрепляет эстетическую символику движений, от самых простых, элементарных, будничных до сложнейших и систематизированных в ритмике и танце. Звучащее слово, выражавшее первоначально самые элементарные понятия, одновременно открывало человеку истину красоты речи, ее сокровенный образный смысл. Постигая его, человек познал таинство пения, могучую силу художественной выразительности мелоса, а затем и его инструментального сопровождения»².

Диалектика Добра и Красоты проявляется в способности задавать личности ориентиры действительно морально ценного, «пристойности, благоразумия и порядка» через упражнение в применении сложившихся нравственных норм, приверженности канонам красоты в повседневном поведении человека. В.А. Разумный апеллировал к позиции французского просветителя Шарля Монтескье в понимании целостности и нерасторжимости нравственного и эстетического: «Поддерживая и развивая как выдающийся представитель эпохи Просвещения идею античных мыслителей об облагораживающем воздействии музыки (шире – искусства) на нравы, о ее влиянии на соблюдение человеком пристойности, благоразумия и порядка (как говорил Плутарх Херонейский), Ш. Монтескье вполне в духе иллюзий своей эпохи игнорирует ее парадоксальную алогичность. Ведь нравы (если в порядке приближения использовать этот вполне бессодержательный и дающий возможность самых разных толкований термин) не формируются параллельными потоками "воспитания" (трудового, политического, этического, эстетического и т.д.), но *вырабатываются и утверждаются в целостном процессе общественной жизнедеятельности человека и соответственно ей*. Никогда и нигде только музыке либо другому столь же возвышенному искусству не удалось "смягчить нравы". Масштабы потребления искусства (и по преимуществу – наиболее совершенного) представителями современной информационной цивилизации абсолютно несопоставимы с тем, что ведало человечество в ближайшем

¹ Разумный В.А. Драматизм бытия... С. 291–292.

² Там же. С. 295.

прошлом. Где и когда миллиарды людей одновременно могли присутствовать благодаря магии телевидения на концерте выдающихся певцов! Но не ведало оно и такого всеобщего вандализма и массового одичания, которое характерно для человечества на пороге XXI века»¹.

Современный мир полон противоречий и искушений, сложностей морального выбора и способов самореализации, возможностей для творчества и внешних регламентирующих ограничений. Но все эти проявления человека зависят в еще большей мере от внутренней культуры, приверженности личности внутренним нравственным принципам. Такие принципы – результат сформированного социального опыта человека, осознания им совершенных ошибок и прогнозирования возможных последствий своих деяний. Бессмысленно что-либо запрещать, если человек не запрещает себе сам. И все это зависит от воспитания, от внутреннего стремления человека быть выше, красивее, благороднее.

Свобода человека проявляется в выборе тех личных ориентиров, к достижению которых обращена его активность. Многое в этом выборе зависит от внутренних предпочтений человека, привлекательности целей, стоящих за этим выбором, а они практически всегда имеют эстетическую природу и проявления. Так же, как и в классической новелле О' Генри «Дороги, которые мы выбираем»: «Дело не в дороге, которую мы выбираем; то, что внутри нас, заставляет нас выбирать дорогу». По этой причине В.А. Разумный связывает возможность такого выбора с эффективностью воспитания и наличием и использованием эстетических средств, способных сделать такой выбор привлекательным, эмоционально заразительным, лично значимым. К сожалению, массовая практика не изобилует такими средствами, превращая воспитание в банальное «морализаторство», в бесконечные нотации и нравоучения... Тем самым практика лишь подтверждает скудость арсенала средств для пробуждения в воспитанниках высоких и благородных чувств, отсутствие предпосылок для реализации стремления юных творить, самоутверждаться, обретать самостоятельность и свободу. В этой связи В.А. Разумный иронично замечает: «Свободное поведение? Ради бога, делайте все, что хотите... Но попытайтесь на практике реализовать великие идеи просветителей о необходимости воспитания молодежи на идеалах добра и справедливости – и вы сразу же услышите ответ о полном отсутствии необходимых средств»².

Среди таких эффективных средств, к которым почти не обращается массовая практика воспитания, – молодежная музыка. Именно она чаще всего становится камнем преткновения между подростками и их родителями, между педагогами и юношеством... Как часто музыкальные пристрастия молодежи остаются непонятыми и не принятыми их родителями и наставниками... Между тем в музыке выражаются мировоззрение молодых, их неуемная энергия, жажда нового, обширный спектр переживаний и надежд! Какой колоссальный объем информации для вдумчивого взрослого дает знакомство с миром молодежной музыки! Как важно не упустить шанс понять юношество и услышать то, что его волнует, что заставляет усиленно стучать сердца! Как важно помочь им обрести истинные критерии оценки искусства, устойчивые вкусы, внятное представление о подлинно прекрасном в музыкальном мире! «Подумайте о музыкальном мире современной молодежи, постаравшись не приводить мне в качестве возражения тягу узкого,

¹ Разумный В.А. Драматизм бытия... С. 290–291.

² Там же. С. 138.

действительно эквитистского ее слоя, получившего достаточное художественное образование, будь то в семье или же в специализированных детских и юношеских музыкальных учебных заведениях... Основной же контингент молодежи во всех странах без исключения находится под прессом всех видов и жанров поп-музыки, того бескрайнего потока музыкального сумасшествия, в котором порою сверкают отдельные бриллианты незаурядных дарований. Говорят, что прозорливые фермеры запрещают подобную музыку вблизи скота, ибо коровы почти перестают давать молоко, а быки – бесятся, как перед корридой. *Мутанты от шоу-бизнеса*, имена которых всегда на слуху и которые средствами информационных коммуникаций выдаются за истинных кумиров молодежи, честно отработывают свои фантастические гонорары, выделявая такие рулады, которые неведомы даже охмелевшим от случайного употребления наркотиков птицам, сопровождая вокальную истерию не менее загадочными антраша, которые абсолютно недоступны попробовавшим без меры хмельного обезьянам»¹.

Среди множества эстетических и нравственных проявлений молодежи В.А. Разумный обозначает сферу молодежной моды как средство социальной коммуникации и элемент юношеской субкультуры. При этом философ говорит об опасностях извращенного формирования вкусов молодежи, их деформации под влиянием средств массовой информации: *«Мутанты от высокой моды успешно отработывают самые невероятные "коллекции", вызывающие неумеренный визг ведущих на телевидении. Человек исчез – остается лишь виртуальная реальность, вышагивающие юбки, блузы, брюки и пиджаки, в которых угадывается или через которые высвечивается хилое, дряблое тело, приводящее в транс старичков-импотентов, да поблескивают тусклыми фонариками одинаково, по-коровьи невыразительные, нагло-тупые глаза. Тряпка становится знаком, символом престижа – такое было только в период заката Римской империи. Ее отсутствие – источником глубокой душевной депрессии молодежи, лишенной возможности ее приобрести даже в удешевленном, массовом варианте. А от депрессии, которая у молодых существ не может продолжаться долго, закономерен переход к эпатажу, вплоть до прогулок по улицам наших городов голых и уродливых субъектов, вызывающих естественное чувство жалости и стыда за нас, взрослых и тем более благополучных людей. Мутанты порождают мутантов – таков грустный итог всевластия бестиариев в средствах массовой информации, будь то мир танцев либо бытовое поведение, лексика либо система межполовых отношений, индустрия моды либо агрессивный цинизм. Здесь уж не до экономии финансовых вложений – средства диктуются целью. И зря вздыхает, например, профессура отнюдь не только в России, сравнивая свои оклады с фантастическими по размерам гонорарами мутантов от шоу-бизнеса. Чтобы заказывать музыку, надо платить тем, кто быстрее и эффективнее оглушает миллионы, то есть осуществляет то дьявольское дело, на которое ни один подлинный ученый никогда не пойдет»*².

Сложные и противоречивые отношения нравственного и эстетического в современном мире не всегда образуют целостность, не всегда проявляются гармоничным единством ценностей Добра и Красоты в человеческой личности – многое в их формировании зависит от воспитания. В процессе воспитания в сознании входящего в жизнь человека вполне естественно образуется целый ряд со-

¹ Разумный В.А. Драматизм бытия... С. 142.

² Там же. С. 143.

пряженных с Добром и Красотой ценностей, определяющих, как внутренний закон, сущность личности, весь спектр ее отношений с внешним миром – Честь, Совесть, Справедливость, Ответственность, Гордость, Долг, Правда, Достоинство, Великодушие... Именно эти этические феномены образуют социальность личности, ее гражданскую и жизненную позицию, способы реализации «природных сущностных сил» (К. Маркс) личности.

Очевидно, что названные этические феномены выполняют роль базовых духовно-нравственных смыслов, задающих ориентацию юного гражданина в социокультурном пространстве, позволяя юноше или девушке выбрать линию поведения, выстроить «программу» собственной жизни, обрести социальную и персональную идентичность. Современная Россия переживает сложный и болезненный период своего духовного возрождения. В такие времена этические основания особенно важны, ибо позволяют этносу сохранить свой культурный базис, свою этнокультурную идентичность, всю палитру социально необходимых личностных качеств. *«Логика воспитания социальности, гражданственности, высокой нравственности в растущем человеке предстает вполне понятной: от чувств – к образам, к эталонам, образцам, к идеальным представлениям, а от них – уже к практической деятельности, к поступкам, к повседневному поведению, проявляющему и закрепляющему формирующееся отношение личности к важным социальным феноменам – гражданственности и нравственности. В конечном счете преимущественно эти качества определяют всю социальность взрослеющего человека, его гражданскую, его жизненную позицию, всю систему смысложизненных координат»*¹.

В философско-педагогической антропологии В.А. Разумного Добро и Красота выступают союзниками, единомышленниками в борьбе за Человека, а приобщенность человека к Красоте практически гарантирует его способность к творению Добра. В одном из стихотворений В. Солоухина есть точно сформулированная педагогическая аксиома: «Имеющий в руках цветы плохого совершить не может». В этом контексте В.А. Разумный резюмирует: «Хорошо известно, что литература, театр, изобразительное искусство тысячелетиями выполняли психофизиологическую роль в деле становления определенной типологии человека, что ныне такое воздействие многократно усилено кинематографом, телевидением, всем арсеналом новейших информационных технологий. ...Подлинный драматизм нашего бытия – в эмоциональной бедности значительной, если не сказать – большей, части нашей молодежи, в ее искусственной изолированности от подлинной духовности народа. Это же аксиома: несметные богатства художественной культуры, в арсенале которой бесчисленные шедевры музыки, изобразительного искусства, театра, архитектуры, литературы, всего мира художественно-творческих проявлений человека, всегда были и остаются могучим средством формирования гуманистических основ личности, гармонизации познания и чувствования, творчества и постижения завоеваний коллективной памяти»².

Философско-педагогическая концепция В.А. Разумного предлагает выверенную систему ориентиров в формировании гармонически развитой личности,

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

² Разумный В.А. Драматизм бытия... С. 175.

в которой Добро и Красота выступают творческими союзниками, создающими основу для вхождения в жизнь красивой и благородной Личности, способной жить сердцем, творить окружающий мир по законам красоты, быть достойной наследницей культурных традиций и исторического опыта своих отцов и дедов.

Список использованной литературы

1. Апресян, Р.Г. Этика в высшем образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://iph.ras.ru/uplfile/ethics/biblio/Apressyan/Ethics_in_ed.html
2. Бандзеладзе, Г.Д. О творческом характере нравственности [Текст] // Вопросы философии. – 1981. – № 6. – С. 121–122.
3. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы [Текст]. – Волгоград : Перемена, 2000.
4. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст] : моногр. – Курск : Мечта, 2011.
5. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
6. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2011. – № 1 (17).
7. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
8. Булатников, И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи [Текст] / И.Е. Булатников, И.Ф. Исаев // Евразийский форум. – 2012. – № 4. – С. 76–92.
9. Горький, А.М. Собр. соч. [Текст] : в 30 т. Т. 26. Статьи, речи, приветствия. 1931–1933. – М. : Худож. лит., 1953. – 463 с.
10. Дементий, Л.Н. Ответственность: типология и личностные основания [Текст] : моногр. – Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2001. – 192 с.
11. Зинченко, В.П. Человек в пространстве времён [Текст] // Развитие личности. – 2002. – № 3. – С. 23–50.
12. Ильин, И.А. Путь к очевидности [Текст]. – М. : Республика, 1993.
13. Ильинский, И.М. Молодежь как будущее России в категориях войны [Текст] // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2005. – № 8. – С. 22–51.
14. Макинтайр, А. После добродетели. Исследования теории морали [Текст] / пер. с англ. В.В. Целищева. – М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2000.
15. Остапенко, А.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования [Текст] / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров. – Краснодар : КГУ, 2012.
16. Разумный, В.А. Батрахомиахия или круговерть духовного онанизма [Текст]. – М., 2009.
17. Разумный, В.А. В поисках смысла. Очерки всеобщего йехуизма [Текст]. – М. : Пихта, 2003.
18. Разумный, В.А. Венец творения или ошибка природы (парадоксы человека) [Текст]. – Псков, 2006.
19. Разумный, В.А. Драматизм бытия или обретение смысла. Философско-педагогические очерки [Текст]. – М. : Пихта, 2000.

20. Репринцев, А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2009. – № 3 (11). – С. 71–80.
21. Репринцев, А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи, или: есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? [Текст] // Вестник Костромского государственного университета. – 2011. – № 4. – С. 131–137.
22. Репринцев, А.В. Профессиональное развитие личности будущего педагога в воспитательной системе современного вуза: тревоги и надежды [Текст] // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2009. – № 6. – С. 42–56.
23. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
24. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. II, № 5. – С. 18–27.
25. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как продукт «модернизации» российского образования: Трагедия и триумф национальной культуры [Текст] // Берегиня-777-Сова : науч. журн. – 2012. – № 3 (14). – С. 120–126.
26. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как продукт «модернизации» современного российского образования: Что ждать от «реформ»? [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 3 (6). – С. 33–43.
27. Репринцев, А.В. Эстетическое отношение личности к действительности: сущность, структура, формирование [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000. – 182 с.
28. Розин, В.М. Метаморфозы российского менталитета [Текст]. – М. : Либроком, 2011.
29. Розин, В.М. Теория культуры [Текст]. – М. : Nota Bene, 2005.
30. Розин, В.М. Философия образования: Этюды-исследования [Текст]. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2007.
31. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
32. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
33. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань. – 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.
34. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань. – 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
35. Сикорский, Б.Ф. Взаимоотношение нравственного и эстетического как социологическая проблема [Текст]. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1985.
36. Тарасова, О.И. Антропологический кризис и феномен понимания [Текст]. – Волгоград, 2009.
37. Doing Better, Doing Right. Ethics in Lifelong Learning [Text] // LLinE. – 2004. – № 4.
38. Haynes, F. Ethics and education [Electronic resource] // Encyclopedia of Philosophy of Education / ed. M.A. Peters, P. Ghiraldelli Jr., P. Standish, B. Zarnic. Access : <http://www.vusst.hr/ENCYCLOPAEDIA/ethics.htm>

УДК 130+14(471)

С.А. Муравьев

ЧЕЛОВЕК КУЛЬТУРЫ В ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ В.А. РАЗУМНОГО

В статье рассматриваются вопросы становления «человека культурного», диалектической связи внешнего и внутреннего в инкультурации личности. Опираясь на философско-педагогическую антропологию В.А. Разумного, автор размышляет о трансформации современной культуры и роли системы образования в воспроизводстве «человека культуры».

философская антропология, философия культуры, социология культуры, культурная антропология, история философии, история педагогики, аксиология образования.

Диалектика отношений культуры и человека была во все времена предметом острых дискуссий и научных поисков, поскольку всегда была связана с ответом на вопрос: что первично – культура, окружающая человека действительность во всем многообразии ее проявлений, творящая самого человека, или человек, творящий культуру? Диалектическая связь сознания и бытия, установление первичного звена в творении культуры и человека так и остались неразрешенными вопросами философской антропологии.

Среди множества работ, появившихся в XX столетии и пытавшихся предложить свой вариант ответа на этот вопрос, особенно ярко и оригинально выглядят фундаментальные труды видного российского философа и педагога В.А. Разумного. В его работах проблематика становления «человека культурного» получила достойное воплощение, привлекла к себе внимание не только философов, антропологов, культурологов, искусствоведов, но и массу педагогов, психологов, увидевших в концепции В.А. Разумного признаки продуктивной методологической концепции, позволяющей по-новому решать проблемы реальной модернизации образования и социального воспитания детей и молодежи. «Интенсивные поиски методологических основ организации воспитательной работы с учащейся молодежью в принципиально новых социокультурных условиях неизбежно приводят к идеям и принципам культурной антропологии как одной из важнейших отраслей человековедческого знания, понимающей "культуру" достаточно широко – как совокупность материальных объектов, идей, ценностей, представлений (стереотипов) и моделей поведения»¹. Для современной культурной антропологии характерны *холистский* подход к изучению культурных явлений, понимание культуры как формы биосоциальной адаптации, а также этический и методологический релятивизм, постулирующий универсальную ценность каждой культуры вне зависимости от стадийного уровня ее развития. Культурная антропология выступает как обобщенное знание об основных институтах человеческой культу-

¹ Репринцев А.В. В поисках идеала Учителя: Проблемы профессионального воспитания будущего учителя в истории философско-педагогической мысли. Курск : Изд-во КГПУ, 2000. С. 189.

ры, представленных в универсальной интерэтнической форме. Холизм как методологический принцип, в соответствии с которым «целое больше суммы частей», заключается в приоритетном рассмотрении целого с точки зрения возникающих при этом взаимодействии элементов в системе новых качеств или целостных свойств, отсутствующих у составляющих систему ингредиентов¹.

Важнейшими социальными институтами, обеспечивающими воспроизводство традиционной национальной культуры русского этноса, всегда были семья и система образования. Обеспечение модернизации духовной, социальной, экономической, политической, культурной жизни общества прочно сопряжено с эффективностью деятельности институтов социального воспитания. «Сегодня очевидна обусловленность социального и экономического прогресса общества уровнем развития его культуры и образования. В силу сложившихся исторических особенностей российское образование выступает не только как "фактор воспроизводства кадров" для экономической и духовной сферы, но как фундамент национальной культуры, как специфическая форма ее существования, как способ воспроизводства культурного опыта российского этноса. Ключевой фигурой, определяющей состояние образования, выступает личность учителя. От уровня его культуры и профессиональной подготовки, широты интересов и гражданской позиции напрямую зависят результаты социально-экономического и духовного развития российского общества, облик вступающих в самостоятельную жизнь поколений молодежи»². Однако, как отмечает А.В. Репринцев, сциентистская ориентация всей системы образования неизбежно ведет к воспроизводству репродуктивного типа сознания человека, минимизирующего субъектность личности, предлагая ему лишь освоение жестко регламентированных социальных и профессиональных функций. Высшее образование в этом случае остается традиционной сферой воспроизводства кадров, отраслью общественного производства «человеческих ресурсов»³.

Человек – не только творец культуры, но и ее творение. Наши потребности, способности и умения (даже те, которые обусловлены биофизиологической природой) являются даром культуры и ею обработаны. Чем богаче у человека состав потребностей, способностей и умений, чем он более духовен, тем выше уровень его культуры. Своеобразие культуры каждого человека определяется конкретным соотношением в нем знаний, ценностей, идеалов, мерой его общительности и качеством его художественного вкуса. Культура есть реализация человеческого творчества и свободы, отсюда – многообразие культур и форм культурного развития. Однако сложившаяся культура легко обретает подобие самостоятельной жизни: она закреплена в символических формах, которые достаются каждому поколению в готовом уже виде и выступают как общезначимые образцы. Складывается надындивидуальная логика культуры, не зависящая от прихоти отдельного человека и определяющая мысли и чувства большой группы людей. Поэтому справедливо будет сказать, что и культура творит человека. Однако эта формула верна постольку, поскольку мы помним, что культура сама есть продукт человеческого

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

² Репринцев А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Курск, 2001. С. 3.

³ Там же.

творчества: именно человек через культуру открывает и изменяет мир и самого себя¹. Человек есть творец и лишь в силу этого обстоятельства – творение культуры. Здесь есть не только научная, но и этическая проблема: что самоценно – человек или культура? Иногда говорят о самоценности культуры, но это справедливо только в том смысле, что вне культуры человек не может осуществить себя в качестве человека, реализовать свой духовный потенциал. Через культуру человек может приобщиться к творческим достижениям множества гениев, делая их трамплином для нового творчества. Но это приобщение осуществляется лишь тогда, когда человек начинает не просто созерцать культурные символы, а оживлять культурные смыслы в собственной душе и собственном творчестве. Культура и ее смыслы живут не сами по себе, а лишь через творческую активность вдохновленного ими человека. Если же человек отворачивается от культурных смыслов, то они умирают, и от культуры остается символическое тело, из которого ушла душа².

Безусловно, в обыденной жизни трудно заметить зависимость культуры от человека, скорее, налицо обратная зависимость. Культура является основанием человеческого творчества, но она же и удерживает его в своих смысловых рамках, в плену своих символических образцов. Однако в переломные моменты, в эпохи великих культурных переворотов, вдруг обнаруживается, что старые смыслы уже перестают удовлетворять человека, что они стесняют развившийся человеческий дух. И тогда человеческий дух вырывается из плена старых смыслов для того, чтобы построить новое основание для творчества. Такой переход к новым смысловым основаниям есть дело гения; талант же решает лишь те проблемы, которые не требуют выхода за пределы имеющегося культурного фундамента. Талантливый человек часто приходит к самым неожиданным открытиям, ибо он развивает общие основания глубже и дальше, чем это способны сделать большинство людей. Но шагнуть за пределы – это удел лишь гения. «В гениальности – всегда безмерность. Гениальность от "мира иного"», – писал Бердяев³. Новые смысловые основы создаются индивидуальным творчеством, они рождаются в глубинах человеческой субъективности. Однако, чтобы оттуда родилась новая культура, надо, чтобы эти смыслы были закреплены в символических формах и были признаны другими людьми в качестве образца, стали смысловыми доминантами. Этот процесс носит социальный характер и, как правило, протекает болезненно и драматично. Смысл, рожденный гением, испытывается в опыте других людей, иногда «редактируется», чтобы его легче было принять в качестве символа веры, научного принципа или нового художественного стиля. А поскольку признание новых смысловых оснований происходит в острых столкновениях с приверженцами старой традиции, то счастливая судьба нового смысла вовсе не означает счастливой судьбы для его творца. Но, как бы то ни было, человек и культура взаимосвязаны, и эта связь очевидна. Приобщение к культуре как искусственно созданной оболочке происходит в раннем детстве и закрепляется в образовательных учреждениях.

В современном образовательном процессе, в центре которого стоит личность педагога, понимание культуры соответствует широте познания, образован-

¹ Свасьян К.А. Человек как творение и творец культуры // *Вопр. филос.* 1987. № 6. С. 86.

² Шпенглер О. *Закат Европы*. М., 1993. Т. 1. С. 329.

³ Бердяев Н.А. *Философия свободы. Смысл творчества*. М., 1989. С. 395.

ности, компетентности и профессионализму. Одним из оптимальных путей совершенствования содержания образования в соответствии с новыми историческими условиями нам представляется обращение В.А. Разумного к трем основным блокам содержания образования, представляющим основы наук, ценностные ориентации и художественно-эстетическую деятельность – единству знаний, эмоций и веры¹. Их реализация в системе и структуре образования становится одной из приоритетных задач современного педагогического процесса. Для того, чтобы педагог мог не только осуществлять руководство процессом познания в школе, но и высвободить и использовать учебное время для подключения к образовательному процессу эмоционального и духовного мира ребенка, он должен обладать эстетической культурой, позволяющей чувствовать эмоции и эмоциональные потребности другого человека. Специфической особенностью и принципиальным достоинством личности педагога в современных условиях, как отмечает В.А. Разумный, выступает способность показать учащимся, что «и в строго научном методе присутствуют внелогические интуитивно-образные представления», и это учит человека обращаться к поиску многих ответов внутри себя, помогает учащимся становиться субъектами деятельности и делает процесс обучения, познания более глубоким. Научное и художественно-эстетические познание, основы которого несет педагог в процесс школьного образования, представляет собой взаимное проникновение разума и чувств, в котором мышление не отделимо от чувственных восприятий.

Сегодня центробежные силы в современном обществе так сильны, что разрушают под своим напором основные его составляющие, которые цементируют и скрепляют, – гармонию и интеграцию. Красной нитью через труды В.А. Разумного проходит мысль о том, что сегодня перестают оказывать свое действенное влияние традиции в гуманитарной сфере, а воспитание как важнейшее средство гуманизации жизни, сохранения исторической памяти, преемственности духовного опыта поколений отодвинуто на второй план. Это настоящий драматизм бытия, что можно подкрепить официальной статистикой. Чего стоит, к примеру, выросший процент больных детей, оканчивающих школу! Но молодое поколение больно не только физически, но и духовно. Как здесь не вспомнить знаменитую фразу И.А. Ильина – «больная культура»? Молодежь искренне считает, что для счастливой жизни не обязательно учиться, приводя массу аргументов, среди которых, пожалуй, главный состоит в том, что *сегодня успешен не тот, кто много учился и честно трудился на благо общества, а тот, кто удачлив, кому повезло, у кого есть деньги...* Многие молодые люди убеждены, что рай на земле есть, и он не в *этой стране*, а там, за рубежом, в сытом и сверкающем богатством Западе... Так вырастает поколение русофобов. Как показывает практика, – довольно эффективно. Молодой ум впитывает, как губка, соблазнительную информацию. Как пример стоит взглянуть на современную Украину, где друг на друга встали с оружием в руках те, кто уже инфицирован пропагандой Запада, и те, у кого есть на это иммунитет. Мы этого хотим? Конечно, нет.

Еще в начале 2000-х годов В.А. Разумный писал, что уже стали считаться вполне обыденными такие страшные социальные аномалии, как детская смертность, преступность, проституция, наркомания, как пропавшие дети, малолетние

¹ Разумный В.А. Содержание образования: единство знаний, эмоций и веры // Педагогика. 1998. № 5. С. 17–22.

матери, детоторговля. Сегодня ситуация немного изменилась. Мы выбрали другой путь. Мы вспомнили о своей истории. Но ситуация далека от стабильной. Потрясения девяностых не прошли бесследно. Для исправления ситуации нужны политическая воля и искренняя любовь руководителей государства к своему народу. Следовательно, сегодня проблема состоит в спасении подрастающего поколения средствами социального воспитания. Школа, как и общество, – в духовном разладе. Она значительно отстала от времени, утратила авторитет у своих питомцев и их родителей. Семья поражена бедностью и бесправием. Или криминальным несправедливым богатством, перевернутыми ценностями. Сегодня ясно, что проблему воспитания не удастся решить силами только образовательных учреждений. Эффективная образовательная система возможна только при объединении усилий государства и общества, школы и семьи в обретении учащимися системы знаний и этических норм. Но, как показывает практика, создать такую эффективную систему пока не удалось нигде в мире.

Анализируя происходящие процессы в образовании, следует отметить два момента. Во-первых, внешние причины трансформаций. Коренные перемены, происходящие в России в последние десятилетия, требуют изменений во всех сферах жизни человека, в том числе и в образовании, которое с начала 1990-х годов и до настоящего момента находится в стадии постоянного реформирования. Во-вторых, в значительно большей степени, чем образование, реформирования требует российское воспитание. И это отнюдь не случайно, поскольку воспитание в большей степени, чем образование, связано с формированием личности. В девяностые годы вместе с разрушением социализма в нашей стране неизбежно пострадала и система воспитания. Со сменой общественного строя потребовалась и смена системы воспитания: она должна соответствовать новым условиям. Сегодня требуются незамедлительное возобновление и актуализация утерянной стратегии воспитания духовности, целенаправленного развития ценностного самосознания молодежи. Ценности есть основа личностного, социального и профессионального самоопределения человека, в них заложена генетика социального поведения¹.

Оценивая складывающуюся ситуацию, А.В. Репринцев подчеркивает: «Деградация системы отечественного образования приобрела в последние десятилетия такие масштабы, что сегодня совершенно очевидно: последствия этой гуманитарной катастрофы для национальной истории и культуры наш народ не сможет преодолеть в течение многих десятилетий»².

Сегодня мы видим огромный разрыв между школой и семьей. Родители часто идут на конфликт с учителями, если, с их точки зрения, они неправильно обучают их ребенка. Учителя же, в свою очередь, не хотят слышать родителей, даже если те действительно высказывают здравые мысли. Главная задача системы образования – дать детям знания. На первый взгляд кажется это правильным. Но тогда получается, что ученики являются пассивными потребителями, а не открывателями знаний. Учителя преподносят их, как говорится, «на блюдечке с голубой

¹ См. подробнее: Муравьев С.А. Миссия институтов образования в возрождении традиций русской культуры: от антропологии К.Д. Ушинского – к современным поискам национальной идентичности // Психол.-пед. поиск. Рязань, 2014. № 2 (30). С. 120.

² Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психол.-пед. поиск. Рязань, 2011. № 2 (18). С. 25.

каемочкой», а родители ревниво следят лишь за отметками своих чад. В.А. Разумный, размышляя о миссии образования в условиях масштабных социокультурных трансформаций, подчеркивает: «Весьма актуален тезис: учить не мыслям, а мыслить. А это значит – научить самостоятельно открывать известные истины, сомневаться в "абсолюте" того или иного знания и развитии способности альтернативно мыслить. Это И. Канту принадлежит мысль о том, что сомнения есть путь к истине. Подлинный драматизм нашего бытия – в эмоциональной бедности значительной, если не сказать – большей, части нашей молодежи, в ее искусственной изолированности от подлинной духовности народа. Это же аксиома: несметные богатства художественной культуры, в арсенале которой бесчисленные шедевры музыки, изобразительного искусства, театра, архитектуры литературы, всего мира художественно-творческих проявлений человека всегда были и остаются могучим средством формирования гуманистических основ личности, гармонизации познания и чувствования, творчества и постижения завоевании коллективной памяти»¹.

В оценке складывающейся социокультурной реальности философ предельно категоричен, он с горечью констатирует: «Возможно, многие из нас искренне ждали, что в такое трудное время государственные и общественные институты вспомнят о богатой культуре нашей страны, вспомнят о классической литературе, музыке. Но победили одноразовые песни и дешевые романы. Здесь не надо специальных исследований и доказательств, достаточно ознакомиться с учебниками и программами, способствующими интеллектуальному обидливанию и эмоциональной дебилизации наших детей»². Особенно обидно становится тогда, когда видишь, что реформированием системы образования занимаются люди, далекие от культуры. Именно о возрождении единой трудовой общеобразовательной школы, равно как и о создании Интегративных центров образования, в которых дети будут не только учиться, но и расти духовно, впитывая культурное наследие нашего народа и всей мировой культуры, мечтал В.А. Разумный. Их появление, приверженность традициям и нормам русской национальной культуры, по мнению философа, может быть инициировано руководством страны, желанием народа, реальным объединением усилий школы, семьи, общественности, учреждений культуры в деле воспитания молодежи на основе органичного единства Знаний, Эмоций и Веры.

Трагический XX век – век военных и социальных катаклизмов – оказался для России эпохой непрерывного, можно сказать, неумолимого реформаторства. Понимая, что нельзя отстать от прогресса, чиновники от науки и чиновники от образования развернули ныне такой непрекращающийся всероссийский шабаш «реформирования», что даже выдавший виды учитель застыл в недоумении. Именно педагоги больше всего страдают от таких преобразований, которые накатываются с частотой волн. Как пишет В.А. Разумный, «единая общеобразовательная школа вдруг, словно по мановению ока, модифицируется в "гимназии", "колледжи", "лицеи", при ближайшем рассмотрении оказывающиеся лишь вариантами той же школы как общеобразовательного учреждения, уходящей в прошлое эпохи Просвещения»³.

¹ Разумный В.А. Драматизм бытия, или Обретение смысла. М. : Пихта, 2000. С. 175.

² Там же. С. 175–176.

³ Там же. С. 164.

Приспособление школы к рыночным условиям переросло сегодня в абсурд. Достаточно будет сказать о том, что деньги сейчас берут за все, называя это благодетельными словами: подготовка ребенка к школе, репетиторство и т.д. И об этом знают все, включая высшее руководство страны, но молчат, а кошелек родителей «худеет». Но самое обидное и печальное состоит в том, что «вконец замордованному учительству сулят реформу критериев образования, утверждение на государственном уровне "стандартов образованности", куда там, аж новой "доктрины образования". Но любому здравомыслящему человеку становится понятно, что стандарт и индивидуальность ребенка – понятия несовместимые, это не может гарантировать жизненного успеха ребенка, так как не произойдет его самореализации»¹.

Не утратила своей актуальности и идея В.А. Разумного о том, что необходимо «синтезировать бесценные педагогические завоевания прошлых цивилизаций, отнюдь не утратившие практической значимости и поныне, педагогические открытия учителей-практиков, стремящихся модернизировать изживший себя институт школы, а также результаты активной мозговой атаки перспективно мыслящих ученых, осознавших необходимость радикальных перемен во всей сфере образования человека новой цивилизации. Подобный синтез возможен лишь при четком понятийном аппарате, не допускающем вольного обращения ни с общими, ни с частными, операционными по значению категориями»². Одним из традиционных для любой цивилизации понятий является содержание образования как совокупность таких качеств и отношений образовательного процесса, которые необходимы для ретрансляции накопленного практического и духовного опыта, культуры, обеспечения прорыва в провидимое будущее.

Философ акцентирует внимание на важнейшем компоненте в содержании образования – «художественной педагогике», имеющей необозримые по богатству и разнообразию исторические традиции в жизни каждого этноса, общие и специфические принципы. Именно художественная педагогика призвана соединить скучный процесс образования с духовной культурой. Художественная педагогика превращает эстетическое воспитание ребенка в реальный фактор его универсального развития, его подготовки к жизни, ко всем катаклизмам, радостям и невгодам нового тысячелетия. Средняя школа сегодня, при своей устойчивой ориентации только на весьма поверхностное обучение, практически бессильна заполнить сложившийся эмоциональный вакуум. «Бесчеловечность, социальное равнодушие и гражданская пассивность, бытовой вандализм, грубость, цинизм, примитивность жизненных ориентаций многих вчерашних выпускников школы – общепризнанный факт и прямой результат этого бессилия»³.

Конечно, советская школа не была такой «свободной», как нынешняя, либеральная, «демократическая», но она выполнила с честью свою историческую миссию. По мнению философа, именно благодаря ей был создан мощный интеллектуальный потенциал общества, на котором мы и ныне живем по инерции. Ни у кого, например, мы не занимали, не выторговывали ни идей, ни проектов, чтобы совершить прорыв в космос, овладеть атомной энергией, создать новейшие технологии и машины. И все это благодаря учителю, благодаря той системе образо-

¹ Разумный В.А. Драматизм бытия... С. 165.

² Там же. С. 170.

³ Там же. С. 178.

вания и воспитания, которую пытаются сохранить и адаптировать к современным условиям отдельные педагоги, которым не безразлична судьба детей. Возможно, заложенная великим мыслителем-гуманистом Яном Амосом Коменским система уже исчерпала свой потенциал. Задача современного общества и педагогического сообщества состоит в том, чтобы разработать новую школу, которая будет отвечать реалиям современного общества. Но возможно это будет тогда, когда мир поймет, что ему нужно: бесконтрольное потребление и гибель планеты или развитие, гуманизм, культурное совершенствование. Именно эта идея проходит красной нитью в трудах В.А. Разумного.

В анализе современной социокультурной реальности философ видит выразительные ростки нового, которые создают предпосылки для появления нового типа человека. Речь идет об информационной цивилизации, с которой В.А. Разумный связывает большие надежды. Однако философ усматривает и таящиеся в этом движении значительные опасности, предупреждает о негативных тенденциях, которые нужно преодолевать, создавая новую школу. Об этих нарастающих тенденциях уже много говорят и пишут известные авторы, в частности, Е.П. Белозерцев, Н.М. Борытко, И.Е. Булатников, О.В. Долженко, И.А. Колесникова, А.Г. Пашков, С.Д. Поляков, А.В. Репринцев, М.И. Рожков, В.М. Розин, Н.Л. Селиванова, О.И. Тарасова, М.В. Шакурова, А.Н. Ходусов, приводя значительный ряд аргументов и статистических данных, подтверждающих их устойчивость и прочность.

Среди таких тенденций И.Е. Булатников справедливо выделяет тенденции социального отчуждения, индивидуализации человеческого бытия, сокращения межпоколенного, межвозрастного взаимодействия; тенденции «варваризации» культуры, гедонизации сознания молодежи, иллюзорности восприятия мира молодыми людьми; тенденции сокращения коллективных форм организации социально значимой и досуговой деятельности молодежи, обеднения тематики и содержания межличностного общения школьников и студентов; тенденции «омассовления» социального воспитания школьников и студентов, камуфлирования множеством массовых «воспитательных» акций и дел стагнации первичных коллективов, опасного снижения качества нравственной воспитанности молодежи; тенденции размывания социально-нравственных норм, порождающего социальную дезориентацию юношества, выхолащивающего представления о границах допустимого и недопустимого в поведении и отношениях людей¹. Необходимость преодоления этих тенденций, их минимизации, по мнению И.Е. Булатникова, может и должна составлять важный аспект социального и профессионального воспитания будущих граждан России.

Следует признать и то, что серьезную озабоченность и тревогу в нравственном облике современного юношества вызывают тенденции доминирования личностного над общественным, индивидуализации человеческого бытия, локализации духовных интересов молодежи, примитивизации нравственных оценок явлений и процессов окружающей действительности, сокращения интенсивности и содержания межвозрастного взаимодействия, обеднения содержания и интенсивности общения молодежи с представителями старшего поколения, с носителями традиций и норм этноса, выхолащивания тематики и содержания межличност-

¹ Булатников И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи // Психол.-пед. поиск. Рязань, 2011. № 3. С. 45–62.

ного общения – все это неизбежно приводит к искажению представлений о сущности социального и профессионального бытия личности в сознании молодого человека¹.

Этому способствуют и такие тенденции, как снижение уровня социально-нравственной, эмоциональной отзывчивости юношества, опыта рефлексии своих поступков, способности молодых людей к эмоционально-волевой саморегуляции поведения, волевой иммобилизации, способности к волевому напряжению, сформированности эмпатических способностей, ответственного отношения к выполняемой социальной и профессиональной деятельности. Эти тенденции объективно осложняют эффективность процесса социального воспитания молодежи, выхолащивают мотивацию личностного и профессионального роста, снижают интерес молодежи к осуществляемым в стране процессам социально-экономической модернизации. По мнению И.Е. Булатникова, в сознании современного юношества происходит драматичный и весьма опасный процесс «раздвоения сознания»: с одной стороны, молодые люди сохраняют понимание традиционной морали, ее норм и регулятивов, а с другой – становятся пленниками «новой» модели социального существования, хорошо известной еще со времен Т. Гоббса: «*Homo homini lupus est*»...

Таким образом, социальное отчуждение, индивидуализация человеческого бытия становятся устойчивыми чертами жизни современной молодежи. Эти явления не были типичны для русского мира, они противоречат самому характеру русского человека, его миропониманию, мироотношению. Эти тенденции проявляются во многих сферах жизнедеятельности старшеклассников и студентов, не только в сфере учебы, производственных практик, общественно полезного труда, но и в не меньшей степени – в сфере досуга, творчества, свободного общения².

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

¹ Булатников И.Е. Деструкция морального сознания... С. 45–62.

² Там же.

меня"; тогда уже "не наше, а мое", тогда уже не коллективное, а индивидуальное как смысл и норма социального бытия индивида»¹.

Становление «человека культурного» и есть смысл реформ, особенно – реформ в образовании! Однако в результате «модернизации» жизнедеятельность «модернизированных» институтов становится не лучше, а хуже... «Убежден: в центре реформ должен стоять человек, личность, а не экономика! Не человек – для экономики, а экономика – для человека! Никакие реформы не имеют смысла, если они не направлены на совершенствование самого человека, его развитие, обеспечение более высокого качества его жизни, если в результате реформ не изменяется к лучшему сама жизнь, социальная реальность»².

В череде тридцатилетних реформ образования растворился и оказался утраченным социальный статус российского Учителя... В.А. Разумный много пишет об учительстве, о его роли в обеспечении научно-технического и социального прогресса российского общества, в воспроизводстве национальной культуры. Действительно, школа и учитель – важнейшие факторы формирования «человека культурного». От учителя зависит то, каким окажется грядущее поколение. *«Учитель не только субъект культуры, но и ее объект; 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. Или, иными словами, учитель таков, какова культура общества; но и, с другой стороны, какова культура, таков и учитель»*³.

В.А. Разумный называет российского Учителя «властителем Духа», сравнивая его общественное служение с духовным подвигом: «Мои активные связи с российской глубинкой дают мне основание утверждать, что паутинная оболочка интеллигенции отнюдь не концентрируется на полюсах столиц, что она – универсальна и повсеместна. Но это – тема особого и обстоятельного разговора о неистребимой духовности России. В нее органически вкраплена и жизнь тех, кого я ранее назвал *ретрансляторами духа*, кто идет бок о бок с первооткрывателями, делающими наибольшие прорывы в будущее знаний, эмоций, веры. Пусть их прорыв менее впечатляющ и масштабен, но без него действительно заглохла бы нива жизни. *Давайте еще и еще раз снимем шапки перед нашим учительством, точнее, перед той ее интеллигентной частью, которая удержалась от всех искушений материального благополучия за счет детства, и поклонимся ему* – ведь именно оно, в отличие от вставших на колени социальных групп, заставляет трепетать федеральные и региональные власти, и отнюдь не только из-за задержек мизерной заработной платы, но вследствие понимания меры исторической ответственности, возложенной ныне на его хрупкие плечи судьбой России, ее нового, вступающего в жизнь поколения. Как бы ни пытались "реформаторы" образова-

¹ Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? // Психол.-пед. поиск. Рязань, 2009. № 3 (11). С. 71–80.

² Репринцев А.В. Развитие капитализма... С. 24–42.

³ Репринцев А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук. Курск, 2001. С. 28–29.

ния обеднить духовный потенциал молодежи, навязать ей взятые с чужого плеча отнюдь не лучшие ценности, изуродовать на потребу пещерному капитализму содержание образования, учительство наше молчаливо, но неуклонно продолжает сеять разумное, доброе, вечное, не поддаваясь зловещей конъюнктуре.

А разве не такой же прорыв продолжают осуществлять бойцы духовного сопротивления, те многочисленные представители клубной деятельности, которые по логике нормального обывателя давно должны были бы исчезнуть? Но нет, они не только выжили, но и возделывают ныне масштабный и плодородный слой для будущей великой культуры нашей цивилизации. Так подумаем же – у кого реальная власть и неистребимая сила, кому подвластно то будущее, в котором не будет места народным захребетникам. Утопия?

Вдумайтесь в историю без предвзятости, без новомодных идеологических штампов, и вы согласитесь, что побеждает Иисус, а не его палачи, торжествует Ньютон, а не те, кто полагал его дух сломленным и униженным, Лев Толстой, а не та правящая свора, которая ненавидела его как вероотступника и изменника первородству аристократии, Пироманишвили, а не те, кто смеялся над его нищетой, Дмитрий Шостакович, а не те, кто брал на себя смелость невежественно поучать его с позиций авторитарной, абсолютной силы. Запомним: нет ничего смешнее, чем тиран в сфере духа, где власть дана лишь избранным пионерам человеческих исканий. Они – не враждебны власти, ибо судьбой и талантом поставлены выше власти, вознесены непокорным духом выше любых ее столпов. Они всегда и везде – *властители духа»*¹.

Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы [Текст]. – Волгоград : Перемена, 2000.
2. Бердяев, Н.А. Философия свободы. Смысл творчества [Текст]. – М., 1989. – 578 с.
3. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст] : моногр. – Курск : Мечта, 2011.
4. Булатников, И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2011. – № 3.
5. Булатников, И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 2 (26). – С. 98–107.
6. Булатников, И.Е. Проблемы и тенденции формирования ответственного отношения студентов ссузов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2010. – № 4 (16). – С. 148–157.
7. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
8. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.

¹ Разумный В.А. Драматизм бытия... С. 198–199.

9. Булатников, И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи [Текст] / И.Е. Булатников, И.Ф. Исаев // Евразийский форум. – 2012. – № 4. – С. 76–92.
10. Бьюкенен, П.Дж. Смерть Запада [Текст] : пер. с англ. А. Башкирова. – М. : АСТ, 2003.
11. Муравьев, С.А. Миссия институтов образования в возрождении традиций русской культуры: от антропологии К.Д. Ушинского – к современным поискам национальной идентичности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2014. – № 2 (30). – С. 117–128.
12. Новейший философский словарь [Текст] / сост. А.А. Грицианов. – Минск : Изд-во В.М. Скакун, 1998.
13. Остапенко, А.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования [Текст] / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров. – Краснодар : КГУ, 2012.
14. Разумный, В.А. Батрахомиамахия или круговерть духовного онанизма [Текст]. – М., 2009.
15. Разумный, В.А. В поисках смысла. Очерки всеобщего йехуизма [Текст]. – М. : Пихта, 2003.
16. Разумный, В.А. Венец творения или ошибка природы (парадоксы человека) [Текст]. – Псков, 2006.
17. Разумный, В.А. Драматизм бытия или обретение смысла [Текст]. – М. : Пихта, 2000. – 406 с.
18. Разумный, В.А. Содержание образования: единство знаний, эмоций и веры [Текст] // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 17–22.
19. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 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. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2009. – № 3 (11).
22. Репринцев, А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи, или: есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? [Текст] // Вестник Костромского государственного университета. – 2011. – № 4. – С. 131–137.
23. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
24. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. II, № 5. – С. 18–23.
25. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как продукт «модернизации» российского образования: Трагедия и триумф национальной культуры [Текст] // Берегinya-777-Сова : науч. журн. – 2012. – № 3 (14). – С. 120–126.
26. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как продукт «модернизации» современного российского образования: Что ждать от «реформ»? [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 3 (6). – С. 33–43.
27. Репринцев, А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Курск, 2001.
28. Репринцев, А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Курск, 2001.

29. Розин, В.М. Метаморфозы российского менталитета [Текст]. – М. : Либроком, 2011.
30. Розин, В.М. Теория культуры [Текст]. – М. : Nota Bene, 2005.
31. Розин, В.М. Философия образования: Этюды-исследования [Текст]. – М. : МПСИ ; Воронеж : Изд-во МОДЭК, 2007.
32. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
33. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.
34. Свасьян, К.А. Человек как творение и творец культуры [Текст] // Вопросы философии. – 1987. – № 6. – С. 86–92.
35. Степин, В.С. Философская антропология и философия науки [Текст]. – М. : Высш. шк., 1992.
36. Тарасова, О.И. Антропологический кризис и феномен понимания [Текст]. – Волгоград, 2009.
37. Шпенглер, О. Закат Европы [Текст]. – М., 1993. – Т. 1. – 540 с.

УДК 370.1+14(471)

Н.А. Пархоменко

**ДИАЛЕКТИКА ИДЕАЛЬНОГО И РЕАЛЬНОГО В ВОСПИТАНИИ
ЛИЧНОСТИ: ВЗГЛЯД НА СОВРЕМЕННЫЕ РЕАЛИИ
ИНКУЛЬТУРАЦИИ МОЛОДЕЖИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ
ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ
В.А. РАЗУМНОГО**

Автор обращается к анализу природы идеала воспитания, его социокультурной обусловленности, сопряженности с существующей системой общественных отношений, идеологией и моралью, акцентирует внимание на противоречиях и механизмах выработки идеалов воспитания.

философия образования, социальное воспитание, идеал воспитания, идеализация как метод конструирования педагогической реальности, В.А. Разумный.

В марксистской методологии вполне внятно и определенно сформулированы основные отличия процесса моделирования социальной реальности и ее преобразования человеком от того, как этот же процесс строится в мире животных. Знаменитое выражение К. Маркса очень часто цитируется в анализе природы творческой преобразующей деятельности человека: «...Самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, т.е. идеально»¹. Это положение с полным основанием относится к мо-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 23. С. 189.

делированию образования и воспитания человека, обеспечению педагогического сопровождения социального становления личности.

Действительно, появление на свет нового человека всегда связано с некими внутренними ожиданиями, сокровенными надеждами, идеальными представлениями о том, каким в будущем должен стать появившийся ребенок, какими чертами и личностными качествами должен обладать. Именно на этом этапе формируется (чаще всего интуитивно) некая «программа» воспитания ребенка, ориентирующаяся на воображаемый идеал человека. Все последующие события в жизни ребенка являются лишь моментами конкретизации и воплощения этой «программы»: имя, которое дали ребенку (оно обязывает, оно уже ориентирует на некий смысл и значение человека); принадлежность к роду, к наследованию традиций и чести семьи; профессиональная специализация семьи, принадлежность к трудовой династии; особенности содержания семейного воспитания, определяющие доминирующие виды и формы организации досуга, и т.д. Все эти факторы задают логику социального и профессионального развития ребенка, особенности становления его личности, условия для проявления и закрепления его задатков и способностей, социального и профессионального самоопределения.

Не случайно К. Маркс считал, что идеальное – «субъективный образ объективной реальности, т.е. отражение внешнего мира в формах деятельности человека, в формах его сознания и воли. Идеальное есть не индивидуально-психологический, тем более не физиологический факт, а факт общественно-исторический, продукт и форма духовного производства. Идеальное осуществляется в многообразных формах общественного сознания и воли человека как субъекта общественного производства материальной и духовной жизни». По характеристике Маркса, «...идеальное есть не что иное, как материальное, пересаженное в человеческую голову и преобразованное в ней»¹.

Воспитание всегда имеет в своей основе цели, к которым оно стремится и которым должен соответствовать «продукт» воспитывающей деятельности – входящий в самостоятельную «взрослую» жизнь человек. Прежде всего оформляются и артикулируются общие ориентиры, идеалы воспитания – своего рода наивысшие вершины, которые стремится «покорить» воспитание. Идеал – это выработанное веками представление о совершенном человеке. Идеал – недостижимый образец совершенного воспитания, то, к чему стремится воспитание и чего никогда не достигает...

В основе разрабатываемых современной педагогикой идеалов воспитания лежат общечеловеческие ценности. В них зафиксировано то, что сложилось как норма в определенный период процесса исторического развития общества и человека. Меняются времена, иными становятся представления о человеке и о том, что с ним должно сделать воспитание. Меняются ценности, нормы, а с ними и идеалы воспитания².

Определение воспитательного идеала начинается с ответов на острейшие жизненные вопросы: к чему идет общество? насколько долгий путь ему предстоит пройти к достижению запроецированного состояния? какой человек должен соответствовать модели перспективного общественного развития? что он должен знать и уметь, носителем какой морали должен быть? Исходя из этого рождается

¹ Цит. по: Ильенков Э.В. Идеальное // Философская энциклопедия. Т. 2. М., 1962. С. 219.

² Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. М. : ВЛАДОС-пресс, 2004.

субъективный образ «воспитанного человека», задается некоторая «мера воспитания», т.е. «объем» необходимых и достаточных для человека и общества привитых воспитанием норм и личностных качеств, позволяющих молодому человеку жить и трудиться в определенных социокультурных условиях. Справедливости ради следует признать: здесь есть свои сложности. «Для того чтобы образование как деятельность было успешным, мы должны ответить на три очень непростых ключевых вопроса: 1) *что есть человек?*; 2) *для какого социального проекта он предназначен?* и 3) *каким он должен и может (!) стать?* Ответ на третий вопрос обусловлен ответами на первый и второй вопросы, ибо лишь понимая *то, что собой представляет человек и каким должно быть общество*, мы можем предполагать, *каким и зачем он может и должен стать*. А ответы на эти вопросы будут зависеть от мировоззренческой позиции отвечающего. Люди разных эпох и разных мировоззрений ответят на эти вопросы принципиально по-разному. Таким образом, *понимание того, каким будет человек* (с его определенным духовным, интеллектуальным, мировоззренческим и поведенческим багажом) *как конечный продукт образования, складывается только на определенной мировоззренческой платформе*. Чтобы знать, *чему и зачем учить и воспитывать*, мы должны сначала ответить на вопросы: *"что собой представляет человек вообще и ребенок в частности?"*, *"какова его сущность, природа и основные свойства?"*, *"где границы внешнего влияния на эту природу?"*, *"каковы цели этого влияния?"* или *"каким и зачем таким должен быть человек?"*. Другими словами, нам нужны *антропологические модели* – модели человека в его *начальном наличном и желательном* состоянии. Именно представление о человеке как модель задает содержание прочих функциональных элементов: *кто, чему и как должен учить и воспитывать?* Соответственно, от того, насколько эта модель *соответствует* реальности и насколько резонирует с ней, будет зависеть результативность образовательных усилий»¹.

В философско-педагогической концепции В.А. Разумного цели образования и воспитания органично связаны со сложившимся в обществе типом культуры. Это означает, что доминирующий тип культуры определяет сущность и набор социально востребованных личностных качеств человека: рыночная модель мироустройства требует и «рыночного типа» человека – предприимчивого, инициативного, толерантного, полагающегося лишь на свои собственные руки и не ждущего, что его «прокормит» общество или государство... «Какой социальный тип личности востребован сегодня и будет необходим завтра? Ответ очевиден – рыночный! По крайней мере, нынешняя российская власть взяла курс на строительство капитализма, на рыночную модель общественного устройства, закрепив в законодательных актах и «общественный заказ» на воспроизводство рыночного типа личности... Результаты этих инициатив новой российской власти не заставили себя ждать... За двадцать лет «социальных реформ» на арену жизни пришли уже несколько поколений «россиян», впитавших в себя ростки «новой» дегуманизированной буржуазной культуры и морали, освоив идеологию консьюмеризма как высшей и самой важной, почти сакральной формы существования

¹ Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2012. С. 18–19.

всего человеческого в современном мире – идеологию всего рода-племени чичиковых...»¹.

Как отмечают А.А. Остапенко и Т.А. Хагуров, «господствующие в образовании антропологические модели в целом соответствуют основным периодам социокультурной истории человечества и отражаются в философских и научных концепциях человека»². В различных философских традициях созданы различные модели человека: *homo sapiens*, *homo politicus*, *homo economicus*, *homo ludens*³. Их задача – облегчить понимание *базовых свойств человеческой природы*. Как и любые абстракции, они представляют собой *упрощение* человеческой реальности и акцентирование на ее определенных свойствах. Подобные упрощения играют роль объяснительных схем при интерпретации эмпирических данных частных наук – экономики, социологии, этнологии⁴.

Анализируя тенденции социокультурного развития российского общества в последние два десятилетия, В.А. Разумный обращает внимание на *устойчивую связь между содержанием общественного идеала человека и целями образования*. Фиксируя определенное расхождение между общественным идеалом и декларируемыми государством целями образования, философ усматривает в этом противоречии явное несовпадение векторов развития традиционной культуры и национальной образовательной системы. Действительно, если система образования является важнейшим фактором воспроизводства национальной культуры и общественного человека, то задаваемые государством цели образования явно не совпадают с культурно-исторической матрицей русского этноса. «В комплексе проблем, порождаемых динамикой систем образования, всегда присутствует как доминанта, общая для эпохи, социума, этноса (в их сложном конкретно-историческом переплетении), *идеальная цель образования*, осознаваемая и на теоретическом, и на бытовом уровне как критерий образованности. Его теоретическая отработка для наших условий предполагает эвристический анализ некоторых, на первый взгляд, вполне очевидных понятий. Их появление в нашей лексике, равно как и вторжение в научный обиход не случайно, но предопределено разломом эпох, переходом человечества от одной стадии развития к другой. Они, как индикатор, отражают исчерпанность прошлого в настоящем и переход от настоящего к будущему, к непредсказуемым сдвигам в сфере вечно обновляющегося человеческого духа. Мы оперируем ими, не задумываясь о мистике истории, о неотразимой динамике общечеловеческого обновления»⁵.

В.А. Разумный видит прогнозируемые и отсроченные результаты образования и воспитания в *формировании интеллигентной личности человека*: «Теоретики и пропагандисты новых вариантов педагогики в условиях развивающихся ныне этносов на диво единодушны в утверждении такой искомой идеальной цели. Если абстрагироваться от фразеологических различий, то все они обещают одно и то же – достижение каждым образованным по их концепциям человеком уровня

¹ Репринцев А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» // Ярослав. пед. вестн. 2012. Т. II, № 5. С. 18–27.

² Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий... С. 19.

³ Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии / отв. ред. И.Т. Фролов. М. : Республика, 1995.

⁴ См.: Степин В.С. Философская антропология и философия науки. М. : Высш. шк., 1992.

⁵ Разумный В.А. Драматизм бытия, или Обретение смысла. М. : Пихта, 2000. С. 179.

интеллигентности. Факт всеобщего признания значения интеллигенции сам по себе отраден, но ничего не объясняет, ибо многое (если не все в интересующем нас отношении) зависит от трактовки этого далеко не самоочевидного понятия. Казалось бы, нет ничего более легкого, чем ответ на вопрос о его сущности. Но попробуйте подойти к нему не с бытовой, а с культурно-исторической точки зрения, и все сразу же окажется проблематичным. Ныне для нас интеллигенция – люди умственного труда, обладающие образованием и специальными знаниями в различных областях науки, техники и культуры. Проще говоря, *все не рабочие и не крестьяне*¹. Однако философ акцентирует внимание не столько на знаниях и кругозоре человека, сколько на его духовности, его способности к самостоятельному труду как важнейшей потребности и форме проявления человеческой сущности: «Так вот поле сознания нашей культуры вобрало из прошлого не вечное преклонение человека перед трудом, но его интерпретацию как "первой потребности"².

Между тем ситуация в реформируемом образовании предстает в оценке многих нынешних оппонентов реформаторов как катастрофическая, ибо не приближает входящего в жизнь молодого человека к труду, к обретению определенной степени общественного признания и благополучия за счет интенсивного и эффективного общественно необходимого труда, а, наоборот, удаляет от него, растворяет формировавшуюся веками связь между социальным статусом человека и мерой его вклада в общественное богатство.

Тут вполне уместно обратиться к мнению А.В. Репринцева, много лет активно общавшегося с В.А. Разумным, продолжающего и развивающего идеи своего Учителя: «Не просто "плохо образованные", но самое страшное – духовно и физически деградировавшие, новые поколения "россиянских людей" будут воспроизводить себе подобных, внедряя в сознание собственных чад искаженные социальные представления и нравственные нормы, ложные ценности и смыслы... Последствия подобной социальной "модернизации" наше сознание еще не способно представить и оценить в полном масштабе, но главное – в произошедшей социальной трансформации человек перестал быть творцом, созидателем, перестал ориентироваться на труд как важнейшее и необходимое условие социального бытия гражданина, а превратился в простого потребителя – услуг, благ, ценностей – потребителя, не имеющего отношения к их производству. Трудно представить что-либо подобное в других культурах, в которых труд всегда считался важнейшей предпосылкой и условием обретения человеческого счастья, социального признания и успеха личности. Да и личностью человек становился не столько за счет произносимых, и часто правильных, слов, сколько за счет собственного труда, оцененного его современниками (или потомками), признанного как труд непревзойденного мастера, как труд уникальный, осуществленный во благо других людей, произведенный для них – для мира, для общества, для своего этноса»³.

Понятно, что отчуждение человека от процесса труда, от коллективного труда, отчуждение работника от результатов труда служит в итоге целям соци-

¹ Разумный В.А. Драматизм бытия... С. 179.

² Там же. С. 65–66.

³ Репринцев А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза // Психол.-пед. поиск. Рязань, 2011. № 2 (18). С. 24–42.

ального отчуждения, создает предпосылки для индивидуализации бытия людей, их взаимного дистанцирования, размывания и деструкции общинно-коллективистской морали русского этноса. А отсюда уже достаточно внятно просматривается идеология реформ, их стратегическая цель...

Таким образом, система образования оказывается вовлеченной в решение откровенно идеологических задач, в процесс насаждения ценностей и нормативов глоболизирующейся, американизированной культуры. Достоинством русской модели образования и ее целей был консолидирующий характер образования, интегрирующий человека в систему социальных связей, делающей «прозрачными» отношения мира (общины) и человека. «Не случайно, – замечает А.В. Репринцев, – даже лексически такая философия социального существования человека получила вполне выразительное оформление в известной с давних времен поговорке “На миру – и смерть красна”, отражающей истинно общинное, социальное бытие русского человека»¹.

В.А. Разумный признается, что критики часто упрекали его за утопичную, расширительную трактовку цели образования. «Еще и еще раз напомним общеизвестное – *прогресс есть осуществление утопий*. Разве не утопия русской революционной интеллигенции ускорила все социальные процессы двадцатого века: научила буржуазию изначальному, подлинно христианскому страху перед обездоленными людьми труда, а последних – осознанию своих прав; взорвала колониальные империи, коренным образом изменив социально-политическую карту мира и высвободив неисчерпаемую конструктивную энергию народов Африки, Азии, Южной Америки? Разве не утопия отцов нашей революции подвигла Россию на подвиг созидания могучей, всепобеждающей державы, на такой расцвет русской науки, техники, промышленного потенциала, который нам позволяет выживать вопреки преступлениям реформаторов до сих пор, как бы не разрушали его все новые и новые инициаторы перманентных реформ, являющихся, по видимому, для нашей нации неискоренимым бедствием?

Главное, на чем базируется предлагаемая мною трактовка цели образования, – отнюдь не материальные, но духовные факторы, порою приобретающие значение почти космических сил. И главенствующий среди них – фактор исторического опережения. Вырвавшись вперед на многие десятилетия в социальной сфере, установив необратимо новую систему человеческих отношений, прав, гарантий личности и, конечно же, всеобщей образованности, Россия тем самым побудила другие страны к движению по пути подлинной гоминизации. Вот почему, к удивлению многих незашоренных политическими догмами наблюдателей, некоторые наиболее развитые в промышленном отношении капиталистические страны демонстрируют все большее нарастание социалистических по сути человеческих ценностей и идеалов. Конвергенция? Не знаю, но полагаю, что в данном случае целесообразно избежать традиционных примитивных политических стереотипов и осознать, что в таком честном по возможности соревновании духовных ценностей выиграют все без исключения люди нашей планеты. Россия же, решая свои экономические задачи в муках и страданиях людей, остается в сфере духа бесспорным лидером, сокровищницей общечеловеческого опыта, завоеванного русской интеллигенцией. Именно ей впервые и был указан путь преодоления драма-

¹ Репринцев А.В. Развитие капитализма... С. 24–42.

тизма бытия на пути поиска единственного и реального его смысла – наших детей, идущих нам на смену»¹.

Конечно, философ не отрицал значения и роли интеллекта, мышления в становлении человека культурного, в подготовке будущего члена общества к жизни и труду в новых социокультурных реалиях. Поэтому традиционные идеалы русского образования, по мнению В.А. Разумного, не могут не ориентировать педагогическую теорию и практику на *развитие определенного типа мышления человека, сопряженного с особенностями формирующегося типа культуры*: «Даже в сфере мышления мы сегодня не можем говорить о цели педагогики как обучении тем или иным истинам, не анализируя типа мышления эпохи, которая неодолимо надвигается на нас, делая старшие поколения вполне неподготовленными. Как не можем мы опрокидывать на прошлое привычный для нас просветительский тип мышления, игнорируя то, что учителя истины разных эпох совершенствовали человека в определенном типе мышления: магическом, символическом, мифологическом, а поэтому не надо выискивать в их высказываниях и опыте подтверждения педагогических идей эпохи Просвещения. И уж тем более мы не можем отождествлять истину эмоций и истину веры с истиной, добываемой на базе современного типа логического, понятийного мышления – здесь место искусству и вере. Да и в сфере логической простое обучение прописям без рационального ограничения их объема и содержания – ныне бесперспективно, ибо на смену рациональному типу мышления приходит мышление операционное. Короче – алетеология, развиваемая мною, предполагает как новую систему образования, так и изменение его содержания и преобразование всех образовательных учреждений на базе новой дидактики и педагогических технологий»².

В.А. Разумный был убежденным сторонником марксистской методологии в понимании идеалов и целей образования и воспитания. Несмотря на всю «полифоничность» современного мира, его культурное многообразие, философ считал необходимым не отрываться от традиций народной педагогики, ее наследия, ориентировать жизнедеятельность институтов образования на воспроизводство русской национальной культуры и русского человека как ее носителя и творца. Суть одной из важнейших целей образования и воспитания, «распространяемой всем могучим идеологическим механизмом и системой организации образования, воспитания и обучения индивида в коллективе», – проста и общедоступна (как и тезисы равенства всех со всеми, удовлетворения всеми всех потребностей) и, раз прозвучавшая, становится мечтой, а затем и *фантомом идеала, ценностью, к которой следует стремиться и которую «гарантирует» наш социум: «призвание, назначение, задача каждого человека всесторонне развивать свои способности»*³. Речь идет о хорошо известном понятии – всесторонне развитой личности, гармонически сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту, физическое совершенство.

Философ подчеркивает, что в этом идеале воспитания «нет ничего, что могло бы вызвать возражение, – настолько он льстит и человечеству, и человеку. В самом деле, кто не согласится с таким утверждением, особенно если речь идет о детях, о той смене, забота о которой есть одна из граней природы человека, точнее, его рефлекс выживания. Кто не пойдет на лишения, бои, баррикады во имя

¹ Разумный В.А. Драматизм бытия... С. 199–200.

² Там же. С. 145.

³ Там же. С. 65.

реализации такого "призвания человека", хотя бы для будущего человека. Но, чем больше вдумываешься в такой идеал, тем яснее раскрываются горизонты иных, более сложных, вопросов, обобщенно выраженных проблемой добра и духовности, вставшей, как я и говорил, в качестве одной из трех загадок сфинкса истории и пред марксизмом»¹.

В.А. Разумный считает, что марксизм отнюдь не оригинален в пропаганде идеи всестороннего развития человеком всех способностей. Но реализация такого идеала, по мнению философа, в значительной мере затруднена. И причина тому – не в мифологичности самого идеала, его «недостижимости», а в том, что «преклоняясь перед таинством природы, ощущая свою собственную фатальную ограниченность, древний человек творил мифы и сюжеты, персонажи которых компенсировали его стремление к могуществу. И чем могущественнее были они, чем поразительнее и невообразимее были разворачивающиеся в них действия, тем более фатальной становилась их власть над сознанием, духом, всеми побуждениями породившего их воображения человека. И пусть нам теперь эта власть кажется иллюзорной, но ведь сущность этого мифологического феномена действует в познающем мир духе человека и поныне. Гениально подметил эту нашу всечеловеческую мифологизирующую способность Макиавелли: "Горе тому, кто умножает чужое могущество, ибо оно добывается умением или силой, а оба эти достоинства не вызывают доверия у того, кому могущество достается"... Здесь не нужно примеров – тиран и деспот любой эпохи уничтожает в первую очередь именно наимощнейших, тех, кому обязан своим возвышением, своим присвоением мнимого "всестороннего развития" своей, как правило, тупой и ограниченной индивидуальности»². Образование, реализуя общественный идеал всесторонне, гармонично развитой личности, тем самым плодит потенциальных конкурентов, способных оспаривать «могущество тиранов и деспотов»...

В.А. Разумный отчетливо понимает, что воспитание и развитие интеллекта – главнейшее звено в становлении личности. Однако, по его мнению, нынешняя дидактическая система мало соответствует этой цели, ибо построена так, что ученики являются пассивными потребителями, а не открывателями знаний. Учителя преподносят их, как говорится, «на блюдечке с голубой каемочкой», а родители ревниво следят лишь за отметками своих чад. Философ настаивает на необходимости *учить не мыслям, а мыслить*. А это значит – научить самостоятельно открывать известные истины, сомневаться в «абсолюте» того или иного знания и развитии способности альтернативно мыслить. Это И. Канту принадлежит мысль о том, что сомнения есть путь к истине. «Подлинный драматизм нашего бытия – в эмоциональной бедности значительной, если не сказать – большей, части нашей молодежи, в ее искусственной изолированности от подлинной духовности народа. Это же аксиома: несметные богатства художественной культуры, в арсенале которой бесчисленные шедевры музыки, изобразительного искусства, театра, архитектуры, литературы, всего мира художественно-творческих проявлений человека всегда были и остаются могучим средством формирования гуманистических основ личности, гармонизации познания и чувствования, творчества и постижения завоевании коллективной памяти»³.

¹ Разумный В.А. Драматизм бытия... С. 66.

² Там же.

³ Там же. С. 131.

Трактовка идеала воспитания В.А. Разумным органично сопряжена с интерпретацией диалектического единства внешнего и внутреннего в социальном становлении личности, ее социализации и индивидуализации, приспособлении и обособлении. Понятно, что внешний, средовой, фактор здесь играет важнейшую роль, о чем основательно и глубоко пишет философ. Ключевым моментом в этом диалектическом единстве выступают способности личности. Философ спрашивает: а в самом деле, возможно ли самосовершенствование индивида (имея в виду не только узкую область тренировки ума, воли, эмоций, интуиции и т.д.) в контексте социальной системы образования, включающей (согласно социальной педагогике) не только специальное обучение и воспитание, но и все влияние действительности? И сам же отвечает: «На первый взгляд, который многие годы поддерживался и мною, здесь не может быть иного ответа, кроме положительного. В самом деле, что такое самосовершенствование как не развитие способностей, которое достигается в итоге на базе всего индивидуального жизненного опыта. Но ведь на этой же базе развиваются и те знания, навыки и умения, которые являются результатом натаскивания конкретного человека на основе тех или иных (как правило, весьма ограниченных по спектру) способностей, но еще не тождественны этим способностям. Здесь и возникает тот порочный круг определения способностей, который прекрасно выявил психолог С.Л. Рубинштейн, немало потерпевший во время оно за самостоятельность и оригинальность мысли. Он говорил по этому поводу: "Развитие человека, в отличие от накопления "опыта", овладения знаниями, умениями, навыками, – это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека – это и есть то, что представляет собой развитие как таковое, в отличие от накопления знаний и умений"»¹.

Идеал выступает внешним, социально обусловленным представлением о совершенном и необходимом (для конкретных общественно-исторических условий) человеке, способном жить и продуктивно трудиться в реальных социокультурных и экономических условиях. Однако требования внешней среды все время сталкиваются с реальными возможностями человека, уровнем его соответствия этим требованиям. И здесь способности личности играют чрезвычайно важную роль. В.А. Разумный пишет: «Трудно, конечно, понять способность, истолковывая ее в плане "развития как такового". Психолога можно понять: признать, что развития индивида нет и быть не может, что есть только движение сознающего мир духа, он никак не решится, оставаясь верным символу веры марксизма. Ведь тогда нет и развития способностей, а значит, прощай, традиционная педагогика, ставящая подобное "развитие" своей основной целью веками. Но в действительности эта педагогика не развивает, а использует те или иные способности человека в зависимости от социальной цели, в частности, от задачи загнать индивида в рамки желаемого типа личности. Впрочем, порою индивид бунтует и начинает демонстрировать развитие таких способностей, которые кажутся аномальными окружающим. Так, в журнале "Фигаро" была опубликована прелюбопытная статья "Полуголый мужчина на крышах Парижа", перепечатанная в газете "Московский комсомолец". Ее герой Дон Хабрей "выделывает" на глазах изумленных парижан такие трюки, которые ошеломляют и даже шокируют их: пятидесятилетний человек ходит зимой голый по пояс и всегда босой, прыгает с крыши одного дома на другую, через всю

¹ Разумный В.А. Драматизм бытия... С. 89.

улицу, передвигается по пешеходному мостику над переполненной грузовиками автострадой, повиснув на руках. Этот "элантизм" для Дона Хабрея – выход из тоски нормальной жизни людей с нормально развитыми способностями соответственно стандартам групп. В действительности же никакие способности он не развил, и любой обитатель малайских джунглей даст французу сто очков вперед. И все, что зафиксировано в книге рекордов Гиннеса, – это лишь удивление нашего современника, напрочь забывшего мифы, легенды и утопии прошлого, где рассказывается о таких чудесных способностях людей, которые нам и не снились. Какими интеллектуальными способностями надо обладать, чтобы суметь, наподобие древнеегипетских жрецов, создать вполне адекватную современной астрономию? Как надо упражнять память и тонкость художественной деятельности руки, чтобы освоить все китайские иероглифы – величайшее сочетание науки и искусства? Какое саморазвитие может довести нынешнего европейца, любителя йоги, до тех вершин, которые были доступны индусам тысячи лет тому назад?

Не спасает и хитроумный ход философов, которые, словно бы предчувствуя возможность бытовых марксистских заклинаний о равенстве способности, пошли в своих рассуждениях с менее категоричными и псевдогуманистическими утверждениями о равенстве способностей и возможности их саморазвития всеми, кроме отъявленных ленивцев. Они не отрицают саморазвития способностей, но призывают учитывать их необычайное своеобразие у разных людей, что исключает всеобщее развитие всех способностей всеми. Так, Дж. Локк говорил в этой связи: "Существует, видимо, большое разнообразие в человеческих рассудках, и природные конституции людей создают в этом отношении такие широкие различия между ними, что ни искусство, ни усердие никогда не бывают в состоянии эти различия преодолеть; по-видимому, сама природа одних людей не является той базой, на которой они могли бы достичь того, чего достигают легко другие. Среди людей одинакового воспитания существует большое неравенство способностей. Американские леса, как и афинские школы, порождают в среде того же племени людей с различными способностями"»¹.

Диалектика внешнего и внутреннего проявляется не только в степени соответствия способностей индивида требованиям складывающейся социокультурной реальности, формирующемуся типу культуры. 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 влиятельности, 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 подго-

¹ Разумный В.А. Драматизм бытия... С. 89–90.

товке, стремление достичь высокого уровня образовательных и профессиональных стандартов; уважение к достоинству других; понимание логики производства и промышленности¹.

В.А. Разумный в этой связи обращается к позиции Н.М. Карамзина: «Род человеческий возвышается и, хотя медленно, хотя неровными шагами, но всегда приближается к духовному совершенству». Философ пишет: «Поставив индивида в центре своих концепций, сторонники нового мышления, избегавшие суровой философичности формул и писавшие задорно, увлекательно, поэтично о возможностях человека, именно на эту идею возможности самосовершенствования индивида сделали основной акцент. Они полагали, что это и будет искомый путь в желанное и светлое будущее всего человечества, ибо через самосовершенствования индивида неизбежен процесс совершенствования общества. Вот их кредо, изложенное Альбертом Швейцером: "В самых общих чертах развитие культуры состоит в том, что разумные идеалы, призванные содействовать прогрессу человечества, воспринимаются индивидами и, полемизируя в них с действительностью, принимают при этом такую форму, которая способствует наиболее эффективному и целесообразному воздействию их на условия жизни людей. Следовательно, способность человека быть носителем культуры, то есть понимать ее и действовать во имя ее, зависит от того, в какой мере он является одновременно мыслящим и свободным существом. Мыслящим он должен быть для того, чтобы вообще оказаться в состоянии выработать и достойным образом выразить разумные идеалы. Свободным он должен быть для того, чтобы оказаться способным распространить свои разумные идеалы на универсум"»².

Переустройство мира, преобразование его по законам красоты и гармонии возможны только при условии формирования красивой и благородной личности, способной жить в таком «идеальном» мире. Миссия институтов образования как раз в том и состоит, чтобы приблизить такой идеал человека к идеальной модели общества, в которой способности и талант человека будут востребованы во имя общего блага, где подлинными ценностями справедливости, равенства, братства окажутся истинными реалиями жизни людей, где свободное развитие каждого станет условием свободного развития всех, где демократия и подлинное народовластие станут основой процветания людей, фундаментом духовно насыщенной жизни гражданского мира.

Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы [Текст]. – Курск : Мечта, 2013.
2. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст] : моногр. – Курск : Мечта, 2011.
3. Булатников, И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2011. – № 3. – С. 45–62.

¹ Inkeles A., Smith D. Becoming modern. L., 1974.

² Разумный В.А. Драматизм бытия... С. 88–89.

4. Булатников, И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренки: диалектика социального и индивидуального [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 2 (26). – С. 98–107.
5. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
6. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 2.
7. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
8. Булатников, И.Е. Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования [Текст] / И.Е. Булатников, А.В. Репринцев // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 2.
9. Даренский, В.Ю. Восстановление «образа человека» как стратегическая задача современного образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 2.
10. Ильенков, Э.В. Идеальное [Текст] // Философская энциклопедия. – М., 1962. – Т. 2. – С. 219–227.
11. Ильенков, Э.В. Философия и культура [Текст]. – М. : ИПЛ, 1991.
12. Маркс, К. Капитал [Текст] // К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1960. – Т. 23.
13. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст]. – М. : Академия, 2002.
14. Муравьев, С.А. Миссия институтов образования в возрождении традиций русской культуры: от антропологии К.Д. Ушинского – к современным поискам национальной идентичности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2014. – № 2 (30). – С. 117–128.
15. Огурцов, А.П. Образы образования. Западная философия образования. XX век [Текст] / А.П. Огурцов, В.В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.
16. 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. – 196 с.
17. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов [Текст]. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
18. Разеев, Д.Н. Идеалы образовательных стратегий в герменевтической перспективе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://anthropology.ru/ru/texts/gazeev/educomm_02.html
19. Разумный, В.А. В поисках смысла. Очерки всеобщего йехуизма [Текст]. – М. : Пихта, 2003.
20. Разумный, В.А. Венец творения или ошибка природы (парадоксы человека) [Текст]. – Псков, 2006.
21. Разумный, В.А. Драматизм бытия или обретение смысла [Текст]. – М. : Пихта, 2000. – 406 с.
22. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.

23. 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.
24. Репринцев, А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2009. – № 3 (11). – С. 71–80.
25. Репринцев, А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? [Текст] // Вестник Костромского государственного университета. – 2011. – № 4. – С. 131–137.
26. Репринцев, А.В. Механизмы наследования ценностей культуры: диалектика личного и общественного [Текст] // Культура как способ бытия человека в мире. – Томск : ТГУ, 1998.
27. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
28. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 5. – Т. II. – С. 18–27.
29. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как продукт «модернизации» российского образования: Трагедия и триумф национальной культуры [Текст] // Берегиня-777-Сова : науч. журн. – 2012. – № 3 (14). – С. 120–126.
30. Розин, В.М. Философия образования: Этюды-исследования [Текст]. – М. : МПСИ ; Воронеж : Изд-во МОДЭК, 2007.
31. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 1(21). – С. 69–81.
32. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
33. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.
34. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
35. Степин, В.С. Философская антропология и философия науки [Текст]. – М. : Высш. шк., 1992.
36. Фельдштейн, Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 1 (25). – С. 6–22.
37. Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии [Текст] / отв. ред. И.Т. Фролов. – М. : Республика, 1995.
38. Штурба, В.А. Феноменология образования : моногр. / В.А. Штурба, С.С. Васильев. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т ; Просвещение-Юг, 2010. – 203 с.
39. Inkeles, A., Smith D. Becoming modern [Text] / A. Inkeles, D. Smith. – L., 1974.

УДК 130+14(471)

Е.А. Репринцева

**ФЕНОМЕН ИГРЫ В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОНЦЕПЦИИ В.А. РАЗУМНОГО:
ПОЛЕМИЗИРУЯ С ЙОХАНОМ ХЕЙЗИНГОЙ**

В статье на основе анализа актуальных вопросов теории современной игровой культуры, концепций В.А. Разумного и Й. Хейзинги проводятся параллели между основными теоретическими позициями ученых в оценке феноменологии и онтологии игры, ее социализирующих возможностей, векторов эволюции в современном мире.

философия культуры, культурная антропология, игра, психология игры, социальная педагогика, педагогическая концепция игры, искусство.

Каждая эпоха являет человечеству личностей незаурядных, нестандартных, непреклонных, самодостаточных, отважных и мужественных. Одной из таких личностей в российском научно-философском сообществе стал Владимир Александрович Разумный. Будучи философом по образованию и педагогом по призванию, он стал примером для многих ученых, особенно молодых исследователей. В его работах, посвященных осмыслению феномена человека, его жизни и деятельности, часто прослеживаются парадоксальные оценки, в которых четко вырисовываются предсказания и пророчества истинного мыслителя. В этой связи уместно вспомнить его работу «Венец творения или ошибка природы», каждая страница которой погружает читателя в размышления о сущности человеческого бытия и миссии человека на земле. Какие бы вопросы ни оказывались в поле зрения великого ученого, в их решении он демонстрировал нестандартное мышление и нестандартные оценки, которые всегда завершались появлением научной концепции, научной работы.

Мое знакомство с В.А. Разумным состоялось в 2004 году. Именно в это время содержательные беседы с выдающимся мыслителем были мне особенно необходимы, поскольку завершалась работа над докторской диссертацией и общение с философом позволяло глубже понять феноменологические, онтологические, аксиологические и гносеологические основания игры, ее место в воспроизводстве человеческой культуры. Логика его рассуждений стала для меня отправной точкой в систематизации результатов собственного научного поиска.

Запомнился один из приемов, блистательно продемонстрированный педагогом и философом, который можно было бы назвать «виртуальной дискуссией». Обратившись к анализу диады «игра – искусство», «искусство – игра», В.А. Разумный как бы вступает в заочную полемику с автором западноевропейской теории игры Йоханом Хейзингой, показывая, что в некоторых идеях, выпавших из поля зрения последнего, «обнаруживаются ростки действительно нового мышления о старом как мир предмете – игре»¹. В то же самое время он обнаруживает «философский тупик при подходе к общей теории игры, бесспорно, глубокого и оригинального мыслите-

¹ Разумный В.А. Игра – искусство или искусство – игра? (парадокс амбивалентности). М. : Академия переподготовки работников искусства, культуры и туризма. 2000. С. 15.

ля», каким является Й. Хейзинга¹. Именно на анализе этих скрытых идей и акцентирует свое внимание А.В. Разумный в работе «Игра – искусство или искусство – игра? (парадокс амбивалентности)», вышедшей в свет в 2000 году.

Диалог В.А. Разумного с Й. Хейзингой начинается с анализа самого понятия игры.

В понимании Й. Хейзинги игру можно назвать «свободной деятельностью, которая осознается как "не взаправду" и вне повседневной жизни выполняемое занятие, однако она может целиком овладевать играющим, не преследует при этом никакого материального интереса, не ищет пользы, – свободной деятельностью, которая совершается внутри намеренно ограниченного пространства и времени, протекает упорядоченно, по определенным правилам и вызывает к жизни общественные группировки, предпочитающие окружать себя тайной либо подчеркивающие свое отличие от прочего мира возможной маскировкой»².

Оппонируя этому определению, В.А. Разумный отмечает, что Й. Хейзинга, развивая вполне в духе традиционной немецкой философии абстрактное исходное определение по векторам выделенных существенных признаков, упускает из вида, например, реальный смысл античной концепции агона (точнее – агонистики) как незаинтересованного состязания, в отличие от атлетики как состязания, основанного на профессиональной деятельности и интересе. Безусловно, каждая игра – состязание, но отнюдь не все состязания, которыми преисполнена наша полная драматизма жизнь, являются играми. Реально существует фатально неустранимое поведенческое состязание в общении людей, которое может быть названо игрой лишь в переносном смысле слова. Кстати, подобное использование терминов в переносном смысле слова, вне их истинного значения, всегда препятствует отработке строгой и общепризнанной теории³.

Здесь нельзя не согласиться с В.А. Разумным в том, что Й. Хейзинга, верный духу классической немецкой философии, обосновывает все рассуждения об игре как феномене культуры на исходном понятии, выведенном им из самоочевидных уже в течение тысячелетий признаков игры. Эти признаки Й. Хейзингой сводятся к следующему: игра есть свобода, ее отличает незаинтересованный характер, она «разыгрывается» в определенных рамках пространства и времен, причем ее значение и смысл содержатся только в ней самой⁴.

Однако игра продолжает интересовать философов, прежде всего, потому, что представляет собой не только специфический способ бытия, но и способ такого бытия, которое не претендует на присвоение ему универсальных индивидуализированных характеристик.

Й. Хейзинга и В.А. Разумный не обошли стороной вопрос, связанный с решением дилеммы: что же «старше» – игра или культура? Й. Хейзинга уверенно провозглашает: «Игра старше культуры, ибо появление культуры, как бы несовершенно ее ни определяли, в любом случае, предполагает человеческое сообщество, а животные вовсе не ждали появления человека, чтобы он научил их играть. Да, можно с уверенностью заявить, что человеческая цивилизация не добавила никакого существенного признака общему понятию игры. Животные играют точ-

¹ Разумный В.А. Игра – искусство... С. 12.

² Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. М. : Прогресс ; Академия, 1992. С. 24.

³ Разумный В.А. Игра – искусство... С. 13.

⁴ Там же. С. 12.

но так же, как люди. Все основные черты игры уже присутствуют в игре животных»¹. «Культура зачинается не *как* игра и не *из* игры, а *в* игре. Антитетический и агонистический базис культуры лежит в игре, которая старше и первичнее любовью культуры»².

Подвергая анализу выдвинутый Й. Хейзингой тезис, В.А. Разумный идет дальше, уточняя и конкретизируя свойства игры как источника культуры, подводя читателя к пониманию необходимости решения еще одной дилеммы, связанной с определением первичности либо игры, либо искусства. «При трактовке постижения истины как только рационального освоения предмета познания сразу же возникает логическая проблема исторического приоритета: либо игра старше искусства как особой "формы познания" и в нем последнее черпало изначально живительные соки, иссякающие по мере нарастания познавательного, эмоционального и духовного потенциала художественного творчества, либо искусство старше игры и тогда вполне объясним традиционный поиск теоретиками особой, только ей присущей сферы деятельности, выделившейся в хронической последовательности из деятельности художественно-творческой. Примечательно, что данную антиномию (абсолютно тождественную постановке вопроса о том, что возникло раньше – яйцо или курица) не решают и попытки найти иную, так сказать, исконную первопричину возникновения и развития как художественного творчества, так и игры. Поиски эти в достаточной степени систематизированы на теоретическом уровне, зачастую выражающем абсолютизацию в абстракции реальных, но вторичных признаков игры»³.

Таким образом, оба мыслителя предлагают свою точку зрения, в каждой из которых отражена современная им эпоха, связанная с достижениями гуманитарной науки и системы гуманитарных знаний.

Определяя место игры в жизни человечества, Й. Хейзинга приводит примеры и способы ее проникновения в культуру, религию, язык, правосудие, войну, мудрость, поэзию, науку искусство и пр. Но, вместе с этим, он утверждает, что «игра не есть обыденная жизнь и жизнь как таковая. Она скорее выходит из рамок этой жизни во временную сферу деятельности, имеющую собственную направленность»⁴.

В конце XIX века появляются концепции, ставящие игру в один ряд со смертью, любовью, свободой, как один из экзистенциальных феноменов⁵. Складывается новое понимание игры как онтологического феномена. Такой подход был характерен и для Й. Хейзинги, что позволило ему рассматривать онтологический смысл игры как фундамент культурного фона человеческой жизни. Однако В.А. Разумный считает, что логическая схематика и беспредельное доверие чистому умозрению в итоге сыграли с Й. Хейзингой злую шутку, поскольку он был верен гипотетическому определению и черпал в соответствии с обширнейшими знаниями истории культуры факты и примеры из всех областей человеческой жизни, усматривая в них игровую суть. В итоге все, что его интересовало как ученого, оказывалось игрой – и фантазия, и система человеческих отношений (игра в роли), и безграничная сфера

¹ Хейзинга Й. Homo Ludens... С. 9–10.

² Там же. С. 92.

³ Разумный В.А. Игра – искусство... С. 18–19.

⁴ Хейзинга Й. Homo Ludens... С. 18.

⁵ Более подробно см.: Репринцева Е.А. Педагогика игры: Теория. История. Практика : моногр. Курск : Изд-во Кур. гос. ун-та, 2005.

сакрального (вера), и эмоции, и наука, и война. По мнению В.А. Разумного, блистательный историк, вступив на зыбкую почву исчерпавшей себя в наше время философии, смело поднявший меч на мифологию как варварство с позиций цивилизованного человека, оказывается творцом нового (а в действительности вполне архаичного) мифа об универсальности игры как состязания. Ибо если все – игра, то игры как таковой не существует, у нее нет реальных оснований и особой сущности кроме агона, т.е. состязательности, который он трактует весьма широко – как любую борьбу и противостояние человеческих страстей и действий, что тоже весьма проблематично¹.

Интересной, на наш взгляд, является «полемика» двух мыслителей относительно функций игры.

Определяя и раскрывая сущность функции игры, Й. Хейзинга отмечает, что «функция игры в ее высокоразвитых формах, ... в подавляющем большинстве случаев может быть легко выведена из двух существенных аспектов, в которых она проявляется. Игра есть борьба за что-нибудь или же представление чего-нибудь. Обе эти функции без труда объединяются таким образом, что игра "представляет" борьбу за что-то либо и является состязанием в том, кто лучше других что-то представит»².

В.А. Разумный оценивает толкование Й. Хейзингой универсальности агональной функции игры как ошибочное. Анализируя причины тупикового значения функционального подхода к игре, В.А. Разумный отмечает, что любые функциональные концепции остаются в пределах все той же исчерпавшей свои потенции философии. Разве что из общепhilosophической концепции игры (прекрасно представленной Й. Хейзингой), с достаточным основанием обобщающей многие ее существенные признаки, вычлениют лишь один, на котором теоретики и строят все дальнейшие абстрактные философские построения³.

До настоящего времени в современных философско-педагогических и психологических исследованиях нет однозначной точки зрения на вопрос: «Что является результатом игры?». Если взять во внимание, что игра характеризуется «самонацеленностью» (Н.Т. Казакова, Л.Т. Ретюнских) или что она «свободна от утилитарного эффекта» (С.Л. Рубинштейн), то можно предположить, что результата у игры нет никакого⁴. В этой связи необходимо обратить внимание на то, что в поле зрения Й. Хейзинги и В.А. Разумного оказалось такое свойство игры, как ее результат.

Й. Хейзинга отмечает, что финальный элемент игрового действия, его целеполагание в первую очередь заключается в самом процессе игры, без прямого отношения к тому, что за этим последует. Результат игры как объективный факт сам по себе не существенен и безразличен. Исход игры либо состязания важен лишь для тех, кто в качестве игрока или зрителя (на месте действия, по радио либо как-то иначе) включается в игровую сферу и принимает правила игры. Они становятся партнерами по игре и хотят быть партнерами. Для них отнюдь не безразлично или не безынтересно, кто победит...⁵.

¹ Разумный В.А. Игра – искусство... С. 15.

² Хейзинга Й. Homo Ludens... С. 24.

³ Там же. С. 22.

⁴ Репринцева Е.А. Феномен игры в культуре и образовании. LAMBERT, Saarbrucken, 2011.

⁵ Хейзинга Й. Homo Ludens... С. 64.

Результат игры в понимании В.А. Разумного представляет собой «свободное, незаинтересованное наслаждение». Оно может быть интеллектуальным, эмоциональным либо духовным, причем порою при весьма сложном переплетении в некое целостное единство переживаемого впечатления. Разумеется, здесь существенное значение имеют социокультурная ситуация, место человека в общественной иерархии, почти незыблемые и сохраняемые тысячелетиями традиции духовной жизни этноса, равно как и индивидуальная продвинутость и пластичность человека¹.

На наш взгляд, результатом игры на любом возрастном этапе являются изменения в социокультурном опыте личности, который мы рассматриваем не как эталон, не как данность, к которой должен стремиться человек в своей жизни, педагог и любой человек, имеющий отношение к детям, – в своей работе, но как совокупность взаимосвязанных, взаимообусловленных элементов, представляющих наиболее действенные и зримые личностные показатели и сферы человека – интеллектуально-волевого, деятельно-практического, эмоционально-ценностного его развития.

Рассматривая вопросы результативности игры, В.А. Разумный выходит на еще одну важную проблему, вызывающую у него желание полемизировать с Й. Хейзингой, – это свойства игры, в которых выделяется такой существенный, неотъемлемый признак, как «незаинтересованное наслаждение». Отвечая на вопрос: ради чего борются или играют люди, Й. Хейзинга отвечает, что люди борются или играют *ради* чего-то. В первую очередь и в последнюю очередь борются или играют ради победы, но победе сопутствуют разные способы наслаждаться ею. Прежде всего, *ею наслаждаются* как торжеством, триумфом, справляемым группой в радостных восклицаниях и славословии².

Не стремясь оспаривать выдвинутый тезис, В.А. Разумный отмечает, что первый и непосредственный продукт любой игры – *наслаждение*, без которого нет и не может быть речи о действующем по ее условиям либо правилам человеке. Соглашаясь с ними вопреки всей их сложности, играющий человек вместе с тем – свободен абсолютно, ибо абсолютно его стремление к наслаждению. Измените установку, прикажите ему играть по вашей воле либо во имя опять-таки внешней по отношению к индивиду социальной воле, делающей игрока профессионалом, наемным работником, – и необходимость закономерно и неизбежно подавит свободу. Подчеркивая независимость от наслаждения игрой, функциональная концепция справедливо полагает, что отнюдь не любое наслаждение – существенный признак этого процесса. Наслаждение – сопутствующий признак любой человеческой деятельности и, прежде всего, неукротимого стремления осознать истину бытия в любой из ее форм³.

Мы считаем, что такое рассмотрение результата игры не совсем правомерно, так как в нем затрагивается лишь фактор удовольствия от совершенных действий. Однако ребенку часто приходится включаться в игру и выполнять порученную ему роль только потому, что этого требуют интересы коллектива, игрового сообщества, а не только стремление к получению удовольствия от собственного превосходства. Если дети будут играть только ради удовольствия, если их игровые интересы и потребности будут подчинены стремлению к удовольствию, даже

¹ Разумный В.А. Игра – искусство... С. 26.

² Хейзинга Й. Homo Ludens... С. 66.

³ Разумный В.А. Игра – искусство... С. 21.

если это удовлетворение от нравственного или волевого усилия, то в скором времени жажда удовольствия возьмет верх над осознанной необходимостью и игра из педагогического средства превратится в средство антипедагогическое, метаморфозы которого нам демонстрируют средства массовой информации, в частности, телевидение¹.

Известно, что правила игры выступают внешним и внутренним регулятором поведения игроков. Они определяют отношения, взаимодействия, совместную деятельность игровой команды и каждого игрока в отдельности. Й. Хейзинга, анализируя правила игры, обращает внимание на их обязательность и неизбежность. «У каждой игры есть свои правила. Они диктуют, что будет иметь силу внутри отграниченного игрой временного мирка. Правила игры, безусловно, обязательны и не подлежат сомнению... Основа, которая их определяет, дается здесь как неизбежная. Стоит нарушить правила, и все здание игры тотчас же рушится. Игра становится невозможной. Игра перестает существовать»².

В.А. Разумный обнаруживает, что у игровых правил есть способность изменяться со временем, тем самым задавая новые векторы развития содержания игры. «Процесс игры регламентируется весьма жесткими правилами, приобретающими значение нерушимой традиции. От них как от изначальной конвенции не может отступить ни один играющий, даже оставаясь наедине с самим собой. Естественно, что движение жизни, ее новые условия и потребности приводят к корректировке правил, к их усовершенствованию, упрощению или усложнению на основе гласной или негласной конвенции. Но корректировка эта не меняет сути конкретной игры»³. В.А. Разумный отмечает, что весь обширнейший диапазон игровых действий человека, от наивной игры в бирюльки до высочайших художественно-образных свершений, остающихся по форме той же игрой, подвластен правилам и вместе с тем открывает возможность творения, рождения нового, еще не изведенного⁴.

Игра сама по себе является субъектным состоянием личности. Сюжет, игровой замысел, композиция и правила игры находят своеобразное отражение в сознании субъекта. Это определяется особенностями характера, темперамента, эмоционально-волевой сферы личности. Восприятие игры как неизменной данности приводит к ее разрушению, и, наоборот, восприятие личностью игры как явления, постоянно меняющегося и совершенствующегося, расширяет границы игры, развивает ее содержание и структуру. Каждый из игроков проигрывает игру по-своему. И это еще раз подчеркивает субъектный характер игры, определяющим моментом которой является личностное отношения каждого субъекта к игровому действию. Как нет и не может быть одинаково разыгранных игровых ролей, так нет и не может быть абсолютно одинакового отражения в сознании игроков смысла, хода и итогов игры⁵.

Субъектное состояние проявляется на всех этапах осуществления игры. Это выражается и в восприятии каждым игроком игрового замысла, и в эмоциональных реакциях на выпавшую роль, и в отношении к подготовке игрового реквизита.

¹ Репринцева Е.А. Феномен игры...

² Хейзинга Й. Homo Ludens... С. 22.

³ Разумный В.А. Игра – искусство... С. 25–26.

⁴ Там же. С. 26.

⁵ Репринцева Е.А. Феномен игры...

В ходе игры субъектное состояние находит свое воплощение в ролевых действиях игроков, подчиненных установленным правилам. Возможно ли изменение субъектного состояния под влиянием игры? Возможно. Достигается это как посредством работы специфических функций игры, например, функции преодоления стереотипов, так и посредством достижения конкретной воспитательной цели игры, например, формирования готовности к определенному виду деятельности, или достижения определенного уровня подготовки к деятельности, скажем, педагогической.

Проводя сопоставительный анализ оценочных суждений о сущности и свойствах игры двух выдающихся ученых, нельзя обойти вниманием их размышления о связи игры и комического.

Й. Хейзинга отмечает, что повторяемость есть одно из существенных свойств игры. «Она характеризует не только игру в целом, но и ее внутреннюю структуру. Элементы повтора, рефрена, чередования встречаются на каждом шагу почти во всех развитых формах»¹. Повторяемость движения маятника («туда-обратно») имеет отношение и к смеху, к его колебательной, взаимообращающейся связи между противоположностями².

Анализируя суждения Й. Хейзинги о связи игры и комического, В.А. Разумный приходит к выводу, что тот заведомо исключает из игры сферу комического: «Мы называем комическим клухт или комедию не из-за игрового действия самого по себе, а из-за содержания. Мимику клоуна, комичную и смешную, можно назвать игрой только в самом нестрогом смысле слова. Комическое тесно связано с глупостью. Игра, однако, вовсе не глупа. Она живет вне противоположности "мудрость – глупость"»³. В.А. Разумный полагает, что подобной абстрактно-логической конструкцией Й. Хейзинга закрывает для себя путь к постижению истинного соотношения, а точнее – реального тождества игры и искусства. Считая игру и игровую деятельность проявлением незаинтересованного наслаждения, Й. Хейзинга тем самым невольно выводит за сферу игры ее суть – комическую реакцию, более того, – все иные типы жизненного драматизма. А ведь именно этот драматизм и порождает художественно-творческие действия человека (назовите их игрой либо искусством – не имеет никакого значения) как проявление изначального страха перед неизбежным небытием⁴.

В современной философской и психолого-педагогической науке исследований, направленных на выяснение диалектики игры и смеха, пока еще не было. Однако даже отдельные, фрагментарные поиски в этой области дают основание для утверждения, что игра является тем механизмом, при помощи которого моделируется искусственное воспроизведение основного признака комического – удвоение видимости и ее разрушение⁵. Это объясняется, прежде всего, постоянным переходом игры из реального плана в воображаемый, их «колебательным» соотношением. Удовольствие и радость – и в игре, и в смехе – создают колебательные отношения между воображаемым и реальным. Выход воображения за пределы действительности освобождает фантазию, делает мир более доступным для по-

¹ Хейзинга Й. Homo Ludens... С. 20.

² Рюмина М.А. Тайна смеха или эстетика комического. М. : Знак, 1998.

³ Хейзинга Й. Homo Ludens... С. 16.

⁴ Разумный В.А. Игра – искусство... С. 33.

⁵ Рюмина М.А. Тайна смеха... С. 109.

знания, для проявления активного творчества. М.А. Рюмина отмечает, что «игра и смех тесно связаны с творчеством и с творческим созиданием»¹.

Результатом творческой активности индивида в игре является формирование сначала социально ценных ориентиров, затем – стереотипов поведения и деятельности, а далее – социального опыта, обогащение и совершенствование которого ведет к опыту социокультурному. А изменения в социокультурном опыте человека и есть результат его творческой активности в игре. На наш взгляд, соотношение смеха с творческой активностью может иметь свой результат – например, «смеховую культуру» человека (М.М. Бахтин)².

Современные логико-гносеологические и онтологические представления об игре складывались под влиянием социокультурных факторов, поэтому при определении содержательной характеристики игры, ее сущностных и познавательных аспектов необходимо учитывать как непосредственное, так и опосредованное влияние той или иной социокультурной и конкретно-исторической реальности на развитие игры. В феномене игры, как в зеркале, отражаются характерные особенности эпохи, отношения между социальными группами и отношение социальных групп к игре, проявляется ее «бытийная» сущность в определенной исторической эпохе, в конкретном мире. В современном постиндустриальном обществе явно нарастает тенденция расширения сфер развлечений, – она стимулируется техническим прогрессом, новыми, набирающими силу способами коммуникации. Вместе с тем в современном обществе растет потребность в «банальных развлечениях, жажда грубых сенсаций, тяга к массовым зрелищам». И как не согласиться с Й. Хейзингой, что эти явления сопровождаются вступлением полуграмотной массы в игровое сообщество (клубы), которые чаще всего демонстрируют девальвацию моральных ценностей³.

Соотнося состояние современной игровой культуры общества с оценочными суждениями Й. Хейзинги, можно с уверенностью сказать, что она лишилась достоинств *человеческой игры*. Состояние современного человека погранично с инфантилизмом, что резко противоположно истинно игровому состоянию. Коллективные игры, как «живой пульс культуры» (Й. Хейзинга), требуют от участников «автоматизма и антииндивидуализма»⁴.

Сегодня наблюдается эскалация новых технических игровых форм. Это явление можно назвать формой игрового самовыражения человека нашего времени, которая вошла в жизнь постепенно и не была своевременно замечена. Роль игры в современной жизни все более и все заметнее возрастает. С невиданной силой идет процесс социализации игрового элемента культуры. Помощь игре в этом оказывают средства массовой информации, тиражирующие в огромных масштабах её культурные образцы. Во многом способствует распространению всеобщего гедонизма индустриализация досуга, предоставляющая неограниченные возможности интенсивному производству и воспроизводству игровых форм⁵.

¹ Рюмина М.А. Тайна смеха... С. 110.

² Репринцева Е.А. Игра: мыслители прошлого и настоящего о ее природе и педагогическом потенциале: Хрестоматия : учеб. пособие. М. ; Воронеж : НПО МОДЭК ; Изд-во Моск. психол.-социального ин-та, 2006.

³ Хейзинга Й. Homo Ludens... С. 231–238.

⁴ Более подробно см.: Репринцева Е.А. Трансформация аксиологических оснований игры в современной молодежной культуре // Психол.-пед. поиск. Рязань, 2010. № 4 (16). С. 16–30.

⁵ Более подробно см.: Там же. 2009. № 3 (11). С. 30–37.

Оценивая состояние современной игровой культуры, В.А. Разумный справедливо заметил, что мир информационной цивилизации вопреки всем «философским» прогнозам ежедневно, ежечасно демонстрирует возрастание игры, игровых действий и более того – игровых технологий буквально во всех сферах нашего бытия. Уж если кто и является «играющим человеком», так это представитель новой цивилизации эпохи Озарения. ... Этот человек поражен игровым вирусом более сильным и пагубным, чем вирус бешенства¹. В.А. Разумный справедливо отмечает, что именно предощущение этого «общечеловеческого синдрома» хотел подчеркнуть своей книгой Й. Хейзинга.

Однако В.А. Разумный считал, что мир игр современного человека отнюдь не поглощает все его бытие, все проявления реальности, а прежде всего и удивительнейшим образом размывает традиционные представления о границах «высокого искусства». Отсюда – вполне естественное всеобщее стремление по-новому определить сущность игры в соотношении с искусством в нашем изменчивом мире. Оказывается, игра и искусство отнюдь не слились в неопределенное и аморфное единство на основе перерастания всех человеческих действий в некую метаигру и не разделились абсолютно, словно поезда на одной стрелке, выкroив для себя особое, специфическое направление этих разделенных действий².

Основываясь на достижениях философско-педагогической мысли прошлого и настоящего, анализируя существо современной теории и практики воспитания, В.А. Разумный выдвигает тезис о «глубинном, сущностном родстве игры и искусства, а быть может, – и об их тождественности» и обращает внимание на тот факт, что «искомое представителями разных концепций корректное, не расширительное и не иносказательное определение сущности игры как специфической формы действий неизбежно включает в его содержание искусство как качественный критерий»³. Игра – это искусство, равно как любое искусство – это игра. Настаивая на подобном толковании, В.А. Разумный определяет его не как парадокс, а как признание реальности, ускользающей от наблюдателя при любом умозрительном философствовании⁴.

Проводя параллель между понятиями «игра» и «искусство», он дает каждому из них особую характеристику, раскрывая тем самым их неразрывную и взаимообусловленную связь: «Мир игры – это и мир обычая, обряда, праздника. Их сфера внешне сложнее детской игры как по организации, так и по масштабам вовлеченности играющих. Концентрируя в себе накопленные знания людей, их интеллектуальный опыт, равно как и их духовные представления, традиции веры, обычаи, обряды и праздники – все эти элементы органически включаются в целостную область высокого искусства. Именно их художественно-творческим смыслом предопределяется та эмоциональная заразительность, которая объединяет самых разных по индивидуальности людей в театрализованном поведении и коллективном действии»⁵.

Анализ философско-педагогической концепции В.А. Разумного дает основание для утверждения, что искусство и игра неразрывно связаны между собой.

¹ Разумный В.А. Игра – искусство... С. 17–18.

² Там же. С. 18.

³ Там же. С. 21.

⁴ Там же.

⁵ Там же. С. 32.

Постоянно взаимодействуя друг с другом, взаимовлияя, много веков они творят человека, воспроизводят и обогащают социальный опыт поколений. Благодаря взаимопроникновению и взаимовлиянию искусства и игры культура становится не хранилищем древностей, не застывшим и архаичным «музеем», запечатлевшим события и судьбы прошлых веков, а совокупностью смыслов и ценностей, традиций и норм, освоение которых позволяет человеку понять собственное предназначение в жизни, выстроить свою социальную и профессиональную судьбу. Игра и искусство как естественные и органичные продукты культуры являются средством преобразования человека, факторами формирования его внутреннего мира, регуляторами его социального бытия, апробации и воплощения его «природных сущностных сил». В этом значении искусство и игра как элементы культуры не есть нечто застывшее, статичное, неизменное, – они изменяются вместе с культурой, сообразно тенденциям и изменениям, происходящим в ней. Вместе с тем игра и искусство – не только производные от культуры, не только ее естественные и важные составляющие, они одновременно и инструменты созидания культурных смыслов и ценностей, они – вместе с тем – и способы изменения самой культуры. Во взаимоотношениях искусства и игры вполне определенно и внятно просматриваются эта двухсторонняя связь, их взаимовлияние и взаимообусловленность.

Именно на этих позициях выстроена философско-педагогическая концепция В.А. Разумного, которая является органической составляющей неогуманистического направления современной философско-педагогической мысли и предлагает четкие ориентиры для развития теории и практики социального воспитания детей и молодежи.

Список использованной литературы

1. Бодрийяр, Ж.В тени молчаливого большинства, или Конец социального [Текст] / пер. с фр. Н.В. Сулова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000.
2. Дебор, Г. Общество спектакля [Текст]. – М. : Опустошитель, 2012. – 180 с.
3. Зинченко, В.П. Человек в пространстве времен [Текст] // Развитие личности. – 2002. – № 3. – С. 23–50.
4. Разумный, В.А. В поисках смысла. Очерки всеобщего йехуизма [Текст]. – М. : Пихта, 2003.
5. Разумный, В.А. Венец творения или ошибка природы (парадоксы человека) [Текст]. – Псков, 2006.
6. Разумный, В.А. Драматизм бытия или обретение смысла [Текст]. – М. : Пихта, 2000.
7. Разумный, В.А. Игра – искусство или искусство – игра? (парадокс амбивалентности) [Текст]. – М. : Акад. переподготовки работников искусства, культуры и туризма, 2000. – 105 с.
8. Репринцева, Е.А. Игра: мыслители прошлого и настоящего о ее природе и педагогическом потенциале: Хрестоматия [Текст] : учеб. пособие. – М. ; Воронеж : НПО МОДЭК ; Изд-во Моск. психол.-социального ин-та, 2006. – 404 с.
9. Репринцева, Е.А. Педагогика игры: Теория. История. Практика [Текст] : моногр. – Курск : Изд-во Кур. гос. ун-та, 2005. – 512 с.
10. Репринцева, Е.А. Трансформация аксиологических оснований игры в современной молодежной культуре [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2010. – № 4 (16). – С. 16–30.

11. Репринцева, Е.А. Трансформация современной игровой культуры молодежи: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2009. – № 3 (11). – С. 30–37.
12. Репринцева, Е.А. Феномен игры в культуре и образовании [Текст]. – LAMBERT, Saarbrücken, 2011. – 450 с.
13. Розин, В.М. Теория культуры [Текст]. – М. : Nota Bene, 2005.
14. Розин, В.М. Философия образования: Этюды-исследования [Текст]. – М. : МПСИ ; Воронеж : Изд-во МОДЭК, 2007.
15. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.
16. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
17. Рюмина, М.А. Тайна смеха или эстетика комического [Текст]. – М. : Знак, 1998. – 251 с.
18. Хейзинга, Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня [Текст]. – М. : Прогресс ; Академия, 1992. – 460 с.

УДК 378.147+14(471)

И.П. Ильинская

**ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА В.А. РАЗУМНОГО:
ОТ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ – К РЕАЛИЯМ
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Автор анализирует концепцию эстетического воспитания подрастающего поколения видного отечественного философа и педагога В.А. Разумного, соотносит ее основные положения с реалиями нынешней образовательной практики, современной поликультурной образовательной среды.

эстетическое воспитание, эстетическая культура, художественная педагогика, поликультурное образование, национальная художественная культура, художественное творчество, предметно-практическая деятельность младшего школьника.

Искусству как мощному средству воспитания и образования подрастающего поколения придавали огромное значение ученые и педагоги-практики во все времена. Среди «китов» современной отечественной философской и педагогической мысли, уделявших особое внимание исследованию проблем искусства и воспитания искусством, – Владимир Александрович Разумный и его система эстетического образования (воспитания), концепция художественной педагогики.

В трудах В.А. Разумного представлена целостная стройная система эстетического воспитания подрастающего поколения. Он рассматривал эстетическое

воспитание не в отрыве от процесса становления личности, процессов ее воспитания и обучения, но всегда как подсистему образования в целом, в широком смысле этого слова: «... все великие цивилизации прошлого обучение и воспитание трактовали как единый и целостный процесс»¹.

Очерчивая круг проблем эстетического воспитания молодежи, Владимир Александрович подчеркивал, что отечественная образовательная практика перестала уделять воспитанию искусством должное внимание. Так, рецензируя федеральный государственный образовательный стандарт, В.А. Разумный пишет о возмутительном характере «исключения из содержания федеральной образовательной программы (в качестве федерального компонента) художественной литературы»², что, по его мнению, приведет к духовному и интеллектуальному оскудению нации, «... ибо нашей педагогической, да и не только педагогической, общественности преотлично известно уникальное значение литературы для обучения и воспитания миллионов граждан России, как в далеком прошлом, так и в настоящем. Лучшего способа интеллектуального, эмоционального и духовного обидливания наших детей в современных социокультурных условиях и быть не может»³.

Между тем известные специалисты в области теории и методики эстетического воспитания школьников констатируют тревожные тенденции в этой сфере. В частности, А.В. Репринцев пишет об опасностях социального обособления детей в процессе школьного образования и воспитания: «Замыкаясь в своем узком мирке, ребенок все чаще "строит" свой собственный мир, изолированный от других людей. Он все чаще и чаще идет в этом строительстве "от себя", не соотнося свои желания с желаниями окружающих его людей. Он потребляет духовные ценности, опираясь лишь на собственные потребности, свои интересы, свои представления о должном. *Индивидуализация потребления эстетических ценностей* превращается в неумеренное и неконтролируемое освоение ребенком стандартов и нормативов массовой культуры, посредством которой в его сознание приходят образцы искаженной реальности, атрибуты виртуального мира, формирующие ложное представление о самой действительности, способах и средствах социального взаимодействия, разрешения возникающих в человеческих отношениях проблем. Ребенок утрачивает ощущение границы реальности и "нереальности", правды и вымысла, – он дезориентируется в социальном и культурном пространстве, подчиняясь лишь своим внутренним инстинктам и влечениям. Результатом этого становится *размывание вкусов как основы нравственно-эстетического отношения человека к действительности*, утрата социально типичных представлений о критериях оценки эстетически значимых предметов и явлений окружающего мира»⁴.

Оскудение области эстетического воспитания подрастающего поколения, воспитания искусством, области насыщения различными видами искусства детской образовательной среды привело к серьезным поведенческим отклонениям

¹ Разумный В.А. Художественная педагогика. М., 2000. С. 3.

² Там же. С. 6.

³ Там же.

⁴ Репринцев А.В. Что происходит с эстетическим воспитанием в современной школе? // Развитие личности в дошкольном и школьном образовании: опыт, проблемы, перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф. Белгород : Изд-во БелГУ, 2003. Ч. I. С. 137–142.

в молодежной среде, по словам В.А. Разумного, к «чудовищным массовым деформациям поведения молодежи»¹.

Немаловажным фактором влияния на развитие этой отрицательной тенденции является и неверное понимание педагогическим корпусом целей, задач и содержания эстетического воспитания. А ведь от эстетического воспитания личности зависит ее воспитание в целом, в широком смысле этого слова. Однако, как отмечает В.А. Разумный, «... многие вновь испеченные заместители директоров школ Москвы, с которыми мне доводилось встречаться в последние годы, всерьез убеждены, что воспитание – только организация досуговой деятельности ребенка! Но за этим курьезом маячит опасность социального разложения, девальвации веками выработывавшихся духовных ценностей»².

Такая ситуация, к сожалению, сохраняется и сегодня. Наши наблюдения, беседы, исследования подтверждают слова Владимира Александровича о непонимании современными педагогами (вплоть до административной верхушки школы) глубинной сути, значения и смысла воспитательной работы в школе; более того, многие уверены, что такая работа неинтересна ни детям (то есть обучающимся), ни их родителям. В итоге мы приходим к выводу, точнее, констатируем (вслед за В.А. Разумным) факт «изгнания» из современной школы не только производительного труда детей, имеющего колоссальный воспитательный потенциал, но и «радостной художественно-творческой деятельности». На сегодняшний день в России, пожалуй, нет ни одного областного центра, где бы мы не встретили школу (а как правило, несколько школ), в которой не ведется кружковая работа предметно-прикладного характера, будь то художественная деятельность (кружки вязания, рисования и др.) или техническое творчество учащихся (кружок «Умелые руки» и подобные). Такая работа не ведется по разным причинам, но часто по официально обоснованным, например, определенным профилем, статусом школы. Но можно ли найти замену таким мощным педагогическим средствам, как труд и искусство? Такому средству, как непосредственная предметно-практическая деятельность детей, особенно на первой ступени общего образования? Напрашиваются и другие вопросы: каким образом прививать те самые духовные ценности, те ценностно-целевые ориентиры, которые должны послужить якорем в жизни и деятельности, поступках подрастающего поколения? Какими педагогическими средствами, если не трудом и искусством, формировать патриотов, воспитывать высокоразвитых в духовно-нравственном смысле людей, будущих членов российского общества?

Мы признаем, что указанные нами ценности – не единственные педагогические средства, не умаляем значения других средств, например, слова, но настаиваем на том, что именно они универсальны, доступны и необходимы для реализации поставленных перед современной отечественной системой образования целей и задач. И здесь нельзя не подчеркнуть тот факт, что выполнение системой образования требований, предъявляемых к ней со стороны личности, общества и государства, осложняется необходимостью учета социокультурной ситуации, среды развития и становления личности сегодняшнего школьника. Проблемы глобализации, интеграции и дифференциации культур, неустойчивость и расслоение общества, увеличение темпа жизни человека, нарастающие в обществе про-

¹ Разумный В.А. Художественная педагогика... С. 8.

² Там же.

блемы агрессии, нетерпимости, социальной глухоты, формирования ложных потребностей не могут быть незамеченными подрастающим поколением, ведь это их эпоха, их жизнь... Современные тенденции общественного развития (как негативные, так и позитивные) не могут игнорироваться и современной системой образования. Не случайно в последнее время особое внимание уделяется вопросам поликультурного воспитания детей и молодежи, конструирования и организации поликультурной образовательной среды.

Поликультурное воспитание на сегодняшний день понимается двояко. В узком смысле оно сводится к решению вопросов полиэтнического взаимодействия, в широком – охватывает весь спектр взаимодействия и взаимопроникновения культур. Ребенок растет и развивается в поликультурной среде. В современной социальной среде бытуют и функционируют различные культуры, начиная от индивидуальной культуры каждой личности, семьи, сообщества (культура села – культура города) и заканчивая культурой общества в целом. Выделяют профессиональную культуру, возрастную (культура детства, подростковая культура и т.д.), культуру этническую, культуру различных конфессий. Все это многообразие культур находится в постоянном взаимодействии, но степень их взаимодействия, безусловно, разная, и еще более различий имеет характер их взаимодействия и взаимовлияния. Этот факт и позволяет утверждать, что современный ребенок растет и развивается в поликультурной среде, насыщенной для каждого отдельного индивида инокультурными проявлениями.

С развитием информационных и прочих технологий взаимодействие и взаимопроникновение культур становятся все теснее, и мы все больше замечаем отличие «иных» культур от «нашей». Поликультурный характер носит и современная образовательная среда, т.е. те условия, в которых не только растет и развивается человек, но и получает образование, и прежде всего это школьная среда. В нашем понимании поликультурная образовательная среда – это совокупность условий совместного существования и развития представителей двух и более культур, создаваемых субъектами образовательного учреждения или системой образовательных учреждений, которая характеризуется этнической идентификацией, способствует диалогу культур, направленному на эффективное межкультурное взаимодействие. Необходимо подчеркнуть, что для успешного позитивного участия личности в межкультурном диалоге важны изначальное постижение ребенком своей этнической культуры, усвоение родных традиций, формирование ценностного отношения к ним. Только в том случае, когда человек знает и любит свою национальную культуру и традиции, он способен принять и понять национальную культуру и традиции других народов.

Поликультурная многонациональная среда страны, региона, в которой признаются равноценность и равноправие всех этнических и социальных групп, недопустимость дискриминации людей по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста, должна помочь личности осознать свои корни и определить то место, которое она занимает в мире, а также привить ей уважение к другим культурам, воспитать толерантность, сформировать многогранную картину мира и обеспечить ее быструю адаптацию к изменяющимся условиям существования¹.

¹ См. подробнее: Ильинская И.П. О взаимосвязи эстетического и поликультурного воспитания современных школьников // Образование и саморазвитие. 2009. № 4 (14). С. 130–136; Ильинская И.П. Поликультурная среда как фактор становления личности младшего школьника // Вестн. ун-та Рос. акад. образования. 2009. № 3. С. 83–87.

На современном этапе образование призвано использовать свой потенциал для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, для преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур, ограничения социального неравенства. Сегодня ощущается потребность в формировании национального самосознания личности как части общероссийского менталитета, поликультурного образования в теснейшей связи с общечеловеческими ценностями. Требуется новый подход к построению образовательной системы, чтобы содержание и структура учебно-воспитательной работы оптимально содействовали осознанию и адекватному восприятию нравственно-эстетических традиций и духовной культуры этноса как части своей жизнедеятельности, а это требует, в первую очередь, подготовки педагогов с новым мышлением, способных решить сложнейшие социально-педагогические, национально-ценностные задачи исторической значимости.

Воспитание младших школьников в поликультурной среде должно осуществляться на принципах толерантности, идентификации, осведомленности, на основах познания других культур в творческой деятельности и мотивации к познанию и взаимодействию с другими культурами. Педагогические задачи должны выстраиваться в соответствии с содержанием, целями и принципами поликультурного образования и быть направленными на постижение младшими школьниками характерных особенностей тех культур, с которыми они сталкиваются в процессе своей жизнедеятельности, на развитие мотивационной сферы как основы их творческой деятельности по ознакомлению с другими культурами, на воспитание толерантного отношения к инокультурным проявлениям в их жизни, на идентификацию ребенка по этническому признаку. К концу обучения в начальной школе учащиеся должны осознавать свою национальную принадлежность, идентифицировать себя с культурой своего народа, края, региона, уважительно относиться к своей культуре и культурам других народов.

Цели и задачи поликультурного воспитания тесно переплетаются с целями и задачами формирования эстетической культуры младшего школьника. Так, например, «одним из основных ценностно-целевых ориентиров формирования эстетической культуры младших школьников в полиэтнической образовательной среде нам представляется формирование эстетической идентичности личности младшего школьника средствами народной художественной культуры – как способности к переживанию и сопереживанию воспринятого, к вчувствованию в воспринимаемое, как усвоение эстетического опыта предшествующих поколений с целью его активного воспроизводства»¹.

Проблемы сохранения этнокультурной идентичности и «воспитания красотой» волновали многих отечественных и зарубежных педагогов, среди которых видное место занимают опыт и концепция В.А. Сухомлинского, позволяющие «сохранить устойчивое равновесие, помочь входящему во взрослый мир ребенку

¹ Ильинская И.П. Ценностно-целевые ориентиры формирования эстетической культуры младших школьников в контексте развития современной философии образования // Психол.-пед. поиск. Рязань, 2011. № 1 (17). С. 39–51.

сохранить свой собственный язык и голос, не стать безликим придатком постиндустриальной эпохи...»¹.

Каким образом, каким путем реализовать поставленные цели и задачи? Безусловно, путем ослабления факторов, негативно влияющих на процесс становления личности, и усиления факторов позитивного влияния. Как этого достичь? Ответ прост: поставленные задачи можно решить посредством правильного воспитания детей – будущего нации. Но это стратегия, а каковы технологии и средства достижения поставленных целей? Вслед за В.А. Разумным в своих исследованиях мы отдаем предпочтение именно искусству и считаем, что оно является одним из мощнейших средств решения данной проблемы.

Действительно, современные социокультурные условия столь многообразны, что подрастающее поколение, на наш взгляд, как никогда прежде, нуждается в устойчивых ценностях и ориентирах, отражением которых на протяжении эпох является искусство. Во все времена искусству как средству обучения, воспитания и развития личности придавалось особое значение. Без искусства сложно представить развитие эмоциональной сферы личности, становление ее нравственно-мировоззренческих идеалов, эстетическое воспитание и развитие человека и человечества в целом. Искусство раскрывает возможности для развития когнитивной, эмоциональной и деятельностной сторон личности, «обогащая и удовлетворяя ее познавательные потребности и потребности в творческой деятельности. Познание человеком мира через искусство, его творческая деятельность в сфере искусства стимулируют активность личности на основе ее врожденной тяги и стремления к красоте, к прекрасному, к идеалу, к совершенству и гармонии»².

В.А. Разумный понимал искусство широко – как наднациональную сущность развития эмоционального мира человека, его творческих способностей и творческой деятельности во всех сферах жизни, как доминанту эстетического образования, что делает особенно актуальным его наследие на современном этапе развития отечественного образования. «Доминантой здесь выступает художественно-образное действие или то, что мы в расширительном смысле именуем искусством, место которому есть и в интеллектуальном образовании, и в освоении трудовых навыков и умений, и в любой, самой бесшабашной либо изощренной, игре, от детской до сложнейшей спортивной»³. Далее, описывая принципы и сущность художественной педагогики, В.А. Разумный пишет, что она существовала как явление духовной жизни «в обширном и поливариантном эмоциональном опыте разных этносов и древнейших цивилизаций» задолго до появления первых трактатов, что в нашем понимании очень тесно сближает ее с народной художественной культурой. Именно народную художественную культуру, различные виды художественного творчества разных народов мы положили в основу содержания авторской программы и технологии формирования эстетической культуры младших школьников в полиэтнической образовательной среде⁴.

¹ Ильинская И.П. Проблемы формирования эстетической культуры младших школьников в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского // Берегиня-777-Сова : науч. журн. 2013. № 3 (18). С. 219–225.

² Ильинская И.П. Методологические проблемы интеграции искусства в образовательный процесс начальной школы XXI века // Психол.-пед. поиск. Рязань, 2011. № 3 (19). С. 106–114.

³ Разумный В.А. Художественная педагогика... М., 2000. С. 13.

⁴ Ильинская И.П. Эстетическое воспитание младших школьников средствами художественной культуры разных народов. Белгород : БелГУ, 2014.

В основу понимания эстетического образования подрастающего поколения, художественной педагогики В.А. Разумный вкладывает теорию развития творческих способностей личности. Вместе с тем нельзя не отметить мощной теоретической основы его рассуждений, отражающей широкое понимание автором идеи эстетического воспитания подрастающего поколения. Раскрывая сущность эстетического воспитания, В.А. Разумный использует и более широкий и емкий, более корректный термин – «эстетическое образование», призванное «подчеркнуть целостность процесса эстетического образования и художественного, в широком смысле слова, обучения»¹. Именно педагогику эстетического образования Владимир Александрович и именует художественной педагогией, в основе которой лежит разработанная им универсальная формула педагогического процесса – «П – П – Д», т.е. «потребность – переживание – действие». «Согласно этой формуле любое педагогическое воздействие на всю структуру устойчивых потребностей человека возможно лишь через действие и только через действие. Эстетическое образование в этой связи осуществляется через педагогически регулируемую многоплановую и одновременно целостную совокупность действий: предметно-творческих, интеллектуальных, художественно-образных и игровых...»².

Представляя целостную концепцию художественной педагогики, В.А. Разумный выделяет ее общие и частные принципы. Наиболее общие принципы любой художественно-творческой деятельности, по его мнению, «имеют надэпохальное значение, проявляются в любой системе эстетических координат (в узком смысле слова – во всем многоцветии стилей, методов, направлений), безотносительно к индивидуальности эмоционального мира каждого из нас»³. К ним он относит *постижение* «как путь к открытию в сфере эмоциональных переживаний», «как открытие нового в сфере истины»; оценку, концентрирующуюся в обобщенной, художественно-образной форме и предопределяющую, в соответствии с устоявшимися традициями духовной жизни людей и многообразием форм коммуникаций между ними, такое качество, как *выразительность*; *заразительность* как результат эмоционального движения к истине, т.е. наслаждение. При этом заразительность как специфический признак художественной педагогики, по мнению В.А. Разумного, «естественно корреспондируется с этническим своеобразием эмоционально-образного творчества». Подчас мы не проникаемся величию памятников культуры прошлых эпох, «уникальные шедевры исчезнувших культур» «не будоражат воображение нынешней генерации человечества». Иногда же, напротив, ушедшие в прошлое «эмоциональные знаковые цивилизации народов» оказываются «дрожжами для вызревания наиболее эмоционально-заразительных художественных ценностей»⁴.

Частные, специфические принципы конкретной художественной педагогики основываются на фундаментальных психологических исследованиях С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Л.С. Выготского. К ним относятся принцип выделения доминирующей способности, принцип иррадиации способностей и выработка и закрепление новых, неведомых прошлому человечества, способностей, порождающихся во многом изменяющимися социокультурными условиями.

¹ Разумный В.А. Художественная педагогика... С. 12.

² Там же.

³ Там же. С. 19.

⁴ Там же. С. 24.

В своих трудах В.А. Разумный обосновывает необходимость массового эстетического образования подрастающего поколения. В противовес дилетантскому и мелкому пониманию эстетического воспитания как совокупности специфических мероприятий (реализации этого процесса в рамках мероприятийного подхода) великий мыслитель, наш современник говорит о том, что эстетическое образование должно научить ребенка основам профессиональной творческой деятельности в сфере искусства, и утверждает, что это крайне необходимо всем и каждому для полноценного развития эмоционального мира личности, становления ее духовной и интеллектуальной культуры. «Мероприятийный подход не только не дал целостного представления о том или ином виде художественного творчества, но и не оказал влияния на мировоззрение личности, в частности, на формирование ее ценностных представлений»¹. Именно поэтому В.А. Разумный обосновывал целостность педагогического процесса и глубокое постижение искусства на профессиональном уровне для широких масс населения. «Потребности взорвавшегося рынка предопределили лавинообразный рост производителей художественных услуг. Теперь в профессионально-творческую художественную деятельность стали включаться не только избранные представители высокого искусства, но и целые армии специалистов, порою – невиданных ранее профессий, завоевывающих себе все новые и новые ниши в художественном производстве. По сути дела ныне без этого специально подготовленного контингента немыслимо все общественное производство, вся сфера услуг и рекламы, вся деятельность средств массовой информации, прессы. И он рекрутируется не только из выпускников художественных учебных заведений всех степеней, но и, преимущественно, из числа выпускников общеобразовательных учреждений. Дилетанты решительно потеснили профессионалов, так что можно только предаваться ностальгическим вздохам об ограниченной сфере "высокого искусства" в прошлом. В подобной ситуации все образовательные учреждения просто немыслимы без масштабного блока художественно-творческих дисциплин, подготавливающих молодежь к эстетической по типу деятельности. Без этого блока ей попросту нет места на новом рынке труда, где искусство в его новой ипостаси стало самым массовым и ходовым товаром, а владение навыками художественной деятельности – обязательным требованием к работнику любой профессии, любого вида деятельности.

Но это лишь одна, да и то – не самая существенная грань изменения и принципиального решения социальных функций профессиональной художественной педагогики, которая вынуждена спуститься с Олимпа в кипящую колдовскую котлованную жизнь обычных людей. Ее ждет вся система массового общего и профессионального образования, ибо без эстетического образования миллионов ныне практически невозможен дальнейший научно-технический прогресс»².

К сожалению, реализации идеи интегрированной педагогики, блочной системы художественной педагогики, насыщения содержания образования эстетическим компонентом пока не случилось. Но наследие великого мыслителя в области художественной педагогики не осталось гласом вопиющего в пустыне. Оно имеет своих продолжателей.

¹ Ильинская И.П., Розин В.М. Формирование эстетической картины мира младшего школьника в поликультурной образовательной среде // Психол.-пед. поиск. Рязань, 2013. № 1 (25). С. 39–49.

² Разумный В.А. Художественная педагогика... М., 2000. С. 15–16.

Развивая идеи В.А. Разумного, мы пытаемся ответить на основные вопросы, прозвучавшие в его «Художественной педагогике»: как реализовать теоретические концептуальные положения в образовательной практике современной школы? Каковы пути реализации принципов художественной педагогики? Как «осуществлять массовое эстетическое образование наряду с аналогичным образованием интеллектуальным и духовным»¹? В своем исследовании мы не охватывали всю школьную систему, а остановились лишь на формировании эстетической культуры младшего школьника в полиэтнической образовательной среде, что, бесспорно, предполагает свою специфику и делает нашу концепцию несколько отличной от теоретических положений В.А. Разумного. Вместе с тем его концепция является одной из основных методологических основ нашего исследования и в части разработки принципов² реализации процесса формирования эстетической культуры личности младшего школьника, и в части разработки модели, механизмов и технологии реализации этого процесса.

Отвечая на поставленные вопросы, остановимся на последнем – технологии, точнее, на программе формирования эстетической культуры младших школьников в полиэтнической образовательной среде.

Формирование эстетической культуры личности младшего школьника средствами народной художественной культуры осуществляется в практике современной школы разными путями. Один из них отражен в примерной программе для учащихся начальных классов «Эстетические традиции разных народов», которая может как выступать в качестве образовательной или культурно-воспитательной программы, так и быть представлена в виде факультатива. Цели программы – развитие духовного, нравственного и эстетического потенциала личности младшего школьника и формирование его эстетической компетентности в поликультурной образовательной среде. Задачами программы являются: повышение интеллектуального уровня развития младших школьников посредством расширения и углубления знаний о народной художественной культуре разных народов; формирование эстетической культуры во всем многообразии ее компонентов средствами художественной культуры разных народов; воспитание толерантного отношения к инокультурным проявлениям в окружающей среде; развитие способности идентифицировать себя по этническим и конфессиональным признакам на основе любви, уважения и бережного отношения к национальной культуре; развитие творческих способностей в эстетической деятельности, направленной на постижение, присвоение и преобразование (создание) народной художественной культуры разных народов; формирование потребностно-мотивационной сферы посредством народных художественно-эстетических стилей на основе сенситивности.

Отбор видов этнических культур может осуществляться исходя из демографической ситуации. Так, например, по данным переписи населения 2011 года, в Белгородской области проживают в основном русские. Однако достаточно велик процент украинцев, армян, белорусов, азербайджанцев, турок, татар, немцев, молдаван, цыган, грузин, болгар, чувашей, поляков, узбеков, греков, мордвы, ев-

¹ Разумный В.А. Художественная педагогика... С. 31.

² См. подробнее: Ильинская И.П., Исаев И.Ф. Принципы формирования эстетической культуры младших школьников в полиэтнической образовательной среде // Психол.-пед. поиск. Рязань, 2012. № 1 (21). С. 14–27.

реев и др. Всего на территории Белгородской области, как и в России в целом, проживают представители более 100 национальностей. Через средства массовой информации элементы культурной трансляции (детские передачи, мультфильмы, сказки и т.д.) проникают в Россию достаточно широким потоком, в результате чего детьми наследуются американская, западноевропейская, японская и другие культуры. Необходимо же отбирать этнокультуры тех народов, которые доминируют по численности и интенсивности влияния. Пилотажные исследования, проведенные нами в общеобразовательных школах города Белгорода и Белгородской области показали, что на формирование эстетических ценностей у младших школьников большое влияние оказывает телевидение, в частности, просмотр мультипликационных фильмов. В ходе опроса учащиеся указали на тех героев мультфильмов, которым они симпатизируют больше, чем другим, на тех, которые для них являются образцами для подражания, на которых они хотели бы быть похожими сейчас или когда вырастут. Ответы детей во многом зависели от того, какой мультсериал демонстрировался по телевидению в данный момент и кто его главный герой: американский пес по кличке Скубиду, английский «человек-паук», японские «черепашки-ниндзя» и т.п. Исходя из этого, в программу могут быть включены элементы или виды народной художественной культуры самых разных народов, в зависимости от степени и интенсивности влияния на ребенка той или иной культуры в данный момент.

Нами были отобраны этнокультуры тех народов, которые доминируют по численности и интенсивности влияния, а также являются яркими представителями компонентов этнической структуры в соответствии с географией расселения народов. Изучение культур различных народов по программе осуществляется в соответствии с четырьмя блоками:

- «Славянская культура» – русские (титальный этнос), белорусы, украинцы;
- «Народов дружная семья» – башкиры, татары, турки-месхетинцы, народы Севера (эвенки, нанайцы, эскимосы, чукчи);
- «Наши соседи» – грузины, армяне, азербайджанцы, узбеки;
- «Калейдоскоп культур» – молдаване, евреи, немцы, цыгане, китайцы, японцы, индусы, латиноамериканцы, народы Балтии, Африки.

Содержание программы подразделяется на девять блоков, представляющих виды народной художественной культуры. В содержании программы представлены следующие виды народной художественной культуры: устное народное творчество (сказки, поговорки, пословицы и т.д.), песенное творчество, декоративно-прикладное искусство, хореографическое искусство, народные традиции (бытовые, семейные), обряды (свадьба, родины), народные праздники, архитектура (устройство жилища, подворья), народный костюм. Каждый из видов народной художественной культуры имеет ритуальное, смысловое, символическое, культурологическое или эмоционально-чувственное значение, становится неисчерпаемым источником эстетического и нравственного развития младших школьников. Важно, чтобы учитель использовал его потенциал в полной мере, осознавая все стороны и сферы возможного применения национальной культуры как универсального педагогического средства, способного эффективно формировать все составляющие эстетической культуры личности: эстетические чувства, эмоции и переживания, эстетическое восприятие, эстетический вкус, взгляды, эстетиче-

ские идеалы, эстетические суждения, оценки, отношения, эстетические знания, эстетические потребности, мотивы, интересы, эстетические действия.

Программа рассчитана на 264 часа в течение четырехлетнего обучения. На изучение каждого раздела программы отводится определенное количество часов в рамках урочной и внеурочной деятельности младших школьников. Логика усвоения программы младшими школьниками строится таким образом, чтобы учащиеся имели возможность не только для освоения предложенного учебного материала, но и для сравнения полученной информации. Так, в процессе изучения раздела «Народный костюм» на протяжении четырех лет обучения, учащиеся знакомятся с народными костюмами разных народов по принципу «от ближнего к дальнему» и имеют возможность найти сходные, общие и отличительные черты в одежде представителей разных этносов, сравнить различные этнические представления и предпочтения, выбрать наиболее созвучный своему внутреннему мировосприятию образец.

В программе представлены различные виды деятельности младших школьников, что позволяет говорить об эффективности результатов ее освоения, о воздействии в ходе ее реализации на все сферы личности, что является залогом успешного формирования эстетической культуры младших школьников в полиэтнической образовательной среде. Многообразие техник и тем программы позволяет создать условия для раскрытия способностей и талантов каждого ребенка и приобщить их к истокам народной художественной культуры. Необходимо особенно подчеркнуть деятельностный характер всего обучения по программе, что реализует одно из основных положений эстетического образования, выдвинутых В.А. Разумным. Младшие школьники максимально вовлекаются в различные виды эстетической и художественной предметно-практической деятельности, имеют постоянную возможность для реализации самостоятельного творчества. Программа направлена на включение младших школьников в непосредственную деятельность, поэтому максимальное количество часов отводится именно на практическую деятельность по изучению народного искусства разных этносов.

В соответствии с программой учащиеся вовлекаются и во внеурочную деятельность. Одной из наиболее распространенных ее форм являются кружковые занятия по художественному труду. Основная форма проведения таких занятий – выполнение индивидуального задания учащимися либо коллективное выполнение общего задания. На занятиях используются такие методы обучения, как демонстрация техники выполнения работ, а также иллюстраций и готовых изделий, беседы, дискуссии, познавательные игры, соревнования, проектная деятельность. Знания, полученные детьми в процессе обучения, контролируются посредством опроса по теоретическому материалу, оценки изготовленных изделий, проведения различных выставок. Наиболее одаренные дети получают дополнительные индивидуальные или усложненные задания.

В рамках реализации наследия В.А. Разумного необходимо подчеркнуть интегрированный характер образовательной программы, поскольку по своей сути она включает не только различные виды деятельности, но и способствует реализации межпредметных связей, а также необходимой и широко декларируемой взаимосвязи урочного и внеурочного видов деятельности.

Народное искусство, с одной стороны, носит ярко выраженный этнический характер, с другой стороны, – оно наднационально. Искусство является своеобраз-

разным мостом, соединяющим людей вне зависимости от возраста, интересов, особенностей, языка, национальной принадлежности. Искусство – особый мир культуры, общения, взаимоотношений и самовыражения человека. Мы находим нечто очень схожее у разных народов, живущих в разных частях света. Это могут быть движение танца, музыкальная фраза, мотив росписи, орнамента, предметы искусства и др. Чем ближе друг к другу этносы, тем больше похожего в их культурах, в эстетически и художественно насыщенных традициях. Чем дальше этносы, тем больше проступают черты непохожести, тем сложнее и интереснее становится общение. Но в любом из вариантов постижение искусства – это движение к наслаждению, это «зона вне конфликта», ведь мы одинаково наслаждаемся песнями, танцами, предметами декоративно-прикладного искусства своего и других народов. Именно поэтому искусство (а для младшего школьника в силу его возрастных особенностей, прежде всего, искусство народное), художественное творчество разных народов служат решению задач не только эстетического образования, но и поликультурного воспитания подрастающего поколения, становления личности ребенка в целом. Таким образом, концептуальные идеи В.А. Разумного востребованы сегодня в практике отечественного образования, помогая педагогам воспитывать истинных патриотов своей Родины, готовых при этом жить и трудиться в современном поликультурном мире.

Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы [Текст]. – 2-е изд., доп. – Курск : Мечта, 2013.
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 // Психолого-педагогический поиск. – Рязань. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
4. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деградации общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 3. – С. 56–67.
5. Булатников, И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи [Текст] / И.Е. Булатников, И.Ф. Исаев // Евразийский форум. – 2012. – № 4. – С. 76–92.
6. Ильинская, И.П. Методологические проблемы интеграции искусства в образовательный процесс начальной школы XXI века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2011. – № 3 (19). – С. 106–114.
7. Ильинская, И.П. О взаимосвязи эстетического и поликультурного воспитания современных школьников [Текст] // Образование и саморазвитие. – 2009. – № 4 (14). – С. 130–136.
8. Ильинская, И.П. Поликультурная среда как фактор становления личности младшего школьника [Текст] // Вестник УРАО. – 2009. – № 3. – С. 83–87.
9. Ильинская, И.П. Принципы формирования эстетической культуры младших школьников в полиэтнической образовательной среде [Текст] / И.П. Ильинская, И.Ф. Исаев // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 1(21). – С. 14–27.

10. Ильинская, И.П. Проблемы формирования эстетической культуры младших школьников в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского [Текст] // Берегиня-777-Сова : науч. журн. – 2013. – № 3 (18). – С. 219–225.
11. Ильинская, И.П. Формирование эстетической картины мира младшего школьника в поликультурной образовательной среде [Текст] / И.П. Ильинская, В.М. Розин // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 1(25). – С. 39–49.
12. Ильинская, И.П. Ценностно-целевые ориентиры формирования эстетической культуры младших школьников в контексте развития современной философии образования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2011. – № 1 (17). – С. 39–51.
13. Ильинская, И.П. Эстетическое воспитание младших школьников средствами художественной культуры разных народов [Текст]. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2014. – 232 с.
14. Разумный, В.А. Драматизм бытия или обретение смысла [Текст]. – М. : Пихта, 2000. – 680 с.
15. Разумный, В.А. Творчество народа и современность [Текст]. – М. : ВНИИ НТ и КИР МК СССР, 1990. – 127 с.
16. Разумный, В.А. Художественная педагогика [Текст]. – М., 2000. – 42 с.
17. Разумный, В.А. Эстетический всеобуч. Принципы организации. Методика. Программное обеспечение [Текст]. – М. : ВНИИ НТ и КИР МК СССР, 1987. – 88 с.
18. Разумный, В.А. Эстетическое воспитание. Сущность, формы, методы [Текст]. – М. : Мысль, 1969. – 188 с.
19. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
20. Репринцев, А.В. Что происходит с эстетическим воспитанием в современной школе? [Текст] // Развитие личности в дошкольном и школьном образовании: опыт, проблемы, перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2003. – Ч. I. – С. 137–142.
21. Репринцев, А.В. Учителю об эстетическом воспитании младших школьников [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 1998.
22. Репринцев, А.В. Учителю об эстетическом воспитании подростков [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 1999.
23. Репринцев, А.В. Эстетическое отношение личности к действительности: сущность, структура, формирование [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000. – 182 с.
24. Репринцева, Е.А. Проблемы и тенденции в развитии игровой культуры молодежи: тревоги и сомнения [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2006. – № 1 (4). – С. 82–89.
25. Розин, В.М. Метаморфозы российского менталитета [Текст]. – М. : Либроком, 2011.
26. Розин, В.М. Теория культуры [Текст]. – М. : Nota Bene, 2005.
27. Розин, В.М. Философия образования: Этюды-исследования [Текст]. – М. : МПСИ ; Воронеж : Изд-во МОДЭК, 2007.
28. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
29. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.

УДК 370.12+14(471)

П.В. Матренин

**ПЕДАГОГИКА КЛУБНОЙ РАБОТЫ
В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ
В.А. РАЗУМНОГО**

Автор обращается к анализу теории и практики клубной деятельности в социокультурной ситуации российского общества, размышляет о подходах и оценках возможностей инкультурации и самоопределения личности подростка средствами клубной работы.

философия образования, социальная педагогика, клуб, клубная деятельность, подростковый возраст, инкультурация, этнокультурная идентичность, В.А. Разумный.

Развитие творческих способностей детей, приобщение их к традициям национальной истории и культуры всегда рассматривались педагогами как важнейшие и необходимые стороны воспитания нравственности будущих граждан России, формирования патриотизма и гражданственности подростков и юношества, их продуктивной социализации. Однако, как показывает история педагогики, академическая наука всегда смотрела на такую проблематику «свысока», не уделяя этой сфере социально-педагогической практики должного внимания. Различные объединения детей и молодежи, опыт которых приобрел хрестоматийный характер для отечественной педагогической традиции, создавались чаще всего на голом энтузиазме педагогов и не вписывались в логику официальной образовательной политики...

Примеров такого энтузиазма – увы! – много. Практически на протяжении всего XX столетия клубные объединения детей и подростков находили себе пристанище не в школе, а под крышей внешкольных учреждений, клубов, ЖЭКов, в приспособленных помещениях по месту жительства детей. И за каждым таким объединением стоял одержимый человек – энтузиаст-руководитель, инициатива и ответственность которого замечательно были сформулированы героем Валерия Приемыхова в фильме «Пацаны»: «Если не я, то кто же?»... Между тем в клубных объединениях выросли и обретали важный социальный опыт, условия для развития природных задатков, творческих способностей миллионы российских детей! Но главное – за счет энтузиастов дети самого «нежного» возраста попадали в сферу организованного целенаправленного педагогического влияния, отвлекались от улицы, от подворотни, от асоциальных компаний, не становились, по выражению А.В. Мудрика, «жертвами» социализации. Тем самым клубные сообщества реализовывали чрезвычайно важную государственную задачу – создавали условия для вовлечения детей и подростков в общественно полезную и личностно значимую деятельность.

Клуб – явление хорошо известное в истории отечественной педагогики. Многие педагоги-практики, новаторы воспитания использовали его уникальные возможности в развитии природных способностей своих питомцев. Первые рост-

ки клубных объединений школьников обнаруживаются в России в конце XIX века. Именно тогда в Петербурге П.Ф. Лесгафт создает Общество содействия физическому развитию. Однако наиболее полное воплощение идея клубных объединений находит в педагогическом опыте С.Т. Шацкого и А.У. Зеленко, создавших в 1905 году детское общество «Сетлемент».

С.Т. Шацкий формирует кружки и клубы, в которые на основе общности интересов и увлечений входили по 10–12 детей, занимавшихся в свободное от учебы и работы время совместной деятельностью (преимущественно игровой, техническим творчеством, художественно-эстетической). Такие объединения, имея узкоспециальную направленность, свою систему отношений, органы самоуправления, внешнее оформление (название, девиз), замыкались в целостную систему, организуя и упорядочивая жизнедеятельность более 400 воспитанников. Клубные коллективы имели разновозрастный состав, их работой руководили более 40 педагогов, штатных сотрудников, энтузиастов; при определенной автономии такие коллективы все-таки были сопряжены с единым органом управления их деятельностью.

Преемницей «Сетлемента» стала созданная С.Т. Шацким вместе с его единомышленниками и коллегами Л.К. Шлегер, Е.П. Останкиной, Л.А. Фортунатовым в 1911 году колония «Бодрая жизнь», сохранившая и значительно развившая уже известный опыт клубной работы среди школьников.

Такой опыт становится достоянием широкой педагогической общественности, увидевшей в нем новые возможности для развития индивидуальных способностей детей, их творческих дарований. Этот опыт получает горячее одобрение и поддержку на Первом Всероссийском съезде по вопросам образования (1914 год). Тем самым обеспечиваются условия для расширения клубного движения по всей стране.

После всплеска интереса к клубным формам работы с детьми и подростками, инициированного опытом С.Т. Шацкого и его последователей, наступило «затишье», не ознаменованное заметными исследованиями по проблемам педагогики клубной работы. Однако во второй половине XX века на фоне «хрущевской оттепели» среди педагогов вновь возник устойчивый интерес к клубам. В целом ряде публикаций этих лет (Б.З. Вульф, Г.М. Иващенко, А.Г. Кирпичник, З.В. Коваленко, М.Б. Коваль, Э.Г. Костяшкин, М.Е. Кульпединова, В.В. Лебединский, А.Н. Лутошкин, Т.Н. Мальковская, М.М. Плоткин, Л.И. Уманский, З.А. Ходоровская, С.Е. Хозе, Б.Е. Ширвиндт, М.М. Яценко и др.) оказались отражены вопросы педагогики клубной работы. Прежде всего, это подходы и теоретические идеи, накопленные в 70–80 годах XX века педагогикой пионерской и комсомольской работы.

В концепциях тех лет оказалось много продуктивных подходов и идей, которые позволяли вполне успешно строить работу подростковых и юношеских клубных объединений, обеспечивать реализацию возможностей детского коллектива клубного типа. Теоретическая разработка проблем педагогики детских и молодежных клубов опиралась на идеи и подходы, разрабатывавшиеся в педагогике и психологии коллективного воспитания. В этом контексте следует отметить работы Л.И. Новиковой и ее лаборатории, в рамках которой появились широко известные работы М.Д. Виноградовой, В.А. Караковского, А.Т. Куракина, Ю.С. Ма-

нуйлова, А.В. Мудрика, С.Л. Паладьева, А.Г. Пашкова, И.Б. Первина, С.Д. Полякова, В.В. Полукарова, Н.Л. Селивановой и др.

Одним из ярких пропагандистов педагогики клубной деятельности в 60–90-е годы XX века стал В.А. Разумный, опубликовавший ряд работ, посвященных обоснованию теоретических возможностей клубов в развитии способностей детей и молодежи, приобщении их к художественному творчеству. Среди этих работ – «Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы» (1969 год), «Эстетическая культура личности и духовный потенциал общества» (1983 год), «Методика формирования эстетической культуры личности» (1985 год), «Эстетический всеобуч. Принципы организации. Методика. Программное обеспечение» (1987 год), «Клуб и эстетическое воспитание в семье» (1988 год), «Клуб и культура общения» (1989 год), «Эстетическая деятельность клуба», «Клуб и культура общения», «Творчество народа и современность» (1990 год), «Художественная педагогика» (2000 год) и другие. В этих работах нашли отражение целостная концепция клубной деятельности детей, содержание, методики и условия эффективного развития творческих способностей воспитанников в условиях клубных форм работы.

В чем же состоят основные идеи педагогики клубной деятельности в теоретическом наследии В.А. Разумного? В какой мере они могут быть использованы в нынешних социокультурных условиях для формирования социально-ценных качеств подростков и юношества, воспитания у них ценностного отношения к истории и культуре своего народа?

Размышляя о природе клубной деятельности, В.А. Разумный всегда подчеркивал *самодетельный характер клуба*, обеспечение личной свободы каждого члена клубного сообщества, добровольность включения воспитанника в клубный коллектив и выбора им профиля творческой деятельности. Основой для объединения детей является общность их интересов и увлечений. По сути клуб предлагает ребенку возможность множества социальных и творческих проб, в которых ищущий своей успешности воспитанник обнаруживает признание его способностей, их адекватную оценку со стороны сверстников. Этот процесс очень важен, поскольку совпадает с формированием в личности адекватной самооценки, уверенности в себе, возможного вектора творческого саморазвития, социального и профессионального самоопределения.

В.А. Разумный исходил из того, что отличительной чертой деятельности клубных объединений является то, что она представляет собой коллективную досуговую деятельность. Наличие общей цели, объединяющее всех членов коллектива стремление достичь ее, коллективно вырабатываемые перспективы совместной жизни, складывающиеся в процессе деятельности отношения, тональность которых неизбежно несет на себе отпечаток характера и содержания самой коллективной деятельности, разделение труда и ответственности за результаты коллективного творчества – все это существенные черты клубных объединений. Клубный коллектив по интересам представляет собой, по мнению В.А. Разумного, самостоятельное социально-педагогическое явление – добровольное объединение единомышленников, имеющее собственную организационную структуру, характер и содержание жизнедеятельности, особенности педагогического руководства и методического обеспечения, специфические формы и способы взаимодействия с социальной средой.

Основой создания клуба и организации его жизни являются устойчивый интерес детей к соответствующей профилю клуба деятельности, наличие необходимых материальных, организационно-педагогических и психологических условий для реализации способностей воспитанников, их творческого роста, грамотное руководство со стороны педагогов. По мнению В.А. Разумного, эти факторы наполняют пребывание воспитанника в клубном коллективе личностным смыслом, делают его эмоционально окрашенным, удовлетворяют социальные ожидания личности. Пребывание в клубе становится для школьника очень увлекательным занятием, поскольку воспитание в нем строится преимущественно на идеях романтики, интереса, игры; клубный коллектив существует, как правило, на принципах самостоятельности, самоуправления, максимального учета индивидуальных и творческих возможностей каждого. Воспитанник получает возможность для полного личного самовыражения, самоопределения, самореализации, а клуб становится благоприятной средой для проявления творческих возможностей личности. Существенным фактором клубного творчества является необходимость активного межличностного взаимодействия, а нередко и партнерства, предполагающего установление подлинного товарищества, полного взаимопонимания, согласованности, развитие способности к сотрудничеству, импровизации, воображению.

Основой клуба становятся коллектив и коллективные формы деятельности; творческое сообщество выступает своеобразным фоном, на котором происходит обогащение навыков и способностей школьника, его творческого опыта освоения и преобразования окружающей действительности и себя самого. Причем в умело управляемом педагогом коллективе складывается, как правило, высокогуманная атмосфера между его членами, возникают реальные предпосылки для развития *отношений взаимной ответственности и ответственной зависимости* (А.С. Макаренко), глубокой заинтересованности в успехе каждого школьника, ибо от успеха одного зависит общий успех всего коллектива клуба. С другой стороны, такие отношения «подтягивают» воспитанника до нужной высоты, требуют от него полной мобилизации всех внутренних сил и воли, он ощущает ответственность перед товарищами по коллективному творчеству за результаты своей деятельности.

Философ обращает особое внимание на связь педагогики клубной деятельности с общими педагогическими закономерностями и принципами: «Хотел бы быть правильно понятым – всеобщие законы и принципы образования человека – не умозрительная конструкция, но обобщение мирового педагогического опыта, не схема, но основа и цель любого образовательного процесса. Основа, ибо всегда и повсеместно педагогика предполагает *формирование устойчивых потребностей* как единственного и универсального стимула человеческой жизнедеятельности, актуализируемых как переживания индивида (интеллектуальные, эмоциональные, духовные), непосредственно влияющие на все действия. *Стало быть, универсальной формулой любого педагогического процесса в любой конкретной ситуации и на любом уровне цивилизованности является П – П – Д*, то есть путь от регулируемых целенаправленно действий к изменению всей совокупности переживаний, а в итоге – устойчивых индивидуальных потребностей. Основа и потому, что ею выявляются наряду с формулой образования и его универсальные цели, общие и для первобытного племени, и для греческого города-полиса, и для

нашей, скажем – информационной цивилизации. Здесь опять-таки я имею в виду не конкретные цели как модель образованности человека той или иной эпохи, но глобальные принципы любого образовательного процесса»¹.

Клубная деятельность позволяет существенно изменять характер общения между воспитанниками: его основой становится *обмен оценочными суждениями, жизненными планами, представлениями о вариантах линии жизни, моделировании собственного будущего*, что оказывает определяющее влияние на *формирование нормативно-критериальной базы формирующихся идеалов, ценностных ориентаций, убеждений, вкусов личности, способов и условий эффективной самореализации в жизни*. «Однако возможность сравнивать не возникает сама по себе, случайно, – она формируется в процессе многократных и продолжительных наблюдений, постижения тонких и сложных приемов профессионально ориентированной совместной творческой деятельности, преодоления внутреннего сопротивления требованиям среды референтного для школьника клубного сообщества. Такое содержание взаимодействия и общения позволяет школьнику освоить и логику творческого процесса, понять, как зарождается коллективный замысел, как определяются способы и средства для достижения совместной выработанной цели, какую роль играет каждый из членов коллектива клуба в достижении общего успеха»².

Именно поэтому на первых порах нередко возникает столь широко известное расхождение у школьника между желаемым и действительным: первые трудности и неудачи разочаровывают его, лишают эмоционального равновесия, иногда он начинает капризничать, сомневаться, нередко бросает свои занятия в клубе или ищет себя в другой сфере. Именно поэтому столь важны поддержка и понимание состояния воспитанника со стороны взрослых, создание благоприятного психологического климата вокруг него со стороны товарищей по коллективу; школьник должен быть готов к таким трудностям, должен понимать, что они неизбежны, но временны. Педагогу важно организовать первые успехи воспитанника, закрепить в нем ощущения радости, восторга от первых удач, заставить его поверить в собственные силы и возможности.

Оценка и система ценностей личности тесно между собой связаны. В.А. Разумный пытается аргументировать эту диалектическую связь: «Одна из особенностей сознающего мир духа – его извечное стремление к поиску шкалы ценностей, которая могла бы дать основание человеческому бытию в его совершенствовании, той шкалы, которой в действительности нет, которую заменяет нам живущий в нас микрокосмос мифов, легенд и утопий. Когда некоторые авторы всерьез утверждают свой приоритет на "аксиологию", дискутируют о своих "открытиях" в этой области, они просто (сознательно или неосознанно, в пылу увлечения это уже дело вторичное) забывают, что ценностный подход лежит в основе общения, но не является его абсолютным мерилем и не дает надежды на объяснение дисгармонии человека и мира. Напомню поразительные слова Фридриха Ницше, впервые обратившего внимание на эту нашу особенность: "Поистине, люди дали себе все добро и все зло их. Поистине, они не заимствовали и не находили его,

¹ Разумный В.А. Драматизм бытия или обретение смысла. М., 2000. С. 197.

² Пашков А.Г., Репринцев А.В., Трубников А.П. Социально-педагогическая поддержка профессионального самоопределения молодежи в условиях клубно-профильной деятельности. Курск : Кур. гос. ун-т, 2012. С. 43.

оно не упало к ним, как глас с небеси. Человек сперва вкладывал ценности в вещи, чтобы сохранить себя, – он создал сперва смысл вещам, человеческий смысл! Поэтому называет он себя "человеком", т.е. оценивающим. Оценивать значит создавать: слушайте, вы, созидающие! Оценивать – это драгоценность и сокровище всех оцененных вещей. Через оценку впервые является ценность: и без оценки был бы пуст орех бытия. Слушайте, вы, созидающие! Перемена ценностей – это перемена созидающих. Постоянно уничтожает тот, кто должен быть созидателем". Нет, не удастся через переменное определить постоянную величину, ту истинную на бытовом уровне структуру общения, которая неизбежно должна предопределить выживание человечества, несмотря на весь драматизм его судьбы, индивидуальной и коллективной, несмотря на иллюзию гармонии мира и нарастания дисгармонии. Правда, есть еще один спасительный круг в пучине человеческих бедствий и надежд – очевидное движение человечества к единому по материальным возможностям существованию. А ведь оно (несмотря на все еще имеющееся разнообразие и жизненного стандарта, и общего качества жизни разных народов и социальных коллективов) действительно и притом довольно быстро интегрируется в какую-то новую общность. Быть может, на этой основе и возникает то конкретное, многообразное, совершенное общение человека с человеком и миром, которое позволит определить и природу человека, и судьбу человеческого рода?»¹.

Что же происходит со школьником в клубном коллективе? Прежде всего, *клубная деятельность обеспечивает тренинг его способностей, развитие природных задатков*. Уровень предъявляемых к школьнику требований, как правило, оказывается несколько выше его сегодняшних возможностей, и он, мобилизуя свою волю, напрягая себя, концентрирует усилия на достижении предлагаемой ему клубным сообществом цели. Происходит переход внешних требований (даже не всегда осознаваемых в качестве таковых) во внутренние мотивы и установки самой личности, мощный импульс обретает потребность в самовоспитании, саморазвитии, самосовершенствовании за счет стремления воспитанника соответствовать той высокой и ответственной роли, которую ему предлагает клубный коллектив. Значимым, референтным для старшеклассника оказывается и сам клубный коллектив, поскольку в нем школьник получил не только признание своих возможностей, способностей и достижений, свой достаточно высокий социальный статус, но и ценную им социокультурную среду, которой он дорожит, ценности и идеалы которой становятся достоянием и нормативной базой его собственных взаимоотношений с окружающим миром.

Существенной характеристикой личности школьника являются его притязания, его запросы. Клуб, организуемая в нем деятельность и общение между воспитанниками, создает предпосылки для саморефлексии и самопознания, чем обеспечивается переход к личности сознательной, высоконравственной, способной строить свои отношения с окружающим миром и другими людьми на основе подлинного взаимного уважения и ответственности. Наличие же коллективной оценки дел и поступков каждого члена клуба, его вклада в общее дело в сочетании с самооценкой максимально сближает уровень притязаний и уровень возможностей школьника. Постепенно идет становление Я-концепции личности –

¹ Разумный В.А. Драматизм бытия... С. 121.

системы представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми, отношение к себе самому, моделирует свой собственный образ. Так, процесс становления Я-концепции оказывается обусловлен широким социально-культурным контекстом, состоянием «поля интеллектуального напряжения коллектива» (Л.И. Новикова, А.В. Мудрик), реализацией бесконечно большого спектра отношений и обмена деятельностью между людьми, посредством которого субъект «смотрится, как в зеркало, в другого человека» (К. Маркс).

Акцентируя внимание на развитии человеческой индивидуальности, В.А. Разумный связывает этот процесс с формированием сознания и самосознания, обретением Я-концепции личности: «Единственное, что мы можем констатировать как сиюминутную реальность, сразу же протекающую сквозь сито нашего повседневного опыта в небытие, так это наше сознание и самосознание. Здесь мы прямые и запрограммированные едва ли не на генетическом уровне наследники биения в мучительных судорогах сознающего мир человеческого духа, того самого, логические формы которого выявили Аристотель, Гегель и их многообразные современные последователи-интерпретаторы. Того самого, вещественные формы которого находит для своей "волны" каждое новое поколение. В этом же аспекте подхода к человеческой истории как к непрерывному процессу движения от бытия в небытие мы наследуем чудесный и мучительный дар, который не может отнять у нас "ленивый разум", останавливающийся перед бесплодным и бесперспективным действием, – наше самосознание. Оно, как и сознание, пульсирует в бесчисленных индивидуальных проявлениях – между иллюзорной свободой мыслящего о себе "Я" и трагической необходимостью (предопределенной и прошлым, и настоящим) корректировки его направленности и структуры. Очень тонко эту диалектику нашего самосознания подметил Р. Бёрнс: "Человек, будучи существом социальным, просто не может избежать принятия многих социальных и культурных ролей, стандартов и оценок, определяемых самими условиями его жизни в обществе... Он становится объектом не только собственных оценок и суждений, но также оценок и суждений других людей, с которыми он сталкивается в ходе социальных взаимодействий. Если он стремится получить одобрение окружающих, он должен соответствовать общепринятым стандартам". Стремление приоткрыть завесу времени – едва ли не примечательнейшее свойство человеческой природы. Оно выражается и в примитивнейшем индивидуальном акте предугадывания последствий любых действий, и в сложнейших умственных построениях о тенденциях развития общества, его "законах", которые провозглашаются научными, истинными, незыблемыми уже не одним поколением пророков и прорицателей. Но каждому из нас, кем бы мы ни были, какие бы "социальные роли" ни выполняли, в какую бы эпоху ни жили, не дано чудесного дара предвидения всех последствий своих действий. Не ведал Великий инка, приветствовавший бледнолицых гостей как божественных пришельцев, что именно он обрек свой народ на уничтожение. Не думал и не гадал первооткрыватель структуры атома, что именно под его пером рождается формула атомного Апокалипсиса»¹.

Я-концепция в трактовке Р. Бёрнса² связана с самооценкой и интерпретируется как совокупность установок «на себя», являясь суммой всех представлений

¹ Разумный В.А. Драматизм бытия... С. 15–16.

² Бёрнс Р. Я-концепция и воспитание. М., 1989.

индивида о самом себе. Это следует из выделения описательной и оценочной составляющих. Описательную составляющую Я-концепции Р. Бёрнс называет «образом Я» или «картиной Я». Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, – самооценкой или принятием себя. Он пишет, что Я-концепция определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем.

Описывая юношескую Я-концепцию, Бёрнс указывает на общеизвестное противоречие: с одной стороны, Я-концепция юношества становится более устойчивой, с другой стороны, «...претерпевает определенные изменения, обусловленные целым рядом причин. Во-первых, физиологические и психологические изменения, связанные с половым созреванием, не могут не влиять на восприятие индивидом своего внешнего облика. Во-вторых, развитие когнитивных и интеллектуальных возможностей приводит к усложнению и дифференциации Я-концепции, в частности, к способности различать реальные и гипотетические возможности. Наконец, в-третьих, требования, исходящие от социальной среды – родителей, учителей, сверстников, – могут оказаться взаимно противоречивыми. Смена ролей, необходимость принятия важных решений, касающихся профессии, ценностных ориентаций, образа жизни и т.д., могут вызвать ролевой конфликт и статусную неопределенность, что также накладывает явный отпечаток на Я-концепцию в пору юности»¹.

Клубный коллектив оказывает существенное влияние на формирование образа собственного «Я», его проекцию в будущее, рост самооценки. Такое строительство представлений о собственном будущем опирается на постоянное соотнесение наличных возможностей юноши и меры успешности его в предлагаемых клубным коллективом видах деятельности. Старший школьник постоянно находится в ситуации самооценки того, что хочет и может он сам, и того, что ждет от него клубный коллектив, в какой степени предлагаемые коллективом социальные и профессиональные роли и содержание деятельности соответствуют его внутренним самоощущениям, собственному желаемому будущему.

Любому человеку свойственно иметь и строить не только теорию самого себя – такого, какой он есть сегодня в действительности, но и теорию идеального «Я» – такого, каким человек хочет быть в будущем. Педагоги и психологи считают, что наличие такой концепции идеального «Я», или будущего «Я», является важнейшим мотивирующим фактором, побуждающим подростка и старшеклассника к действиям, направленным на саморазвитие, самореализацию, самоактуализацию, поиск внешних ориентиров подлинной жизни, соответствующей его субъективным ожиданиям и смыслам. Самореализация способностей и жизненных планов старшеклассника в клубной деятельности проявляется в построении, корректировке, перестройке «концепции "Я"», включая «идеальное "Я"», картины мира и жизненного плана, в осознании результатов предшествующей деятельности (формирование концепции прошлого).

Почему именно клубно-профильная деятельность, жизнедеятельность клубного коллектива столь важны в социальном и профессиональном самоопределении подростков и юношества? «Прежде всего потому, что такая деятельность

¹ Бёрнс Р. Я-концепция и воспитание. С. 169.

возможна только в рамках сообщества старших школьников, основой которого выступает общность интересов, жизненных целей, стратегических ориентиров будущего! Едва ли сегодняшняя школа может предложить старшеклассникам подобные формы объединений и соответствующие им виды деятельности... Максимум, что предлагает нынешняя общеобразовательная школа, – профили в старшей школе, ориентирующие на углубленное освоение отдельных образовательных программ, связанных с получением профессионального образования (как правило, высшего), но не интенсивным личностным развитием, обогащением профессионального опыта юности, моделированием его Я-концепции, образа желаемого "Я"»¹.

Как отмечают А.Г. Пашков, А.В. Репринцев и А.П. Трубников, «несмотря на относительную устойчивость, образ желаемого "Я" – это не статичное, а динамичное образование. На формирование Я-образа влияет целый комплекс факторов, из которых особенно важны контакты со "значимыми другими", референтным сообществом, которым и выступает как раз клубный коллектив. Входящие в клубное сообщество сверстники, в сущности, определяют представления старшего школьника о самом себе, о его возможностях, оценивают меру его успешности в профильной деятельности, влияют на его вкусы и предпочтения. Представления подростка или юноши о себе самом, как правило, кажутся ему убедительными независимо от того, основываются они на объективном знании или субъективном мнении. Клубный коллектив формирует социальную и персональную идентичность – Я-образ в сравнении себя с другими и определении своего места в социальной структуре»². «Человеческое „Я“ существует лишь благодаря постоянному диалогу с другими» (И.С. Кон). Формирование адекватной Я-концепции, как и самосознания в целом, является важным условием воспитания сознательно-го члена общества³.

Влияние клубной деятельности важно и с точки зрения формирования адекватной самооценки личности старшего школьника. Исходная позиция В.А. Разумного – «осознание моей исключительности, особенности. Той самой позиции, которая характеризует самооценку любого человека, безотносительно к его социальному статусу, материальному благополучию, этнической принадлежности, извивам индивидуальной судьбы»⁴.

В подростковом и юношеском возрасте самооценка принимает более отвлеченный характер, у членов клубного сообщества появляется заметная озабоченность тем, как их воспринимают окружающие, как оценивают, какими видят перспективы их развития. Найти себя, собрать из мозаики разрозненных оценок и суждений о себе собственную идентичность становится для юношей и девушек первостепенной задачей. Именно в этот период их интеллект достигает такого уровня развития, который позволяет им задумываться над тем, что представляет собой окружающий мир и каким ему следует быть⁵.

¹ Пашков А.Г., Репринцев А.В., Трубников А.П. Социально-педагогическая поддержка... С. 47.

² Там же.

³ Мир психологии : словарь. URL : <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=372>.

⁴ Разумный В.А. Драматизм бытия... С. 15–16.

⁵ Крайг Г. Развитие Я-концепции. URL : <http://www.eti-deti.ru/obchie/133.html>.

На протяжении всего взрослого периода жизни Я-концепция человека одновременно стремится сохранить преемственность и претерпевает изменения. Важные события жизни: окончание школы, поступление в вуз, получение диплома, поступление на работу, смена работы, женитьба, рождение детей и внуков, потеря работы, личные трагедии – все эти события заставляют каждого человека пересматривать отношение к себе¹. Динамика изменения Я-концепции личности начинается с изменения отношения к себе и внешнему миру, которое служит толчком для сдвига всех взаимозависимых компонентов многоуровневой системы. С нарастанием противоречий в структуре образа «Я» нарушается устойчивость, исчезает внутренняя согласованность элементов модели Я-концепции, происходит «утрата себя», возникает психическая напряженность. Процесс изменения, который идет либо по пути упрощения, либо по пути усложнения содержания Я-концепции, завершается преобразованием всей ее структуры.

Включенность в клубную деятельность и интенсивное развитие личностных качеств старших школьников связано с обеспечением условий и возможностей для социальных и профессиональных проб юношества, позволяющих каждому воспитаннику «примерить» на себя предписываемые включенностью в жизнедеятельность клуба роли, связанные с ними функции, содержание и виды деятельности.

Клубный коллектив старших школьников не существует в социальном вакууме. В.А. Разумный обращает внимание на ряд социально-педагогических факторов, определяющих ценностно-целевые и содержательные основы взаимодействия клубного сообщества с социокультурной средой. Еще Роберт Оуэн справедливо подметил: «Население всякой страны воспитывается и формируется существующими в ней основными условиями». В.А. Разумный к ним относит отношения собственности и политические установления, распределительные отношения и сложившиеся устойчивые типы межличностных отношений, которые регулируются нормами поведения, обязательными для «нормального», не «выламывающегося» из среды индивидуума. «Естественно, что и "вещный" (в широком смысле – ойкумена) мир, созданный человеком, или материальная среда, – не музей, в котором мы живем, а выражение того же социального окружения, его символическое проявление, равно как и те организации и учреждения, которые порождает конкретная историческая эпоха и в условиях функционирования которых и по законам принятой вольно или невольно игры мы все существуем»².

В этом ряду В.А. Разумный выделяет и второй фактор – культуру в широком ее понимании, т.е. все то, что реально входит в понятие коллективной памяти. «Само определение культуры как коллективной памяти, характерное для философии нового мышления, не только отграничивает ее от ойкумены, но и ориентирует нас на признание факта усвоения человеком системы существовавших в прошлом знаний, верований, эмоций, информационно-знаковых систем их фиксации и модели образованности человека как обязательной стартовой площадки для прорыва в будущее. Естественно, что такое усвоение происходит всегда и везде не в абсолютном смысле реанимации всего того, что порождает жизнедеятельность человека, но избирательно, в соответствии с запросами времени и потребностями практики. Так, эпоха Европейского Возрождения предопределила всю

¹ Крайг Г. Развитие Я-концепции.

² Разумный В.А. Драматизм бытия... С. 169.

культурную устремленность человека преимущественно на античный мир и постаралась забыть не менее великую культуру Европейского Средневековья. Великая Китайская цивилизация более спокойно и мудро всматривалась в культуру других народов и эпох, избегая радикального изменения доминанты своей многотысячелетней культуры, свято оберегая ее традиции в области знаний, веры, эмоций, ее информационно-знаковое поле и стабильные представления о вэнь как образованности человека, которому доступно "премудрое незнание иноземцев"¹.

Конечно, творческое развитие личности, обогащение ее способностей и дарований, формирование социальных и профессиональных намерений – процесс длительный, сложный, требующий присутствия рядом с ребенком терпеливого и мудрого взрослого. Через педагогическую помощь и поддержку возможны приобщение подростков к ценностям и традициям национальной культуры, их «вхождение» в систему социальных отношений, «окультуривание» будущих граждан России. Клубное сообщество воспитанников, тяготеющих к совместным и лично значимым видам деятельности, творчества, обнаруживающих общность интересов и увлечений позволяет сделать процесс социального воспитания подростков в рамках клубного объединения педагогически результативным, общественно полезным.

Важнейшими ориентирами в строительстве подростками своего будущего являются традиции и нормативы национальной культуры, развитая способность тонко чувствовать другого человека, со-переживать ему, со-участвовать в его судьбе. Клубный коллектив как раз и обеспечивает такие возможности, являясь стартовой площадкой для тренировки и закрепления широкого спектра социально типичных личностных качеств русского человека.

Хорошо известно, что инкультурированность личности связана с мерой освоения и присвоения ею ценностей и нормативов культуры. Как отмечает И.Е. Булатников, «эта диалектичная связь внешнего и внутреннего выражает степень "окультуренности" человека, приверженность его отфильтрованным многовековой историей культуры нравственным нормам и смыслам. В конечном счете, человеческое в человеке определяется тем, насколько он впитал в себя присущее всему человечеству, свойственное и типичное для всех людей, в какой мере идеальное представление об эталонах должного преломляется в его повседневной жизни, в реальных поступках, в какой степени человек олицетворяет собой и своим поведением сложившиеся и одобряемые обществом нормы морали. Именно здесь берут свое начало регулятивные механизмы "культурного", социально одобряемого поведения человека; от этих представлений образуется весь спектр нравственных проявлений личности. И, пожалуй, самым важным оказывается не только само по себе представление о моральной норме, сколько палитра чувств, переживаемых личностью от совершаемых ею поступков. Именно здесь образуются важнейшие нравственные состояния человека – страх, стыд, совесть, вина, ответственность, со-переживание, со-страдание, со-радование... Едва ли эти категории (и главное – состояния личности) можно считать непдагогическими: весь опыт педагогики показывает, что формируемая образовательными институтами социальность личности ориентирована, прежде всего, на освоение общественной морали – неписаных законов должного, регламентирующих нормативное поведе-

¹ Разумный В.А. Драматизм бытия... С. 170.

ние индивида, предопределяющих основу оценки им поступков других людей и своих собственных, социально приемлемые формы реализации им своих "природных сущностных сил" (К. Маркс)»¹.

В.А. Разумный с тревогой и болью анализирует ситуацию в системе образования и социального воспитания подростков и молодежи: «Что же касается образовательных учреждений как факторов ретрансляции культуры, следует признать, что традиционные для России любители реформ перетрясли их так основательно и с таким геростратовским наслаждением, что от одной из самой перспективных в XX веке модели школы будущего, выработанной отцами нашей революции, лучшими представителями русской интеллигенции, ныне остались только печальные руины. Реформаторы почти истребили детские сады, детские клубы и пионерские лагеря вместе с их уникальным кадровым потенциалом, детские парки и станции технического творчества, учебно-производственные комбинаты и юннатские организации»².

Вместе с тем философ с оптимизмом и надеждой смотрит в будущее, пытаясь не пропустить перспективные ростки этого будущего, добрые и дающие надежду всходы, которые привнесут в практику социального воспитания и творческого развития детей эффективные методики и технологии развития творческих способностей каждого ребенка, обеспечат ему необходимые возможности для максимального раскрытия его созидательного потенциала.

В.А. Разумный пишет: «Как бы ни пытались "реформаторы" образования обеднить духовный потенциал молодежи, навязать ей взятые с чужого плеча отнюдь не лучшие ценности, изуродовать на потребу пещерному капитализму содержание образования, учительство наше молчаливо, но неуклонно продолжает сеять разумное, доброе, вечное, не поддаваясь зловещей конъюнктуре. А разве не такой же прорыв продолжают осуществлять бойцы духовного сопротивления, те многочисленные представители клубной деятельности, которые, по логике нормального обывателя, давно должны были бы исчезнуть? Но нет, они не только выжили, но и возделывают ныне масштабный и плодородный слой для будущей великой культуры нашей цивилизации. Так подумаем же – у кого реальная власть и неистребимая сила, кому подвластно то будущее, в котором не будет места народным захребетникам. Утопия? Вдумайтесь в историю без предвзятости, без новомодных идеологических штампов, и вы согласитесь, что побеждает Иисус, а не его палачи, торжествует Ньютон, а не те, кто полагал его дух сломленным и униженным, Лев Толстой, а не та правящая свора, которая ненавидела его как вероотступника и изменника первородству аристократии, Пирсманншвили, а не те, кто смеялся над его нищетой, Дмитрий Шостакович, а не те, кто брал на себя смелость невежественно поучать его с позиций авторитарной, абсолютной силы. Запомним: нет ничего смешнее, чем тиран в сфере духа, где власть дана лишь избранным пионерам человеческих исканий. Они – не враждебны власти, ибо судьбой и талантом поставлены выше власти, вознесены непокорным духом выше любых ее столпов. Они всегда и везде – *властители духа*»³.

¹ Булатников И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи // Психол.-пед. поиск. Рязань, 2011. № 3 (19). С. 43–57.

² Разумный В.А. Драматизм бытия... С. 169.

³ Там же. С. 199.

Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы [Текст]. – Волгоград : Перемена, 2000.
2. Бердяев, Н. А. Философия свободы. Смысл творчества [Текст]. – М. : Правда, 1989. – 608 с.
3. Бёрнс, Р. Я-концепция и воспитание [Текст]. – М., 1989.
4. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст] : моногр. – Курск : Мечта, 2011.
5. Булатников, И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2011. – № 3 (19).
6. Булатников, И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 2 (26). – С. 98–107.
7. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
8. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
9. Вульф, Б.З. Основы педагогики [Текст] / Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. – М. : УРАО, 2000.
10. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики – к педагогике свободы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200500807>
11. Кон, И.С. В поисках себя [Текст]. – М. : Политиздат, 1984.
12. Крайг, Г. Развитие Я-концепции [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eti-deti.ru/obchie/133.html>
13. Лутошкин, А.Н. Как вести за собой [Текст]. – М. : Просвещение, 1981.
14. Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности [Текст]. – М. : Педагогика, 1972.
15. Мир психологии [Текст] : словарь. – Режим доступа : <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=372>
16. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников [Текст]. – М. : Педагогика, 1984.
17. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст]. – М. : Академия, 2002.
18. Муравьев, С.А. Миссия институтов образования в возрождении традиций русской культуры: от антропологии К.Д. Ушинского – к современным поискам национальной идентичности [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2014. – № 2 (30). – С. 117–128.
19. Пашков, А.Г. Социально-педагогическая поддержка профессионального самоопределения молодежи в условиях клубно-профильной деятельности [Текст] / А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, А.П. Трубников. – Курск : Курск. гос. ун-т, 2012. – 306 с.
20. Полукаров, В.В. Подростковый клуб: самодеятельность, творчество, самоопределение [Текст]. – М. : Знание, 1988.
21. Полукаров, В.В. Теория и практика организации клубной деятельности школьников [Текст]. – М., 1994.
22. Разумный, В.А. В поисках смысла. Очерки всеобщего йехуизма [Текст]. – М. : Пихта, 2003.
23. Разумный, В.А. Венец творения или ошибка природы (парадоксы человека) [Текст]. – Псков, 2006.

24. Разумный, В.А. Драматизм бытия или обретение смысла [Текст]. – М. : Пихта, 2000. – 406 с.
25. Разумный, В.А. Клуб и культура общения [Текст]. – М., 1989.
26. Разумный, В.А. Клуб и эстетическое воспитание в семье [Текст]. – М., 1988.
27. Разумный, В.А. О хорошем художественном вкусе [Текст]. – М., 1961.
28. Разумный, В.А. Художественная педагогика [Текст]. – М., 1999.
29. Разумный, В.А. Эстетический всеобуч. Принципы организации. Методика. Программное обеспечение [Текст]. – М., 1997.
30. Разумный, В.А. Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы [Текст]. – М., 1969.
31. Разумный, В.А. Содержание образования: единство знаний, эмоций и веры [Текст] // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 17–22.
32. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
33. 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.
34. Репринцев, А.В. История региональной культуры как предмет школьного и университетского образования [Текст] // Историко-культурное краеведение: вчера, сегодня, завтра. – Курск : Изд-во КГПУ, 1999.
35. Репринцев, А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? [Текст] // Вестник Костромского государственного университета. – 2011. – № 4. – С. 131–137.
36. Репринцев, А.В. Механизмы наследования ценностей культуры: диалектика личного и общественного [Текст] // Культура как способ бытия человека в мире. – Томск : ТГУ, 1998.
37. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
38. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. II, № 5. – С. 18–23.
39. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как продукт «модернизации» российского образования: Трагедия и триумф национальной культуры [Текст] // Берегиня-777-Сова : науч. журн. – 2012. – № 3 (14). – С. 120–126.
40. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как продукт «модернизации» современного российского образования: Что ждать от «реформ»? [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 3 (6). – С. 33–43.
41. Рожков, М.И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. – 1994. – № 1. – Режим доступа : <http://vestnik.yspu.org/releases/1994/socialnie.pdf>
42. Розин, В.М. Философия образования: Этюды-исследования [Текст]. – М. : МПСИ ; Воронеж : Изд-во МОДЭК, 2007.
43. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
44. Романов, А.А. Этапы развития отечественного внешкольного воспитания [Текст] / А.А. Романов, А.И. Шувалов // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы междунар. науч. конф. : в 2 т. – Т. 1. Педагогика / отв. ред. А.А. Романов. – Рязань : РГУ имени С.А. Есенина, 2007. – С. 44–49.

45. Романов, А.А. Лидер отечественной опытной педагогики первой трети XX века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2008. – № 2 (8). – С. 30–48.
46. Романов, А.А. Опытная педагогика С.Т. Шацкого [Текст] // Историко-педагогический процесс: развитие теории и практики образования в контексте социокультурной эволюции общества : в 2 т. – Т. 2. История отечественной педагогики / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2009. – С. 231–253.
47. Романов, А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (К 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 39–51.
48. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
49. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.
50. Фельдштейн, Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 1 (25). – С. 6–22.
51. Шацкий, С.Т. Что такое клуб? [Текст] // Шацкий С.Т. Избр. пед. соч. : в 2 т. – Т. 1. – С. 258–266.
52. Щуркова, Н.Е. Прикладная педагогика воспитания [Текст]. – СПб. : Питер, 2005.

УДК 130+14(471)

Т.В. Алентьева

ЧЕЛОВЕК В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ: АНТРОПОЛОГИЯ И ИСТОРИСОФИЯ В.А. РАЗУМНОГО

В статье анализируется социальная философская концепция известного русского ученого В.А. Разумного. Автор рассматривает интерпретацию философом антропогенеза и исторического процесса, анализирует его представления о человеке и современной цивилизации, а также делится личными воспоминаниями о крупном ученом и замечательном человеке.

социальная философия, философская антропология, историософия, человек, йеху, марксистская методология, советская цивилизация, СССР, социализм.

...Будущее светло и прекрасно. Любите его, стремитесь к нему, работайте для него, приближайте его, перенесите из него в настоящее, сколько можете перенести: настолько будет светла и добра, богата радостью и наслаждением ваша жизнь, насколько вы умеете перенести в нее из будущего.

Н.Г. Чернышевский. «Что делать»

В этом мире каждый человек не столько творец, сколько его предвствие. Люди несут в себе пророчество будущего.

Р.У. Эмерсон

Можно ли поделить все человечество на оптимистов и пессимистов? Ответ не требуется, потому что такое деление будет необъективным. И все же для судеб этого самого человечества всегда было и будет чрезвычайно важно, чтобы на земле жило как можно больше оптимистов.

Слишком многое в нашей земной жизни в начале XXI века настраивает на пессимистический лад. Мы подчас, не задумываясь, называем таких оптимистов утопистами, как бы придавая их жизненной позиции некую негативную коннотацию. Но разве это справедливо? Такими людьми можно только восхищаться, особенно потому, что среди них есть люди из будущего и для будущего, люди на все времена.

Именно таким человеком на все времена был Владимир Александрович Разумный. Как же повезло всем тем, кто знал его лично, и еще больше тем, кто читал, читает и перечитывает его книги. «Книги суть реки, напоющие вселенную мудростью», – так считали наши далекие предки-русичи. «Каждая новая книга, – писал философ, эстетик, публицист, педагог, литературный критик В.А. Разумный, – не только обобщение прожитого и пережитого, но и сокровенный диалог с неизвестным другом-читателем, для которого она и создается... И каждая очередная книга порождает неповторимые читательские раздумья, ибо неповторимо ее содержание, выражающее твою индивидуальную концепцию мира и смысла бытия человека в нем»¹. В его книгах не только присутствует мудрость, там живет и дышит поэзия, оживает прошлое, трагическое и прекрасное. Но их подлинная сила также и в том, что они обращены к будущему. Они нам постоянно напоминают, что мы просто обязаны помнить заветы предков, жить не сиюминутными, однодневными интересами, а думать о будущем, делать все, чтобы оно стало таким, как об этом мечтал Н.Г. Чернышевский... Философ Вольтер как-то сказал: «Тот, кто не знает прошлого, не знает ни настоящего, ни будущего, ни самого себя».

Настоятельной задачей для историка является постижение философской основы исторического процесса как ее представляют различные любители мудрости человеческой. Анализ историософии В.А. Разумного – задача данной статьи. Или всего лишь попытка такого анализа. Историософия, как гласит гуманитарный словарь, – понимание истории, выражающееся в символах, смыслах, экзистенциалах и смыслообразах. Она претендует на познание тайн истории, являясь в этом плане ее мистикой, и требует от познающего переживания истории как своей личной духовной судьбы². Жизнь и творчество В.А. Разумного неотделимы от советской цивилизации, от ее великих свершений и трагических, горьких ошибок. Данная статья-размышление не претендует на анализ всего творчества философа, но является лишь попыткой обратиться к его творчеству, чтобы показать, как важны его книги людям, живущим в XXI веке. Да и как возможно оценить в рамках одной статьи огромное творческое наследие этого человека? С 1947 года

¹ Разумный В.А. Мой отец. М., 2006. С. 1.

² Историософия // Гуманитарный%20словарь. URL : <http://slovari.yandex.ru/~книги> (дата обращения: 22.02. 2014).

В.А. Разумный систематически публиковался в периодической печати как теоретик и критик. Им опубликовано 47 книг, 370 статей по актуальным проблемам философии и отечественной культуры.

Мне удивительно повезло, что я познакомилась с этим прекрасным человеком через своего друга и коллегу профессора А.В. Репринцева (у которого В.А. Разумный был когда-то оппонентом еще по кандидатской диссертации) и на протяжении ряда лет могла с ним общаться лично, пусть эпизодически и на расстоянии – благодаря электронной почте и Интернету¹.

Позволю вначале немного личных впечатлений, связанных с публикацией статей в редактируемом В.А. Разумным журнале «Мир образования – образование в мире». Сейчас посмотрела на дату выхода в свет первой статьи – 2003 год! Боже мой, как давно это было! И как же мне повезло, что я была знакома с В.А. Разумным на протяжении последних 8 лет! Вспоминается первая встреча. Когда приходишь в гости к незнакомому человеку, очень известному и знаменитому, то поневоле испытываешь некоторую скованность и неловкость. Однако уже первые слова приветствия развеяли эти ощущения, особенно когда Владимир Александрович провел в свой кабинет и показал своих многочисленных питомцев. В его доме всегда жили разнообразные птицы, рыбки и зверушки: рептилии, черепахи, крысы и морские свинки. Это сразу нас сблизило, я тоже люблю братьев наших меньших. В его кабинете было все, что необходимо для работы ученого, в частности, компьютер со всеми необходимыми программами и огромным количеством книг, особенно по философии. Наш первый разговор, разумеется, обратился к компьютеру, и я с еще большим удивлением узнала, какой знаменитый человек В.А. Разумный: информация о нем размещена даже на сайте ООН! Да нет же, не это поразило больше всего, а душевная теплота, открытость, понимание позиции другого. А также ясность и логичность мыслей в неспешной беседе о трагических 1990-х, когда была разрушена великая советская цивилизация. И я, как «человек советский» (*homo soveticus*), оказавшийся, как и другие, в безвременье, вдруг нашла родственную душу. И это было прекраснее всего... Потом были и другие встречи, разговоры в кабинете и, разумеется, на кухне (как же без этого?), когда к нам присоединялась гостеприимная хозяйка, его верный друг и жена Людмила Ивановна...

Я тогда писала докторскую диссертацию по американской истории и изучала феномен общественного мнения накануне Гражданской войны в США, приемы манипуляции сознанием в далеком XIX столетии. И, проводя исторические параллели, анализировала для себя причины гибели СССР. Кстати, В.А. Разумный тогда здорово меня поддержал в моральном плане. Ему было очень интересно узнать мое мнение по проблеме «погружения в бездну» нашей страны, ведь он был из поколения созидателей и защитников той уже далекой от нас великой советской цивилизации. Помню, в одну из встреч он не без гордости показал мне свой парадный мундир, сплошь увешанный наградами. «Хочешь поддержать», – спросил он меня. «Да, конечно», – был ответ. Но удержать его я не смогла из-за весомости этих наград, среди которых были и наиболее дорогие для каждого ветерана Великой Отечественной – боевые ордена и медали (он награжден 32 орденами, медалями, почетными знаками). О военной биографии В.А. Разумного со-

¹ Разумный В.А. Подвижники духа. Воронеж, 2012. С. 411.

общает краткая биографическая справка: «3 июля 1941 года вместе с другими девятиклассниками Москвы ушел в московское ополчение, где выполнял спецзадания в районе Ельни – Ярцево – Дорогобуж в 6-м Госстройуправлении НКВД до 21 сентября 1941 года. Со всеми девятиклассниками Москвы был откомандирован для завершения учебы. По окончании средней школы был призван в августе 1942 года в ряды Красной армии и направлен в Первое Туркестанское пулеметное училище. По присвоении воинского звания лейтенанта продолжал службу в 62-8 Гвардейской армии ген. В.И. Чуйкова командиром пулеметного взвода, затем – роты в боях за Изюм и Барвенково, и далее – за Кировоград. После ранения и госпитализации был откомандирован в распоряжение Московского военного округа, где до увольнения в запас 20 апреля 1944 года готовил резервистов спецподразделений при военкомате. Последнее воинское звание – гвардии капитан»¹.

Мне было важно как историку узнать о его собственном военном опыте, его восприятии той единственной Великой войны², о времени юности моих собственных родителей. Как итог этих размышлений философа появилась книга «Моя война» (позднее эти воспоминания, также как и очерк «Мой отец», вошли во второе, дополненное издание его замечательной книги «Подвижники духа», которая увидела свет в Воронеже в 2012 году). Я была несказанно рада ее появлению, тем более что автор очень щедро поделился со мной вышедшими экземплярами, и я могла, в свою очередь, поделиться ею со своими учениками в лицее № 21 города Курска и со студентами исторического факультета Курского государственного университета. Потому что этот личный опыт ветерана необходим, прежде всего, молодежи, к сожалению, восприимчивой к потокам исторических фальсификаций, гнусной лжи и клеветы, заполонивших средства массовой информации. Как пророчески звучит обращение автора к читателям: «Но сегодня, когда по сути дела народ прощается с целым Поколением Победителей, уходящим в небытие, в историю, его живой арьергард с изумлением смотрит на то, как стараниями наших, подчеркиваю, прежде всего наших, доморощенных предателей предпринимается фантазмагорическая попытка обогать Победу»³.

Как ветеран и как философ он понимал, что «...складывается целая, отлично продуманная, логически выстроенная система лжи, тех бытовых мещанских стереотипов, которые внедряются в сознание и чувства идущих нам на смену новых поколений граждан России. Ее ретрансляторы почти всеисильны, ибо это мир средств массовой информации, всеохватывающей системы образования, индустрии развлечений, манипулируемых из единого центра дьявольской рукой бестиариев»⁴.

Да, это абсолютно необходимая для молодежи книга, и я смогла в этом убедиться на примере своих воспитанников, когда читала их сочинения-рассуждения в связи с прочитанным, потому что книга В.А. Разумного располагает к диалогу, к дискуссии, заставляет задуматься. И как важно, что свой личный военный опыт он дополняет размышлениями умудренного жизнью философа:

¹ URL : <http://www.razumny.ru/biography> (дата обращения: 22.08.2014).

² Сейчас, как это ни странно, отечественные историки из всех сил пытаются присвоить статус «Великой» Первой мировой войне 1914–1918 годов. Задумались бы, для каких именно стран она является великой и почему.

³ Разумный В.А. Моя война. М., 2006. С. 4.

⁴ Там же.

«Мне представляется целесообразным сопоставить некоторые мои вполне частные впечатления рядового московского ополченца, а затем пулеметчика героической 62-8-й гвардейской Сталинградской армии генерала Василия Чуйкова с обобщенными выводами, к которым естественно приходишь в зрелые годы, и четко структурированной лжи о Великой Отечественной войне. Без этого диалога просто недопустимо уходить из жизни»¹. Благодаря этой книге-очерку Владимир Александрович становится ближе и понятнее как человек, испытавший на себе тяготы войны, много размышлявший о ее уроках на будущее. Главную цель этой книги он видел в том, чтобы опровергнуть расхожие мифы о войне, созданные за годы победившей контрреволюции. Она написана простым и понятным каждому читателю языком, независимо от возраста и жизненного опыта.

Очень сблизил нас единство взглядов на советское прошлое, гордость за страну Советов, убежденность в неистребимости социалистической идеи. Мы обсуждали и спорили о движении антиглобалистов, о левом повороте в Латинской Америке, о феномене Уго Чавеса и перспективах коммунистического движения в России. Больше всего дискуссий и, как ни странно, почти полного совпадения позиций вызывали оценки прошлого советского опыта, реалий советской формы демократии, совершенно непостижимой для западного человека, но, к сожалению, не понимаемой сейчас многими даже по прошествии более 20 лет торжествующей контрреволюции.

Думаю, что здесь большую пользу принесли бы книги современного русского философа С.Г. Кара Мурзы: «Советская цивилизация» (2001 год), «История советского государства и права» (1998 год), «Антисоветский проект» (2002 год), «Манипуляция сознанием» (2000 год). «В недрах общинного крестьянского коммунизма зародилась советская цивилизация, – пишет С.Г. Кара-Мурза, – с ее особым взглядом на мир и человека, на хлеб и власть. В родовых муках возникла она как единственный выход из исторической ловушки, в которую была загнана Россия. На миг она открыла народу простор для такого развития ума, силы и духа, что захлебнулся в СССР крестовый поход тоталитарной тевтонской силы»². Оценивая колоссальный исторический опыт советских людей, С.Г. Кара-Мурза отмечает: «Всего за четверть века Советская Россия совершила невероятный рывок в будущее, превратившись из полуфеодальной полуграмотной аграрной страны в лидера научного прогресса, совершив вслед за социальной революцией еще и революцию научно-техническую. В Советском Союзе были заложены основы принципиально новой цивилизации будущего, устремленной в завтрашний день, рвущейся в Космос, сделавшей ставку на лучшее, что есть в человеке, – и прежде всего на страсть к познанию, – воспитывающей человека-Творца, а не тупое жвачное животное. И сегодня, когда западная "цивилизация потребления" окончательно зашла в тупик (нынешний глобальный кризис – лишь "первый звонок" грядущей катастрофы), становится предельно ясно, что возвращение на советский инновационный путь – единственный шанс выжить не только для России, но и для всего человечества»³.

¹ Разумный В.А. Моя война. С. 5.

² Кара-Мурза С.Г. Советская цивилизация. М., 2001. Кн. 1. С. 5–7.

³ Кара-Мурза С.Г., Осипов Г.В. СССР – цивилизация будущего. Инновации Сталина. М., 2010.

Разумеется, без нашего общего внимания не остались книги одного из самых известных критиков коммунизма, участника Великой Отечественной войны и философа А.А. Зиновьева. Он писал в последние годы своей жизни: «Меня все время мучает одна мысль. Я спрашиваю себя: чем был для меня советский социальный строй, коммунизм? Гарантированное бесплатное образование по выбору, в соответствии со способностями и склонностями. Любимая работа по профессии, хорошо оплачиваемая, оплачиваемый огромный отпуск. Медицинское обслуживание бесплатное. Путевки в дома отдыха и в санатории. Коллектив. Общение. Совместные мероприятия, вечера, туристические походы. Дружеские отношения по выбору и в изобилии. Формально простая жизнь. Почти никакой бюрократической волокиты. Гарантированное будущее детей. Общая уверенность в будущем. Гарантированная пенсия»¹. «Самой идеальной для российских условий была советская система. Это вершина истории, – говорил он в своих интервью. – Нужно вменить ей в вину не то, что она рухнула. Нужно удивляться тому, как она выстояла. 70 лет истории, и какой истории! Никакая другая система бы не выстояла. Никакая! ... Я оценивал государственные системы всех периодов, включая американские, западные, немецкие и советскую, примерно по ста признакам. И я пришел к выводу, что советская система была самой совершенной, самой экономной и самой эффективной»². «Я думаю, что человечеству еще предстоит в будущем сражаться за те позитивные достижения в коммунистической линии эволюции человечества, которые можно было наблюдать в СССР», – утверждал А.А. Зиновьев³. И хотя в России сейчас больше скептиков и пессимистов, чем оптимистов, все больше становится привлекательной идея об «СССР-2»⁴.

В.А. Разумный иногда интересовался моим мнением как профессионального историка о его очерках, посвященных удивительным творцам Советской эпохи, которых он так метко назвал «Подвижниками духа». До сих пор в компьютере хранится папка с присланными для первоначального знакомства очерками, которые вошли во второе издание книги. Я горячо одобрила его решение поместить в книгу очерк о И.В. Сталине «Реальность фантастического». Разумеется, не считая, что мое мнение было решающим, и не сомневаюсь, что кроме меня было много других друзей и единомышленников, с которыми Владимир Александрович обсуждал свои творческие планы. Но для меня как автора данной статьи весьма важно упомянуть, что и мои суждения были важны для этого замечательного человека. То, что есть такая книга – «Подвижники духа», что ее сюжеты размещены в Интернете, а значит, доступны читающему сообществу, очень важно для сохранения коллективной памяти о великой советской цивилизации. Как писал сам автор, он хотел в этой книге создать «конкретный и обстоятельный портрет уникальных представителей социалистической цивилизации, которая скоро, очень скоро превратится в поэтическую легенду. Их творения переживут века и будут поражать человечество тогда, когда их Зоилы будут стерты временем и преданы всеобщему забвению»⁵.

¹ URL : <http://maxpark.com/community/5767/content/2069079> (дата обращения: 20.08.2014).

² URL : http://www.patriotica.ru/actual/zinoviev_inter.html (дата обращения: 19.08.2014) ; Зиновьев А. Коммунизм как реальность. Кризис коммунизма. М., 1994. С. 470–471.

³ URL : <http://pomnimvse.com/636pb.html> (дата обращения: 19.08.2014).

⁴ Калашников М. Вперед в СССР-2. М., 2003.

⁵ Разумный В.А. Подвижники духа... С. 11.

Темой для бесед, постоянно волновавшей Владимира Александровича, было творчество его отца, известного кинорежиссера Александра Разумного, одного из основоположников русского кинематографа. Ему он посвятил книгу «Мой отец». И, как совершенно неожиданный подарок, он прислал мне бандероль с двумя любимыми с детства фильмами – «Тимур и его команда» и «Миклухо-Маклай». В электронном архиве сохранилось мое письмо, которое считаю нужным процитировать: «Дорогой Владимир Александрович! Буквально вчера получила на почте две бандероли, и в них – неожиданный сюрприз. Фильмы Вашего отца. Я видела эти фильмы в детстве и помню свои тогдашние впечатления. Фильмы – просто превосходные. Теперь с удовольствием их смотрю».

Огромная эрудиция, самые разносторонние представления о различных теологических и философских доктринах и учениях, блестящее владение историческим материалом, относящимся к древности и современности, доскональное знание текстов выдающихся мыслителей прошлого, публицистов, политологов, социологов, писателей, деятелей культуры – все это характерно для его книг, в том числе и написанной в трагические для нашей страны 1990-е годы «Драматизм бытия или обретение смысла. Философско-педагогические очерки». В этой книге много размышлений об истории и историческом процессе.

Поистине пророчески звучит введение к этой книге, где философ фактически предугадывает в том числе нынешние трагические события в братской Украине: «Процессы, потрясающие ныне мир человека, действительно подобны бурным тектоническим взрывам и сдвигам, масштабы и непредсказуемость которых даже и не снились самым изощренным фантастам. Простившись с двадцатым веком, многомиллиардный человеческий поток уносит в будущее нарастающий вихрь принципиально неустранимых войн, роковых этнических распрей и фатального религиозного разобщения, окончательно похоронивший возвышенные, но прекраснодушные иллюзии века Просвещения»¹.

Его привлекала и ужасала мистика истории: «История потому и история, что мы все и всегда открываем ее, оказываясь перед бездной. Без этого мы были бы не людьми, но животными, лишь животными, так будет вернее. Путь к этой бездне – цепь иллюзий, драматически преодолеваемых, но ведущих в ничто»². Как философ В.А. Разумный скептически смотрел на способность человека заглянуть за завесу времен: «От реальности прошлого через целеполагание (действие во имя достижения цели) к иллюзорности будущего»³. Основное место в его книге занимает прослеживание логической цепочки: миф–легенда–утопия.

Он размышляет об устойчивости мифов и мифологического сознания, о вневременном влиянии магии, о причинах и последствиях возникновения легенд и утопий. Особое место в своих рассуждениях он отводит феномену утопии. Это – основополагающий компонент, который, по его мнению, заложен в структуре сознающего мир человеческого духа, ощущаемый как целеполагание на индивидуальном или коллективном уровне⁴. И саму историю он понимает как процесс

¹ Разумный В.А. Драматизм бытия или обретение смысла. Философско-педагогические очерки. М., 2000. С. 6.

² Там же. С. 14.

³ Там же.

⁴ Там же. С. 26.

«развития сознающего мир человеческого духа на всех уровнях сознания и самосознания, индивидуальной и коллективной духовности»¹.

Оценивая проблему утопии и утопического, он неизбежно ставит и пытается решить вопросы, связанные с марксистской теорией, в советское время постулировавшейся как единственно верная и непогрешимая. Здесь наши позиции практически совпадали, поскольку больше всего вреда марксизму нанесли не его прямые критики и даже не расплодившиеся в последнее время ренегаты, а те невежественные последователи-догматики, которых В.А. Разумный справедливо называл «марксоидами». Несомненно, для многих мыслящих людей было бы полезно в наше бурное время чтение работ К. Маркса и Ф. Энгельса, а тем более В.И. Ленина. Об этом свидетельствует и ренессанс марксизма, наблюдающийся в связи с мировым экономическим кризисом в США и Западной Европе. Не удивительно, что в США ежегодно проводятся летние школы марксизма для всех желающих, а в Лондоне постоянной традицией стало ежегодное проведение недели марксизма, в России же создан и функционирует Молодежный университет современного социализма (МУСС)².

В.А. Разумный совершенно справедливо отделял фундаментальную науку марксизма от идеологических наслоений, напластований мифов, легенд и утопий. Признаюсь, полного совпадения позиций в отношении марксизма у нас с Владимиром Александровичем не было, но я помню по его письмам в электронной переписке, с каким энтузиазмом он воспринял мои цитаты из «Капитала», иллюстрирующие кровавый процесс первоначального накопления капитала, мучительно проходивший в России в 1990-е годы. И совершенно неожиданно для меня включил их в свою книгу «Батрахомиомахия или круговерть духовного онанизма» (2009 год), хотя замыслом этой книги он делился со мной постоянно.

В последний период В.А. Разумный опубликовал ряд работ о драматизме бытия, о философии мemento mori, о сравнительной теории вероучений: это «Драматизм бытия или обретение смысла», «В поисках смысла. Очерки всеобщего йехуизма». Последний год он работал над завершением итоговой монографии этого цикла «Тринадцатая ночь, или Перед закатом надежды»³.

Его как философа не переставали волновать проблема гуманизма, присутствие или отсутствие человеческого в человеке. Действительно и бесспорно, что человек – существо одновременно и биологическое, и социальное. И, как показывает трагическое начало третьего тысячелетия, грань, разделяющая первое и второе, очень тонка. Ее формируют культура в самом широком смысле этого слова, воспитание и образование. Стоит уступить первоначальной биологической природе, а именно к этому нас подталкивает вся современная цивилизация потребления, развращая комфортом гедонизма, как в человеке обнаруживается зверь. Человек превращается в жвачное животное, заинтересованное лишь в удовлетворении биологических инстинктов.

Веками человечество пыталось цивилизовать дикость, присущую ему от возникновения, подчинить первобытные инстинкты запретам, диктуемым норма-

¹ Разумный В.А. Драматизм бытия... С. 44.

² Бузгалин А.В. Социальная философия XXI в.: ренессанс марксизма? URL : http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=281&Itemid=52; <http://muss.su> (дата обращения: 20.08.2014).

³ URL : <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/428085> (дата обращения: 20.08.2014).

ми религий, традицией, культурными канонами, законодательством, воспитанием, образованием. Но, по-видимому, успех в этом процессе – парадоксален, что и пытается доказать В.А. Разумный в своей книге «Венец творения, или Ошибка природы. Парадоксы философии йехуизма». Это необыкновенно глубокое и драматическое рассуждение философа о Человеке как венце Божьего творения, с одной стороны, и венце дьявольского промысла – с другой ¹.

Прекрасно помню, какое отвратительное впечатление произвело на меня когда-то при знакомстве с книгой Дж. Свифта описание йеху – людей-животных, лишенных разума, живущих стадными инстинктами, не способных ни к какому созиданию. И как благородно на их фоне выглядели гуигнгмы – лошади, наделенные разумом и культурой. После прочтения этой великой книги невольно становишься мизантропом. Не случайно В.А. Разумный смело ввел термин йехуизм в отечественную философию, подчеркивая тем самым, что духовная деградация неизбежно ведет человека к состоянию йеху. Он доказывает, что «...эквиализм и йехуизм соединяются в любом из нас как единство противоположностей, что это – дихотомия» ².

С болью он пишет о том, что феномен Гаргантюа, ненасытность в потреблении всего живого привели к истреблению и исчезновению многих видов фауны, к загрязнению мирового океана: «Вспомним об участии бизонов, оленей, белух, осетровых рыб, китов, тюленей, морских львов. Вспомним опустевшие прибрежные воды многих континентов, когда-то кишевшие рыбой, а ныне пустынные, подобно песчаной Сахаре» ³.

В целом разрушительные инстинкты в человечестве начинают, по мнению В.А. Разумного, преобладать, грозя окончательно превратить человека в йеху, когда физиологической потребностью становится уничтожение себе подобных. И как приговор звучит следующий вывод: «Тварь, которая вкусила власть над другими во имя власти, но не во имя выживания вида или рода..., познавшая, что других можно не только есть, но и пытаться физически и нравственно, стравливать друг с другом во имя "идеи", "национальной цели", не только провоцировать массовое взаимоистребление, но и всеобщую бойню концентрационных лагерей и вымирание целых этносов на пире во время чумы немногих счастливых, "развитых", "цивилизованных", не может стать иной по своей физиологической сути» ⁴. Но все же автор оставляет место надежде, что подобный сценарий не станет носить планетарного апокалипсического характера, «...если, конечно, объединенная мощь созданных человеком же науки, искусства, веры не вернет ему пластичность нормального живого организма, способного познать мудрость, красоту и божественное величие природы» ⁵. Несмотря на весь пессимизм, присущий ему в целом при рассуждении о человеческой природе, автор не лишен чувства юмора. Чего стоит, например, антитеза «рыцари или носороги» при оценке поведенческой ипостаси природной основы человека!

¹ Разумный Владимир Александрович. URL : <http://www.koob.pro/razumniy/> (дата обращения: 20.08.2014) ; Разумный В.А. Венец творения или ошибка природы. Парадоксы философии йехуизма. М., 2001.

² Разумный В.А. Батрахомиомахия... С. 2.

³ Разумный В.А. Венец творения... С. 16.

⁴ Там же. С. 22.

⁵ Там же.

Размышляя о проблеме человека в обществе, В.А. Разумный убедительно показывает главную причину появления государства – возникновение института частной собственности и социальной дифференциации. «Снимая покров с этой тайны, обнаруживаешь, что перед становящимся человеком открывалось два возможных пути: использование потенциала прогрессивного развития, заключенного в саморегулирующемся сообществе, обеспечивающем свободу всех, либо трансформация общества и появление такой доминанты в нем, как сложнейшая и хитроумнейшая структура власти человека над человеком, при которой понятие человеческой солидарности оказывается пустым звуком, а его заменяет государство как выражение реальной несвободы»¹.

Он абсолютно прав, когда утверждает (и мысль эта, разумеется, не новая, но многими в наше время позабытая), что альтернативой классовому государству может стать общественное самоуправление, социальная ассоциация равных среди равных. Духовные выразители этого пути, как утверждает В.А. Разумный, никогда не становятся на путь апологетики власти. «Не будь подобной, тысячелетиями существующей ситуации, не было бы ни народных движений, ни революционных катаклизмов, ни бесстрашного поведения теоретических рыцарей свободы, которые, не страшась любых кар, всегда и повсеместно отработывали иную, чем государство, модель управления обществом»². В наше время, когда всякое выражение народного недовольства приравнивается не просто к бунтарству, а к терроризму, официальные историки стремятся принизить героев народного сопротивления угнетению. Тем более важно, что В.А. Разумный напоминает читателю их славные имена: «Призраки Спартака и гуситов, Пугачева и Робин Гуда, народовольцев и рыцарей Красной Пресни не дают душевного покоя и нынешней, внешне стабильной власти»³.

Утверждая, что современное государство носит тотальный и универсальный характер, воздействуя на толпу с помощью методов манипуляции сознанием, В.А. Разумный отмечает трагическое положение мыслящего меньшинства. «А их – ничтожное меньшинство в человеческом стаде, провозвестников будущего, способных противостоять воздействию всех средств массовой информации, функционирующих согласованно и скоординированно по велению власти, равно как и всем новым формам экономического и внеэкономического принуждения. И жизнь их действительно драматична, ибо они обречены судьбой как первопроходцы реально оценивать все происходящее в обществе вне всяких предубеждений, будь то теоретические штампы и стереотипы, эмоционально-образные и власть имущими отработанные идеалы, религиозные догмы, утвержденные истолкователями великих вероучений, как правило, вопреки их гуманистическому пафосу»⁴.

Таких людей, к которым относился и сам автор, он называет наследниками Гамлета и Чацкого, князя Мышкина и героев Чехова. В.А. Разумному приходится, как и его предшественникам Джорджу Оруэллу и Олдосу Хаксли, разоблачать миф о «дивном новом мире», опровергая на фактах реальное наличие прав человека в современном государстве. Особенно его возмущает переход России к соци-

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 35.

² Там же. С. 36

³ Там же.

⁴ Там же. С. 40

ально дифференцированному и платному образованию вопреки ее вековым гуманистическим традициям. В моей почте сохранилось немало публицистических статей о деградации современного российского образования, которые он заботливо посылал, поскольку эта боль по поводу гибели одной из лучших в мире советской системы образования и воспитания является общей для всех, кому дорого будущее России.

Особо стоит отметить совершенно справедливую критику В.А. Разумного в отношении историков-конъюнктурщиков, так как их задача – сделать прошлое удобным для современных властителей, превратить историческую науку в заложницу политики. Как пример философ приводит искаженность и ограниченность информации в современных интернетовских энциклопедиях: «Попробуйте, например, в этих энциклопедиях... узнать подлинную правду о положении народа в дореволюционной России, о прогнившем насквозь режиме самодержавия, сброшенном отнюдь не большевиками, но всеобщим восстанием народа... Предупреждаю: ваши усилия – сие дело бесполезное, ибо и в этом случае вашим самостоятельным свободным мышлением пытаются манипулировать жучки от науки, что является весьма прибыльным, доходным делом. Получая информацию, мы и не задумываемся о том, что она уже отобрана и соответствующим образом препарирована, отработана. Так кто же мы в этом отношении, как не ухудшенный вариант жвачных животных в более или менее сытом хлеву?»¹.

Длинные цитаты из книг В.А. Разумного в этой статье были просто неизбежны, потому что о некоторых вещах невозможно сказать лучше, чем это сделал он. Перед каждым человеческим индивидуумом всегда стоит кардинальный выбор – превратиться в йеху или стать человеком, равным богам. К сожалению, для большинства жителей так называемого золотого миллиарда проблема решается в сторону эволюции в человека толпы, находящегося под всесильным манипулирующим воздействием средств массовой информации. Именно об этом и предупреждал философ: «Динамичная пружина технического и технологического прогресса дает так называемым развитым странам возможность перейти к максимально высокому уровню обустроенности жизни, при котором, пожалуй, за человеком остается только функция пережевывания и переваривания пищи, материальной и духовной. Но даже в подобных странах, жирующих временно за счет невообразимой нищеты большинства рода человеческого, выброшенного за рамки информационной цивилизации, жизненный комфорт породил пугающе осредненного человека, довольствующегося тем, что крайне неопределенно называется "массовой культурой" Ее духовную убогость не прикрыть макижем эстетической изощренности внешних символов, знаков этого комфорта»².

Последняя книга В.А.Разумного – «Батрахомиомахия или круговерть духовного онанизма». В этой сатирической по жанру книге в форме диалогов с великими мыслителями прошлого обосновывается мысль о таких изначальных природных качествах человека, как зависть, ненависть, предательство и корыстолюбие³.

И разум, и сердце не приемлют, что он уже ушел из жизни, потому что этого просто не может быть. Потому что такие люди не уходят, они остаются с нами

¹ Разумный В.А. Венец творения... С. 47.

² Разумный В.А. Драматизм бытия... С. 6.

³ URL : http://kprf.ru/rus_soc/86912.html (дата обращения: 20.08.2014).

на все времена благодаря своему подвижническому Духу, уникальному интеллекту, неустанному труду во имя торжества Человека.

Список использованной литературы

1. Алентьева, Т.В. «Политические игры», или Манипулирование общественным мнением во время президентских кампаний в США в XIX веке [Текст] // Феномен игры в культуре и образовании / под ред. Е.А. Репринцевой. – Курск : Изд-во КГУ, 2003. – С. 48–61.
2. Алентьева, Т.В. Проблемы исторического образования молодежи в современной России [Текст] // Образование в контексте глобализации: проблемы и перспективы / под ред. А.В. Репринцева. – Курск : Изд-во КГУ, 2007. – Т. 2. – С. 196–209.
3. Бауман, З. Индивидуализированное общество [Текст] : пер. с англ. / под ред. В.Л. Иноземцева. – М. : Логос, 2002.
4. Бодрийяр, Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального [Текст] / пер. с фр. Н.В. Сулова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000.
5. Бузгалин, А.В. Социальная философия XXI в.: ренессанс марксизма? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=281&Itemid=52; <http://muss.su> (дата обращения: 20.08.2014).
6. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
7. Булатников, И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 3 (23). – С. 60–72.
8. Бьюкенен, П.Дж. Смерть Запада [Текст] / пер. с англ. А.Башкирова. – М. : АСТ, 2003.
9. Зиновьев, А.А. Глобальный человек [Текст]. – М. : Эксмо: Центрполиграф, 2006.
10. Зиновьев, А. Коммунизм как реальность. Кризис коммунизма [Текст]. – М., 1994.
11. Калашников, М. Вперед в СССР-2 [Текст]. – М., 2003.
12. Кара-Мурза, С.Г. Советская цивилизация [Текст]. – М., 2001. – Кн. 1.
13. Кара-Мурза, С.Г. СССР – цивилизация будущего. Инновации Сталина [Текст] / С.Г. Кара-Мурза, Г.В. Осипов. – М., 2010.
14. Нарочницкая, Н.А. За что и с кем мы воевали [Текст]. – М. : Минувшее, 2005. – 80 с.
15. Остапенко, А.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования [Текст] / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров. – Краснодар : КГУ, 2012.
16. Разумный Владимир Александрович [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.koob.pro/razumniy/> (дата обращения: 20.08.2014).
17. Разумный, В.А. Батрахомиомахия или круговерть духовного онанизма [Текст]. – М., 2009.
18. Разумный, В.А. Венец творения или ошибка природы. Парадоксы философии йехуизма [Текст]. – М., 2001.
19. Разумный, В.А. В поисках смысла. Очерки всеобщего йехуизма [Текст]. – М. : Пихта, 2003.
20. Разумный, В.А. Драматизм бытия или обретение смысла [Текст]. – М. : Пихта, 2000.
21. Разумный, В.А. Моя война [Текст]. – М., 2006.

22. Разумный, В.А. Мой отец [Текст]. – М., 2006.
23. Разумный, В.А. Подвижники духа [Текст]. – Воронеж : НПО МОДЭК, 2012.
24. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
25. Репринцев, А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? [Текст] // Вестник Костромского государственного университета. – 2011. – № 4. – С. 131–137.
26. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань : РГУ, 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.
27. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как продукт «модернизации» российского образования: Трагедия и триумф национальной культуры [Текст] // Берегиня-777-Сова : науч. журн. – 2012. – № 3 (14). – С. 120–126.
28. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как продукт «модернизации» современного российского образования: Что ждать от «реформ»? [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 3 (6). – С. 33–43.
29. Романов, А.А. В диалоге с Учителем, с собой и временем [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань : РГУ, 2012. – № 1 (21). – С. 69–81.
30. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
31. Романов, А.А. Э.Д. Днепров и новое педагогическое мышление [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 1 (21). – С. 59–65.
32. Хагуров, А. Социальные проблемы образования: Запад и Россия (обзор концепций и фактов) [Текст] / А. Хагуров, И. Горлова, А. Ахиджаков. – 2-е изд. – М. : ИС РАН ; Краснодар : КГУКИ, 2001.



Методология историко-педагогического познания

УДК 370(09)

М.В. Богуславский, С.В. Куликова

ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ МОДЕРНИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В РОССИЙСКОМ И ЗАРУБЕЖНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Представлен обзор выступлений на всероссийской научно-практической конференции по проблемам модернизации отечественного и зарубежного образования.

история педагогики, модернизация образования, историко-педагогическое знание, историко-педагогическое исследование, педагогическая персоналистика.

16–17 июня 2014 года в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования прошла XXX юбилейная сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования (РАО), посвященная модернизационным процессам в российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI века.

Организаторами конференции выступили Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования и Институт теории и истории педагогики РАО. В научной сессии приняли участие 65 ученых из 21 региона России – Москвы, Благовещенска, Волгограда, Воронежа, Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Омска, Рязани, Твери и др. К началу сессии был издан сборник научных трудов, включающий статьи 120 авторов из России, Белоруссии, Украины и Китая¹.

На открытии конференции **М.В. Богуславский** – председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО – отметил особую значимость проведения юбилейной сессии именно в Санкт-Петербурге – городе, являющем собой колыбель отечественной педагогической

¹ Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI века : сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. – XXX сессии Науч. совета по проблемам истории образования и педагогической науки Рос. акад. образования / под ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой, А.Н. Шевелева. СПб. : Акад. постдиплом. пед. образования, 2014.

науки и образовательной практики. Также он подчеркнул важность истории педагогики для осмысления модернизационных процессов современного образования.

С приветственным словом выступил **С.В. Жолован**, ректор академии, подчеркнувший огромную роль Санкт-Петербурга как культурной столицы в развитии отечественного образования и педагогической мысли, в модернизационных процессах созидания российского образования на всех его ступенях. По его словам, «Петербург всегда был научно-педагогическим центром, задававшим перспективы развития различных направлений в педагогике, от общедидактических до частнометодических, от сравнительно-педагогических до историко-образовательных. Петербург как научный центр всегда сближал педагогику с фундаментальными основами междисциплинарного научного знания, базируясь на огромном вузовском потенциале города»¹.

Насыщенная программа сессии включила в себя два пленарных заседания, на которых с обстоятельными докладами выступили 14 ведущих историков педагогики страны.

Первое пленарное заседание открыла **И.А. Колесникова** докладом на тему «Модернизация образования как объект историко-педагогического исследования». Особый интерес, по мнению докладчика, представляет историческая составляющая научной рефлексии по поводу текущих кардинальных обновлений отечественного образования, возможными направлениями которой являются следующие:

1. Изучение ценностно-смысловой динамики нормативных документов, задающих масштаб и характер преобразований.
2. Оценка новизны преобразований.
3. Изменение педагогической лексики периодов обновления образования как предмет исторического исследования.
4. Исторический анализ практической направленности и новизны реальных результатов.
5. Изучение массовой реакции людей на изменения в системе образования.
6. Гуманитарная цена модернизации.
7. Изучение имитации образовательных результатов как историко-педагогического явления.

Подводя итоги, И.А. Колесникова подчеркнула: «Модернизация образования с позиций современной науки предстает как нелинейный историко-педагогический процесс, логика развития которого производна от общего контекста изменений, происходящих в конкретной стране (группе стран) и в мире. На этом фоне очевидна неоднозначность метаморфоз, происходящих с российским образованием. В контексте инновационного развития и "культуры поиска нового" (А. Радченко) следует говорить о культуре модернизации образования, которая в обязательном порядке предполагает знание предшествующего историко-педагогического контекста. Исторический подход нужен, чтобы в ходе реформирования и(или) модернизации обеспечивать преемственность развития образования, а не торможение или бег по кругу. Историко-педагогический анализ в этом

¹ Модернизационные процессы... С. 11.

случае выступает как обязательный компонент выработки стратегии любой модернизации образования»¹.

В докладе «Методология исследования стратегий модернизаций отечественного образования XX века» **М.В. Богуславский** отметил особенность и неоднозначность современной образовательной ситуации, которая заключается «в одновременном существовании двух образовательных парадигм. Парадигма, носящая либеральный, вестернизаторский и инновационный характер, сейчас определяет процессы, происходящие в российском образовании (ЕГЭ, образовательные стандарты, двухуровневая система высшего образования). Однако представляется, что эта парадигма идеологически уже исчерпана и не она будет определять перспективы образовательной политики. У высшего руководства страны после избрания в 2012 года Президентом РФ В.В. Путина, начиная с Указов Президента от 7 мая 2012 и на протяжении последующего времени, в явном виде и по нарастающей формируется установка на изменение стратегии развития российского образования, построение его на традиционно-консервативной основе.

Вместо либерализма будет доминировать консерватизм, на смену западной (вестернизаторской) образовательной модели приходит ориентация на традиционализм и традиционные ценности отечественного образования, а перспективные инновации заменят ретроинновации. В политологии такой тип реформ характеризуется как "возвратная модернизация". Выработка новой стратегии развития российского образования на традиционно-консервативной основе объективно предполагает всеобъемлющий исторический анализ процессов разработки и осуществления подобных стратегий модернизации образования на протяжении такого длительного и существенного хронологического периода, каким является эпоха XX – начала XXI в.»².

А.Н. Шевелев в докладе «Дореволюционный столичный город в процессе модернизации школьного образования России начала XX века» сообщил, что города в истории неизменно представляют социокультурную среду (особые пространство, хронотоп, ментальность), обеспечивающую производство инноваций в модернизирующемся социуме. Они выступают центрами науки, образования, религии, искусства. Крупные российские города в деятельности своих систем образования намечали пути решения школьных проблем задолго до того, как они реализовывались в масштабах всей страны. Крупный город выступал своеобразной инновационной площадкой апробации развития школьного образования, несмотря на то, что только 8 % городских бюджетных ассигнований шли на развитие образования и не менее 65 % детей школьного возраста европейской части дореволюционной России не имели возможности учиться³.

С.В. Куликова обратила внимание на то, что одним из важнейших направлений модернизации отечественного образования является формирование у россиян национального самосознания, а основным методологическим инструментом историко-педагогического исследования национального самосознания выступает аксиологический подход. Национальное самосознание определено как сущностная системная характеристика нации, которая задает ее целостность в ка-

¹ Колесникова И.А. Модернизация образования как объект историко-педагогического исследования // Модернизационные процессы... С. 21.

² Модернизационные процессы... С. 29.

³ Там же. С. 564.

честве субъекта историко-цивилизационного процесса. По словам докладчика, «полем национальной самоидентификации русского человека является русская национальная культура, благодаря которой в отечественной педагогике к началу XX века и были сформулированы базовые основы воспитания национального самосознания (семья, традиции народной педагогики, религия, природа и фольклор), выступающие в качестве аксиологических доминант педагогической теории и воспитательно-образовательной практики»¹.

С.Г. Вершловский подчеркнул необходимость обращения в историко-педагогическом исследовании к личности, так как история педагогики – это история педагогических идей, а идеи создают люди.

В.К. Пичугина в докладе на тему «Дискурсивно-антропологические доминанты модернизации российского образования» определила основные сюжеты, обуславливающие «необходимость переосмысления модернизации образования, которая, с одной стороны, беспредельна и не всегда предполагает наличие некоего предзаданного общего формата понимания, а с другой – сама обозначает себе пределы и становится понятной через конкретные формулировки, неразрывно связанные с судьбами тех, для кого они были сформулированы»².

А.В. Уткин предложил рассматривать модернизацию как процесс социокультурной трансформации. Раскрывая опыт модернизации в России, докладчик обратил внимание на фигуру Петра I и на российскую государственность как главный инструмент модернизации в руках самодержавия. Он раскрыл главную исходную причину слабой эффективности модернизационных процессов в России, которая состоит «в веками укоренившейся детерминированной сложной совокупностью объективных и субъективных обстоятельств природе отечественной власти как структуры самодовлеющей и самодостаточной, а также в традиционно сложившихся взаимоотношениях власти и общества»³.

Интересными были выступления **М.В. Савина** о тенденции обособления историко-педагогического знания и о путях преодоления ограниченности классических подходов в трактовке историко-педагогических событий; **Т.П. Днепровой**, раскрывшей одну из ведущих причин неудачного реформирования в прошлом и настоящем российского образования, которой «является нерешенная проблема противостояния консервативной и либеральной педагогических парадигм, порождаемая жесткой детерминацией образования государственной политикой, которая не всегда была нравственно и научно обоснована»⁴; **А.В. Овчинникова**, представившего доклад «"Великие реформы" и модернизация образовательного законодательства России (вторая половина 60-х – начало 70-х гг. XIX в.)»⁵; **А.А. Романова**, показавшего, как Санкт-Петербург стал центром экспериментальной педагогики в России начала XX века⁶; **М.А. Захарищевой**, в докладе «Реформирование отечественной гимназии как поиск аксиологических приоритетов ее деятельности» проанализировавшей более чем столетнюю историю деятельности отечественной гимназии как основного типа среднего общеобразовательного

¹ Модернизационные процессы... С. 142.

² Там же. С. 45.

³ Там же. С. 42.

⁴ Там же. С. 36.

⁵ Там же. С. 62.

⁶ Там же. С. 510–516.

учебного заведения; **И.Р. Петерсон** (доклад «Университет как субъект модернизации городской среды»); **Л.М. Перминовой** (доклад «Дидактика: статус, детерминанты развития, теории»).

Большое внимание вызвала **презентация научной школы историков педагогики и образования Санкт-Петербурга**. Открывая ее, А.Н. Шевелев, подчеркнул многообразие исследовательских направлений питерских ученых.

Заключительным аккордом первого дня конференции была презентация научных трудов сотрудников лаборатории истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО. М.В. Богуславский, В.Г. Безрогов, А.В. Овчинников представили десять фундаментальных изданий по истории образования, а также журналы «Ценности и смыслы» и «Отечественная и зарубежная педагогика».

В ходе сессии была организована работа трех секций:

– «Методологические проблемы историко-педагогических исследований. Педагогическая персоналистика» (руководители доктор педагогических наук, профессор И.А. Колесникова и доктор педагогических наук, профессор М.В. Савин);

– «Актуальный исторический опыт модернизации российского и зарубежного образования: процессы и феномены» (руководители доктор педагогических наук, профессор Н.А. Асташова, доктор педагогических наук, доцент А.В. Овчинников, доктор педагогических наук, профессор А.Н. Шевелев);

– «Исторический контекст модернизации педагогического образования» (руководители доктор педагогических наук, профессор С.В. Куликова, кандидат педагогических наук, доцент И.Р. Петерсон, доктор педагогических наук, профессор А.А. Романов).

На итоговом пленуме были подведены итоги работы сессии, состоялась плодотворная дискуссия о перспективах развития историко-педагогического знания (ведущий – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО М.В. Богуславский). Участники конференции обсудили три важные проблемы: новые трактовки модернизационных процессов в образовании; перспективные направления историко-педагогических исследований; модернизация содержания и направлений деятельности Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО.

Подводя итоги, М.В. Богуславский сердечно поблагодарил ректора Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования С.В. Жолована, а также коллектив академии и особенно профессора А.Н. Шевелева за прекрасную организацию и проведение сессии. Сердечную благодарность председатель выразил членам Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, всем, кто принял участие в работе сессии.

Незабываемое впечатление на участников произвела логично завершившая сессию пешеходная и водная экскурсия «Педагогический Петербург», которую прекрасно организовал и провел А.Н. Шевелев.

Следующая, XXXI, сессия Научного совета состоится 5–8 июня 2016 года в Твери. Приглашаем всех историков педагогики к сотрудничеству!

Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. Историко-педагогическое пространство России: научное сообщество, исследовательские проблемы и перспективы развития [Текст] // Развитие

педагогического знания в науке и образовании : материалы XXVII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования / под ред. М.В. Богуславского, Т.Б. Игнатъевой. – М. ; Тверь : Науч. кн., 2011. – С. 8–14.

2. Богуславский, М.В. Совершенствование историко-педагогического образования: проблемы и перспективы [Текст] / М.В. Богуславский, С.В. Куликова // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 1 (25). – С. 50–60.

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

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

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

УДК 370(09)

Г.Б. Корнетов

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПЕРЕДАЮЩЕЙ, ПОРОЖДАЮЩЕЙ И ПРЕОБРАЗУЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Передающая педагогика обеспечивает трансляцию общественного опыта ученикам, усваивающим готовое знание и способы его использования. Порождающая педагогика отказывается от передачи ученикам готового знания и стремится изменить его позицию «пассивного слушателя». Преобразующая педагогика ориентирована на учеников, которые сознательно изменяют обстоятельства своей жизни и жизни общества (сообщества) и одновременно изменяются сами.

передающая педагогика, порождающая педагогика, преобразующая педагогика.

В 2010 году в серии «Образование: мировой бестселлер» издательство «Просвещение» выпустило сборник статей известных педагогов «Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины»¹. В этой книге американские авторы Нельда Кэмброн-Маккейб и Дженикс Даттон размышляют о трех педагоги-

¹ Сенге П., Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Дж. [и др.]. Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / пер. Л.В. Трубицыной. М. : Просвещение, 2010. 575 с.

ках, которые они называют передающей, порождающей и преобразующей педагогикой¹. Причем передающую педагогику они оценивают однозначно негативно, а в качестве наиболее эффективной и перспективной рассматривают преобразующую педагогику.

Передающую педагогику в первом приближении можно определить как педагогику, базирующуюся на механизмах трансляции накопленного общественного опыта от старших поколений младшим, подрастающим поколениям. Задача учителя заключается в том, чтобы обеспечить передачу специального педагогически адаптированного опыта (содержания образования) посредством использования соответствующих педагогических форм, методов и средств. Задача ученика – усвоить этот опыт и, по возможности, научиться его применять. То есть речь идет об организации образования прежде всего посредством передачи–усвоения готового знания и способов деятельности и их безусловном достаточно пассивном принятии учеником.

Порождающую педагогику можно определить как педагогику, в основе которой лежит установка на необходимость отказаться от передачи ученикам готового знания и изменить его позицию «пассивного слушателя», «впитывающего» предлагаемые знания на позицию «активного создателя» собственных знаний в процессе исследования и совместной деятельности под руководством учителя. В рамках этой модели перед учителем стоит задача обеспечить создание необходимых педагогических условий для поддержки познавательной активности ученика, самостоятельного поиска им и «открытия» знания, освоения различных методов «добывания знаний» и овладения способами практического – как репродуктивного, так и творческого – использования этих методов в своей жизни.

Преобразующая педагогика – это педагогика, которая ставит во главу угла необходимость органичного соединения процесса образования подрастающих поколений с участием их в практическом преобразовании окружающего мира. Только таким образом формирующийся человек может стать активным, самостоятельным, независимым, ответственным субъектом социального действия. Субъектом, сознательно изменяющим обстоятельства своей жизни и жизни общества (общества) и, одновременно, изменяющим и освобождающим от различных деструктивных форм угнетения самого себя, обретающим власть над собой и своей жизнью, ее условиями. Процесс развития и совершенствования человека в образовании оказывается процессом его самосовершенствования в ходе осуществления им самостоятельных усилий по изменению и улучшению окружающего социального мира, отнюдь не сводимого только к «миру класса» или даже к «миру школы», а охватывающего все пространство жизни ученика.

Идея сосуществования передающей, порождающей и преобразующей педагогики может дать ключ к пониманию ряда важных особенностей многих педагогических феноменов прошлого и настоящего. Это требует серьезного осмысления передающей, порождающей и преобразующей педагогики в пространстве развития всемирного историко-педагогического процесса.

Возникновение передающей педагогики может рассматриваться в логике эволюции механизмов передачи опыта поведения у живых организмов, качественные изменения которых были связаны с возникновением человеческого обще-

¹ См.: Сенге П., Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Дж. [и др.]. Школы, которые учатся... С. 209–217.

ства и системы социального наследования. Важнейшим аспектом прогрессивной эволюции живых организмов на Земле было возрастание роли в их жизнедеятельности опыта, приобретаемого посредством прижизненного научения. У высших животных прижизненное научение является важнейшим фактором, определяющим их поведение, необходимым условием выживания на основе приспособления к среде обитания. Причем это научение предполагает не только накопление собственного опыта взаимодействия с окружающей средой, но и усвоение опыта других особей, элементы которого накапливаются в популяциях и передаются от поколения к поколению. Усвоение элементов накопленного опыта становится важным условием выживания популяции и обязательным для каждого нового поколения представителей вида.

Наблюдения за современными антропоидными обезьянами позволяют с большой степенью достоверности предположить, что у животных предков человека существовали развитые механизмы передачи накопленного в популяциях опыта, опиравшиеся не только на способность к подражанию, но и на специальное демонстрационное поведение и даже на специальное руководство подрастающими особями со стороны старших, более опытных (прежде всего матерей), стимулирующее или ограничивающее их действия и поступки, а также способствующее усвоению способов взаимоотношений с другими членами группы, занимающими в ее иерархии различное положение (вожак, взрослые самцы, самки, детеныши).

Возникновение человеческого общества ознаменовалось тем, что основу его существования и развития стала составлять культура, создаваемая людьми и подлежащая освоению и усвоению каждым новым поколением. Культура сделала возможным переход от приспособления живых организмов к окружающему миру к приспособлению этого мира к нуждам и потребностям человека.

Культура здесь понимается в самом широком смысле, как все то, что создается людьми, в отличие от того, что дано природой, все то, что существует в предметной, символической и процессуальной формах и в той или иной степени воплощает в себе сущностные силы человека, порождающего эти формы своей духовной или практической деятельностью. Причем не только человек порождает (производит и развивает) культуру, но и культура порождает человека, который появляется на свет представителем биологического вида *homo sapiens* и обладает лишь предпосылками для того, чтобы стать сознательным социальным и культурным существом, т.е. человеком в подлинном смысле этого слова. Таковым он становится, только общаясь с другими людьми, живя и развиваясь в социокультурной среде, осваивая, воспроизводя и развивая ее, распредмечивая накопленный в ней опыт предшествующих поколений, овладевая способностью опредмечивать себя в новых самостоятельно создаваемых культурных объектах, проявляя, развивая, обогащая и совершенствуя свой собственный человеческий потенциал. Только в социальном бытии культура опосредует всю жизнь человека, всю его деятельность, все его общение, все его развитие. Только в обществе специальная деятельность по приобщению новых поколений к накопленному опыту становится культурной по самой своей сути, обретает качество педагогической деятельности, являющейся специфическим социальным феноменом, вечным атрибутом общественного бытия людей.

Уже на самых ранних этапах своей истории человечество должно было решать задачу передачи подрастающим поколениям накопленного и при этом все

более расширяющегося и усложняющегося общественного опыта, воплощенного в непрерывно развивающейся (хотя вначале и крайне медленно) культуре. Частично этот опыт усваивался в процессе неуправляемой, спонтанной социализации. Но приобщение к некоторым его элементам требовало специальных педагогических усилий, предполагало специальное педагогическое управление данным процессом.

Таким образом, вместе со становлением и развитием человеческого общества происходило становление и развитие педагогической деятельности, а в структуре процесса социализации выделился особый, преднамеренно организуемый, сегмент, который и является предметом педагогики. Это сегмент обозначается при помощи понятий «образование», «воспитание», «обучение», в различных культурах и традициях, у разных авторов наполняемых различным содержанием, но всегда, в конечном счете, обозначающих то, что связано с целенаправленной и преднамеренной организацией развития и формирования человека, т.е. с педагогическим процессом, педагогической деятельностью.

Изначально передача элементов культуры (способов деятельности и общения, знаковых систем и средств коммуникации, правил и норм поведения, знаний и духовных ценностей и т.п.) опиралась не механизмы примера и подражания, словесной инструкции и практической демонстрации, заучивания и упражнения, одобрения и неодобрения. При этом формировалась и развивалась модель передающей педагогики. В ее рамках цель педагогических усилий определялась учителем на основе непосредственной практической потребности, уклада семейных отношений, традиций, религиозных установлений, государственных требований и предписаний и т.п.

Эта цель могла иметь традиционное, ценностно-рациональное или целерациональное обоснование и рефлексироваться с разной степенью осознанности и определенности. В любом случае педагогическая цель сопрягалась с тем, что ученик должен чему-то научиться, что-то узнать, приобрести какие-то умения, навыки и компетенции, усвоить определенные ценностные установки и т.п. То есть в нем в результате педагогических усилий учителя должны были произойти некие желаемые изменения, которые и являлись планируемыми результатами педагогических усилий. Причем эти изменения могли касаться самых разных сторон и аспектов его физического, душевного и духовного состояния. Для того, чтобы эти изменения произошли, ученику надо было нечто передать (знание, способ деятельности, норму поведения, образец и т.п.), а он это нечто должен был усвоить и научиться использовать по мере необходимости в различных жизненных ситуациях.

Передающей педагогике имманентно присуща установка, согласно которой учитель, т.е. тот, кто передает, знает, что и как нужно передать ученику, а ученик должен с благодарностью принимать и усваивать все, что ему передает учитель, причем делать это послушно и прилежно, быть благодарным и даже покорным своему учителю независимо от того, насколько значимо и актуально для него лично передаваемое учителем. Учитель на место неразумной воли ученика ставит свою разумную волю, подкрепленную как собственным пониманием целесообразности педагогических усилий, так и традицией, общественным мнением, социальными интересами, экономической целесообразностью, государственными

предписаниями, религиозными установлениями, научными обоснованиями, идеологическими концептами, нормами поведения и т.п.

Пассивная роль ученика в передающей педагогике определяется тем, что его познавательная активность, без которой в принципе невозможно никакое обучение, оказывается полностью подчиненной педагогическим задачам учителя. Она не просто контролируется и направляется учителем. По сути, она им предельно жестко регламентируется. Самостоятельная познавательная активность ученика становится возможной в строго определенных учителем рамках и допускается лишь в той степени, в которой она способствует освоению предлагаемого ученику содержания образования и достижению поставленных педагогических целей.

История передающей педагогики, насчитывающая столько же лет, сколько лет насчитывает само человечество, показывает, что ученик далеко не всегда стремится усвоить то, что пытается передать, а часто навязать ему учитель. И дело не только в том, что усвоение предлагаемого ученику содержания образования может оказаться для него непосильным, например, в силу своего объема или сложности, хотя, естественно, и это тоже может иметь место.

Проблема, прежде всего, заключается в том, что у ученика возникает спонтанное сопротивление педагогическим усилиям учителя в случае несовпадения их направленности с его внутренними установками, целями, стремлениями, мотивами, интересами, запросам. Это сопротивление является следствием несовпадения, а во многих случаях и прямого противостояния педагогических целей учителя и жизненных целей ученика. Передающая педагогика на протяжении всей своей истории пыталась решать эту проблему разными путями: поощряя и наказывая ученика, принуждая, запугивая и подкупая его, пытаясь завлечь и заинтересовать внешними привлекательными эффектами, обращаясь к жизненному опыту и разуму ученика, показывая пользу образования для его будущей жизни и карьеры, ссылаясь на традицию и государственные требования, взывая к Богу и апеллируя к общественному мнению.

При всем этом передающая педагогика преподносила ученику готовые знания и способы деятельности, которые, если он их и усваивал, во многих случаях оказывались для него абсолютно чужими, данными извне, не имеющими какого-либо личностного смысла, быстро забываемыми, стимулирующими не столько качественное развитие человека и его подлинное преобразование в процессе образования, сколько обеспечивающими, в лучшем случае, механическое увеличение его информированности и рост практической функциональности.

Во всемирно-историческом процессе передающая педагогика оказывается наиболее представленной, в частности, в практике школьного образования. На ней базировались школы писцов в Древнем Египте и в Древней Месопотамии, школьное обучение в Древней Греции и Древнем Риме, а также в средневековой Европе. Передающая педагогика лежала в основе деятельности как классических и реальных гимназий, так и народных школ Нового времени. На рубеже XIX – XX веков на Западе и в России она в полном объеме воплотилась в так называемой «школе учебы», которой противостояли «школа труда» и «свободная школа». Сегодня система единого государственного экзамена (ЕГЭ), существующая в нашей стране, ориентирует учителей на то, чтобы они «натаскивали» учеников на выполнение тестовых заданий, что является ярчайшим проявлением передающей

педагогике, отнюдь не способствующей развитию способности к самостоятельному творческому познанию.

Порождающая педагогика в известном смысле возникла как альтернатива педагогике передающей. Это видно уже из сопоставления их названий. Постепенно в педагогической мысли появилось понимание, что следует не просто передавать человеку знания, а надо способствовать тому, чтобы он их сам порождал, приходил к ним самостоятельно, вел активный творческий познавательный поиск.

Первая известная и, надо признать, до сих пор непревзойденная рефлексия по поводу необходимости и сущности порождающей педагогике принадлежит Сократу (ок. 470–399 до н.э.), которого уже современники называли «мудрейшим из греков». Более двадцати четырех столетий назад он, как это следует из диалогов его ученика Платона, назвал свой педагогический метод майевтикой, т.е. «повивальным искусством», искусством способствовать рождению знания у ученика. Платон в своих диалогах подробно описал этот метод и раскрыл его суть. Майевтика Сократа основывалась на его убеждении, что для каждого человека истина есть то, к чему он может прийти только сам, как бы извлекая истинное знание из глубины самого себя, рождая его. Поэтому Сократ не пытался передавать своим слушателям готовое знание, а, опираясь на их потенциал и внутренние интенции, через создание проблемных познавательных ситуаций вел своих собеседников к истине, помогая им как бы «родить» ее, выступая в роли своеобразной духовной повитухи.

Таким образом, порождающая педагогика Сократа, суть которой в полном объеме выражена в метафоре «майевтика», в самом прямом смысле этого слова была направлена на то, чтобы его ученик породил собственное знание. Это требовало от обучаемого значительных интеллектуальных, эмоциональных и волевых усилий, огромного духовного и душевного напряжения, связанного с преодолением распространенных ошибочных мнений, и способствовало подлинному развитию внутреннего мира человека, его качественному преобразованию в процессе образования, принятию порожденного, «вымученного» им знания как безусловно истинного, безусловно своего. Это знание оказывалось глубоко осмысленным и не просто приемлемым для ученика, а абсолютно необходимым ему как человеку, его породившему, прочно встроенным во внутреннюю структуру личности, неотъемлемым от породившего его сознания.

В основе порождающей педагогике лежит опора на внутреннюю самостоятельную активность ученика, который в идеале должен не пассивно (пусть, в идеале, даже и осмысленно) принимать то, что передает ему учитель, а творить, созидать сам, деятельностно участвовать в процессе собственного образования, по сути, конструируя собственный внутренний мир.

Порождающая педагогика, у истоков концептуализации которой стояли Сократ и Платон, развивалась на протяжении многих и многих веков. Ее идеологами, хотя, может быть, и не всегда последовательными, были такие выдающиеся мыслители прошлого, как М. Монтень и Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Г. Спенсер, Л.Н. Толстой. Идеи порождающей педагогике с большим трудом проникали в массовое педагогическое сознание, в широкую практику образования.

Зримый поворот к идеалам и методам порождающей педагогике начался на Западе и в России в последней трети XIX века, когда мощный рывок сделало антропологическое знание, появились экспериментальная психология и экспери-

ментальная педагогика, возникла педология как комплексная наука о ребенке. Одновременно с этим переход к индустриальному обществу, резко обострившему проблему человека, с одной стороны, поставил перед образованием качественно новые задачи, а с другой – предоставил новые материальные и интеллектуальные возможности для развития школы всех уровней. В теории и практике образования на рубеже XIX–XX веков началась так называемая педоцентристская революция, стремящаяся поставить ребенка с его естественной активностью, реальными жизненными запросами и интересами в центр педагогического процесса, который все более и более стал обращаться к жизненному опыту детей, стремясь превратить их в «центр педагогической вселенной».

Именно в это время порождающая педагогика на Западе получила концептуальное оформление и методическое воплощение в текстах и практике М. Монтессори и Г. Кершенштейнера, А. Феррьеера и Э. Кей, Г. Шаррельмана и Ф. Феррера-и-Гуардия, Ф. Ганзберга и Л. Гурлитта, К. Уошборна и других теоретиков и практиков образования, которых традиционно относят к так называемой «реформаторской педагогике» и «новому воспитанию». В России порождающая педагогика в первой трети XX века была представлена именами К.Н. Вентцеля и С.Н. Дурылина, С.Т. Шацкого и П.П. Блонского, А.С. Макаренко и других. На принципах и подходах порождающей педагогики в ту эпоху в различных странах мира осуществляли свою деятельность так называемые «школы труда» и «свободные школы», противостоящие традиционным «школам учебам», которые преимущественно ориентировались на идеалы и методы передающей педагогики.

Одним из наиболее известных представителей порождающей педагогики конца XIX – первой половины XX века был американец Д. Дьюи, являющийся самым влиятельным деятелем образования прошлого столетия. Именно он стоит у истоков метода проектов, ставшего одним из наиболее успешных, широко распространенных и полностью соответствующих духу и букве порождающей педагогики способов обучения, применяемого практически на всех уровнях общего и профессионального образования. Впервые развернутое теоретическое обоснование метода проектов дал У. Килпатрик, который был ближайшим учеником, последователем и сотрудником Д. Дьюи.

В логике порождающей педагогики в современном зарубежном и отечественном образовании реализуется компетентностный подход. Федеральные государственные образовательные стандарты с их системно-деятельностным подходом, принятые в России в 2010–2011 годах, также ориентируются, хотя во многих случаях весьма непоследовательно и декларативно, на порождающую педагогику. На нее же по преимуществу ориентируется отечественное инновационное педагогическое движение, представленное сегодня значительным количеством инновационных школ.

Порождающая педагогика требует от учителей значительно большего профессионального мастерства, чем педагогика передающая. Она предполагает отказ от стратегии императивного воздействия на учеников в педагогическом процессе и преимущественный переход к стратегии поддерживающего взаимодействия с ними. Само освоение содержания образования в рамках реализации подходов поддерживающей педагогики требует значительно большего времени, так как предполагает не усвоение «преподнесенных» учителем готовых фрагментов культуры, а активный познавательный поиск учеников, по возможности, самостоя-

тельно конструирующих собственные знания и отрабатывающих способы их практического использования и применения. При этом образовательный процесс оказывается значительно меньше предрасположенным к мелочной регламентации и жесткому пошаговому планированию.

Преобразующая педагогика – явление значительно более позднее по сравнению с предающей и порождающей педагогикой. Ее истоки лежат в понимании природы человека как активной, деятельной. Однако деятельностный подход, который в различных формах достаточно давно прослеживающийся в теории и практике образования, еще не является признаком преобразующей педагогики, скорее, его можно рассматривать как признак педагогики порождающей, ориентирующейся на активность учеников, в которой проявляется их деятельностная сущность.

Непосредственные истоки преобразующей педагогики просматриваются в идеях К. Маркса, впервые сформулированных им в 1845 году в «Тезисах о Фейербахе». В этом произведении он, в частности, писал: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и измененного воспитания, – это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан... Совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как *революционная практика*»¹.

К числу мыслителей, в дальнейшем оказавших значительное влияние на становление преобразующей педагогики, относятся М. Хоркхеймер, Т. Адорно, Г. Маркузе, Э. Фромм, Ю. Хабермас, М. Фуко.

В основе преобразующей педагогики лежит идея неразрывного единства практики преобразования человека и практики преобразования общества. Преобразующая педагогика, в отличие от педагогики порождающей, переносит акцент с активной самостоятельной деятельности человека как основы его развития в образовании на социально-преобразующий характер этой деятельной активности. Речь идет не просто о том, что человек порождает знания и способы действия, которые он должен самостоятельно конструировать, осваивать и применять, а не присваивать их в готовом виде, получая таковыми от учителя. Речь о том, что человек посредством образования либо встраивается, вписывается в существующее социальное пространство, как бы «подчиняется» ему, либо становится субъектом, его преобразующим и тем самым стремящимся к освобождению себя от злокачественных социальных пут, от различных форм существующего в обществе угнетения.

Таким образом, преобразующая педагогика стремится поставить и решить вопрос о том, каким образом практика образования должна быть соединена с практикой преобразования окружающего мира, и посредством участия в этом преобразовании, революционном по своей сути, способствовать становлению свободного и ответственного субъекта общественной жизни, субъекта преобразующей социальной деятельности. То есть, следуя логике К. Маркса, в преобразующей педагогике процессы образования человека и преобразования общества

¹ Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. М. : Госполитиздат, 1955. Т. 3. С. 2.

совпадают, становясь своего рода тем, что он называл в «Тезисах о Фейербахе» «революционной практикой».

Свое оформление преобразующая педагогика получила лишь во второй половине XX века. В этот период ее развитие на Западе во многом было связано с достижениями так называемой «критической педагогики», к числу представителей которой относятся И. Иллич и П. Мак-Ларен, А. Жиру и М. Эппл, К. Молленхауэр и Х. Гамм, Э. Раймер и другие.

Наиболее выдающимся представителем преобразующей педагогики был один из создателей и лидеров западной критической педагогики П. Фрейре. Он выдвинул, теоретически обосновал и практически реализовал положение об образовании угнетенных как об их освобождении посредством соединения образования с процессом осознания и поиском путей и способов решения социальных проблем.

Сегодня в России идеалы и подходы преобразующей педагогики реализуются, насколько это возможно, в практике так называемых «общественно-активных школ», выстраивающих свою педагогическую работу на основе включения обучающихся в активную деятельность по преобразованию местных сообществ на основе демократизации их жизни.

Также идеи преобразующей педагогики явственно прослеживаются в разрабатываемой в последние годы теории демократической педагогики, концептуализирующей пути и способы образования в современном российском обществе субъектов демократии, стремящихся и способных жить согласно демократическим принципам и нормам, а также стремящихся к демократическому преобразованию общества и государства.

Следует признать, что передающая, порождающая и преобразующая педагогика по-разному решают задачи образования, воспитания и обучения подрастающих поколений. Однако эти модели не исключают, а дополняют друг друга. Сами по себе они не являются ни «плохими», ни «хорошими». Они могут и должны применяться в различных педагогических ситуациях в зависимости от целей и возможностей учителя. При этом важно понимать, что преимущественная ориентация на ту или иную модель определяется как теми образовательными идеалами, которые, в конечном счете, определяют направленность педагогической деятельности, так и теми условиями и ресурсами, в которых осуществляются воспитание и обучение.

Список использованной литературы

1. Корнетов, Г.Б. История педагогики в поисках предмета исследования [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 2 (22). – С. 68–83.
2. Корнетов, Г.Б. История педагогики сегодня (к итогам Первого национального форума российских историков педагогики) [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 3 (27). – С. 136–144.
3. Корнетов, Г.Б. Понимание педагогики как истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 4 (28). – С. 123–134.
4. Корнетов, Г.Б. Педагогика первой трети XX века [Текст] / Г.Б. Корнетов, А.А. Романов, А.И. Салов. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
5. Маркс, К. Тезисы о Фейербахе [Текст] // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – 2-е изд. – М. : Госполитиздат, 1955. – Т. 3.

6. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
7. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
8. Романов, А.А. Феномен ВНИК «Школа»: послесловие спустя четверть века [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 2 (26). – С. 142–155.
9. Сенге, П. Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины [Текст] / П. Сенге, Н. Кэмброн-Маккейб, Дж. Даттон [и др.] / пер. Л.В. Трубицной. – М. : Просвещение, 2010. – 575 с.



Методология развития личности

УДК 152.32

В.Г. Безрогов, В.К. Пичугина

«ЗАБОТА О СЕБЕ» КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ¹

Представлен обзор современных отечественных исследований, в которых генезис и модификации категории «забота о себе», ставшей в начале третьего тысячелетия одной из центральных категорий, определяющих сущность антрополого-педагогического проекта культуры личности как в ее настоящем, так и в прошлом, рассмотрены в широком психолого-педагогическом и историко-культурном контекстах.

забота о себе, практики себя, техники себя, субъект педагогической реальности, самообразование.

Категория «забота о себе» имеет многовековую историю и занимает особое место среди современных антрополого-педагогических категорий. Ее актуальность обусловлена усиливающимся интересом к истокам понимания роли культуры и образования в становлении человека – человека как такового и человека конкретно-исторического.

Первые сохранившиеся в истории представления о заботящемся о себе человеке были сформулированы античными мыслителями и концентрировались вокруг отношений человека к государству, власти, другому человеку, самому себе – тем, не потерявших своей актуальности, тем многоаспектных, но связанных, прежде всего, с педагогикой. Одним из ключевых вопросов в трудах Платона, Ксенофонта, Исократы, Цицерона, Сенеки и других являлся вопрос о том, каким образом образование помогает человеку обрести, а не потерять себя в потоке повседневных забот. Процесс и результат такого обретения связывались ими с понятием «забота о себе» («ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ», «cura sui»). В Античности феномен «забота о себе» не только не был связан с замыканием на себе, но и в принципе исключал все то, что на языке современной науки называют деструктивными изменениями личности. Понятие несло тогда позитивный посыл. У Сократа «забота о себе» максимально сближает педагогику и психотерапию. Античных мыслителей всегда интересова-

¹ Работа над статьей поддержана грантом РГНФ 14-06-00315а.

ли те точки, «где пороки тела и духа могли "сходиться" и "обмениваться" своими недугами: дурные качества души влекли за собой телесную немощь, тогда как эксцессы плоти свидетельствовали о душевных изъянах и питали их»¹. Заботящийся о себе человек был прекрасен объединением заботы о городе, в пространстве которого осуществлялась реализация его потенциала, с заботами о теле и душе, осуществление которых делало его менее уязвимым к страстям и порокам, более восприимчивым к образованию и служению. Для античных мыслителей образование являлось заботливо организованным обретением себя.

Пути и способы такого обретения намечены в диалоге Платона «Алкивиад I», где Сократ приобщает афинского государственного деятеля и полководца Алкивиада к «ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ». Платоновский Сократ выступает в роли «овода»-наставника в «заботе о себе», подчеркивающего, что, научившись проявлять «заботу о себе», Алкивиад сумеет превзойти ожидания, которые возложены на него городом, а главное – им самим. В современных психологии, педагогике, философии акценты, расставленные Сократом, не просто сохранены, но и многократно усилены: «Подлинная "забота о себе" – это усилия, которые никогда не оказываются ни вполне удовлетворительными, ни абсолютно бесполезными»; это не гарантия «решения психологических и жизненных проблем», а расширение «пространства возможных решений»². Сократ приводит Алкивиада к следующему выводу: забота о себе подразумевает, что самоконтролирующая душа становится сомоконтролирующей душой (σῶμα – тело), угодной как богам, так и другим людям. «Забота о себе» в первоначальном значении не имеет аналогов среди современных понятий и категорий, а с другой стороны, проявляется из века в век у постоянно, непрерывно и бесконечно себя образующего человека³.

Однако столь масштабный проект в истории педагогики и культуры, огромная область понятий, дискуссий и практик, «погрузился в область умолчания и забвения – вплоть до совсем недавнего времени»⁴. С конца XX века наблюдается повышенный интерес к методологическому потенциалу «заботы о себе» со стороны представителей разных наук. Диапазон исследований этой категории поражает: от общих ориентиров построения себя в мире других до конкретных техник медитации, общения, питания, визуализации, автодидактики и т.д.

То, что «забота о себе» переживает второе рождение, во многом является заслугой М. Фуко, рассматривавшего античную «заботу о себе» как ключ к осмыслению явлений и процессов, возникших в иных исторических и социокультурных реалиях. В его работах «Герменевтика субъекта», «Технологии себя», «Управление собой и другими» и других предпринята попытка конкретизировать феномен «заботы о себе» как особый феномен западной цивилизации, берущий начало в античной традиции и существенно повлиявший на становление и развитие базовых моделей образования всей европейской цивилизации. С легкой руки М. Фуко, заботящийся о себе человек стал определяться как субъект, умеющий актуализировать и изменять самого себя в сторону совершенствования. По

¹ Тягунов А.А. Философский анализ ситуаций риска, случайности и неопределенности : дис. ... д-ра филос. наук. Тверь, 1999. С. 263.

² Иванченко Г.В. Забота о себе: история и современность. М., 2009. С. 299.

³ Петрова Г.И. «Забота о себе»: технология или антропология? // Вестн. ТГПУ, 2009. № 2 (6). С. 136.

⁴ Иванченко Г.В. «Забота о себе... С. 17.

М. Фуко, несмотря на то, что в античном тезаурусе не было понятия «субъект», в диалоге Платона «Алкивиад I» представления о «заботе о себе» связаны именно с понятием «субъект», которое позволяет установить баланс между «Я» и «Другим».

Неоднократно подчеркивая, что «забота о себе» – это «искусство жизни», а не школы, М. Фуко, тем не менее, открыл новую страницу в изучении природы педагогической деятельности и человека как ее основы. Заботящийся о себе человек является особым субъектом педагогической реальности. Прodelывая над собой серьезную работу, он трансформирует традиционную систему отношений «учитель–ученик»¹. «Забота о себе – в прямом смысле исключительно собственное дело. Другой бессилён менять, но способен задать вектор и условия, при которых субъект становится активен, т.е. осуществляет работу над собой»². Другой – т.е. педагог – должен меняться сам, открывая «заботу о себе» как некий «ящик Пандоры» и утешаясь тем, что под его крышкой все же осталась надежда. Сама возможность образовательного проектирования себя, на которой настаивали античные наставники классического периода, не только максимально заостряет противоречия современного образования, но и ставит под угрозу классическое понимание сущности педагогической профессии.

Г.И. Петрова указывает на то, что появление «профессии "гуманитарного технолога", "коуча", "проектировщика индивидуальной образовательной программы", "менеджера в образовании", "коррекционного педагога", тьютора и т.д. и т.д.» предвосхищено античной эпохой: «Именно Древняя Греция философской интуицией как будто провидела специфику современной культуры, сказав о возможности организации образования как "заботы о себе"»³. М. Фуко, весьма вольно обращавшемуся с данными исторических источников и историографии, удалось обозначить новое направление исследований для представителей разных областей знаний. Найденная в античной культуре и акцентуированная им «забота о себе» стала рассматриваться в XX веке как феномен культуры личности в целом.

По мнению С.С. Хоружия, дискурс «заботы о себе» – это, прежде всего, «деятельностный, "глагольный" дискурс, он говорит сугубо о том, как "заниматься собой", о действиях человека, и не оперирует никакими отвлеченными понятиями, сущностями»⁴. На современном этапе конкретизация категории «заботы о себе» осложнена тем, что обыденные трактовки связывают ее с эгоизмом или гедонизмом и не совпадают с научными, которые, в свою очередь, существенно разнятся и в настоящий момент малосопоставимы. Поверхностные и оторванные от античного контекста прочтения «заботы о себе» применительно к сфере обучения оказываются особенно опасными, поскольку подталкивают к «метапатологическому варианту развития личности»⁵ через доминанту одно-стороннего образования.

¹ Учитель и ученик: становление intersubjectных отношений в истории педагогики Востока и Запада / под ред. Н.Б. Баранниковой, В.Г. Безрогова. М., 2013.

² Бабушкина Д.А. Понимание в структуре «заботы о себе»: обреченность на понимание // Философские и духовные проблемы науки и общества. СПб., 2002. С. 51–57. URL : <http://anthropology.ru/ru/texts/babushkina/under.html>.

³ Петрова Г.И. «Забота о себе... С. 140–141.

⁴ Хоружий С.С. Практики себя и духовные практики: две парадигмы неклассической антропологии // Фонарь Диогена. Проект синергийной антропологии в современном гуманитарном контексте. М., 2010. С. 96.

⁵ Иванченко Г.В. «Забота о себе... С. 298.

Тесная связь заботы о себе с заботой о другом, по мнению Л.В. Скомского, обусловила то, что она представляла собой и продолжает представлять одновременно «духовную технику индивидуального самообразования и вполне общественную практику со-образования»¹.

Для современного английского понятия «сage» характерны следующие значения: 1) усилие, напряжение, внимание; 2) активность, умение или сфера деятельности по уходу за кем-то, кто нуждается в помощи или защите; 3) искусство или усилие, направленные на сохранение чего-то в хорошем состоянии². Слово «сage» возникло от древнеанглийского «саги» (печаль, тревога, бремя ума, то, что требует серьезного внутреннего внимания), древнегерманского «сара» (крик, плач) и готического «кага» (горе, беда, уход). Значения «руководство» и «ответственность» появились у понятия «забота» в XV веке, а значения «взять в свои руки» и «опекать» – в XVI веке³. В современном понятии «забота» объединяются внешнее (причина или объект тревоги) и внутреннее (совокупность состояний, возникающих при попытке осуществить защиту, опеку, контроль и т.д.), что позволяет говорить о степени реализации потенциала человека. В западной педагогической мысли понятие «сage» не укладывается в клише «печаль, тревога, беда, бремя» и практически утратило связь с негативными эмоциями.

В отечественной научной, философской и культурной традициях обращение к понятию «забота о себе» было осуществлено только в первом десятилетии XXI века. Это связано с тем, что понятие «забота» появились в русском языке достаточно поздно (в словарях – только с 1731 года) и имеет значение, «связанное с беспокойством, тревогой, хлопотами, попечением о ком-либо, чем-либо». Старшей формой является «зобота» (корень «зоб-», например, присутствует в глаголе «зобать» – «есть с жадностью и торопливо»), а более поздней – «забота», которая сохранила связь со старшей формой через значение «то, что (тебя) ест, грызет» и близость по смыслу со словами «печаль», «страдание», «скорбь»⁴. Максимальная степень озабоченности собственным внутренним миром оказывалась связанной с самоедством, негативно влияющим на эмоциональное состояние человека. Традиционно понятие «забота» связывалось с внешней по отношению к человеку общественно одобряемой деятельностью, которая в большей степени приносила пользу тому, для кого она осуществлялась, и в меньшей – тому, кто ее осуществлял⁵. Приоритетность данного понимания в отечественной традиции минимизи-

¹ Скомский Л.В. Духовно-образовательные идеи Античности в свете постметафизической онтологии образования // Вестн. ТГУ. 2014. № 378. С. 97.

² Macmillan English Dictionary Gwyneth Fox // s.v. "care" URL : <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/care>.

³ Online Etymology Dictionary // s.v. "care". URL : http://www.etymonline.com/index.php?term=care&allowed_in_frame=0.

⁴ Историко-этимологический словарь современного русского языка : в 2 т. / сост. П.Я. Черных. М., 1999. Т. 1. С. 311.

⁵ Е.А. Богданова отмечает, что категория «забота» была центральной и в советских идеологических текстах, «маркирующей отношения между "старшим" и "младшим", "сильным" и "слабым" и определяющей отношение, например, к инвалидам, пожилым людям, детям, родителям и др.» (Богданова Е.А. Советский опыт регулирования правовых отношений, или «в ожидании заботы» // Журн. социологии и социальной антропологии. 2006. Т. IX, № 1 (34). С. 77). Несколько десятилетий слово «забота» ассоциировалось с тем, что появилось у человека с установлением советской власти и олицетворяло степень вмешательства последней во все виды социальных отношений – семью, трудовые коллективы, политические объединения и т.д.).

рвала в педагогике и этике эвристический потенциал понятия «забота» и затруднила восприятие западной традиции, проникнутой заботой как деятельностью, требующей усилия по преобразованию внешнего мира, которое одновременно является усилием по преобразованию мира внутреннего.

Результатом коренных изменений последних десятилетий стало акцентуирование педагогического измерения заботы в отечественной научной традиции¹. К.В. Федичева подчеркивает, что «смысл заботы как созидательной практики кристаллизуется вместе с формированием желания понять мир и себя в мире, отличить свое бытие от бытия других существ в нем»². Следствием актуализации вопроса о том, что нужно понимать под «заботой о себе», стало оформление внутри широкого спектра «заботоведения» двух направлений исследований: первое связано с дискурсом о заботящемся о самом себе человеке, актуализированном в психолого-педагогическом контексте современности, а второе – с рефлексией представлений о нем в истории.

Первое направление актуализирует античное понятие «забота о себе» с целью поиска путей и способов решения проблем, стоящих перед современным человеком, который размышляет о своем внутреннем состоянии и в соответствии с этим реализует определенную жизненную и образовательную стратегию. Это направление генетически связано с динамикой ответов на вопрос М. Хайдеггера о том, что является ключевой «заботой» современности, и взглядами П. Адо и М. Фуко, которые выдвинули идею о необходимости проецирования античной «заботы о себе» на современность при условии понимания многоаспектности данного феномена. Общий контур того, что может быть отнесено к «заботе о себе» как методологической основе или ориентиру, позволяющий решать современные проблемы образования, очерчен в работах Е.В. Вычужаниной, Ю.Н. Кириленко, Г.И. Петровой, Л.В. Скомского, С.А. Смирнова, О.В. Михайловой, А.С. Колесникова и др. Выстраивая логику исторического развития представлений о «заботе о себе», представители данного направления акцентируют внимание на исключительной необходимости «увидеть специфику образовательного способа бытия человека в мире, который теперь конструируется отличным от греческой мысли образом»³.

Работы данного направления можно разделить на три группы:

1. *Исследования, в которых «забота о себе» представлена как обобщенные представления человека постмодерна о самом себе и своем образовании в аспекте их динамичности и противоречивости.*

Повышенный интерес современных исследователей к категории «забота о себе» Г.И. Петрова объясняет тем, что «человек получил свободу в собственном созидании»⁴, приблизившись к некой критической точке непонимания того, как

¹ Однако понятие «забота» в педагогическом контексте до сих пор сохранило некоторую семантическую связь не столько с позитивными, сколько с негативными и вызывающими тревогу тенденциями развития человека («педагогика общей заботы» И.П. Иванова). См.: Аванесян И.Д. Педагогика общей заботы – ресурс воспитания XXI век. URL : <http://lll21.petsru.ru/journal/article.php?id=2263>.

² Федичева К.В. Забота о себе: философский, онтологический и этический аспекты // Вестн. Ленингр. гос. ун-та. 2010. Т. 2, № 3. С. 137.

³ Петрова Г.И. «Забота о себе...» С. 137.

⁴ Петрова Г.И. Современный конструктивистский ответ в решении классической педагогико-антропологической проблемы «заботы о себе» // Вестн. ТГПУ. 2013. № 12 (140). С. 132.

именно это следует делать; точке, которая маркирована как «антропологическая катастрофа», «кризис личностной идентичности», «личностный коллапс», «смерть субъекта» и т.д. По мнению исследователя, «забота о себе» – это идущая от Античности образовательная традиция, которая на современном этапе приобрела особое антрополого-педагогическое звучание. Современный призыв «заботиться о себе» приближается к призыву «создай самого себя» в условиях напряженного поиска новых подходов к пониманию активности человека в процессе получения образования.

Близкой точки зрения придерживается Л.В. Скомский, подчеркивающий, что античная «забота о себе» как «философско-образовательная практика» в современных реалиях приобретает особый смысл, поскольку человек выстраивает новую логику «образовательного поведения, которая заключается в развитии гибкости мышления, способности и готовности к самотрансформации»¹.

2. Исследования, в которых «забота о себе» представлена как техника (практика) или совокупность техник (практик) конструирования самого себя как обучающегося.

Для Е.В. Вычужаниной и Ю.Н. Кириленко речь идет, прежде всего, о «заботе о себе» как проектировании в рамках профессионального образования и о профессионале, не сужающем образование до знаний, умений или компетенций. По их мнению, одним из важнейших является вопрос о том, является или не является образование заботой о себе, включающей ориентацию на будущую профессию, ответственность за себя как ученика, умение брать на себя образовательные обязательства и др.². Иными словами, стать на позицию «заботы о себе» для человека означает осуществлять профессиональное самоопределение.

Е.С. Садовников акцентирует внимание на «заботе о себе» как воспитании здорового образа жизни и гражданской позиции: «Принцип "заботы о себе" должен войти в сознание человека как непрерывная работа над собой, посвященная формированию субъекта заботы о своем здоровье: стать образом жизни, манерой поведения, брендом современности»³. По его мнению, «забота о себе» является ответом на «болезни цивилизации», понятые в широком смысле слова.

3. Исследования, в которых «забота о себе» представлена как деятельность, направленная на внутреннее и/или внешнее раскрытие потенциала человека путем саморазвития, самопознания, самоопределения.

А.С. Колесников и О.В. Михайлова сходятся в том, что сущность «заботы о себе» раскрывается через понятие «образовательный успех». Ее движущая сила – «неуспокоенность достигнутым результатом, беспрестанное внимание к внутреннему и внешнему миру ориентирует на действенное, т.е. продуктивное, проживание собственной жизни»⁴. Опираясь на античные представления о заботящемся о себе человеке, исследователи подчеркивают, что «забота о себе» является внеинституциональной деятельностью самообразования, которая осуществляется в логике

¹ Скомский Л.В. Духовно-образовательные идеи... С. 95, 97.

² Вычужанина Е.В., Кириленко Ю.Н. Философские основания современного проекта профессионального образования // Альманах современной науки и образования. 2014. № 8 (86). С. 48.

³ Садовников Е.С. Забота о себе, о других, о государстве в здоровом образе жизни // Ученые зап. Ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2012. Т. 86, № 4. С. 125.

⁴ Михайлова О.В. Образование «человека успешного»: социокультурный анализ : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Томск, 2009. С. 21.

стратегий, выстроенных самим человеком и для самого себя. Эта деятельность уменьшает влияние, которое испытывает человек через образовательные институты, превращая его в «человека успешного» неклассическим образовательным способом. А.С. Колесников утверждает: «педагоги часто не в состоянии серьезно относить заботу о себе к педагогической», поскольку «наши инструменты измерения образовательного успеха полностью отличны от древней традиции»¹.

Второе направление исследований осуществляется в русле иной логики и с иной расстановкой акцентов. Ключевым для данного направления является стремление связать «заботу о себе» не с педагогикой постмодерна, а с возникновением и преломлением в разных эпохах и культурах путей и способов самообразовательного конструирования. Истоки данного понимания заложены М. Фуко, который выдвинул тезис о «заботе о себе» как о не статичном, а динамичном проявлении особой «культурной целостности». Этот тезис продолжает С.С. Хоружий, утверждая, что «разные культуры, даже разные эпохи одной культуры могут быть кардинально различны в созданных ими конструкциях "самости", "истинного себя" и т.п.»².

В работах Д.А. Бабушкиной, А.Г. Погоняйло, А.О. Родионовской, А.Е. Смирнова и других подчеркивается, что осмысление «заботы о себе» невозможно без обращения к истокам, утверждающим ее как дискурс конкретной эпохи. Данная точка зрения наиболее четко сформулирована С.А. Смирновым: «чтобы понять онтологический смысл заботы», ее нужно восстановить «в собственных корнях» и «осуществить археологические раскопки». «Не возврат в этнографическом смысле, не ряженье в одежды, а онтологический огляд, т.е. восстановление мысли в бытии, которая уже как прецедент когда-то была совершена»³. В рамках данного исследовательского подхода осуществляется реконструкция конкретно-исторических практик (техник) «заботы о себе», не лишаящая их уникальных характеристик и не превращающая в «римейки» исходной античной модели (С.С. Хоружий).

На данный момент мы видим две группы работ внутри этого направления:

1. Исследования, в которых «забота о себе» представлена как принцип, который отразился в наиболее значимых трудах мыслителей многих, если не всех, эпох и культур и требует обращения к переломным этапам в его понимании.

Д.А. Бабушкина связывает «заботу о себе» с практиками самопознания и указывает на точки соприкосновения практик такого рода в платонизме и неоплатонизме. В платонизме заложены основы того, что познание «самости» в рамках «заботы о себе» должно осуществляться по схеме редукции: «через определение и отсечение всего того, что не является самостью человека»⁴. Однако если для Платона и его последователей важны процесс редукции и постепенный приход заботящейся о себе души к пониманию самой себя, то для неоплатоников важен результат редукции, который позволяет однозначно утверждать, что душа в процессе познания себя уже отсекала все лишнее и не имеющее к ней отношения.

¹ Колесников А.С. «Забота о себе... С. 62.

² Хоружий С.С. Практики... С. 87.

³ Смирнов С.А. О смысле онтологической заботы/работы (комментарии на полях «Герменевтики субъекта» М. Фуко) // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. 2010. Т. 4, № 1. С. 77, 78.

⁴ Бабушкина Д.А. Античная «забота о себе» (Платон и Плотин) // Материалы 2-й летней молодеж. науч. шк. М., 2004. С. 95.

А.Е. Соловьев, выявив ряд общих и специфических черт «заботы о себе» в стоицизме и раннем христианстве, подмечает, что на стыке позднеантичной и христианской эпох из «заботы о себе» выросла «христианская психотерапия». Логика исторического развития представлений о «заботе о себе» намечена им следующим образом: «всплеск интереса к теме "заботы о себе" в позднеантичную эпоху, его угасание в западнохристианском этосе (вплоть до полной девальвации в протестантизме) и возрождение определенного интереса к этой теме в творчестве М. Хайдеггера и основанной на его философии экзистенциальной терапии»¹.

Для А.Г. Погоняйло исключительную значимость имеют трансформации характера «заботы о себе» от Античности до Нового времени и в особенности тот переломный момент, когда было провозглашено, что «доступ к истине не требует особых "техник себя" и тех "радикальных преобразований самого себя", которых требовал Сократ от Алкивиада»².

2. Исследования, в которых «забота о себе» представлена как конкретно-историческая практика, принцип, идея или техника, понятая через конкретные формулировки, неразрывно связанные с судьбами тех, кто их сформулировал.

А.Е. Смирнов обращает внимание на то, что античная «забота о себе» – это социальная практика свободнорожденного человека, связанная с активным позиционированием себя как гражданина и требующая участия в политической жизни полиса. Заботящийся о себе античный субъект «обживает» правовые нормы и правила поведения. «Гражданин находит свое счастье в той мере, в какой его находит государство, а также в той мере, в какой государству позволили процветать, проявив заботу о себе»³. По его мнению, целевые установки «заботы о себе» постепенно менялись, и она переходила от Сократа и Платона, из сферы педагогики, к психологии Аристотеля, поскольку значимость передачи знаний, умений и навыков оттеснялась на второй план значимостью изменений способа существования обучаемого.

А.О. Родионовская, анализируя труды Петрарки, усматривает в них возвращение к принципу «заботы о себе». В логику Цицерона и стоиков Петрарка интегрирует христианские доктрины, наставления Аврелия Августина, идеи ренессансного антропоцентризма. Петрарка расширяет теоретические аспекты «заботы о себе», предлагая как практику ее осуществления работу писателя⁴.

В заключение отметим, что оба рассмотренных направления имеют значительно число точек соприкосновения, поскольку заостряются следующие вопросы: чьей заботой является/являлось образование человека? что есть образование как способ бытия и возможно ли образование как «для-себя-бытие» (Г. Гегель)? чем отличаются «забота о себе» в современной социальности и в исторических трансформациях? Подобные вопросы позволяют представителям разных научных направлений осмысливать «заботу о себе» в широком психолого-педагогическом и историко-культурном контекстах, с точки зрения воспитательных, мировоззрен-

¹ Соловьев А.Е. Историко-философский анализ феномена «заботы о себе»: дис. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д, 2006. URL : <http://a-c-philosoph-texts.narod.ru/dissert.html>

² Погоняйло А.Г. «Искусство себя» и Новое время // Фонарь Диогена. Проект синергийной антропологии в современном гуманитарном контексте. М., 2010. С. 308.

³ Смирнов А.Е. «Забота о себе» и политико-юридические сферы Древней Греции // Вестн. Южно-Урал. гос. ун-та. 2006. № 5 (60). С. 82.

⁴ Родионовская А.О. Платонизм Петрарки: принцип «заботы о себе» в familiares // Вестн. Рус. христиан. гуманитар. акад. 2013. Т. 14, вып. 3. С. 240.

ческих и лечебных практик разного уровня (духовных, психологических, психотерапевтических и др.), открывают широкие возможности междисциплинарного синтеза, которому только предстоит «сбыться» в отечественном исследовательском поле.

Список использованной литературы

1. Аванесян, И.Д. Педагогика общей заботы – ресурс воспитания XXI век [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://lll21.petsu.ru/journal/article.php?id=2263>
2. Асоян, Ю.А. «Культура себя»: к генеалогии одного понятия Мишеля Фуко [Текст] // *Ex Cathedra: Современные методы изучения культуры* : сб. ст. – М., 2012. – С. 137–153.
3. Бабушкина, Д.А. Античная «забота о себе» (Платон и Плотин) [Текст] // *Материалы 2-й летней молодеж. науч. шк.* – М., 2004. – С. 242.
4. Бабушкина, Д.А. Понимание в структуре «заботы о себе»: обреченность на понимание [Электронный ресурс] // *Философские и духовные проблемы науки и общества.* – СПб., 2002. С. 51–57. – Режим доступа : <http://anthropology.ru/ru/texts/babushkina/under.html>
5. Богданова, Е.А. Советский опыт регулирования правовых отношений, или «в ожидании заботы» [Текст] // *Журнал социологии и социальной антропологии.* – 2006. – Т. IX. – № 1 (34). – С. 77–90.
6. Вычужанина, Е.В. Философские основания современного проекта профессионального образования [Текст] / Е.В. Вычужанина, Ю.Н. Кириленко // *Альманах современной науки и образования.* – 2014. – № 8 (86). – С. 47–49.
7. Иванченко, Г.В. Забота о себе: история и современность [Текст]. – М., 2009. – 304 с.
8. Историко-этимологический словарь современного русского языка [Текст] : в 2 т. / сост. П.Я. Черных. – М., 1999. – Т. 1. – 624 с.
9. Колесников, А.С. Забота о себе: Алкивиад I и этика образования [Текст] // *Философия истории философии: обязательность и навязчивость исторического* : сб. ст. – СПб., 2012. – С. 62–86.
10. Корбут, А.М. Образовательная субъективность и «технологии себя» [Электронный ресурс] // *Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе.* – Минск, 2004. – Режим доступа : http://charko.narod.ru/tekst/monogr/2_4.htm
11. Львов, А.А. Идея заботы о себе в современном энвайроментализме [Текст] // *Studia Culturae.* – 2013. – № 15. – С. 105–115.
12. Михайлова, О.В. Образование «человека успешного»: социокультурный анализ [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Томск, 2009. – 24 с.
13. Петрова, Г.И. «Забота о себе»: технология или антропология [Текст] // *Вестник Томского государственного университета.* – 2009. – № 2 (6). – С. 136–143.
14. Петрова, Г.И. Современный конструктивистский ответ в решении классической педагогико-антропологической проблемы «заботы о себе» [Текст] // *Вестник Томского государственного университета.* – 2013. – № 12 (140). – С. 131–134.
15. Пичугина, В.К. Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике [Текст]. – М. : АСОУ ; Калуга : Ваш ДомЪ, 2014. – 180 с.
16. Погоняйло, А.Г. «Искусство себя» и Новое время [Текст] // *Фонарь Диогена. Проект синергийной антропологии в современном гуманитарном контексте.* – М., 2010. – С. 306–316.
17. Родионовская, А.О. Платонизм Петrarки: принцип «заботы о себе» в familiares [Текст] // *Вестник Русской христианской гуманитарной академии.* – 2013. – Т. 14. – Вып. 3. – С. 239–246.

18. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
19. Садовников, Е.С. Забота о себе, о других, о государстве в здоровом образе жизни [Текст] // Ученые записки Университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2012. – Т. 86, № 4. – С. 125–127.
20. Скомский, Л.В. Духовно-образовательные идеи Античности в свете постметафизической онтологии образования [Текст] // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – № 378. – С. 95–99.
21. Смирнов, А.Е. «Забота о себе» и политико-юридические сферы Древней Греции [Текст] // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2006. – № 5 (60). – С. 81–86.
22. Смирнов, С.А. О смысле онтологической заботы/работы (комментарии на полях «Герменевтики субъекта» М. Фуко) [Текст] // Вестник Новосибирского государственного университета. – 2010. – Т. 4, № 1. – С. 74–93. – Серия: Психология.
23. Соловьев, А.Е. Историко-философский анализ феномена «заботы о себе» [Электронный ресурс] : дис. ... канд. филос. наук. – Ростов н/Д, 2006. – Режим доступа : <http://a-c-philosoph-texts.narod.ru/dissert.html>
24. Тягунов, А.А. Философский анализ ситуаций риска, случайности и неопределенности [Текст] : дис. ... д-ра филос. наук. – Тверь, 1999. – 342 с.
25. Учитель и ученик: становление intersubjectных отношений в истории педагогики Востока и Запада [Текст] / под ред. Н.Б. Баранниковой, В.Г. Безрогова. – М., 2013. – 706 с.
26. Федичева, К.В. Забота о себе: философский, онтологический и этический аспекты [Текст] // Вестник Ленинградского государственного университета. – 2010. – Т. 2, № 3. – С. 136–144.
27. Хоружий, С.С. Практики себя и духовные практики: две парадигмы неклассической антропологии [Текст] // Фонарь Диогена. Проект синергийной антропологии в современном гуманитарном контексте. – М., 2010. – С. 74–239.
28. Macmillan English Dictionary Gwyneth Fox [Electronic resource] // s.v. "care". – Access : <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/care>.
29. Online Etymology Dictionary [Electronic resource] // s.v. "care". – Access : http://www.etymonline.com/index.php?term=care&allowed_in_frame=0.

УДК 152.32

М.А. Козлова

КАТЕГОРИЯ «ЗАБОТА О СЕБЕ»: ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ В ПСИХОЛОГИЮ МОРАЛИ¹

В статье в жанре аналитического обзора сопоставляются категории «мораль» и «забота о себе» с целью определения концептуальных рамок психологических исследований, в которых целесообразна их интеграция. Рассмотрение актуальных направлений исследований психологии морали (изучение моральных эмоций, моральной идентично-

¹ Исследование выполнено при поддержке РГНФ 14-06-00315а, РФФИ 14-06-00381.

сти) позволяет охарактеризовать лежащую в их основе модернистскую концепцию человека как рациональную, детерминистскую и атомистическую.

мораль, забота о себе, идентичность, моральные эмоции.

Мораль представляет собой систему культурных кодов, которые определяют, что правильно или неправильно, хорошо или плохо, приемлемо или неприемлемо в обществе. Моральные требования формируются в самой практике массового поведения, а значит, отражают сущностные потребности человека и воспроизводятся повседневно силой массовых привычек и оценок общественного мнения.

Уже в этом кратком описании моральной сферы очевидна основная коллизия, которую приходится разрешать исследователю, определяющему перспективу подхода к изучению не только морали, но и всех тех феноменов, которые формируются в социальности, а реализуются индивидуальностями, т.е. тех, в коих воплощается социальная сущность человека.

Сформированные культурой ценности и моральные нормы интериоризируются индивидами в процессе социализации и реализуются под контролем и при поддержке разнообразных социальных институтов. Механизмы выработки моральных норм и закономерности функционирования моральной сферы на уровне общества осмысливаются в трудах социологов, реализации моральных норм на уровне индивидуальных суждений и ситуативных выборов – в работах психологов, а сам «междисциплинарный скачок» и представляет основную сложность научного осмысления морали.

Еще бóльшую путаницу вносит множественность векторов, в которых мораль реализуется, поскольку на систему моральных предписаний естественным образом накладывается категоризация социально-психологических явлений как внутриличностных, межличностных и коллективных. Поскольку те же категории, как это демонстрируют работы М.Б. Брюэра и его коллег, применимы, в частности, к структуре социальной идентичности, в ней различают индивидуальное «Я», «Я» в межличностных взаимодействиях (the relational self) и коллективное «Я» как три основных плана, в которых люди формируют представления о себе в терминах собственных уникальных черт, межличностных отношений и членства в группах¹. Соответственно мораль тоже может работать на каждом из этих уровней; моральные мотивы могут быть направлены на себя, на другое лицо или на других лиц либо на свою группу.

В данной статье, носящей обзорно-аналитический характер, сосредоточим внимание на одном из заявленных направлений – морали, направленной «на себя», и попытаемся сопоставить категории «мораль» и «забота о себе» и определить концептуальные рамки психологического исследования, в которых возможна и целесообразна интеграция этих категорий.

Почему соотношение именно этих категорий вызывает интерес? С позиций обыденных представлений и житейской логики, «мораль» и «забота о себе»² –

¹ Brewer M.B., Gardner W. Who is this “we”? Levels of collective identity and self representations // Journal of Personality and Social Psychology, 1996. Vol. 71. P. 83–93.

² «Забота о себе» в последнее время стала чрезвычайно «модной» категорией: обсуждению соответствующих ей практик посвящена не одна статья в гляцевых журналах. Первое, что выдает Яндекс на поисковый запрос «забота о себе», – статья, где в качестве проявлений заботы о себе предлагается осуществить шопинг, купить торт и сделать ремонт в квартире (<http://www.grc-eka.ru/kak-nachat-zabotitsya-o-sebe.html>).

категории чуть ли не полярно противоположные. В социологическом дискурсе они встречаются преимущественно при обращении к темам заботы о здоровье и самосохранительного поведения¹. Как видит (и видит ли вообще) современная психология возможности сочетания этих категорий в рамках эмпирического исследования, мы и попытаемся понять.

Начнем же наши рассуждения, подкрепляемые примерами эмпирических исследований, с обсуждения подхода, доминирующего в современной психологии морали, и его центрального концепта – моральной идентичности.

Мораль в контексте идентичности

Обращаясь к вопросу об истоках индивидуальной морали, психологи, как правило, рассматривают две альтернативы. В соответствии с первым подходом (назовем его «центрированным на воспитании») утверждается, что моральные знания, убеждения, действия и прочие компоненты морально-нравственной сферы являются продуктами ранней социализации. Таким образом, «центрированный на воспитании» подход к пониманию процессов формирования и развития морали утверждает невозможность существования каких-либо моральных регуляторов, изначально «встроенных» в человеческое сознание, хотя и допускает существование врожденных механизмов обучения, делающих возможными приобретение соответствующего знания и формирование поведенческих практик. Второй подход, утверждающий наличие врожденных механизмов нравственности, основан на положении о существовании неких интуитивных сигнальных механизмов, которые позволяют любому человеку, независимо от того, подвергался он специально организованным воспитательным воздействиям или просто жил в среде себе подобных, распознавать ситуации нарушения моральных установлений.

Связь этих интуитивных – врожденных – механизмов и культурно-специфических социальных систем и институтов осуществляется посредством развития четырех моделей, которые, по мнению Дж. Хайдта, сами являются универсальными: реакция на страдание, отношение к иерархии, взаимность и нравственная чистота². Хайдт утверждает первенство (не диктатуру) интуиции в формировании моральных оценок, провозглашая это положение первым принципом своей концепции. В социологии и социальной психологии этот принцип находит поддержку в идеях, восходящих к Вильгельму Вундту и развитых Робертом Зайонцом и Джоном Баргом, о том, что разум управляется постоянными вспышками аффекта в ответ на все, что мы видим и слышим. Для общей психологии понимание эмоций как сигнальных механизмов и регуляторов психической деятельности можно считать более традиционным.

Наш мозг, ориентированный на оптимизацию и повышение скорости принятия решения, производит аффективно-заряженные интуитивные реакции почти на все, а особенно на стимулы, имеющие отношение к морали. Логические рассуждения, которые в соответствии с самой своей природой происходят относительно медленно (здесь счет идет на секунды), в лучшем случае используются для по-

¹ Clarke L.H., Bennett E.V. Constructing the moral body: Self-care among older adults with multiple chronic conditions // Health. London : Sage Publications, 2013. № 17. P. 211–228.

² Haidt J. The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment // Psychological Review. 2001. Vol. 108. P. 814–834.

иска обоснований решения, которое было принято за миллисекунды, или для преодоления первоначальных интуитивных озарений.

Таким образом, в основу решения проблемы морального регулирования положено ключевое различие между двумя видами мышления (познания) – интуицией, которая работает быстро и, как правило, аффективно нагружена, и расщудочной (медленной, хладнокровной и менее мотивирующей) деятельностью, а роль эмоций как сигнально-организующих механизмов морального поведения представляется высоко значимой.

Эмоции, вызванные переживаниями Другого, – сострадание к испытывающему боль или восхищение чужой добродетельностью – важная основа морали, потому что они «подсказывают», как относиться к другим людям. Несмотря на признание вдохновляющей силы такого рода эмоциональных переживаний, сам механизм превращения этих эмоциональных реакций, которые можно охарактеризовать как «самотрансцендентные», в моральные решения и действия остается не до конца понятным. Нейропсихологический подход к исследованию механизма моральной «работы» эмоций утверждает, что промежуточным звеном между социальными эмоциями и моральными действиями оказывается этап самоанализа, предполагающий осознание висцеральных ощущений, связанных с эмоциями¹. Нейрофизиологи, в частности, отмечают важнейшее значение когнитивных факторов для понимания сущности механизма инициирования морального поведения: сложные социальные эмоции, такие, как сострадание или восхищение добродетелью, не рождаются автоматически, а основаны на активных рассуждениях о соответствии реальности и социальным представлениям. Эта работа, во многом не осознаваемая индивидом, может проявиться каскадом психических и соматических изменений, которые составляют то, что называется «эмоциональной» уверенностью².

Применение метода, основанного на вызывании эмоций сострадания и восхищения, позволило нейрофизиологам обнаружить, что социально обусловленные эмоции вовлекают задне-нижний прекинаральный и близлежащий ретроспленальный участки поясной извилины коры. Функционально эта область включена в сеть, которая соответствует чувству собственной, личной значимости³. Ее активность подавляется при выполнении заданий, требующих концентрации внимания на внешних объектах, но усиливается при решении задач, связанных с вынесением морального суждения. Висцеральные/внутренние процессы представляют собой, таким образом, важное связующее звено между социально обусловленными эмоциями и личными стимулами, побуждающими к моральным действиям, поскольку они: а) вовлечены в осознание телесных изменений, происходящих под влиянием эмоции, и б) являются чрезвычайно значимыми для формирования нейронной сети, связанной с концентрацией внимания индивида на самом себе⁴. Несмотря на то, что социальные эмоции, на первый взгляд, связаны с психическими

¹ Immordino-Yang M.H. Me, My "Self" and You: Neuropsychological Relations between Social Emotion, Self-Awareness, and Morality // *Emotion Review*. 2011. Vol. 3, № 3. P. 313–315.

² Damasio A.R. *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. London, UK : Penguin Books, 2005. (Original work published 1994).

³ Damasio A.R., Meyer K. Consciousness: An overview of the phenomenon and of its possible neural basis // *The neurology of consciousness / S. Laureys & G. Tononi (Eds.)* London, UK : Elsevier, 2009. P. 3–14.

⁴ Immordino-Yang M.H. Me, My "Self" ...

качествами и состоянием других людей, они инициируют рефлексию относительно собственных взглядов и поступков и, как следствие, желание участвовать в социально значимых нравственных действиях.

Таким образом, даже подходя к осмыслению морали с позиций анализа нейронных структур, мы неизбежно вторгаемся в зону, очерченную вокруг проблемы идентичности. Рассмотрение морали сквозь призму идентичности доминирует в психологии начиная с 1980-х годов, когда А. Блази в серии работ удалось переключить внимание психологов с рассмотрения традиционных тем – моральных суждений и оценок – на поиск феноменов, позволяющих морали «знаемой» воплощаться в морали «действующей». Обращение к идентичности стало своего рода революцией в психологии морали. Идея А. Блази о том, что центральная роль нравственности в самоидентификации индивида может быть основным фактором, влияющим на прочность связи между моральным суждением и моральным действием, и, следовательно, способна оказывать большое влияние на осуществление нравственного поведения, трансформировалась в проект исследования морального «Я»¹.

В рамках социально-психологического подхода к пониманию характера взаимодействия моральных аспектов Я-концепции, ситуационных характеристик и собственно индивидуального поведения идентичность представляется в качестве опосредующего звена, испытывающего влияние ситуационных переменных и, в свою очередь, детерминирующего индивидуальное поведение². С позиции, центрированной на моральной идентичности, в современной социальной психологии выстраивается значительное число эмпирических исследований, приведших к построению весьма влиятельных моделей объяснения индивидуального морального поведения. Это модель «морального баланса», показывающая, что укрепление морального чувства собственного достоинства может оказывать на индивида «освобождающее» действие при формировании стратегий поведения в будущем³; концепция «моральной обиды», свидетельствующая о том, что, когда чувству собственного достоинства индивида угрожает поведение «героев» или «святых», он может выражать возмущение этими образцами⁴; модель «моральной компенсации», демонстрирующая защитные возможности моральной Я-концепции⁵.

Продолжим этот ряд примеров эмпирическими исследованиями альтруизма, выполненными с помощью метода социальных дилемм, ориентированных преимущественно на поиск ответа на вопрос, почему люди осуществляют аль-

¹ Blasi A. Moral Cognition and Moral Action: A Theoretical Perspective // *Developmental Review*. 1983. № 3. P. 178–210.

² Burke P.J., Stets J.E. Identity Theory. N. Y. : Oxford University Press, 2009 ; Tangney J.P., Stuewig J., Mashek D.J. Moral Emotions and Moral Behavior // *Annual Review of Psychology*. 2007. Vol. 58. P. 345–372.

³ Monin B., Jordan A. The Dynamic Moral Self: A Social Psychological Perspective // *Moral Self, Identity and Character: Prospects for a New Field of Study* / D. Narvaez, D. Lapsley (Eds.). Cambridge University Press. 2009. P. 2–21.

⁴ Monin B., Sawyer P.J., Marquez M.J. The rejection of moral rebels: Resenting those who do the right thing // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2008. Vol. 95, № 1. P. 76–93.

⁵ Jordan A.H., Monin B. From sucker to saint: Moralization in response to self-threat // *Psychological Science*. 2008. Vol. 19, № 8. P. 683–689.

труистическое поведение или выбирают стратегию сотрудничества, в случае, если подобное поведение связано с издержками либо его преимущества отсрочены¹.

Иногда предлагаются рациональные, инструментальные, объяснения: выбор стратегии сотрудничества воспринимается индивидами в качестве инструмента влияния, расчета на использование социального капитала, «работу» репутации². В ряде работ утверждается, что люди могут сотрудничать «по наивности и недомыслию»: в случае, если сотрудничество и альтруистическое поведение не ведут к максимизации выигрыша, перечисленные выше механизмы «не срабатывают», и люди придумывают объяснения «высшего порядка»³, веря, что пожнут выгоды своего альтруизма в долгосрочной перспективе.

Субъективный смысл этих метаобъяснений собственных заблуждений заключается в сохранении «счастливой убежденности» в том, что мораль и собственные интересы могут сосуществовать, не вступая в конфликт, что, естественно, снимает необходимость жертвовать одним во имя другого. Это удобная позиция, поэтому индивиды стремятся защищать и поддерживать соответствующие мифы, даже в случае, когда они противоречат здравому смыслу и результатам рационального сопоставления выигрыша и издержек. Так, родители, пытаясь объяснить своим детям, почему те должны учитывать интересы других, естественным образом прибегают к аргументу «это окупится в долгосрочной перспективе». Так, традиционное христианство, разрешая потенциальный конфликт между нравственностью и корыстью в долгосрочной перспективе, апеллирует к идее воздаяния – вознаграждения за моральное поведение, по крайней мере, в загробной жизни.

И сама постановка исследовательского вопроса, и ответы на него, полученные в ходе подобных эмпирических исследований, иллюстрируют совершенно определенную концепцию человека, понимание человеческой природы как таковой. Представления о человеке и обществе эпохи модерна отличаются от древних и средневековых представлений, с одной стороны, и постмодернистской мысли, с другой, приоритетом индивидуального «Я»⁴, который отчетливо прослеживается в выводах по результатам эмпирических исследований альтруизма и сотрудничества.

Концепция человека как теоретическая рамка психологического исследования моральной сферы

В соответствии с идеей примата индивидуального «Я» отношение к другим также рассматривается как нечто, коренящееся в индивидуальности. Модернистское понимание «Я» предполагает, таким образом, взгляд на других, изначально несущий печать частного – индивидуального – сознания. Отсюда возникает важный вопрос: если индивид реконструирует социальные отношения на основе собственных когнитивных ресурсов, то какая доминирующая мотивация определяет

¹ Baron J. Thinking und deciding (2nd ed.). New York Cambridge University Press, 1994.

² Frank R.H. Passion within reason: The strategic role of the emotions. N. Y. : Norton, 1988.

³ Shafir E., Tversky A. Thinking through uncertainty: Nonconsequential reasoning and choice // Cognitive Psychology. 1992. Vol. 24. P. 449–474.

⁴ Christopher J.C., Hickenbottom S. Positive psychology, ethnocentrism, and the disguised ideology of individualism // Theory and Psychology. 2008. Vol. 18. P. 563–589.

его участие в социальных взаимодействиях? Поскольку любой ответ на этот вопрос должен базироваться на характеристиках индивида (основы всей этой модели), мы неизбежно приходим к индивидуалистическим ответам, и единственной возможной мотивацией социальных отношений оказывается мотивация эгоистическая¹.

Даже в социальной психологии «в фокусе – индивид», а «основной интерес сосредоточен на понимании факторов, которые влияют на мысли и действия индивидов в социальной среде»². Таким образом, другие люди – реальные, подразумеваемые или воображаемые – представляют интерес лишь постольку, поскольку способны оказывать влияние на эмоциональные, когнитивные и поведенческие аспекты деятельности индивида. Отсюда еще одна рамка – детерминистская.

С детерминистской позиции все действия человека рассматриваются как продукты различных природных сил, и эта общая приверженность обеспечению эффективного каузального объяснения проходит через большинство психологических теорий человеческого поведения и приводит к восприятию людей как вещей, категоризируемых как объекты разного рода влияний: «Как ученые, – утверждает У. Вейтен в своем бестселлере «Введение в психологию», – психологи предполагают, что поведение регулируется законами или принципами, как движение Земли вокруг Солнца регулируется законами гравитации», и «научное изыскание основано на убеждении, что существуют законы, которые могут быть открыты»³. Цель психологического исследования человеческого поведения, таким образом, заключается в том, чтобы раскрыть упорядоченную и стабильную структуру причинно-следственных связей регуляции, что лежит в основе реальных человеческих переживаний и поведения, отличающихся большой сложностью и разнообразием и часто кажущихся хаотичными.

Непосредственная опасность такого рода причинных объяснений заключается в том, что люди мыслятся лишь как простые элементы каких-то более фундаментальных процессов или как частности, единичные представители некоторых базовых категории вещей. После того, как сеть причинных воздействий выстраивается и объясняется, становится понятно, что за ней ничего не осталось. Или, если что-то осталось, оно воспринимается как нечто чуть большее, чем «дисперсия ошибки», а не как неотъемлемая черта человеческого существования.

К сожалению, как только поведение человека лишается интенционального и отношенческого компонентов и начинает объясняться с позиции, в соответствии с которой человек не играет большой творческой роли в достижении результатов, оно лишается, по большому счету, и морального содержания. Поскольку если поведение понимается как продукт внешних сил, то все действия, которые производятся индивидами, и все значения оказываются за пределами их понимания

¹ Fowers B.J. Instrumentalism in psychology: Beyond using and being used // *Theory and Psychology*. 2010. Vol. 20. P. 102–124.

² Baron R.A., Byrne D. *Social psychology* (9th ed.). Boston, MA : Allyn & Bacon, 2000. P. 9.

³ Weiten W. *Psychology: Themes and variations* (9th ed.). Belmont, CA : Wadsworth, 2011. P. 40.

и возможностей индивидуального регулирования. Обретение действием морального значения требует реальности альтернативных возможностей (что данное событие могло бы быть иным, чем оно есть)¹. Таким образом, только если человек способен поступать иначе, чем он поступает, он приписывает действию подлинный смысл и осознает его в моральных категориях.

В соответствии же с модернистской концепцией человека, основанной на принципах индивидуализма, рациональности и детерминизма, социальный мир представляется ареной, на которой индивиды отстаивают свои интересы и манипулируют конкурентами (или открыто их подавляют). Поскольку рациональность основывается на эгоизме, способность действовать рационально, исходя из других, неэгоистических, мотиваций становится невозможной по определению.

Таким образом, акты подлинного альтруизма следует рассматривать как симптомы некоторой психопатологии или досадной ошибки – сбой рациональности, как это и происходит в тех экспериментальных исследованиях морального поведения, сотрудничества и альтруизма, о которых мы говорили ранее.

Многие социально-психологические теории также поддерживают предположение о том, что атомизированные человеческие существа эгоистичны по своей природе и вступают в коммуникацию с другими, в том числе помогая им, исходя из базовой эгоистичной обеспокоенности максимизацией личной выгоды и минимизацией издержек: с тем чтобы испытать приятные чувства или избежать неприятных последствий и чувств².

Мораль, направленная на себя vs. Мораль заботы о себе

С модернистской позиции, основанной на принципах рациональности и детерминизма, идентичность тождественна самоопределению: обретение «Я» подразумевает фиксацию отличия от «Другого», и отчетливо читаемый корень «предел» предполагает возведение и защиту границ «Я». С этой точки зрения, естественная, базовая, интенция индивида – интенция эгоистическая, а видение альтруизма в индивидуальном поведении оказывается либо «промахом» актора, либо «сбоем» фокусировки наблюдателя/исследователя. Практикой самоопределения становится совершенно определенная работа со своими желаниями в виде подавления и вытеснения.

Мораль, направленная на себя, оказывается моралью самоограничения: это мораль, ориентированная на заботу о себе (=защиту себя) через подавление «неправильного» поведения и сопротивление искушениям. Это область «семи смертных грехов», а ближайший результат преодоления собственных желаний – выгода для себя с точки зрения физического и психологического здоровья. Безусловно,

¹ Williams R.N. Agency: Philosophical and spiritual foundation for applied psychology // A.P. Jackson, L. Fischer (Eds.) Turning Freud upside down. Provo, UT : BYU Press, 2005. P. 116–142.

² Batson C.D. The altruism question: Toward a social psychological answer. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1991.

такого рода мораль функциональна, но работает только на защиту¹, стабилизируя идентичность, унифицируя идентичности и, на уровне общности, способствуя укреплению социального порядка². В данном случае «забота о себе» оказывается тождественной той заботе, которую имел в виду М. Хайдеггер, определяя «озабоченность» как «что-то вроде опасения»³. Не удивительно, таким образом, что мы встречаемся с концептом «заботы о себе», как говорилось в начале статьи, преимущественно при обсуждении вопросов самосохранительного поведения.

Если же мы меняем взгляд на природу человека как такового, границы «Я» оказываются не предметом защиты, а предметом исследования и преодоления. Категория заботы приобретает трансцендентный характер: это уже не забота о целостности «Я» (в первую очередь, телесной его ипостаси) или благополучия и стабильности определенной идентичности, а способ бытия – «мера индивидуального продвижения по пути очеловечивания»⁴. Именно о такого рода заботе о себе и ее моральном компоненте говорит Г.В. Иванченко: «Забота о себе не просто позволяет находить оптимальный вариант решения жизненных задач и дилемм, но и достичь такого состояния, когда "выбор роста" (С. Мадди) является естественным. По сути, благодаря заботе о себе может быть достигнуто такое состояние субъекта, при котором ему гораздо легче совершить правильный с этической точки зрения выбор»⁵.

Список использованной литературы

1. Иванченко, Г.В. Забота о себе: история и современность [Текст]. – М. : Смысл, 2009.
2. Леонтьев, Д.А. К дифференциальной антропологии [Текст] // Наука и будущее: идеи, которые изменяют мир : материалы междунар. конф. – М., 2004. – С. 107–109.
3. Пичугина, В.К. Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике [Текст] : моногр. / науч. ред. Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ ; Калуга : Ваш ДомЪ, 2014. – 180 с.

¹ В психологии широкое признание получило разделение фундаментальных основ мотивации и саморегуляции поведения на два типа: достижение-активация против избегания-торможения. Поведенческая система торможения, базирующаяся на избегании, чувствительна преимущественно к наказаниям и негативными последствиями. Напротив, система поведенческой активации, основанная на достижении, чувствительна к поощрениям и положительным результатам. Применение этих различий к области морали позволяет провести границу между запрещающими и предписывающими аспектами моральной регуляции: запрещающая мораль фокусируется на том, что мы не должны делать, позволяет преодолевать искушения и, таким образом, защищает от причинения вреда, а предписывающая мораль фокусируется на том, что нам следует делать, позволяет преодолевать инерцию и мотивирует на совершение хороших поступков и, таким образом, обеспечивает благополучие.

² Janoff-Bulman R., Carnes N.C. Surveying the Moral Landscape: Moral Motives and Group-Based Moralities // *Personality and Social Psychology Review*. 2013. Vol. 17, № 3. P. 219–236.

³ Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В.В. Бибихина. М., 1997. С. 57.

⁴ Леонтьев Д.А. К дифференциальной антропологии // Наука и будущее: идеи, которые изменяют мир : материалы междунар. конф. М., 2004. С. 108.

⁵ Иванченко Г.В. Забота о себе: история и современность. М. : Смысл, 2009.

4. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
5. Хайдеггер, М. Бытие и время [Текст] / пер. с нем. В.В. Бибихина. – М., 1997.
6. Baron, J. Thinking und deciding (2nd ed.) [Text]. – New York Cambridge University Press, 1994.
7. Baron, R.A. Social psychology (9th ed.) [Text] / R.A. Baron, D. Byrne. – Boston, MA : Allyn & Bacon, 2000.
8. Batson, C.D. The altruism question: Toward a social psychological answer [Text]. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1991.
9. Blasi, A. Moral Cognition and Moral Action: A Theoretical Perspective [Text] // Developmental Review. – 1983. – № 3. – P. 178–210.
10. Brewer, M.B. Who is this “we”? Levels of collective identity and self representations [Text] / M.B. Brewer, W. Gardner // Journal of Personality and Social Psychology. – 1996. – Vol. 71. – P. 83–93.
11. Burke, P.J. Identity Theory [Text] / P.J. Burke, J.E. Stets. – N. Y. : Oxford University Press, 2009.
12. Christopher, J.C. Positive psychology, ethnocentrism, and the disguised ideology of individualism [Text] / J.C. Christopher, S. Hickenbottom // Theory and Psychology. – 2008. – Vol. 18. – P. 563–589.
13. Clarke, L.H. Constructing the moral body: Self-care among older adults with multiple chronic conditions [Text] / L.H. Clarke, E.V. Bennett // Health. – London : Sage Publications, 2013. – № 17. – P. 211–228.
14. Damasio, A.R. Descartes’ error: Emotion, reason and the human brain [Text]. – London, UK : Penguin Books, 2005 (Original work published 1994).
15. Damasio, A.R. Consciousness: An overview of the phenomenon and of its possible neural basis [Text] / A.R. Damasio, K. Meyer // The neurology of consciousness / S. Laureys & G. Tononi (Eds.). – London, UK : Elsevier, 2009. – P. 3–14.
16. Fowers, B.J. Instrumentalism in psychology: Beyond using and being used [Text] // Theory and Psychology. – 2010. – Vol. 20. – P. 102–124.
17. Frank, R.H. Passion within reason: The strategic role of the emotions [Text]. – N. Y. : Norton, 1988.
18. Haidt, J. The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment [Text] // Psychological Review. – 2001. – Vol. 108. – P. 814–834.
19. Immordino-Yang, M.H. Me, My "Self" and You: Neuropsychological Relations between Social Emotion, Self-Awareness, and Morality [Text] // Emotion Review. – 2011. – Vol. 3, № 3. – P. 313–315.
20. Janoff-Bulman, R. Surveying the Moral Landscape: Moral Motives and Group-Based Moralities [Text] / R. Janoff-Bulman, N.C. Carnes // Personality and Social Psychology Review. – 2013. – Vol. 17, № 3. – P. 219–236.
21. Jordan, A.H. From sucker to saint: Moralization in response to self-threat. [Text] / A.H. Jordan, B. Monin // Psychological Science. – 2008. – Vol. 19, № 8. – P. 683–689.
22. Monin, B. The Dynamic Moral Self: A Social Psychological Perspective [Text] / B. Monin, A. Jordan // Moral Self, Identity and Character: Prospects for a New Field of Study / D. Narvaez, D. Lapsley (Eds.). – Cambridge University Press, 2009. – P. 2–21.
23. Monin, B. The rejection of moral rebels: Resenting those who do the right thing [Text] / B. Monin, P.J. Sawyer, M.J. Marquez // Journal of Personality and Social Psychology. – 2008. – Vol. 95, № 1. – P. 76–93.

24. Shafir, E. Thinking through uncertainty: Nonconsequential reasoning and choice [Text] / E. Shafir, A. Tversky // *Cognitive Psychology*. – 1992. – Vol. 24. – P. 449–474.
25. Tangney, J.P. Moral Emotions and Moral Behavior [Text] / J.P. Tangney, J. Stuewig, D.J. Mashek // *Annual Review of Psychology*. – 2007. – Vol. 58. – P. 345–372.
26. Weiten, W. *Psychology: Themes and variations* (9th ed.) [Text]. – Belmont, CA : Wadsworth, 2011.
27. Williams, R.N. Agency: Philosophical and spiritual foundation for applied psychology [Text] // A.P. Jackson, L. Fischer (Eds.) *Turning Freud upside down*. – Provo, UT : BYU Press, 2005. – P. 116–142.



Культура профессиональной подготовки специалиста

УДК 371.302

А.В. Ельцов, Е.Н. Моос

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ХОДЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

Рассматриваются вопросы интеграции аксиологической и познавательной деятельности в ходе обучения физике.

обучение физике, аксиологическая деятельность, познавательная деятельность.

Обновление содержания физического эксперимента должно быть подчинено достижению главной цели – развитию личности школьника.

Чтобы определить развивающий потенциал школьного физического эксперимента, необходимо, прежде всего, обратиться к достижениям психологии развития, которая изучает закономерности в приобретении людьми опыта и знаний на протяжении всей жизни.

Соглашаясь с идеями Л.С. Выготского о ведущей роли системы отношений между индивидом и средой для психологического развития человека ¹, используя разработанный Б.Г. Ананьевым комплексный подход, ориентированный на разностороннее рассмотрение многоуровневой системной организации структуры личности ², можно выделить два ведущих типа деятельности учащегося – учебную и общение в процессе данной деятельности. Исходя из этого, процесс обучения может быть рассмотрен как интеграция общения с получением и усвоением учащимися информации.

Д.Б. Эльконин в своей концепции психического развития школьника выделяет два вектора развития ребенка (рис. 1), психологическое содержание которых определяет ведущую деятельность развивающейся личности. Первый вектор отражает взаимоотношение с миром вещей и заключается в познании и овладении предметным миром, в процессе которого осуществляется когнитивное развитие, т.е. происходит освоение предметов, способов и алгоритмов действий с ними. Второй вектор отражает взаимодействие с миром людей и направлен на психосоци-

¹ См.: Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М. : Просвещение, 1960.

² См.: Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.

альное развитие. Интеграция этих двух процессов развития – когнитивного и психосоциального – и обуславливает формирование личности¹.

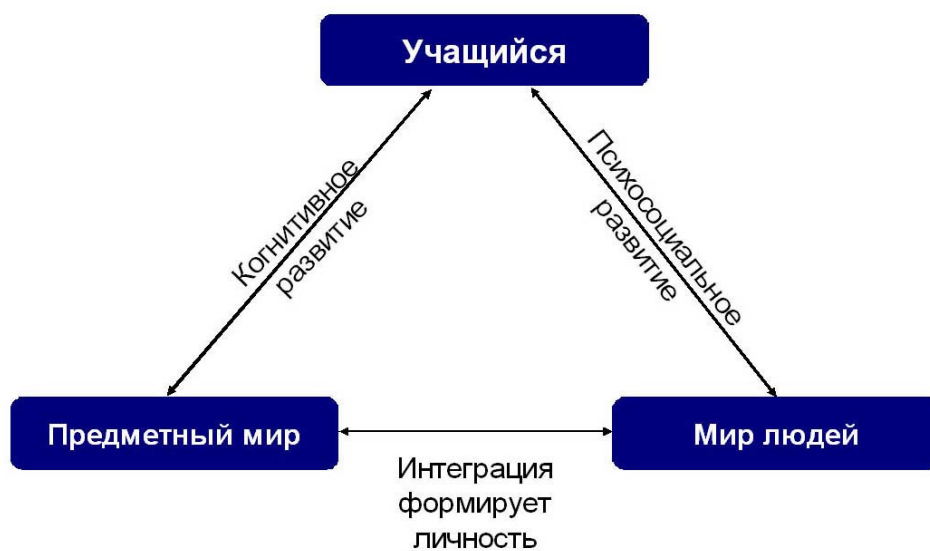


Рис. 1. Концепция психического развития (по Д.Б. Эльконину)

Всякая деятельность, в том числе и учебная, формируется под влиянием потребностей. Потребность в приобретении знаний реализуется в мотивах. Мотивы учебной деятельности носят интегративный характер и изменяются в зависимости от социальных установок личности, условий ее формирования и развития в процессе обучения. Познавательные мотивы стимулируют овладение не только содержанием знаний, но и средствами усвоения.

М.С. Каган определяет человеческую деятельность «как активность субъекта, направленную на объекты или на других субъектов»². Исходя из этого, учебная деятельность является познавательной, если активность субъекта, направленная на объект, возвращается к субъекту в виде информации о качествах объекта, его связях и отношениях с другими объектами, т.е. в виде знаний. В том случае, если активность субъекта, направленная на объект, возвращается к нему в виде информации о значении этого объекта для данного субъекта, то деятельность является ценностно ориентированной или аксиологической. В учебной деятельности, как и в любой другой, активность субъекта направлена как на объекты, так и на других субъектов, поэтому управлять процессом усвоения знаний учащихся можно только через деятельность, в которую эти знания входят (рис. 2). Учитывая специфику восприятия и переработки информации человеком, необходимо иметь в виду, что расширение объема содержания образования ведет к перегрузке школьников, к тому же неувоенная информация оказывается совершенно бесполезной.

¹ См.: Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М. : Просвещение, 1974.

² Каган М.С. Мир общения. М., 1988.

Необходимо анализировать не только то, какое содержание знаний усвоено, но и как оно было усвоено, какая познавательная активность была при этом обеспечена и при каких педагогических условиях наиболее ярко проявлялась. Если под усвоением понимать не спонтанный процесс овладения знаниями, умениями и навыками, а целенаправленное их формирование в ходе специально организованной познавательной деятельности, то следует признать, что управлять этим процессом – значит умело воздействовать на психические особенности учащихся.

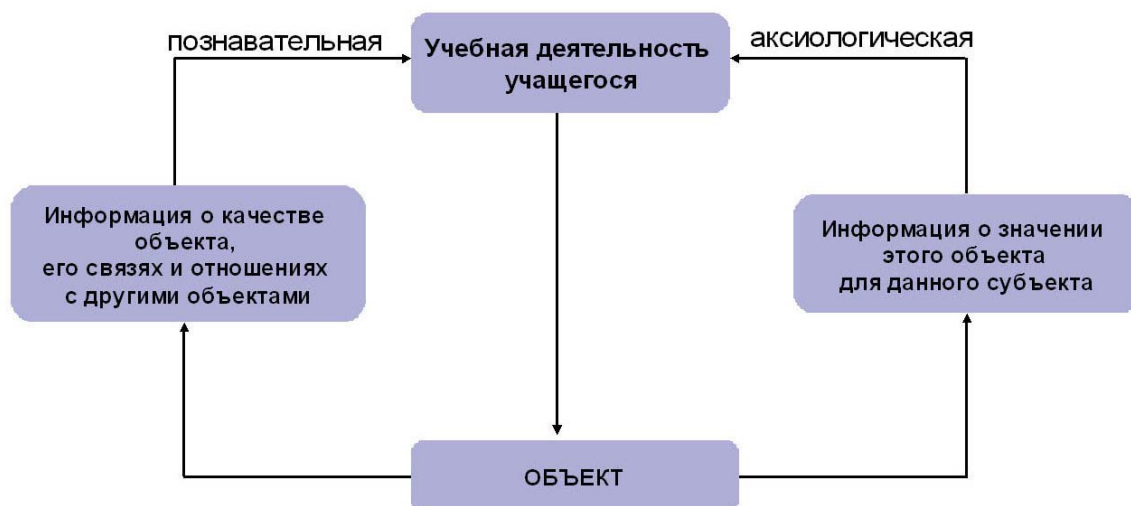


Рис. 2. Виды учебной деятельности

Поэтому, говоря о критериях эффективности обучения, следует особое внимание обращать на выявление тех интеллектуальных действий, которые обеспечивают усвоение.

Чаще всего основным критерием эффективности при изучении какой-то конкретной темы или раздела курса служит общая результативность усвоения, выраженная в оценках знаний, умений и навыков учащихся, хотя объективно один и тот же результат усвоения, даже при высокой его конечной продуктивности, может быть достигнут за счет различных видов познавательной деятельности учащихся. В одном случае усвоение обеспечивается в основном воспроизводящей исполнительской деятельностью, при которой учащиеся ориентируются на прочное запоминание и текстуальное воспроизведение сведений, полученных ими из учебной литературы или сообщенных учителем, на повторное применение уже известных им способов выполнения различных экспериментов. При таком подходе учащимся требуется действовать так, как показано, изложено или сформулировано. Но усвоение того же учебного материала может быть построено и по-другому – путем создания условий, при которых школьники не просто запоминают и воспроизводят готовые знания, а самостоятельно добывают их, перестраивают ранее полученную информацию, осуществляют перенос усвоенного на исследование новых, неизвестных им проблем. При таком подходе выполняется преимущественно не воспроизводящая, а преобразующая деятельность, для организации которой необходимы специально разработанные, рациональные средства

обучения. Не располагая данными средствами, учащиеся постепенно теряют интерес к усвоению знаний и компенсируют свои неудачи другими внеучебными интересами. Учитель, исходя из анализа содержания конкретного учебного материала, логики его изложения, требований к усвоению, должен четко определить, какой вид психической деятельности учащегося при усвоении данного материала является ведущим и, следовательно, подлежит активизации в первую очередь. В ходе такого обучения необходимо сосредоточивать внимание не только на изложении содержания учебной программы, но и на самом ученике, активно формируя способы его умственной деятельности.

В условиях развивающего обучения формирование приемов познавательной деятельности является не побочной, а одной из центральных задач. Учитель, располагая знанием этих приемов, может быстро разобраться в причинах индивидуальных затруднений и принять действенные меры к их ликвидации. Как отмечает Н.Ф. Талызина, знания – это всегда продукт тех или иных познавательных действий. Отсюда управление процессом усвоения знаний возможно только через управление познавательной деятельностью обучаемых. Своеобразие отношений знаний и деятельности состоит в том, что, с одной стороны, характер познавательной деятельности решающим образом влияет на качество знаний, с другой – необходимая познавательная деятельность в большинстве случаев сама должна строиться или совершенствоваться в ходе усвоения знаний¹.

Овладев под руководством учителя приемами познавательной деятельности и поняв их интегративную роль, ученик может затем самостоятельно применять их в условиях, не заданных обучением, перестраивать по собственной инициативе, находить новые приемы, использовать их при самостоятельных исследованиях. Все это повышает интерес к учению, делает его более увлекательным, приводит к продуктивным результатам, что, несомненно, влияет на формирование личности ученика: качеств его ума, потребностей в овладении знаниями, стремления к их практическому использованию².

Познавательная деятельность может также осуществляться как исследовательская, разница состоит лишь в том, что теоретико-научная деятельность приводит, как правило, к открытию объективно нового знания, в ходе же учебной деятельности ученик открывает для себя то, что ему ранее не было известно, но это субъективно неизвестное ему уже стало основой, фундаментом науки. Усваивая знания, накопленные человечеством, он как бы заново открывает для себя уже известное, при этом его мыслительная деятельность осуществляется так же, как деятельность ученого. Различие заключается в том, что такое познание происходит в облегченных, специально организованных условиях и, конечно, не представляет собой бесконечную цепь поисков, ошибок и находок, которой характеризуется научное познание. Но при этом подлинное усвоение знаний сохраняет все черты собственно поисковой, исследовательской деятельности, где наряду с воспроизведением знаний, накопленных ранее, огромную роль играют интуиция, сообразительность, смекалка, умение быстро схватывать основное содержание, рассматривать его под разными углами зрения, использовать одно и то же знание в разных ситуациях и разных системах понятий. Все это сближает учебную и ис-

¹ См.: Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М. : Изд-во МГУ, 1975.

² См.: Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н.А. Менчинской. М. : Педагогика, 1975.

следовательскую деятельность, в основе которых лежат одни и те же законы мышления.

В последнее время, чтобы приблизить логику построения учебного предмета к логике науки, вводятся новые школьные программы, призванные ликвидировать разрыв между системой изложения знаний в школе и вузе. В основу конструирования каждого учебного предмета положено стремление отразить структуру научного знания, сделать предметом усвоения наиболее фундаментальные понятия, раскрыть их внутренние связи и отношения, ознакомить учащихся с принятыми в научном исследовании методами. Реализация этой идеи оказала существенное влияние на структуру и содержание всех учебных предметов, в том числе и физики. Значительно повысился теоретический уровень усвоения, стало считаться, что при овладении новым содержанием знаний основная цель обучения состоит в формировании у учащихся теоретического способа мышления, оперирующего отвлеченными понятиями и их моделями.

Усвоение знаний и выполнение умственных операций есть единый процесс: вне интеллектуальной деятельности нет усвоения. Любые учебные действия осуществляются с помощью умственных операций. Но любые учебные действия формируются сначала как внешние, развернутые практические действия и лишь затем переходят «вовнутрь», становясь собственно интеллектуальными. Чтобы этот переход был правильным, эффективным, необходимо в процессе обучения специально организовывать эти внешние (предметные) действия и добиваться их превращения в интеллектуальные с заданными качествами¹. Интеграция этих действий, описание и создание условий по овладению ими – основной путь формирования учебной деятельности и обеспечения ее средствами умственного развития школьников. Последовательное освоение учащимися в предметной деятельности различных усложняющихся мыслительных операций ведет к развитию интеллекта, что делает возможным проведение еще более сложных мыслительных операций.

Функция учебной познавательной деятельности не сводится только к овладению теоретическими знаниями. В равной мере она призвана формировать у школьников практические умения и навыки, что особенно важно при изучении физики как экспериментальной науки. К тому же без широкой опоры на практические действия и, следовательно, на соответствующие средства обучения сами теоретические знания не могут быть правильно усвоены и использованы. Интеграционные процессы требуют такой организации школьного эксперимента, чтобы в его процессе происходило восхождение от конкретного восприятия к абстрактному мышлению. При этом формирование мыслительных умений должно осуществляться последовательно и разнообразно.

Известно, что при эмпирическом способе объектами усвоения являются отдельные стороны реальной действительности, свойства которых даны в самих предметах и обнаруживаются при действиях с ними. Возможность познания ограничена здесь рамками самих объектов, данных эмпирически, изолированно в своем индивидуальном проявлении, и задача мышления состоит в том, чтобы вычленив из их предметной особенности присущие им интегративные свойства и отношения. Чем шире будут рассматриваться изучаемые реальные объекты либо их

¹ См.: Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1985.

модели, чем вариативнее используемые при этом средства, тем сделать это будет проще.

В рамках любого учебного предмета можно показать учащимся, как с помощью конкретных средств можно изменить направление анализа материала. На этой основе формируется умение выделять разные основания для анализа, рассматривать один и тот же объект с различных точек зрения путем включения его в разнообразные системы отношений. Чтобы научить учащихся овладевать знаниями и умениями, важно знакомить их с приемами распознавания существенных свойств, подлежащих изучению, самостоятельного выявления, моделирования и преобразования этих свойств. Одни свойства подчеркивают отличительные черты объектов, другие, наоборот, – общность их происхождения. Свойства одного и того же объекта могут описываться в системе различных понятий, поскольку носят не абсолютный, а относительный характер.

Такой способ широко известен в психолого-педагогической литературе как разностороннее рассмотрение объекта. Психологи называют его разными терминами: «произвольная смена точки зрения» (В.Б. Журавлев), «многоаспектное узнавание» (И.М. Соловьев), «анализ через синтез» (С.Л. Рубинштейн), «разностороннее рассмотрение предмета» (Е.Н. Кабанова-Меллер). Ознакомление учащихся с этим способом и создание условий для фактического овладения им предполагают разработку средств обучения, на основе которых подобный метод анализа использовался бы наиболее полно.

При таких условиях обучения учащиеся будут исследовать именно те свойства объекта, которые зафиксированы в том или ином представлении, учитывая, что один и тот же объект можно описать по-разному в зависимости от того, какие свойства рассматриваются. Анализируя таким образом, ученики приучаются исследовать объект многосторонне, учатся самостоятельно моделировать его свойства и отношения. Все это предполагает формирование в процессе познания интегративных приемов умственной деятельности, обеспечивающих активное преобразование заданного материала и видоизменение его свойств. Для обучения этим приемам учитель при подготовке к уроку исходя из содержания учебного материала должен выделить наиболее эффективные приемы, определить логическую последовательность их выполнения и создать благоприятные условия для их формирования.

В работах Н.А. Менчинской, Е.Н. Кабановой-Меллер, Д.Н. Богоявленского показано, что выработка у школьников обобщенных приемов учебной работы приводит к значительным сдвигам в их умственном развитии¹. Усвоив эти приемы, учащиеся начинают самостоятельно их использовать, перестраивать по собственной инициативе, находить новые, анализировать способы и средства, необходимые для достижения полученных результатов, что закономерно приводит к качественно более высокому уровню организации учебной деятельности.

Формирование приемов учебной работы обеспечивает в структуре учебной деятельности становление таких важнейших компонентов, как контроль и оценка результатов и способов их достижения. Вначале ученики, проверяя и оценивая собственные результаты, ориентируются в основном на требования учителя, на выставленную им отметку. Постепенно, по мере овладения приемами учебной работы, они начинают самостоятельно строить свои учебные действия, контролиро-

¹ См.: Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе. М. : АПН РСФСР, 1959.

вать не только конечный результат, но и отдельные этапы своей работы, корректировать последующие действия с учетом предыдущих, планировать ход выполнения, оценивать уже выполненные действия в системе других.

Среди множества приемов, обеспечивающих усвоение знаний, есть такие, которые не вытекают из конкретного содержания учебного задания, а способствуют организации учебной деятельности. Овладение этими приемами формирует индивидуальный стиль, обеспечивает самостоятельность, активность, произвольность и саморегуляцию. К таким приемам могут быть отнесены приемы работы с книгой, с наглядным материалом, экспериментальным оборудованием, компьютером и другими техническими средствами. Каждый ученик, овладевая знаниями, вырабатывает свои приемы наблюдения, запоминания, воспроизведения. Их эффективность часто зависит не только от содержания, но и от условий, в которых они используются. Любой вид учебной работы предполагает умственную активность личности, однако в зависимости от конкретных целей в качестве ведущих могут выступать различные формы этой активности. При заучивании материала ведущими являются мнемические процессы, при создании образов – процессы представления, при решении задач – мыслительные, при знакомстве с новым материалом – наблюдения. При выполнении самостоятельных экспериментов необходима интеграция всех этих приемов для достижения поставленных целей.

Возможности школьного физического эксперимента таковы, что он может внести существенный вклад и в когнитивное, и в психосоциальное развитие школьника, при этом необходимо таким образом модернизировать школьный эксперимент, чтобы он способствовал как интеллектуальному, так и психосоциальному развитию учащегося.

Обучение в школе будет развивающим только тогда, когда организация учебной деятельности в процессе овладения знаниями станет не побочной, а основной задачей учителя, когда будут определены эффективные пути и средства ее формирования. Без специального анализа того, какими способами учебной работы овладели ученики в ходе усвоения знаний, нельзя судить о развивающем эффекте обучения. Эффективное управление учебной деятельностью возможно только тогда, когда в ходе обучения создаются специальные условия, при которых эта деятельность особым образом организуется с учетом описанных выше интегративных процессов.

Список использованной литературы

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст]. – Л., 1968. – 198 с.
2. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения знаний в школе [Текст]. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 146 с.
3. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций [Текст]. – М. : Просвещение, 1960. – 170 с.
4. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка [Текст]. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1985. – 45 с.
5. Ельцов, А.В. Интегративный подход как теоретическая основа осуществления школьного физического эксперимента [Текст]. – Рязань, 2007. – 248 с.
6. Ельцов, А.В. Использование ресурсов сети интернет в преподавании астрономии, физики а также исследовательской деятельности [Текст] / А.В. Ельцов, А.А. Кривушин // Школа будущего. – 2014. – № 2. – С. 115–120.

7. Ельцов, А.В. История развития представлений о солнечно-земной физике [Текст] / А.В. Ельцов, А.А. Кривушин // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2014. – № 2 (30). – С. 197–205.
8. Ельцов, А.В. Социально-педагогические аспекты истории становления и развития электроники в современном обществе [Текст] / А.В. Ельцов, С.В. Мурзин // Школа будущего. – 2013. – № 2. – С. 111–118.
9. Желтова, С.С. Проблема интегративности и интегральности в современной педагогике [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2011. – № 4 (20). – С. 157–164.
10. Каган, М.С. Мир общения [Текст]. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
11. Психологические проблемы неуспеваемости школьников [Текст] / под ред. Н.А. Менчинской. – М. : Педагогика, 1975. – 170 с.
12. Романов, А.А. Идеи интегральной педагогики в XX веке [Текст] / А.А. Романов, Л.В. Лебедева // Творческий опыт преобразования педагогических систем в XX столетии : сб. науч. тр. / под ред. А.А. Романова, М.Н. Дементьевой. – Рязань, 2006. – С. 145–170.
13. Романов, А.А. Развитие принципа интегральности в отечественной педагогике XX века [Текст] / А.А. Романов, Н.Н. Сбитнева // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики. – М. : АСОУ, 2012. – С. 108–113.
14. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
15. Сбитнева, Н.Н., Романов А.А. Генезис идеи интегральности в зарубежной педагогике [Текст] // История теории и практики образования : моногр. : в 2 т. – Т. 1. Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом. – М. : АСОУ, 2012. – С. 165–197.
16. Сбитнева, Н.Н. Концепции интегрального развития личности в общественно-педагогической мысли Индии XIX–XX веков [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2012. – № 1 (21). – С. 184–189.
17. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст]. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 320 с.
18. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника [Текст]. – М. : Просвещение, 1974. – 156 с.

УДК 378.14

М.Н. Махмудов, А.А. Щевьёв

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ВОЗМОЖНОСТИ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье представлены возможности, проблемы и перспективы использования дистанционных образовательных технологий в высшей школе.

высшая школа, дистанционное обучение, информационные технологии.

Сегодня, в XXI столетии, в век всепроникающей информатизации, дистанционные образовательные технологии (ДОТ) развиваются чрезвычайно бурно.

© Махмудов М.Н., Щевьёв А.А., 2014

Именно информационные технологии позволили образованию перейти на такую ступень, когда дистанционное получение знаний и формирование профессиональных компетенций практически не отличаются, а иногда и превосходят обучение традиционное. Это обусловлено многими причинами.

В дистанционном обучении наряду с традиционными методами и формами особое место отводится самостоятельной работе обучающихся, проектной и исследовательской деятельности, индивидуальной и групповой работе. Не секрет, что использование дистанционных образовательных технологий позволяет за счет включения разноуровневых заданий осуществить и дифференциацию, и индивидуализацию обучения, обеспечить обучающимся возможность выбора собственной образовательной траектории.

По сравнению с традиционным подходом при выполнении студентами заданий с использованием ДОТ большее внимание уделяется межпредметной и метапредметной направленности процесса обучения, что необходимо для актуализации знаний, формирования профессиональной компетентности обучающихся. Возможность моделирования трудновыполнимых или невыполнимых в аудиторных или домашних условиях процессов с помощью интерактивных компьютерных моделей, система обучающего тестирования, большое количество иллюстративного и дополнительного материала – все это позволяет учащимся выступать в роли активных участников процесса обучения.

Для создания дистанционных курсов по самым различным областям знаний в качестве программной оболочки в подавляющем большинстве вузов нашей страны используется система дистанционного обучения LMS Moodle, хотя многие крупные разработчики программного обеспечения (Adobe, Microsoft и др.) стремятся позиционировать свои платформы ДОТ как наиболее технологичные и удобные. Тем не менее именно Moodle завоевала наибольшую популярность благодаря своим несомненным достоинствам, к которым можно отнести распространение этой системы в открытом исходном коде, а также интерактивный потенциал для коммуникации как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами.

Данный программный продукт построен в соответствии со стандартами информационных обучающих систем. Так, программное обеспечение LMS Moodle:

- обеспечивает взаимодействие различных систем;
- поддерживает возможность многократного использования компонентов системы, что повышает ее эффективность;
- включает развивающиеся информационные технологии без перепроектирования системы и имеет встроенные методы для обеспечения индивидуализированного обучения;
- соответствует разработанным стандартам и предоставляет возможность вносить изменения без тотального перепрограммирования;
- позволяет работать с системой из разных мест (локально и дистанционно, из учебного класса, с рабочего места или из дома); программные интерфейсы дают возможность работы людям разных образовательных уровней, разных физических возможностей (включая инвалидов), разных культур;
- является экономически доступным, так как LMS Moodle распространяется бесплатно.

Простой, эффективный, совместимый с большинством браузеров интерфейс не требует специальных навыков. Система проста в установке на любую платформу.

Курсы в системе могут быть разбиты на категории, по названиям которых осуществляется поиск, что позволяет использовать большое количество курсов. Существенное внимание уделено безопасности системы – хранению паролей, обработке и хранению данных форм. Двухуровневая подсистема тем позволяет гибко изменять внешний облик системы. Интерфейс имеет перевод более чем на 70 различных языков.

Подсистема управления пользователями разработана с целью минимального привлечения администратора. Поддерживается ряд модулей аутентификации, легко интегрирующих Moodle с существующими системами, возможна безопасная аутентификация через https. Среди основных модулей назовем e-mail, LDAP, IMAP, POP3, NNTP аутентификации, аутентификацию на основе внешней базы данных. На уровне системы пользователю может быть назначена роль администратора, создателя курсов или обычного пользователя, на уровне курсов – роли преподавателя (с возможностью редактирования курса или без) и ученика. Регистрация на курсы может быть автоматизирована с помощью различных модулей и средств регистрации (Authorize.net, LDAP, PayPal, текстовый файл, метакурсы), может управляться непосредственно преподавателями¹.

В LMS Moodle существует три основных типа форматов курсов: форум, структура (учебные модули без привязки к календарю) и календарь (учебные модули с привязкой к календарю). Курс может содержать произвольное количество ресурсов (веб-страницы, книги, ссылки на файлы, каталоги и т.д.) и произвольное количество интерактивных элементов.

К таким элементам относятся²:

– **Wiki**, который позволяет создавать документ несколькими людьми сразу с помощью простого языка разметки прямо в окне браузера, т.е. с его помощью учащиеся могут работать вместе, добавляя, расширяя и изменяя содержимое. Предыдущие версии документа не удаляются и могут быть в любой момент восстановлены;

– **анкеты**. Этот элемент предоставляет несколько способов обследования, которые могут быть полезны при оценивании и стимулировании обучения в дистанционных курсах;

– **гlossарий**. С помощью него создается основной словарь понятий, используемых программой, а также словарь основных терминов каждой лекции;

– **задания**, которые позволяют преподавателю ставить задачу, требующую от учащихся подготовки ответа в электронном виде (в любом формате) и загрузки его на сервер;

– **опрос**. Одно из его применений – проводить голосование среди учеников, которое может быть полезным в качестве быстрого опроса с целью стимулирования мышления или поиска общего мнения в процессе исследования проблемы;

¹ Ельцов А.В., Махмудов М.Н. Дистанционное обучение в Рязанском государственном университете // Рос. науч. журн. 2009. № 5 (12). С. 27–30.

² Андреев А.В., Андреева С.В., Доценко И.Б. Практика электронного обучения с использованием Moodle. Таганрог : Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008.

– **пояснение.** Этот элемент позволяет помещать текст и графику на главную страницу курса. С помощью такой надписи можно пояснить назначение какой-либо темы, недели или используемого инструмента;

– **тесты.** Этот элемент позволяет учителю создать набор тестовых вопросов – в закрытой форме (множественный выбор), с выбором «верно/неверно», на соответствие, предполагающих короткий текстовый ответ, а также числовой или вычисляемый. Все вопросы хранятся в базе данных и могут быть впоследствии использованы снова в этом же курсе (или в других);

– **урок (лекция)** преподносит учебный материал в интересной и гибкой форме. Он состоит из набора страниц. Каждая страница обычно заканчивается вопросом, на который необходимо ответить. В зависимости от правильности ответа учащийся переходит на следующую страницу или возвращается на предыдущую.

Одним из важных компонентов данной информационно-образовательной среды является коммуникационный компонент. Основными средствами, позволяющими участникам программы общаться со своими тьюторами, а также между собой, являются следующие: форум (общий для всех учащихся на главной странице программы, а также различные частные форумы); электронная почта; обмен вложенными файлами с преподавателем (внутри каждого курса); чат; обмен личными сообщениями, видеосвязь с преподавателем (OpenMeetings).

Таким образом, система Moodle позволяет реализовать все основные механизмы общения:

- перцептивный (восприятие друг друга);
- интерактивный (организация взаимодействия);
- коммуникативный (обмен информацией).

Все перечисленные свойства данной обучающей программы помогают решить одну из основных задач современного образования – формирование у обучаемых коммуникативной компетенции.

Важной особенностью LMS Moodle является то, что система создает и хранит информацию по каждому обучающемуся, а именно: все сданные им работы, все оценки и комментарии преподавателя к работам, все сообщения в форуме. Преподаватель может создавать и использовать в рамках курса различные системы оценивания. Все отметки по каждому курсу хранятся в сводной ведомости. Moodle позволяет контролировать «посещаемость», активность студентов, время их учебной работы в Сети.

Следуя логике Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»¹, организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования. При реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные

¹ Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места их нахождения. Таким образом, университет имеет право ежегодно набирать студентов на обучение с применением дистанционных образовательных технологий.

При построении и реализации дистанционного обучения (ДО) в высшей школе возникают проблемы психолого-педагогического, административного и технологического характера.

Проблемы технологического характера поставлены нами на последнее место, так как при наличии финансирования они решаются достаточно просто и быстро. Сложно решить проблемы, связанные с человеческим фактором неприятия всего нового, т.е. проблемы психолого-педагогического и административного характера.

Одной из основных психолого-педагогических проблем является неподготовленность педагогических кадров к осуществлению ДО. Причины данной проблемы заключаются в значительном усложнении педагогической деятельности в процессе ДО, в отсутствии учебно-методических рекомендаций по организации и осуществлению ДО, в низком материальном и моральном стимулировании научно-педагогических работников.

Преподаватели также противятся введению ДО из-за отсутствия нормативно-правовой базы по использованию и охране интеллектуальной собственности, а также нормированию труда преподавателя, из-за опасения остаться без работы в связи с уменьшением необходимого контактного времени работы со студентами.

Особенно сдержанно относятся к внедрению ДО преподаватели старшего поколения, так как им сложно осваивать информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), в частности, средства ДО. Для этого приходится прилагать существенные интеллектуальные усилия и тратить значительное количество времени.

Таким образом, внедрение ДО требует компетентных преподавателей в сфере использования ИКТ. Уровень сформированности информационных и коммуникативных компетенций педагога определяется знаниями об информации, информационных процессах, моделях и технологиях, правилах поведения пользователей в Сети, основах телекоммуникационного этикета, а также умениями и навыками создания, сбора, хранения, передачи и применения средств и методов обработки и анализа информации в различных видах деятельности, умением использовать современные ИКТ в образовательной среде.

Однако недостаточно обучить педагога на курсах повышения квалификации. Необходимо создавать поддержку в виде консультаций, семинаров, мастер-классов, а также организовывать работу по повышению компьютерной грамотности не с отдельными лицами, а с группами.

Вопросы учета оплаты труда преподавателей из-за значительного увеличения работы по подготовке и проведению дистанционных занятий, сложности сопоставления дистанционного и аудиторного содержания учебных занятий должны решаться администрацией учебного заведения. В настоящее время данные проблемы решаются выплатами из стимулирующей части заработной платы.

Специфика психолого-педагогических проблем определяется также тем, что коррекция преподавателем познавательных затруднений, заблуждений, ошибок обучаемого осуществляется не сразу, как при очном обучении, а с некоторым запаздыванием во времени. Тем самым создаются условия для закрепления не только ложных представлений, но и познавательных стратегий обыденного сознания, которые непродуктивны, а то и просто порочны и ошибочны при усвоении и применении научных знаний. В этой ситуации чрезвычайно важно иметь научное представление о психологических механизмах формирования когнитивных трудностей¹.

К трудностям, возникающим в процессе ДО, также относятся психологическая неподготовленность преподавателей к работе с учащимися в новой учебно-познавательной среде и психологическая неподготовленность студентов к работе, требующей повышенного произвольного внимания, четкости выполнения отдельных действий и операций, самостоятельного принятия решений – другими словами, отсутствие культуры умственного труда. Для решения этой задачи полезной будет помощь психологов и коллег, уже использующих ДО в своей работе.

Технологические проблемы в основном связаны с недостаточным формированием материально-технической базы университета, отсутствием развитой телекоммуникационной структуры (ограниченными возможностями связи), быстрым совершенствованием компьютерных технологий.

Применение ДО также ограничено из-за недостаточной мотивации студентов и инерции администрации большинства вузов.

Преподаватели должны осознавать, что только самостоятельная деятельность студентов, применение знаний на практике позволят сформировать те или иные компетенции. Формированию информационной компетенции будут способствовать любые виды деятельности с информацией, информационными технологиями, коммуникативной – виды деятельности, связанные с устной и письменной коммуникацией.

Таким образом, на педагогический результат ДО влияют:

- материально-техническая оснащенность участников образовательного процесса;
- степень подготовленности преподавателей, их профессиональная компетентность и педагогическое мастерство, основанные на знании азов психологии и педагогики, физики и методики ее преподавания;
- готовность студентов к обучению (уровень владения школьниками НИТ, самостоятельность в приобретении и пополнении знаний, настойчивость и целеустремленность в ходе ДО);
- уровень разработки применяемых учебно-методических пособий по физике и способы их доставки;
- эффективность взаимодействия преподавателей и обучающихся;
- недостаточная теоретическая проработанность психологических и дидактических проблем ДО;
- административная инерция.

¹ Мараховская Н.В., Пилипенко А.И. Проблемы дистанционного обучения: Аспект психолого-познавательных барьеров : моногр. Брянск : Изд-во БГТУ, 2001.

Необходимо не только отправлять педагогов на курсы повышения квалификации в области компьютерной грамотности, изучения основ организации ДО и применения компетентностного подхода в процессе обучения, но и разрабатывать учебно-методические рекомендации по данным вопросам. Необходимо решить проблему материального стимулирования преподавателей и оснащения аудиторий.

Говоря о перспективах дистанционного обучения, необходимо обозначить следующее.

Дистанционное обучение отвечает требованиям современной жизни, особенно если учесть расходы не только транспортные, но и на организацию всей системы обучения¹. В свое время на это обращало внимание и правительство при осуществлении очередной реформы образования, однако сейчас Министерство образования и науки РФ проводит активную политику совсем в другом направлении.

Целесообразно выделение основных тенденций использования дистанционного обучения. Например, существующая сеть открытого заочного и дистанционного обучения базируется на шести моделях, использующих как традиционные средства, так и средства информационных технологий – телевидение, видеозапись, печатные пособия, компьютерные телекоммуникации.

Если раньше дистанционное обучение сталкивалось с технической проблемой распространения информации и учебных пособий, то теперь решить эту проблему можно по-разному, так как современные информационные технологии представляют практически неограниченные возможности в размещении, хранении, обработке и доставке информации любого объема и содержания на любые расстояния.

Большую роль при организации дистанционного обучения на базе компьютерных технологий играют непосредственные участники этого процесса – как студенты, так и преподаватели. Отечественный и зарубежный опыт организации дистанционного обучения на основе телекоммуникаций показывает, что для успешной реализации его на практике необходимо наличие особых условий, способствующих налаживанию эффективной педагогической системы.

Прежде всего, ознакомившись с любым действующим курсом дистанционного обучения, можно выделить в нем три уровня взаимодействия различных элементов, которые и создают достаточно сложную, но бесперебойно действующую учебную среду.

На первом уровне происходит взаимодействие главных подразделений организации, отвечающей за планирование и структуризацию содержания учебных курсов.

На втором уровне взаимодействуют различные участники дистанционного обучения – преподаватели, региональные координаторы, учащиеся, группы учащихся и т.д.

Третий уровень включает в себя различные телекоммуникационные средства доставки учебной информации и средств обучения от ведущей организации

¹ Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999.

до обучающегося, а также средства доставки отчетных материалов и экзаменационных работ от обучающихся до преподавателей¹.

На уровне элементов управления дистанционным обучением критериями успешного проведения дистанционного обучения являются следующие (выделены Е.С. Полат):

– удачный маркетинг и выбор тех учебных курсов, которые пользуются наибольшей популярностью у желающих получить образование на дистанционной основе;

– организация дистанционного обучения на базе ведущих учреждений системы образования, чей сертификат об образовании будет считаться действительным для получения более высокого разряда при прохождении аттестации или при поступлении в то или иное учебное заведение, сдаче экзаменов;

– обучение учащихся на родном языке;

– наличие хорошо оснащенного телекоммуникационного центра;

– правильный подбор персонала, обеспечивающего процесс обучения.

Образовательные учреждения, ведущие дистанционное обучение, как правило, адаптируют уже готовые очные курсы обучения, разрабатывают новые курсы конкретно под потребности дистанционного обучения или же интегрируют действующие очные курсы с дистанционными. Для успешного управления процессом дистанционного обучения возможно использование различных памяток, графиков занятий, руководств и разъяснений, которые помогут учащимся спланировать свое рабочее время, сориентироваться в учебных материалах и успешно, при соблюдении всех сроков, завершить обучение. Однако надо иметь в виду, что эффективность обучения снижается при слишком длительной его продолжительности, поэтому важно рассчитывать оптимальный курс обучения. Большие по объему курсы можно организовывать на модульной основе.

Система дистанционного обучения кроме педагогов, менеджеров, организаторов курсов, технических специалистов и системных операторов, занимающихся его поддержкой, требует привлечения специалистов различных профессий. Среди этих специалистов можно особо выделить тех, чье появление в учебном процессе связано именно с особенностями дистанционного обучения, где важны обеспечение обратной связи и организация общения участников обучения². Успешность дистанционного обучения зависит также от правильной организации материала.

Таким образом, дистанционное обучение, имея большие возможности, зависит от многих сопутствующих факторов и не заканчивается цепочкой «преподаватель – ученик», а включает в себя широкий спектр специалистов (технических, медицинских, системных администраторов), сторонние образовательные учреждения и т.д. Кроме того, несмотря на явные преимущества ДОТ, существует целый ряд проблем – от незаинтересованности администрации вузов до элементарной боязни нового со стороны преподавателей, которые необходимо решать на всех уровнях. Все это позволит ДОТ в перспективе образовывать новый класс педагогической систем на основе высоких технологий.

¹ Занков Л.В. Развивающее обучение: идеи, практика, опыт, творчество. М. : Федоров, 2006.

² Дистанционное обучение : учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. М. : ВЛАДОС, 1998.

Список использованной литературы

1. Андреев, А.А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 289 с.
2. Андреев, А.В. Практика электронного обучения с использованием Moodle [Текст] / А.В. Андреев, С.В. Андреева, И.Б. Доценко. – Таганрог : Изд-во. ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.
3. Дистанционное обучение [Текст] : учеб. пособие / под. ред. Е.С. Полат. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
4. Ельцов, А.В. Дистанционное обучение в Рязанском государственном университете [Текст] / А.В. Ельцов, М.Н. Махмудов // Российский научный журнал. – 2009. – № 5 (12). – С. 27–30.
5. Занков, Л.В. Развивающее обучение: идеи, практика, опыт, творчество [Текст]. – М. : Федоров, 2006. – 320 с.
6. Мараховская, Н.В. Проблемы дистанционного обучения: Аспект психолого-познавательных барьеров [Текст] : моногр. / Н.В. Мараховская, А.И. Пилипенко. – Брянск : Изд-во БГТУ, 2001. – 127 с.
7. Об образовании в Российской Федерации [Текст] : Федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. – 31 декабря 2012 г. – Федер. вып. № 5976.

УДК 372.61

Е.В. Архипова, Л.В. Лагунова

**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ
В АСПЕКТЕ ОСВОЕНИЯ ПЕРИФРАЗИРОВАНИЯ**

В статье рассматриваются актуальные вопросы перифразирования как средства развития речи учащихся. На основе анализа специальной литературы выделяются теоретически и методически значимые положения в области перифразы. Предлагаются примерная программа изучения перифразы в рамках школьного курса русского языка и рекомендации по ее применению студентами филологических специальностей на практике.

обучение русскому языку, перифраза, интеллектуально-образное развитие личности.

Последние десятилетия характеризуются кардинальной переоценкой образовательной парадигмы в обществе в условиях усилившейся персонификации личности, роста ее индивидуальной неповторимости, творческой свободы и самооценности. Обществу нужны лидеры, владеющие профессиональными коммуникативными навыками, способные к участию в достижении «уровня экономического и социального развития, соответствующего статусу России как ведущей мировой державы XXI века»¹, и главные задачи современного образования – «обеспечение инновационного характера базового образования; модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития; создание современной

¹ Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы // Собр. законодательства Российской Федерации. 2011. № 9. С. 2931.

системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров; формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях»¹.

В основе образовательной деятельности школы лежит федеральный государственный стандарт общего образования. Стандарты нового поколения ориентированы на становление личностных характеристик учащихся, среди которых в числе первых названы следующие черты «портрета выпускника школы»: «любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; креативный и критически мыслящий, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества; мотивированный на творчество и инновационную деятельность»².

В настоящее время под влиянием лингвистики и психолингвистики в методике продолжают формироваться новые подходы к работе по развитию речи школьников³, при этом в основе своей они опираются как на опыт прошлого, так и на современные, научно обоснованные и уже общепринятые методические теории, в частности, о социокультурном и культуроведческом подходах (работы Е.В. Архиповой, А.Д. Дейкиной, Л.А. Ходяковой). В конце XX – начале XXI века в методических исследованиях (работы В.В. Леденевой, О.Б. Орловой, Л.Д. Пономаревой, Е.Н. Чулковой, О.Н. Шумкиной и др.) на первый план вышли проблемы речевого развития учащихся через освоение средств выразительности языка.

Одним из малоизученных аспектов развития речи учащихся является формирование перифрастической способности при изучении перифразы как образного средства языка⁴. Как показывает проведенное нами исследование, обучение перифразе и перифразированию позволяет повысить уровень речевого развития учащихся, усовершенствовать их языковые навыки и активизировать творческий потенциал личности.

Перифраза как особый тип устойчивых сочетаний давно привлекает внимание исследователей языка, о чем свидетельствует значительное число работ по данной теме (В.П. Москвин, А.Б. Новиков, М.А. Сирипля, Т.И. Бытева, Л.В. Грехнева и др.). К сожалению, в контексте преподавания русского языка в школе это явление фактически не представлено, хотя вузовские программы филологических специальностей предполагают свободное оперирование данным средством выразительности. Активное употребление перифраз в современном русском языке, востребованность перифраз в учебном процессе (основанная на практической функции перифразы), зависимость культуры и красоты индивидуального стиля каждого носителя русского языка определяют необходимость включения в школьную программу основ теории перифразирования.

В специальной литературе употребляются в качестве смежных следующие термины: «перифраза», «перифразирование», «перифразирование». Заметим, что

¹ Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы. С. 2931.

² Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утв. приказом Минобрнауки от 17.05.2012 № 413. URL : <http://минобрнауки.рф>. С. 4.

³ Архипова Е.В., Фетисова Е.Я. О проблемах преподавания русского языка в школах с полиэтничным составом учащихся: региональный аспект // Психол.-пед. поиск. Рязань, 2013. № 4. С. 91–97.

⁴ Архипова Е.В., Лагунова Л.В. Лингвистический потенциал текстов А.И. Солженицына для изучения грамматики русского языка и развития речи учащихся // Рус. словесность. М., 2014. № 3. С. 3–8.

термин «перифразирование» встречается чаще в лингвистической литературе, а «перифразирование» – в психологической, в то время как научных работ, специально посвященных разграничению этих двух понятий, на данный момент нет.

В процессе обучения школьников средствам выразительности речи во избежание путаницы в сознании учащихся целесообразно, на наш взгляд, использовать два смежных термина: собственно «перифраза» (описательный оборот) и «перифразирование» (лексико-грамматическая синонимия).

Методически важно и целесообразно связать понятие «перифразирование» с так называемой «перифрастической способностью» (по Ю.Д. Апресяну), т.е. умением «выражать мысль многими различными способами, оставляя неизменным ее содержание»¹. Ю.Д. Апресян именно в перифразировании видит высшую степень владения языком: «Если говорящий располагает ровно одним способом выражения каждой мысли, он, по всей вероятности, просто зазубрил его, а язык знает очень плохо; наоборот, чем лучше он владеет словарем и грамматикой языка, тем легче он перифразирует, в случае необходимости, свои высказывания»². Перифрастическая способность говорящего или пишущего, являясь, по сути, умением пользоваться лексическими и синтаксическими синонимическими конструкциями, напрямую связана с коммуникативной компетенцией индивида и с развитием его языковой способности в целом.

«Перифрастическая способность»³ находит практическое применение не только в устной речи школьников, обусловленной ситуацией и коммуникативной целью, но также в письменных высказываниях, создаваемых ими в процессе обучения. Эта способность как часть общей языковой способности требуется и при выполнении контрольных заданий итоговой аттестации – при написании части С, а также ряда заданий части А в едином государственном экзамене по русскому языку (А6, А7, А27, А28 и др.).

В ходе методического исследования нами разработана система упражнений по изучению перифразы⁴. В процессе экспериментального обучения мы ввели понятие «описательный оборот» в рамках темы «Средства связи предложений в тексте» (6 класс); стимулировали активное использование перифразы при изучении типов речи – повествование, описание, рассуждение (7 класс); анализировали перифразы в различных стилях речи – научном, официально-деловом, художественном, публицистическом, разговорном (8 класс); ввели понятие «перифраза» и определили ее основные функции (практическая, оценочная), выделяли общеязыковые и индивидуально-авторские перифразы (9 класс); осуществляли поиск перифраз среди других средств выразительности при подготовке к ЕГЭ (10 класс); совершенствовали навык использования перифраз в текстах (11 класс).

Учителям-словесникам предлагалось использовать на уроках ряд упражнений вне зависимости от возраста обучающихся, стимулирующих творческие способности, развивающие ассоциативное мышление⁵. Вводились упражнения:

¹ Апресян Ю.Д. Лексическая семантика (Синонимические средства языка). М., 1995. С. 5.

² Там же. С. 6.

³ Там же. С. 5.

⁴ Лагунова Л.В. Использование перифразы при подготовке студентов филологических специальностей к педагогической практике // Рос. науч. журн. 2009. № 5 (12). С. 164–168.

⁵ Лагунова Л.В. Использование перифразы на уроках русского языка как средство развития речевых способностей учащихся // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Серия «Педагогика». 2009. № 4. С. 89–92.

- способствующие увеличению словарного запаса (выделить перифразы в тексте, создать собственный текст с их использованием);
- на выявление двух основных функций перифразы (придание речи выразительности и предотвращение неоправданных повторов);
- по узнаванию перифразы (отличить перифразу от других средств выразительности);
- в моделировании (создать перифразу по представленной модели);
- по работе со словарями (найти в различных словарях значение того или иного перифразируемого слова);
- по орфографии (найти перифразируемое слово, обращая внимание на его правописание);
- по морфологии (создать перифразу по определенной модели, с определенной частью речи), по синтаксису и пунктуации (постановка знаков препинания в текстах, где употреблены перифразы), по стилистике (употребление перифраз в различных стилях речи).

При обучении перифразе как средству развития речи рассматривались психологические особенности восприятия учащимися художественного текста и образительно-выразительных средств языка, а также учитывались принципы единства изучения языка и обучения речи, опоры на алгоритмы речи¹. На уроках использовался прием перифразирования – пересказа текста с изменением его лексического состава и грамматического строя². Этот прием основан на приеме стилизации, когда учащиеся создают собственное высказывание на тему предложенного для анализа текста, сохранив исходную структуру предложений³. Большая роль при разработке системы обучения перифразе отводится повышению мотивации как учащихся – при изучении курса русского языка, так и студентов – будущих учителей-словесников – при изучении курса методики речевого развития как отрасли педагогической науки⁴.

Результаты работы с перифразой как средством развития речи учащихся на уроках русского языка в средней школе позволили сделать следующие выводы:

1) использование перифразы в качестве дидактического материала позволяет повысить уровень речевого развития учащихся, развить их языковую способность и активизировать творческий потенциал личности;

2) интерпретация художественных текстов на уроках русского языка в школе, обеспечивая реализацию коммуникативно-деятельностного и личностно ориентированного подходов в обучении родному языку, способствует совершенствованию всех видов речевой деятельности, позволяет формировать языковую и коммуникативные компетенции в соответствии с требованиями государственного стандарта;

3) градуальная система упражнений позволяет создать на уроке речевую среду с высоким развивающим потенциалом, активизирует коммуникативные способности учащихся и их познавательную деятельность.

¹ Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся : учеб. пособие для студентов пед. вузов. М., 2004. С. 41–47.

² Архипова Е.В., Лагунова Л.В. Обучение перифразированию как средство развития речи учащихся (социокультурный аспект) // Рус. словесность. М., 2011. № 6. С. 63.

³ Архипова Е.В. Основы методики... С. 64.

⁴ Романов А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики // Психол.-пед. поиск. Рязань, 2013. № 1 (25). С. 60–69.

Список использованной литературы

1. Апресян, Ю.Д. Лексическая семантика (Синонимические средства языка) [Текст]. – М., 1995. – 472 с.
2. Архипова, Е.В. Основы методики развития речи учащихся [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М., 2004. – 192 с.
3. Архипова, Е.В. Лингвистический потенциал текстов А.И. Солженицына для изучения грамматики русского языка и развития речи учащихся [Текст] / Е.В. Архипова, Л.В. Лагунова // Русская словесность. – М., 2014. – № 3. – С. 3–8.
4. Архипова, Е.В. Обучение перифразированию как средство развития речи учащихся (социокультурный аспект) [Текст] / Е.В. Архипова, Л.В. Лагунова // Русская словесность. – М., 2011. – № 6. – С. 58–64.
5. Архипова, Е.В. О проблемах преподавания русского языка в школах с полиэтничным составом учащихся: региональный аспект [Текст] / Е.В. Архипова, Е.Я. Фетицова // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 4. – С. 91–97.
6. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы [Текст] // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2011. – № 9. – С. 2930–2984.
7. Лагунова, Л.В. Использование перифразы на уроках русского языка как средство развития речевых способностей учащихся [Текст] // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – 2009. – № 4. – С. 89–92.
8. Лагунова, Л.В. Использование перифразы при подготовке студентов филологических специальностей к педагогической практике [Текст] // Российский научный журнал. – 2009. – № 5 (12). – С. 164–168.
9. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. Утв. приказом Минобрнауки от 17.05.2012 № 413. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф>

УДК 378.14

Н.С. Ежкова

**МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ
К ЭМОЦИОНАЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕМУ
ОБРАЗОВАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ¹**

Обосновывается актуальность эмоционально-развивающего подхода к образованию детей дошкольного возраста, раскрываются направления методической подготовки, вопросы информированности о технологиях отбора содержания и методического инструментария, выборе диагностических методик.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 14-16-71015 по теме «Эмоционально развивающее образование дошкольников: теория и методика реализации».

эмоционально-развивающий подход, эмоциональное развитие, методическая подготовка воспитателей.

Современные подходы к педагогике дошкольного детства во многом связаны с поиском и научным обоснованием новых путей и возможностей развития детей в разных видах деятельности. В таком понимании образование служит всеобщей формой не только развития, но и саморазвития личности, смысл и значение которого состоит не в ускорении развития, а в его обогащении, в максимальном использовании всех возрастных возможностей именно этого этапа жизни. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, утвержденном приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года за № 1155, подчеркивается необходимость сохранения уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, понимание детства как периода жизни, значимого самого по себе, без всяких условий – значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что это есть период подготовки к следующему этапу¹.

Важное место в дошкольном детстве следует отвести эмоционально-развивающему процессу. Обогащение эмоциональных проявлений является не только составной частью содержания образования, но и необходимой составляющей процессуальной стороны обучения и воспитания. Эмоциональное развитие – важное направление педагогической работы.

Роль и место эмоций в воспитании детей разносторонне представлены в трудах классиков педагогики П.П. Блонского, В.В.Зеньковского, С.Т. Шацкого и других. Эмоциональная сфера возводится в ранг базовых основ личности дошкольника, ее «центрального звена» (Л.С. Выготский), «ядра индивидуальности» (А.В. Запорожец). Эмоции оказывают влияние на все формы активности детей, окрашивая общение, процесс познания, отражения действительности, дают возможность наиболее ярко раскрыться, самореализоваться в деятельности. Успешная и полноценная организация воспитательно-образовательного процесса в дошкольных учреждениях невозможна без ориентации педагогов на возрастные ценности детей, одной из которых выступает заданная природой эмоциональность. Педагогическое влияние на эмоциональную сферу детей должно носить последовательный, систематический характер и осуществляться на протяжении всего дошкольного детства в следующих направлениях: развитие кратких эмоциональных реакций, яркости и выразительности экспрессии, развитие представлений об эмоциях и словаря эмоциональной лексики, обогащение эмпатийных форм поведения.

Как свидетельствуют результаты изучения практики работы дошкольных учреждений, эмоциональная жизнь детей во многих проявлениях остается вне поля зрения практических педагогов. Причем не только воспитатели, но и руководящие работники испытывают целый ряд трудностей, связанных с педагогическим управлением эмоциональной сферой детей. Опрос дошкольных работников Тульской и Московской областей позволил установить, что трудности вызывают определение роли эмоций в жизни дошкольников, выбор методов и средств, обеспечивающих последовательное эмоциональное развитие детей, познание ими ок-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013. № 1155. С. 3.

ружающего мира через переживание, раскрытие условий успешной реализации эмоционально развивающего образования детей.

Проведенный теоретический анализ научных источников, экспериментальных данных позволяет говорить о том, что существует противоречие. С одной стороны, прослеживается потребность в последовательном и систематичном эмоциональном развитии ребенка, с другой, наличию недостаточный уровень профессиональной подготовки практических работников к реализации эмоционально развивающего подхода, слабое владение технологиями, обеспечивающими эффективность педагогической работы с дошкольниками в данном направлении.

Известно, что совершенствование профессиональной подготовки практических работников осуществляется в процессе курсовой подготовки в системе повышения квалификации. Курсовая подготовка остается одной из самых оперативных форм и активно используется администрацией дошкольных организаций в аспекте формирования профессиональной компетентности педагогов.

Остановимся на методической подготовке к эмоционально-развивающему образованию дошкольников. Такая подготовка должна включать следующие направления:

- развитие умения применять знания о содержании, структуре, методике эмоционального развития дошкольников в образовательном процессе дошкольных организаций;

- развитие способности профессионально подходить к выбору и компоновке методического инструментария, методического материала, обеспечивающих успешность эмоционального развития детей 3–7 лет в четырех направлениях – развитие эмоционального реагирования, эмоциональной экспрессии, представлений об эмоциях и словаря эмоциональной лексики;

- обогащение технологиями взаимодействия с семьями в направлении эмоционального развития детей 3–7 лет с целью обеспечения единства требований в дошкольной организации и дома;

- развитие умения выявлять уровни эмоционального развития с помощью отбора диагностических методик и проведения диагностического обследования детей.

К составляющим методической подготовки воспитателей дошкольных организаций к эмоционально развивающему образованию развитию детей 3–7 лет относятся:

- 1) информированность об эмоционально развивающем образовании детей дошкольного возраста;

- 2) владение технологиями отбора методического инструментария, обеспечивающего успешность эмоционального развития детей;

- 3) определение и реализация содержания эмоционального развития детей;

- 4) выбор диагностических методик, позволяющих выявлять уровни эмоционального развития детей.

Более подробно составляющие методической подготовки практических работников дошкольных организаций к эмоционально развивающему образованию развитию детей 3–7 лет раскрыты в таблице:

**Компоненты методической подготовки воспитателя
дошкольного образовательного учреждения в области
эмоционального развития детей 3–7 лет**

Компонент	Характеристика, содержание компонента
Информированность об эмоционально развивающем образовании детей дошкольного возраста	<ol style="list-style-type: none"> 1. Владеет знаниями в области теоретических основ эмоционального развития и эмоционально развивающего воспитания дошкольников. 2. Выделяет направления и проблемы педагогического влияния на эмоциональную сферу дошкольников. 3. Владеет знаниями в области отбора средств, методов, приемов, позволяющих осваивать содержание всех направлений, входящих в эмоциональное развитие детей, на протяжении всего периода дошкольного детства. 4. Владеет знаниями о программно-методическом обеспечении дошкольных учреждений по направлению – эмоциональное развитие детей, о критериях и показателях эмоционального развития детей 3–7 лет
Определение и реализация содержания эмоционального развития	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ставит конкретные педагогические задачи, направленные на эмоциональное развитие дошкольника с учетом возрастных особенностей и диагностического обследования. 2. Обосновывает выбор содержания, теоретическую и практическую значимость с учетом возрастной специфики и закономерностей развития эмоциональной сферы в дошкольном возрасте
Отбор методического инструментария, обеспечивающего успешность эмоционального развития	<ol style="list-style-type: none"> 1. Владеет методами и приемами эмоционального реагирования, эмоциональной экспрессии, представлениями об эмоциях и словаре эмоциональной лексики, развития эмпатии. 2. Осуществляет отбор методического инструментария, адекватного направлению эмоционального развития, возрастным особенностям детей. 3. Самостоятельно разрабатывает и использует педагогические средства эмоционального развития детей (развивающие игры, тренинги, когнитивные схемы эмоций, др.). 4. Может дополнять методический инструментарий авторскими педагогическими средствами, направленными на развитие эмоционального реагирования, эмоциональной экспрессии, представлений об эмоциях и словаря эмоциональной лексики. 5. Владеет умением анализировать и оценивать методическое обеспечение процесса эмоционального развития детей 3–7 лет, качество организации педагогической работы в данном направлении

<p>Выбор диагностических методик, позволяющих выявить уровень эмоционального развития</p>	<p>1. Умеет отбирать, применять и обрабатывать диагностические методики, направленные на эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. 2. Умеет применять вариативный методический инструментарий для оценки уровня эмоционального развития детей 3–7 лет в соответствии с направлением эмоционального развития. 3. Умеет проектировать индивидуальные программы развития эмоциональной сферы детей, анализировать характер их реализации</p>
---	--

Описанные аспекты методической подготовки воспитателей дошкольных организаций должны включаться в программы курсовой подготовки. Повышение профессионализма к этому направлению позволит отойти от стихийности и фрагментарности в реализации эмоционально развивающего подхода и повернуть образование в сторону согласованности с важнейшей возрастной ценностью дошкольников – природно заданной эмоциональностью.

Создание условий для разнохарактерных эмоциональных проявлений, а также воздействия на эмоции детей с целью миропознания, самореализации в разных видах деятельности должны по праву стать частью педагогической стратегии воспитателей дошкольных учреждений. Ориентация на эмоционально развивающий подход и перевод в плоскость реального практического разрешения позволяют наполнить жизнедеятельность дошкольников ценностным смыслом, привнести в нее удивительное сочетание разнообразных оттенков и звучаний детской души, способствуют становлению индивидуальности ребенка, его восприимчивости, чувствительности к другим, обеспечивают успешность личностного развития в целом.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка [Текст]. – М. : Эксмо, 2005.
2. Ежкова, Н.С. Образование дошкольников с позиции возрастных ценностей [Текст] // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 4. – С. 6–9.
3. Ежкова, Н.С. Теория и практика эмоционально развивающего воспитания и образования детей дошкольного возраста [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. – 361 с.
4. Ежкова, Н.С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста [Текст] : учеб.-метод. пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М. : ВЛАДОС, 2010. – Ч. 1. – 127 с.
5. Ежкова, Н.С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста [Текст] : учеб.-метод. пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М. : ВЛАДОС, 2010. – Ч. 2. – 49 с.
6. Леонтьев, А.Н., Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста [Текст] : сб. ст. / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М. : Междунар. образоват. и психолог. колледж, 1995. – 144 с.: ил.
7. Психология личности в трудах отечественных психологов [Текст] / сост. Л.В. Куликов. – СПб. : Питер, 2000.
8. Психология развития личности [Текст] : учеб. для студентов психолог. вузов / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М. : Академия, 2001.

9. Психология эмоций [Текст] / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : МГУ, 1984.
10. Романов, А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (К 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») [Текст] // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 39–51.
11. Романов, А.А. Опытная педагогика начала XX века (135 лет со дня рождения С.Т. Шацкого) [Текст] // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 4. – С. 63–75.
12. Романов, А.А. Опытно-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
13. Романов, А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 3(27). – С. 5–13.
14. Теория и практика эмоционально развивающего образования детей дошкольного возраста [Текст]. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2008.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]. – Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013. № 1155.

УДК 378.978

Р.И. Лозовская

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВОСПИТАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДУХОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

В статье обоснована необходимость воспитания профессиональной духовности у будущего педагога-музыканта. Раскрываются содержательные и динамические характеристики воспитания на основе духовных свойств личности. Показана динамика профессионально-духовного самосовершенствования студентов в учебной музыкально-педагогической деятельности.

профессиональная духовность, педагог-музыкант, профессионально-духовные свойства, музыкально-педагогическая деятельность.

На уровне профессионального образования проблема воспитания духовности будущего педагога-музыканта уже многие годы не теряет своей актуальности. Как справедливо отмечает профессор А.А. Романов, достаточно важными в настоящее время являются «проблемы реформирования современного профессионального образования, и в первую очередь – подготовки учителя. Он – ключевая фигура, от которой зависят будущее страны, ее духовный, человеческий потенциал, ее технологический и экономический прорыв, ее суверенитет и независимость»¹.

¹ Романов А.А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания // Психол.-пед. поиск. Рязань, 2013. № 3 (27). С. 5.

Успешность выполнения профессиональных обязанностей в педагогической сфере связана с наличием духовного контакта между педагогом и обучающимися. Особенно сильно это проявляется в процессе преподавания предметов искусства. Познание музыки невозможно без приложения духовных усилий обучающихся, без включения в учебный процесс состояний их внутреннего мира. Необходима специальная духовно ориентированная профессиональная подготовка педагогических работников для сферы музыкального образования. Однако в системе профессионального образования этому важному аспекту подготовки педагога-музыканта не уделяется должного внимания.

Существуют фундаментальные исследования духовности человека, ее воспитания и развития в различных областях знания: философии, культурологии, социологии, психологии, педагогике.

В современных педагогических исследованиях утверждается, что духовность – это «способ человеческого существования, смысл человеческой жизни, интенция человека к Абсолютным ценностям»¹; «способность человека управлять собой с целью достижения независимости от внешних и внутренних условий, активно воздействовать на эти условия с помощью смысложизненных нравственных ценностей и идеалов»²; «высшее начало в человеке, ориентированное относительно высших ценностей человеческого бытия, творческая сила и источник созидания ценностей совместной жизни людей и самосозидания в стремлении к духовному идеалу»³; «доминанта целостной личности, устремляющая человека к Истине, Добру и Совершенству»⁴; «своего рода "ядро", истинно человеческая сущность, она объединяет людей, будучи "человеческим качеством", "человеческим в человеке", позволяет в полной мере проявиться их индивидуальности»⁵; «субъективный "нерв" нравственности, смысложизненная позиция доверительной открытости человека окружающему социально-культурному миру, устремленность личности к социально-позитивным, гуманистическим ценностям»⁶.

По отношению к деятельности педагога духовность является доминантой его профессионализма, центральным компонентом его профессиональной культуры. По мнению Б.З. Вульфова, педагогическая деятельность духовна. К качествам профессиональной духовности исследователь относит веру в возможности ребенка, интеллигентность, способность к рефлексии⁷. В соответствии с этим мы также считаем возможным использовать понятие «профессиональная духовность педагога-музыканта». Она представлена в нашем исследовании как человекообразующая энергетическая субстанция, устремляющая будущего педагога-музыканта

¹ Власова Т.И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников. Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 1999. С. 57.

² Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. Псков, 2000. С. 127.

³ Центр православной педагогической культуры : учеб.-метод. материалы / авт.-сост. В.А. Беляева, И.М. Коняева, Ю.В. Орлова, Т.В. Певчева, Ю.В. Федина, Н.П. Щетинина. Рязань, 2005. С. 19.

⁴ Шеховская Н.Л. Духовность нравственного воспитания в русской философско-педагогической мысли (вторая половина XIX – первая половина XX вв.) : моногр. Белгород : Белгород. обл. тип., 2006. С. 87.

⁵ Соловцова И.А. Духовное воспитание в православной и светской педагогике: методология, теория, технологии : моногр. Волгоград : Перемена, 2006. С. 63.

⁶ Дворникова Е.И. Культура. Идентичность. Толерантность : моногр. / науч. ред. Л.Л. Редько. М. : Илекса, 2007. С. 132.

⁷ Вульфов Б.З. Учитель: профессиональная духовность // Педагогика. 1995. № 2. С. 48–52.

к постоянному профессионально-духовному самосовершенствованию в соответствии с духовными идеалами, ценностями, смыслами, заложенными в содержание музыкального искусства и педагогической деятельности.

Содержательными характеристиками воспитания профессиональной духовности педагога-музыканта выступают Вера, Совесть, Правдивость, Свобода, Любовь, проявляющиеся в музыкально-педагогической деятельности как профессионально-духовные качества. Они выражаются в следующем: в вере в необходимость и успешность музыкально-педагогической деятельности; в профессиональной совести, т. е. добросовестном, ответственном отношении к музыкально-педагогическому труду и к обучающимся; в правдивости и искренности передачи содержания музыкального произведения, справедливости в отношениях с обучающимися; в свободе самореализации в профессиональной деятельности; в любви к музыке, уважении к обучающимся, увлеченности и удовлетворенности собственной музыкально-педагогической работой.

Перечисленные профессионально-духовные качества педагога-музыканта могут проявляться по-разному – как чувства, как состояния, как ценности, но в целом они отражают реализацию его внутреннего мира в музыкально-педагогической деятельности. Причем только их взаимосвязь свидетельствует о высоком уровне профессиональной духовности. По отдельности некоторые из них могут достигать своих крайних точек, что будет свидетельствовать о бездуховности педагога. Считаем, что свобода, правдивость и любовь имеют духовный уровень, если находятся в рамках веры и совести. В целом они обуславливают друг друга. Если одно из качеств выпадает или бездействует, уровень духовности педагога-музыканта понижается.

Среди выделенных качеств совесть и вера составляют нравственное начало, правдивость – начало познавательное, любовь и свобода – эстетическое. Кроме того, профессионально-духовные качества стимулируют развитие социальных качеств педагога-музыканта – таких, как нравственная ответственность, уверенность, достоинство, справедливость, честность, самостоятельность, целеустремленность, активность, трудолюбие и др.

К динамическим характеристикам воспитания профессиональной духовности будущего педагога-музыканта относятся стремление к развитию позитивных душевных качеств характера, познавательно-духовная активность, способность к духовному саморазвитию, профессионально-духовные интересы и потребности.

Стремление к развитию позитивных душевных качеств характера включает в себя проявления гуманности, милосердия, доброжелательности, чуткости, внимания, искренности, коммуникабельности, сострадания, толерантности.

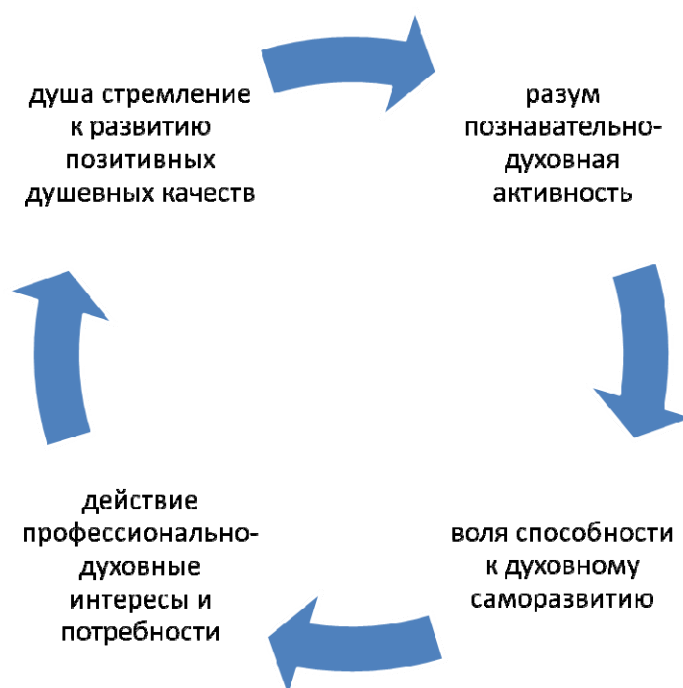
Познавательно-духовная активность будущего педагога-музыканта выражается в его стремлении к познанию ценностно-смыслового содержания музыки, к получению знаний о духовной сущности человека и ее проявлении в музыкально-педагогической деятельности, к приобретению профессионально-духовных ценностей и смыслов.

Способности к духовному саморазвитию включают в себя творческое мышление, стремление к самопознанию и профессионально-духовному самосовершенствованию, силу воли, способность к рефлексии, склонность к поиску

смысла жизни и своего жизненного предназначения. Важно, чтобы эти способности и склонности реализовывались в музыкально-педагогической деятельности.

Профессионально-духовные интересы и потребности побуждают будущего педагога-музыканта к действию. Они выражаются в потребности в общении с обучающимися, в музыкальной деятельности, в передаче обучающимся опыта эмоционально-ценностного отношения к музыке, в музыкально-педагогическом творчестве, в развитии эстетического вкуса, в восстановлении целостности внутреннего мира, в позитивном восприятии музыкально-педагогической действительности.

Все перечисленные характеристики отражают динамику профессионально-духовного самосовершенствования будущего педагога-музыканта. Наглядно это представлено на рисунке.



Динамика профессионально-духовного самосовершенствования педагога-музыканта

Профессионально-духовное самосовершенствование осуществляется в последовательном движении от состояния души (стремления к развитию позитивных душевных качеств характера), разумного анализа этих состояний (познавательно-духовной активности) через волевой импульс (способности к духовному саморазвитию) и мотивированное действие (профессионально-духовные интересы и потребности) к одухотворению души и укреплению профессиональных веры, совести, правдивости, свободы и любви.

По мнению Т.И. Власовой, именно «в соединении энергий души, разума, воли и действия заключается сущность душевно-духовного развития человека»¹.

¹ См. Власова Т.И. Сущность душевно-духовного развития человека в контексте духовно ориентированной концепции воспитания // Изв. Юж. федер. ун-та. Пед. науки. 2007. № 1. С. 45.

Благодаря последовательной связи динамических характеристик происходит акт профессионально-духовного самосовершенствования будущего педагога-музыканта, выводящий на более устойчивый уровень всю совокупность его профессионально-духовных качеств.

В экспериментальной работе по воспитанию профессиональной духовности у студентов Института искусств Адыгейского государственного университета нами была использована развивающая психодиагностика, направленная на формирование готовности к осуществлению своей учебно-профессиональной деятельности на духовном уровне.

На основе содержательных и динамических характеристик воспитания профессиональной духовности будущего педагога-музыканта была построена следующая диагностическая карта:

Профессионально-духовные свойства личности педагога-музыканта

Свойства личности	Шкала оценок
1. Совокупность профессионально-духовных качеств	
1.1. Вера в свои силы и талантливость учащихся, в успешность музыкально-педагогической деятельности.	5 4 3 2 1
1.2. Совесть: добросовестное, ответственное отношение к музыкально-педагогическому труду, к учащимся.	5 4 3 2 1
1.3. Правдивость и искренность передачи содержания музыкального произведения, справедливость в отношениях с учащимися.	5 4 3 2 1
1.4. Свобода самореализации в музыкально-педагогической деятельности.	5 4 3 2 1
1.5. Любовь и уважение к учащимся, к музыке, увлеченность и удовлетворенность собственной музыкально-педагогической деятельностью	5 4 3 2 1
2. Стремление к развитию душевных качеств характера	Душа
2.1. Гуманность.	5 4 3 2 1
2.2. Милосердие.	5 4 3 2 1
2.3. Доброжелательность.	5 4 3 2 1
2.4. Чуткость.	5 4 3 2 1
2.5. Внимательность.	5 4 3 2 1
2.6. Искренность.	5 4 3 2 1
2.7. Коммуникабельность.	5 4 3 2 1
2.8. Сострадание.	5 4 3 2 1
2.9. Толерантность	5 4 3 2 1
3. Познавательнo-духовная активность	Разум
3.1. Стремление к познанию ценностно-смыслового содержания музыки.	5 4 3 2 1
3.2. Стремление к получению знаний о духовной сущности человека и ее проявлениях в музыкально-педагогической деятельности.	5 4 3 2 1
3.3. Стремление к приобретению профессионально-духовных ценностей и смыслов	5 4 3 2 1

4. Способности к духовному саморазвитию	Воля
4.1. Творческое мышление.	5 4 3 2 1
4.2. Стремление к самопознанию и профессионально-духовному самосовершенствованию.	5 4 3 2 1
4.3. Сила воли.	5 4 3 2 1
4.4. Способность к рефлексии.	5 4 3 2 1
4.5. Склонность к поиску смысла жизни и своего жизненного предназначения	5 4 3 2 1
5. Профессионально-духовные интересы и потребности	Действие
5.1. Общение с детьми.	5 4 3 2 1
5.2. Музыкальная деятельность.	5 4 3 2 1
5.3. Передача обучающимся опыта эмоционально-ценностного отношения к музыке.	5 4 3 2 1
5.4. Музыкально-педагогическое творчество.	5 4 3 2 1
5.5. Развитие музыкально-эстетического вкуса.	5 4 3 2 1
5.6. Восстановление целостности внутреннего мира.	5 4 3 2 1
5.7. Позитивное восприятие музыкально-педагогической действительности	5 4 3 2 1

При заполнении студентами диагностической карты анализировались и разъяснялись значение и сущность заданных качеств, потребностей, ценностей, смыслов, благодаря чему они начинали осознавать важность духовных свойств для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности. Интерпретация и совместное обсуждение результатов диагностики актуализировало профессионально-духовные свойства студентов, что побуждало их к смысловому творчеству, стимулировало к дальнейшей реализации своего духовного потенциала в учебной и учебно-профессиональной работе.

На этапе формирующего эксперимента каждый студент был включен в реализацию плана модификации профессиональной составляющей своей «Я-концепции» в соответствии с траекторией профессионально-духовного становления. В период производственной педагогической практики студенты самостоятельно разрабатывали и создавали ситуации духовного общения обучающихся с музыкой. Коммуникативный компонент их музыкально-педагогической деятельности был направлен на совместное с обучающимися смыслопорождение, основанное на духовном содержании музыки. Студенты использовали в работе методы постижения духовно-интонационного содержания музыки, что способствовало раскрытию внутреннего мира обучающихся, собственному самораскрытию и осуществлению ценностно-смысловой со-трансформации всех участников духовного общения в соответствии с воспитательным потенциалом воспринимаемой музыки.

Во время прохождения студентами педагогической практики акцентировалось внимание на включенности их профессионально-духовных свойств в процесс активной музыкально-педагогической деятельности. К результатам тестового опроса добавлялись мнения экспертов, наблюдавших за работой практикантов.

Сравнивая данные констатирующего и контрольного этапов эксперимента, мы обнаружили значительную разницу в развитии у студентов профессионально-духовных свойств. Наиболее сильный рост произошел в области интере-

сов, духовных потребностей и нравственных качеств, а также в стремлении быть эталоном человека культуры, в отношении к ребенку как к главной ценности, в отношении к педагогическому труду как к главному смыслу жизни, в профессионально-педагогическом самосовершенствовании и самовоспитании. Развитие данных качеств по сравнению с этапом констатирующего эксперимента значительно выросло – с 3,2 до 4,5 балла. Это свидетельствует о том, что большинство студентов экспериментальной группы достигли высокого уровня развития профессионально-духовных свойств.

Итак, содержательные и динамические характеристики воспитания профессиональной духовности будущего педагога-музыканта могут быть представлены следующими духовными свойствами его личности: совокупностью профессионально-духовных качеств, стремлением к развитию позитивных душевных черт характера, познавательно-духовной активностью, способностью к духовному саморазвитию, профессионально-духовными интересами и потребностями. В экспериментальной работе подтверждена педагогическая закономерность, заключающаяся в том, что включенность духовных свойств будущих педагогов-музыкантов в учебную и учебно-профессиональную деятельность повышает эффективность воспитания их духовности.

Список использованной литературы

1. Власова, Т.И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников [Текст]. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 1999. – 212 с.
2. Власова, Т.И. Сущность душевно-духовного развития человека в контексте духовно ориентированной концепции воспитания [Текст] // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2007. – № 1. – С. 43–50.
3. Вульфов, Б.З. Учитель: профессиональная духовность [Текст] // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 48–52.
4. Дворникова, Е.И. Культура. Идентичность. Толерантность [Текст] : моногр. / науч. ред. Л.Л. Редько. – М. : Илекса, 2007. – 320 с.
5. Лузина, Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход [Текст]. – Псков, 2000.
6. Романов, А. А. Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2013. – № 3 (27). – С. 5–13.
7. Соловцова, И.А. Духовное воспитание в православной и светской педагогике: методология, теория, технологии [Текст] : моногр. – Волгоград : Перемена, 2006. – 248 с.
8. Центр православной педагогической культуры [Текст] : учеб.-метод. материалы / авт.-сост. В.А. Беляева, И.М. Коняева, Ю.В. Орлова, Т.В.Певчева, Ю.В. Федина, Н.П. Щетина. – Рязань, 2005. – 56 с.
9. Шеховская, Н.Л. Духовность нравственного воспитания в русской философско-педагогической мысли (вторая половина XIX – первая половина XX вв.) [Текст] : моногр. – Белгород : Белгород. обл. тип., 2006. – 352 с.



Международный опыт

УДК 378(430)

Е.В. Неборский

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НЕМЕЦКОЙ ТРАДИЦИИ: ОПЫТ И СОВРЕМЕННОСТЬ ¹

Характеризуется процесс становления и развития системы высшего образования в Германии. Представлены ключевые события рассматриваемого процесса, прослеживается траектория трансформации концепции университета с периода появления до современного этапа.

университет, система высшего образования Германии, история образования Германии, немецкая концепция образования.

Развитие системы высшего образования в Германии имеет многовековую историю, оказавшую влияние на концепцию «Современного университета» в нынешней Федеративной Республике Германии (ФРГ).

Становление европейского университета как центра высшей школы связывают с университетом Болоньи (Италия). Дата его основания доподлинно неизвестна, но за точку отсчета принято брать основание факультета, изучавшего римское право и открытого в 1088 году.

Известно, что за пределами Европы феномен высшей школы впервые отмечен в самом сердце Византийской империи в 425 году. Это была константинопольская высшая школа, получившая статус полноценного университета в 848 году. Позднее эту форму образования открыл для себя и арабский мир: в 859 году был учрежден университет в Марокко. Следом за Болонским университетом возникли и развивались университет Парижа, основанный в период между 1160 и 1250 годами, университет Оксфорда, ведущий свою историю с 1117 года, и университет Кембриджа (с 1209 года).

В XIV веке университеты стали открываться и в немецком королевстве. Первым из них был университет в Праге, основанный между 1347 и 1348 годами. Университеты появлялись в отдельных немецких городах, в частности, в Гейдельберге (1386 год), Грайфсвальде (1456 год), Фрайбурге (1457 год), Трире (1473 год).

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 14-06-00263.

Первый государственный университет в королевстве Германия, основанный не епископом и не князем, появился в 1388 году – это был Кёльнский университет. Структура всех немецких университетов вплоть до эпохи Просвещения была практически идентична: факультеты искусств, права, теологии и медицины.

Факультет искусств давал базовое образование для всех, кто изучал семь свободных искусств – грамматику, риторику, диалектику, арифметику, геометрию, астрономию, музыку¹. Концептуальные основания развития системы высшего образования Германии в начале своего этапа имели европейские корни. Это нашло отражение, прежде всего, в теологической направленности обучения и следовании греко-римскому идеалу, в котором искусство трактовалось как системный взгляд, сформированный через практические наблюдения природы.

В такой форме немецкая система высшего образования просуществовала вплоть до XVIII века, когда религия фактически воспрепятствовала ее развитию естественно-научному направлению. Университеты на закате средневековья пережили серьезный упадок: сократилось число студентов, авторитетность и привлекательность университетов резко снизились.

В этой связи предпринимается ряд попыток реформирования системы высшего образования. Самая крупная из них – реформа Канта. В своей работе 1798 года «Спор факультетов» («Der Streit der Fakultäten») Кант отмечает, что факультет искусств должен занимать такое же положение, как и три других факультета, предлагает назвать его философским факультетом и развивать параллельно с другими². Таким образом не только было положено начало структурной реабилитации философии в стенах университета, но и началось плавное смещение акцентов в сторону естественно-научных дисциплин в системе немецкого высшего образования. Стоит добавить, что Кант оказал огромное влияние на идеи педагогов не только Германии, но и всей Европы³.

В начале XIX века Наполеон с легкостью оккупировал Германию, не имевшую на тот момент единого централизованного органа государственного управления. После этого в Пруссии сложилась соответствующая атмосфера, благоприятствовавшая проведению реформ, широко известных в истории как реформы Штейна и Гарденберга и затронувших в том числе систему образования. Высказывалось множество предложений об изменении системы, в дебатах участвовали выдающиеся философы Шлейермахер, Фихте и другие. Наиболее значимыми оказались предложения Вильгельма фон Гумбольдта – философа и государственного деятеля, лингвиста и дипломата, старшего брата известного ученого биолога и физика Александра фон Гумбольдта⁴. Известно, что последний организовал первую в Европе, а возможно, и в мире школу для неграмотных горняков, в которой сам же и преподавал.

Реформа образования в Пруссии известна также как Гумбольдтовская реформа. Среди прочего она ввела учебный план и выпускной экзамен. Школы были поделены на народные, обеспечивающие элементарную ступень образования,

¹ Wagner D.L. The Seven Liberal Arts in the Middle Ages. Indiana University Press, 1983.

² Кант И. Спор факультетов // Кант И. Собр. соч. : в 8 т. М. : Чоро, 1994. Т. 7. С. 58–135.

³ Воробьев Н.Е., Шачина А.Ю. Влияние философии И. Канта на развитие педагогической науки // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2013. № 5 (80). С. 110–114.

⁴ Underhill J. Humboldt, Worldview and Language. Oxford University Press, 2013.

и гимназии, т.е. полные средние школы. Государство само стало принимать решение о пригодности учителя.

Что касается системы высшего образования, то она также претерпела ряд изменений. В 1810 году был учрежден Берлинский университет. Его особенность заключалась в том, что в нем были заложены соответствующие условия для развития философии, а также принцип единства обучения и исследования. Все предшествующие немецкие университеты представляли собой центры образования, в область их полномочий не входили какие-либо исследования. Это прекрасно иллюстрирует пример Канта, который, будучи преподавателем и разработав собственную философскую теорию, публиковал ее в виде трактатов и затем предлагал ученому сообществу, но никогда не использовал в учебном процессе. Гумбольдт же полагал, что в университете обязательно должна присутствовать исследовательская составляющая.

Необходимо отметить и тот факт, что идея Гумбольдта разграничивала понятия «Bildung» и «Ausbildung», вкладывая в них совершенно разные смыслы. При переводе на русский язык оба термина трактуются как «образование». Однако, как отметил в одном из интервью немецкий коллега из Кёльнского университета, разница между двумя терминами есть: *"Bildung" представляет собой образование, включающее воспитание характера и личности, а "Ausbildung" – специализированные, профессиональные навыки, обучение им*. Отсюда вытекала и идея Гумбольдта о гибких сроках обучения: каждый студент самостоятельно определял, когда он готов покинуть стены альма-матер. Тем не менее эта идея существовала, по историческим меркам, сравнительно недолго, так как эволюция университетов и системы высшего образования вследствие разных социально-экономических и исторических причин постепенно давала крен от «Bildung» в сторону «Ausbildung», т.е. специализации, принимая утилитарный и узкопрофессиональный характер. Это, в свою очередь, накладывало определенные ограничения, в частности, устанавливались конкретные сроки обучения.

Еще одним новшеством тех лет, отразившимся на системе высшего образования, стало введение абитур, т.е. выпускного экзамена, определяющего дальнейшую судьбу ученика. В действительности такие экзамены существовали в некоторых школах уже с 1788 года. Но принципиальное отличие абитур, введенных в 1812 году, заключалось в том, что, во-первых, если раньше выпускник не сдавал такой экзамен, то он лишался стипендии (бесплатного питания), а во-вторых, такой экзамен стал обязательным и повсеместным, окончательно лишая права поступления в университет учеников, не сдавших его. Главной причиной введения абитур, безусловно, являлся социальный критерий: необходимо было закрыть доступ к высшему образованию выходцам из низших слоев населения и в целом снизить количество поступающих. Отчасти, возможно, именно это повлияло на проблему производства новых элит, что оставалось слабым местом системы образования Германии на протяжении всего XIX века, тогда как во французской системе в тот же период существовала иная проблема – производства нового знания¹.

В XIX веке в Германии благодаря тому, что классическая гимназия фактически оставалась единственным каналом поступления учеников в университет,

¹ Козлов С. Эволюция французской образовательной модели в XIX веке // Отечественные записки. М. : Фонд «Отечественные записки», 2013. № 4 (55). URL : http://www.strana-oz.ru/2013/4/evolyuciya-francuzskoy-obrazovatelnoy-modeli-v-xix-veke#_ftn1 (дата обращения: 26.07.2014).

стала формироваться гомогенная академическая среда. Возникает слой людей, которые вне зависимости от рода деятельности, будь то врач или юрист, получали базовое классическое гимназическое образование. Они изучали греческий язык, латынь, читали одинаковые классические тексты. Со временем стали появляться новые типы гимназий, где изучали естественно-научные дисциплины или современные иностранные языки.

Долгие споры о том, приравнять свежее испеченные гимназии к гимназиям классическим или нет, были прекращены Вильгельмом II, который в 1900 году после всеобщей образовательной конференции подписал соответствующий указ. Кайзер заявил: «Мы не хотим воспитывать греков, мы хотим воспитывать немцев». С тех пор классическая гимназия утратила статус образовательного монополиста, а академическая среда становится гетерогенной. Среди выпускников университетов стали появляться инженеры, которые не знали латыни и не читали классических текстов.

Следующим ключевым этапом в системе высшего образования Германии является период национал-социализма, охватывающего срок с 1933 по 1945 годы. Важно отметить, что классические университеты Германии XIX и начала XX веков имели хорошую репутацию в мире. С приходом к власти национал-социалистов их положение резко изменилось: был принят закон о служащих; преподавателей приравнивали к госслужащим, и еврейские профессора, составлявшие большой процент в штатах университетов, лишились своих мест, которые сразу же были заняты немецкими работниками, отбор которых происходил по национальному признаку.

Разумеется, национальная принадлежность в качестве критерия отбора персонала не могла не нанести ущерба деятельности университета и, как следствие, его репутации. Этот урон оказался невосполним даже по окончании Второй мировой войны. Тогда, в 1948 году, немецкое правительство приняло решение о реорганизации научного Общества кайзера Вильгельма и создании Общества Макса Планка. Ее целями были реабилитация репутации немецкой науки, налаживание международных отношений в области научной деятельности, проведение фундаментальных исследований. На сегодняшний день исследования в этом обществе ведутся в основном на английском языке.

Что касается языка науки Германии, то изначально им являлась латынь, в XIX веке – немецкий, а во второй половине XX века – английский¹. При этом немецкие коллеги не считают эту тенденцию опасной, отвечая в интервью: «*Это требование времени, изменить ничего нельзя*». Или: «*Даже германисты публикуются на английском языке*».

После Второй мировой войны Германия была поделена на оккупационные зоны и испытала влияние на систему образования соответственно Франции, США, Великобритании и СССР. Однако именно университеты, за исключением университетов Германской Демократической Республики (ГДР), практически не подверглись перекройке. Единственным важным событием тех лет можно считать массовые увольнения профессоров, тесно сотрудничавших с национал-социалистами. В частности, ярким примером такого увольнения является знаменитый философ М. Хайдеггер.

¹ Ammon U. The Dominance of English as a Language of Science: Effects on Other Languages and Language Communities. Mouton de Gruyter, 2001.

В 1968 году во Франции под влиянием студенческих волнений произошла перестройка университетской системы в виде изменения административного договора в части контроля над студенческой жизнью и в части экзаменов, а также введения новых дисциплин – таких, как психология и социальные науки. Это стало своего рода кульминацией трансформации концепции университета и его превращения в бюрократическую систему¹. Однако события во Франции, оказавшие влияние на всю Европу, мало отразились на университетах Германии. Французский университет никогда и не был современным в том строгом смысле, который ему придавали немцы². Немецкий университет исходил из идеалов Просвещения, а не Средних веков, отчасти именно поэтому он и не претерпел структурных изменений, как это случилось во Франции. Единственным новшеством тех лет стала либерализация стиля общения и университетских ритуалов. Профессора перестали носить специальную одежду, облачившись в повседневную, а обращение к ним и к ректору стало менее высокопарным. Но дистанция между профессором и студентом, безусловно, сохранилась.

Две разделенные Германии проживали разную жизнь, и это отражалось на системе высшего образования, на концепции университета. ГДР имела плановую экономику, и именно такая форма экономики определяла жизнь университета: государство контролировало процент поступающих, осуществляло заказ на конкретное количество мест соответствующих специальностей, которые могут понадобиться народному хозяйству в ближайшее время. Еще одной важной особенностью был тот факт, что дети непролетарского происхождения практически не поступали в университеты. Университет в ГДР был местом, где давали профессию. Тогда как исследовательская составляющая так же, как и в других социалистических странах, осуществлялась только в академиях.

Университеты ФРГ в период с 1950-х по 1980-е годы переживали две очевидные тенденции в своем развитии.

Первая касалась *перехода от элитарного высшего образования к массовизации*. Университет пользовался стабильным спросом: процент желающих поступить абитуриентов с 6 % в 1960-е годы вырос до 50 % в 1980-е годы. Однако необходимо отметить, что массовизация высшего образования заметно проявила себя только в 1980-е годы.

Второй тенденцией развития университетов Германии в 70–80-е годы XX века стал *перенос исследовательской деятельности за стены университета*. Таким образом, явно нарушался принцип Гумбольдта: университет – это место, где осуществляются обучение и исследование. Львиную долю исследований, особенно фундаментальных, забрало Общество Макса Планка, состоящее более чем из 80 исследовательских институтов и лабораторий, не осуществляющих обучение студентов и не выдающих дипломов. Соответственно, вместе с исследованиями из университетов стали уходить финансы и меняться качество образования.

После падения берлинской стены в связи с политическими и экономическими трудностями было принято решение о фактическом присоединении системы высшего образования ГДР к системе высшего образования ФРГ, что

¹ Ридингс Б. Университет в руинах. М. : Высш. шк. экономики, 2010. С. 212.

² Лиотар Ж. Состояние постмодерна. СПб. : Алетейя, 2013. С. 79.

и произошло за достаточно короткий период – с 9 ноября 1989 года по 3 октября 1990 года ¹.

Закрытия университетов ГДР в массовом порядке не произошло, в основном пострадали идеологически «неблагонадежные» кафедры педагогики, марксизма–ленинизма, юридические, исторические и философские. Что касается профессорско-преподавательского персонала, то в период с 1989 по 1993 годы было сокращено 48,8 % сотрудников.

Совет по науке, куда входили профессора из западных земель, выполнявший консультативные функции, в ходе инспекций часто высказывал мнение относительно университетов ГДР как о мало уделявших внимания международной деятельности, недостаточно оснащенных компьютерами, лабораторным оборудованием и литературой, в связи с чем, по его оценкам, необходимо было затратить около 6,5 млрд. немецких марок (около 3,9 млрд. долларов США) на их реорганизацию.

При этом не учитывалась специфика бывшей ГДР: ограничение свободы передвижения, недостаточное знакомство с западной литературой из-за ограничения доступа к ней и т.д. На места уволенных профессоров в восточных землях стали приезжать молодые доктора наук из западных земель, что вызывало недовольство жителей восточной Германии. В целом ситуацию тех лет глазами жителей восточных земель К. Хюфнер формулирует так: с ГДР умерла «надежность без свободы», а взамен с ФРГ пришла «свобода без надежности» ². В этой связи происходящие события трактовались неоднозначно, шли споры о том, является ли подобная тенденция предвестником кризиса системы или все же представляет собой попытку обновления ³. При этом вновь была предпринята попытка увеличения доли исследовательского сегмента и сделана ставка на наиболее успешные структурные подразделения ⁴.

В 1998 году Германия вместе с Францией, Италией и Великобританией подписала Сорбонскую декларацию, целью которой была выработка положений по стандартизации европейского образования и поощрению академической мобильности.

В 1999 году был подписан новый документ – Болонская декларация, поставившая своей целью повышение конкурентоспособности европейского высшего образования. К тому времени транснациональные бизнес-компании США стали активно продвигать идею корпоративных университетов, собственных транснациональных программ обучения рабочих и выпускников вузов ⁵, что дополнительно усиливало конкуренцию на рынке образовательных услуг, не касаясь уже таких крупных американских университетов, как Массачусетский технологический институт, Гарвард, Калифорнийский технологический институт, Стэнфордский университет, Принстонский университет и т.д.

¹ Bollag B. In Both East and West, Reunification Will Bring Big Challenges to German Higher Education // Chronicle of Higher Education. 1990. Vol. 37, N 5. A1.

² Хюфнер К. Реформирование высшего образования в объединенной Германии // Экономика образования. М. : Изд-во Соврем. гуманитар. ун-та, 2002. № 6. С. 67–71.

³ Ash M. G. German Universities Past and Future: Crisis or Renewal? Berghahn Books, 1997.

⁴ Pritchard R. Trends in the Restructuring of German Universities. Comparative Education Review. University of Chicago Press, 2006. Vol. 50, N 1. P. 90–112.

⁵ Тагунова И.А. Образование в новых условиях развития глобализации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 1. С. 52.

Присоединение к болонскому процессу в Германии оценивается далеко не однозначно: многие профессора считают его скорее политическим, поскольку принятие решения о вступлении Германии в болонский процесс с научным сообществом не обсуждалось. Многие университеты на момент принятия условий Болонской декларации, которая, к слову сказать, не является конвенцией, а расценивается, согласно нормам международного права, как документ о намерениях, не могли просчитать всех ее последствий. Процесс «болонизации» должен был завершиться к 2010 году, но даже сегодня он не только не завершен, но и фактически заторможен. Многие из положений Болонского соглашения в Германии были бойкотированы. Например, плата за обучение. В Германии существовал студенческий взнос, составляющий 200–250 евро в семестр, за который студент получал различные льготы и скидки на проезд по всей стране, на посещение национальных музеев, театров, концертных площадок, спортивных секций при университетах и т.д. В период с 2007 по 2013 годы была введена дополнительная плата за обучение в размере в среднем 500 евро. По меркам европейских стран, сумма небольшая. Но волнения студентов в 2009 году дали некоторым политическим партиям козырь в предвыборной кампании, и они сумели прийти к власти за счет обещаний отмены непопулярных мер. Что и было сделано в 2012–2013 годах.

Болонский процесс наметил ряд негативных тенденций для немецких университетов, которые очевидны уже в настоящее время.

Первая – это *снижение числа студентов, закончивших бакалавриат по таким специальностям, как математика, информатика и естественные науки*. В некоторых землях оно достигает почти 50 %.

По мнению немецких коллег, это тесно связано со второй тенденцией – *внедрением систем, регулирующих образовательный процесс*. Если ранее система высшего образования Германии, как и многие другие европейские системы, отличалась высокой степенью демократизации, вплоть до определения студентами своей образовательной траектории¹, то текущее ее состояние показывает четкий перенос образовательной инициативы со студента на саму систему. За ее скобками остаются как преподаватели, так и студенты. Введенные повсеместно компьютерные технологии самостоятельно распределяют студентов по курсам и преподавателям. В результате студент, выбравший на свой вкус, например, 10 программ, получает, в лучшем случае, в свой учебный план 2–3 выбранные им программы, а остальные система определяет самостоятельно. Немецкие коллеги по этому поводу говорят следующее: *«Можно представить себе, какие мотивированные студенты приходят ко мне на лекцию», «Система совершенно непрозрачная. Это ужасно, и почему университет соглашается с этим, непонятно»*.

Третья негативная тенденция – *снижение академической мобильности студентов*. Парадоксально, но болонский процесс, задуманный в том числе с целью ее повышения, в конечном счете, снизил. Строгое ограничение по срокам обучения отбивает у студентов желание ездить по программам обмена. Усиливается эта негативная тенденция еще и тем, что программы в университетах становятся более специализированными, дисциплины получают разное содержательное наполнение. И студенту требуется время на то, чтобы перестроиться.

¹ Нестерова Л.А. Инновационные тенденции развития высшего педагогического образования в Германии на современном этапе // Современное образование за рубежом: состояние и тенденции развития : сб. тр. по итогам круглого стола. Волгоград : Перемена, 2013. С. 115–118.

Кроме того, никому из них не гарантировано, что пройденный в другом университете курс будет зачтен преподавателем по месту постоянного обучения. Болонская декларация не предусматривает обязательного перезачета кредитных единиц, а только предлагает его реализовывать, поскольку сама по себе не только не может ограничить самостоятельность конкретного университета, но и ставит своей задачей укрепление университетской автономии.

Четвертая негативная тенденция – *серьезное усиление влияния административного аппарата*. Немецкие университеты, в отличие от многих других европейских университетов, строго разделяли управление и научно-образовательный процесс. Административный аппарат, возглавляемый университетским канцлером, существовал фактически параллельно, занимаясь исключительно вопросами администрирования. Важные вопросы принимались ректором (в некоторых случаях эта должность называется президентской) и советом, состоявшим из профессуры, политиков, бизнесменов-работодателей; повлиять на них мог и канцлер. Существовал также сенат, куда входили только представители университета – студенты, профессора, обслуживающий персонал. Они также могли одобрить или не одобрить решение ректора.

Должности декана и ректора были и остаются выборными, но если раньше выборы проходили ежегодно и только в исключительных случаях ректор или декан мог оставаться в должности на протяжении 2–3 лет, то с вступлением в болонский процесс эта процедура стала проводиться раз в 4–5 лет. Такое положение дел существенно расширило влияние ректора, повредив демократическим принципам управления в университете. Кроме того, часть полномочий от канцлера была передана ректору, а штат бюрократического аппарата продолжает увеличиваться.

В своем развитии университеты Германии и в целом система ее высшего образования с момента становления и по сегодняшний день пережили несколько серьезных реформ и трансформаций концепции «современного университета» (того, каким он должен выглядеть в глазах современников).

Первым этапом можно считать *становление в начале XIX века классического немецкого университета*, основанного на идеях Гумбольдта, имевшего существенное отличие от средневекового европейского университета.

Вторым этапом стали *нивелирование степени влияния классических гимназий и профессиональная специализация системы высшего образования*, заложенные на рубеже XIX и XX веков.

Третий этап – национал-социалистический (1933–1945 годы): *усиление национальной идеи в ущерб научной составляющей*.

Четвертый этап, охвативший 1950–1980-е годы, представлял собой *вытеснение гумбольдтовской идеи интеграции образования и исследования из стен университета*, а также постепенную массовизацию высшего образования.

Пятый этап явил собой *вестернизацию университетов восточных земель*, проходившую в первой половине 90-х годов XX века.

Шестой этап, начавшийся в конце 90-х годов XX века, ознаменован *«болонизацией» и постепенным превращением университетов в финансово-бюрократическую машину* при серьезных попытках самоидентификации системы высшего образования. При этом часть немецких исследователей акцентируют внимание на

третьей миссии немецких университетов – трансфере технологий, тесной связи производства и университетов, правда, с учетом некоторых барьеров¹.

С начала XXI века в отношении немецких университетов новой формации часто звучит критика по поводу слепого копирования американской модели², но она не совсем справедлива, так как некоторые ключевые аспекты системы высшего образования и механизмов ее регулирования остаются в Германии традиционными.

В системе сохраняются огромная роль государства при значительной свободе и независимости университетов, серьезные социальные гарантии профессорско-преподавательского состава, в частности, процедуры найма и увольнения профессуры, способствующие привлечению немецких ученых, уехавших в США, обратно в Германию, педагогическая составляющая, ориентированная не на узкую профилизацию, а на междисциплинарность многих учебных программ, бесплатное высшее образование, а также перенос исследований в академические институты при тесном сотрудничестве с университетами и многое другое.

В настоящее время роль образования во всем мире переосмыслена и к нему предъявляются новые требования, хотя и от прежних задач никто не отходит³. Именно поэтому опыт Германии при глубоком его изучении поможет российским исследователям иначе взглянуть на некоторые факты и тенденции в современных процессах в области отечественного высшего образования. Это во многом обусловлено тем, что в современных условиях развития российской системы образования возобладала тенденция к приоритету сохранения собственных традиций образования⁴.

Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI вв. [Текст] // Проблемы современного образования. – 2014. – № 1. – С. 5–11.
2. Воробьев, Н.Е. Влияние философии И. Канта на развитие педагогической науки [Текст] / Н.Е. Воробьев, А.Ю. Шачина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 5 (80). – С. 110–114.
3. Иванова, С.В. О влиянии внешних условий и специфике принятия решений в отечественной системе образования [Текст] // Ценности и смыслы. – 2012. – № 2. – С. 4–17.
4. Кант, И. Спор факультетов [Текст] // Кант И. Собрание сочинений : в 8 т. – М. : Чоро, 1994. – Т. 7. – С. 58–135.
5. Козлов, С. Эволюция французской образовательной модели в XIX веке [Электронный ресурс] // Отечественные записки. – М. : Фонд «Отечественные записки», 2013. –

¹ Kruecken G. Mission Impossible? Institutional Barriers to the Diffusion of the “Third Academic Mission” at German Universities // International Journal of Technology Management. Inderscience Publishers, 2003. Vol. 25, N 1–2. P. 18–33.

² Hochstetler T.J. Aspiring to Steeples of Excellence at German Universities // Chronicle of Higher Education. 2004. Vol. 50, N 47. B10.

³ Иванова С.В. О влиянии внешних условий и специфике принятия решений в отечественной системе образования // Ценности и смыслы. 2012. № 2. С. 14.

⁴ Богуславский М.В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI вв. // Проблемы современного образования. 2014. № 1. С. 5–11.

№ 4 (55). – Режим доступа : http://www.strana-oz.ru/2013/4/evolyuciya-francuzskoy-obrazovatelnoy-modeli-v-xix-veke#_ftn1 (дата обращения: 26.07.2014).

6. Лиотар, Ж. Состояние постмодерна [Текст]. – СПб. : Алетейя, 2013. – 160 с.
7. Нестерова, Л.А. Инновационные тенденции развития высшего педагогического образования в Германии на современном этапе [Текст] // Современное образование за рубежом: состояние и тенденции развития : сб. тр. по итогам круглого стола. – Волгоград : Перемена, 2013. – С. 115–118.
8. Ридингс, Б. Университет в руинах [Текст]. – М. : Высш. шк. экономики, 2010. – 304 с.
9. Романов, А.А. Реформирование системы высшего образования западноевропейских стран как результат внедрения концепции нового государственного управления [Текст] / А.А. Романов, Ю.Н. Фирсова // История теории и практики образования : моногр. : в 2 т. – Т. 1. Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом. – М. : АСОУ, 2012. – С. 212–241.
10. Тагунова, И.А. Образование в новых условиях развития глобализации [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 1. – С. 43–54.
11. Фирсова, Ю.Н., Воловик А.К. Европейская реструктуризация в сфере высшего образования как реализация идей глобализации [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2010. – № 2 (14). – С. 80–86.
12. Фирсова, Ю.Н., Романов А.А. Стратегия интернационализации системы высшего образования в Европе [Текст] // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2010. – № 4 (16). – С. 150–157.
13. Хюфнер, К. Реформирование высшего образования в объединенной Германии [Текст] // Экономика образования. – М. : Изд-во Современ. гуманитар. ун-та, 2002. – № 6. – С. 67–71.
14. Ammon, U. The Dominance of English as a Language of Science: Effects on Other Languages and Language Communities [Text]. – Mouton de Gruyter, 2001. – 471 p.
15. Ash, M.G. German Universities Past and Future: Crisis or Renewal? [Text]. – Berghahn Books, 1997. – 260 p.
16. Bollag, B. In Both East and West, Reunification Will Bring Big Challenges to German Higher Education [Text] // Chronicle of Higher Education. – 1990. – Vol. 37, N 5. – A1.
17. Hochstettler, T.J. Aspiring to Steeples of Excellence at German Universities [Text] // Chronicle of Higher Education. – 2004. – Vol. 50, N 47. – B10.
18. Kruecken, G. Mission Impossible? Institutional Barriers to the Diffusion of the “Third Academic Mission” at German Universities [Text] // International Journal of Technology Management. Inderscience Publishers. – 2003. – Vol. 25, N 1–2. – P. 18–33.
19. Pritchard, R. Trends in the Restructuring of German Universities [Text] // Comparative Education Review. University of Chicago Press. – 2006. – Vol. 50, N 1. – P. 90–112.
20. Underhill, J. Humboldt, Worldview and Language [Text]. – Oxford University Press, 2013. – 176 p.
21. Wagner, D.L. The Seven Liberal Arts in the Middle Ages [Text]. – Indiana University Press, 1983. – 282 p.

УДК 373(430)

Е.Ю. Бубнова, Л.А. Байкова

ОЦЕНКА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ГЕРМАНИИ

Раскрывается сущность организации контроля и оценки учебных достижений обучающихся в образовательных учреждениях Германии. Представлены школьная система оценивания знаний, умений и навыков обучаемых, критерии оценивания, функции оценивания учебных достижений.

контроль знаний, оценка, отметка, функции оценки, критерии оценки достижений учащихся, шкала оценивания, предмет оценивания.

Новые методологические подходы к оценке личностных, предметных и метапредметных результатов образования в Российской Федерации, определенные в федеральном государственном образовательном стандарте общего образования (ФГОС ОО)¹, к оценке общекультурных и профессиональных компетенций, определенные федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО)², актуализируют проблему поиска современных средств и методов контроля и оценки результативности учебно-воспитательного процесса и достижений обучающихся.

Контроль – определенная система проверки эффективности процесса обучения. Контроль направлен на получение информации, анализируя которую, педагог вносит необходимые коррективы в осуществление процесса обучения³. Оценка – процесс оценивания, осуществляемый педагогом; оценочное суждение, комментарий педагога относительно знаний, умений и навыков обучаемого⁴. Отметка – это количественное выражение оценки, представленное в баллах⁵.

Контроль и оценка являются неотъемлемой частью образовательного процесса.

М.В. Буланова-Топоркова выделяет три основные функции контроля и оценки учебных достижений обучаемых:

- 1) диагностическая функция: выявление уровня знаний, умений, навыков учащихся, усвоенных на каждом этапе обучения;
- 2) обучающая функция: проявляется в активизации работы по усвоению учебного материала;

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17.12.2010 № 373. URL : <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365>.

² Федеральные государственные образовательные стандарты // М-во образования и науки РФ : офиц. сайт. URL : <http://standart.edu.ru>.

³ Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластёнина. М. : Академия, 2002.

⁴ Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. М. : Знание, 1980.

⁵ Там же.

3) воспитательная функция: регулярный контроль и оценка учебных достижений учащихся дисциплинирует и организует обучаемых, повышает их ответственность за выполняемую работу, приучает к самостоятельности и правильной оценке своих возможностей¹.

Проблема оценки знаний при педагогическом контроле была и остается актуальной как в педагогической теории, так и в педагогической практике.

Изучение зарубежного опыта позволяет проводить сопоставительный анализ разных систем контроля и оценки в образовательном процессе, выявлять оптимальные средства и методы осуществления контроля и оценки для конкретной образовательной системы.

Рассмотрим основные особенности организации контроля и оценки учебных достижений обучающихся в образовательных учреждениях Германии.

Система оценки знаний с помощью баллов зародилась в иезуитских школах в XVI—XVII веках. Первая трехбалльная шкала оценок возникла в Германии и зафиксирована в саксонском школьном уставе 1530 года. Она сложилась в результате разделения всех учеников на три нумерованных разряда – лучшие, средние и худшие, причем переход из одного разряда в другой, более высокий, означал собой приобретение обучающимся целого ряда преимуществ и привилегий. Со временем средний разряд, к которому принадлежало наибольшее число учеников, разделили на дополнительные подразряды и сформировалась многоуровневая ранговая шкала, с помощью которой стали оценивать познания учащихся².

Важно подчеркнуть, что каждая страна имеет свою систему оценивания, свои критерии, предмет, а также функции оценивания в зависимости от политики в области образования. Основная цель образовательной политики Германии заключается в том, чтобы оказать оптимальную поддержку каждому человеку и дать ему возможность получить квалифицированную подготовку, отвечающую его интересам и потребностям³.

Руководящими органами системы образования в Германии являются Постоянная конференция министров образования и культуры земель ФРГ (Kultusministerkonferenz) и Конференция ректоров учебных заведений Германии (Hochschulrektorenkonferenz).

На уровне федеральных земель руководство в области образования осуществляют земельные профильные министерства, которые разрабатывают собственные стандарты. В каждой из шестнадцати земель действует свой закон о школьном образовании (*der Schulgesetz*), в котором прописаны цели обучения и роль школы в этом обучении, предметные области преподавания, структура школы, общее обязательное образование, правоотношения между учащимися и учителями, система оценки школьных достижений учащихся, школьное сотрудничество, управление школой, школьное финансирование и т.д.

¹ Педагогика и психология высшей школы / под ред. М.В. Булановой-Топорковой. Ростов н/Д : Феникс, 2002.

² Stefan Kuß: In diesen Tagen gibt es Zeugnisse: Zur Geschichte der Noten // FAZ. 6. Juli 2003. URL : http://www.brunkau.de/Seminar/Skriptum/LF-Beurteil/L_FAZ.pdf.

³ Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.05.1949, zul. geänd. durch Art vom 11.07.2012. URL : <https://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg/245216>.

Следует отметить тот факт, что в школьном законе всех федеральных земель представлены четкие рекомендации по контролю и оценке учебных достижений учащихся в зависимости от типа школы и степени обучения, а также при проведении экзаменов и аттестаций.

Необходимо подчеркнуть, что успеваемость учащихся может быть выражена как в форме оценок, баллов, так и в форме устных или письменных оценочных суждений учителя. В Германии при оценке достижений учащихся чаще всего применяется 6-балльная шкала, которая была принята решением Постоянной конференции министров образования и культуры ФРГ в Гамбургском соглашении от 3 октября 1968 года. Единица при этом считается лучшей оценкой.

Критерии, которыми руководствуются педагоги при оценивании знаний, умений и навыков учащихся по 6-балльной шкале и которые зафиксированы в школьных законах федеральных земель Бавария¹, Бранденбург², Берлин³ и др.:

- «1» – «очень хорошо» (sehr gut): учебные достижения соответствуют требованиям в абсолютной мере;
- «2» – «хорошо» (gut): учебные достижения полностью соответствуют требованиям;
- «3» – «удовлетворительно» (befriedigend): учебные достижения в целом соответствуют требованиям;
- «4» – «достаточно» (ausreichend): учебные достижения почти недостаточны, но в целом еще соответствуют требованиям;
- «5» – «недостаточно» (mangelhaft): учебные достижения не соответствуют требованиям, однако имеются необходимые основы знаний и их недостаток может быть ликвидирован в ближайшее время;
- «6» – «неудовлетворительно» (ungenügend): учебные достижения не соответствуют требованиям и основы знаний настолько недостаточны, что их недостаток невозможно устранить в ближайшее время.

Под термином «требования» в данном случае подразумевается набор знаний, умений и навыков, которыми должен владеть учащийся согласно стандартам образования.

Интересно, что в некоторых федеральных землях официально допустимо дополнение 6-балльной шкалы оценивания учебных достижений знаками «+» или «-». Так, например, «2+» значит «довольно хорошо», «2-» – «еще хорошо». Кроме того, при оценивании знаний, умений и навыков могут применяться дробные числа. Например, «1,7» соответствует оценке «2+», «2,3» соответствует оценке «2-». В некоторых федеральных землях (в частности, Баден-Вюртемберг) знаки «+» или «-» представляют собой четверть оценки, т.е. оценка «2+» соответствует «1,75», «2-» – оценке «2,25».

¹ Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen vom 31.05.2000. URL : <http://www.gesetze-bayrn.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-EUGBY2000-rahmen&doc.part=X>.

² Brandenburgisches Schulgesetz vom 02.08.2002, zul. geänd. durch Gesetz vom 19.12.2011. URL : <https://www.landesrecht.brandenburg.de/web/sbb.jsessionid=D64CF6483D2E157A2926543E422AA7CF.node1>.

³ Schulgesetz für das Land Berlin vom 26.01.2004, zul. geänd. durch Gesetz vom 26.06.2013. URL : <http://gesetze.berlin.de/default.aspx?vpath=bibdata%2fges%2fBlnSchulG%2fcont%2fBlnSchulG.inh.htm>.

Необходимо также отметить, что в некоторых федеральных землях (на пример, Гессен ¹, Мекленбург-Передняя Померания ²) применяется балльная система оценивания (Notenpunkte), в основу которой положены следующие критерии:

- «очень хорошо» (15/14/13 баллов – «1») – если учебные достижения соответствуют требованиям в абсолютной мере;
- «хорошо» (12/11/10 баллов – «2») – если учебные достижения полностью соответствуют требованиям;
- «удовлетворительно» (9/8/7 баллов – «3») – если учебные достижения в целом соответствуют требованиям;
- «достаточно» (6/5/4 баллов – «4») – если учебные достижения почти недостаточны, но в целом еще соответствуют требованиям;
- «недостаточно» (3/2/1 баллов – «5») – если учебные достижения не соответствуют требованиям, однако имеются необходимые основы знаний и их недостаток может быть ликвидирован в ближайшее время;
- «неудовлетворительно» (0 баллов – «6») – если учебные достижения не соответствуют требованиям и основы знаний настолько недостаточны, что их недостаток невозможно устранить в ближайшее время.

Стоит заметить, что чаще всего данная система оценивания встречается в гимназиях на двух последних годах обучения, которые являются профориентационными. Соответствие школьных оценок баллам представлено в следующей таблице:

Баллы	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Оценка	6	5-	5	5+	4-	4	4+	3-	3	3+	2-	2	2+	1-	1	1+

Интересен тот факт, что с 2007 года в федеральной земле Северный Рейн-Вестфалия в конце 10 класса проводятся централизованные экзамены по трем предметам – немецкий язык, английский язык и математика. Полученные результаты представляются в процентах:

Набранные баллы в %	Оценка
87–100	«очень хорошо»
73–86	«хорошо»
59–72	«удовлетворительно»
45–58	«достаточно»
18–44	«недостаточно»
0–17	«неудовлетворительно»

¹ Hessisches Schulgesetz vom 14.06.2005, zul. geändert durch Gesetz vom 18.12.2012. URL : <http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/jportal/portal/t/uom/page/bshesprod.psml?doc.hl=1&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen%3Ajuris-r00&documentnumber=1&numberofresults=270&showdoccase=1&doc.part=R¶mfromHL=true#focuspoint>.

² Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern vom 10.09.2010, geändert durch Gesetz vom 13.12.2012. URL : <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGMV2010rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs&st=lr>.

В конце учебного года или полугодия все учащиеся получают таблицу, где проставляются все их оценки по учебным предметам. В таблицах учащихся 3–7 классов содержится информация об их прилежности, добросовестности, самостоятельности и готовности к помощи.

В законах о школьном образовании всех федеральных земель подчеркивается, что все проверки успеваемости и различные оценочные суждения учитываются всеми педагогами в дальнейшем развитии учащихся. Учащиеся получают в конце курса обучения по определенному предмету, в конце полугодия и учебного года, а также при уходе из школы письменное оценочное суждение педагога об их учебных достижениях, о состоянии знаний, умений, навыков и достигнутых итогах.

При окончании школы или в случае перехода в другое учебное заведение учащемуся выдается свидетельство, содержащее информацию обо всех его учебных достижениях:

- аттестат об окончании учебного заведения (das Abschlusszeugnis);
- выпускное свидетельство неполной средней школы (das Abgangszeugnis);
- переводное свидетельство (das Überweisungszeugnis) (выдается в случае перевода учащегося в другую школу того же типа)¹.

Важно отметить, что при оценке успеваемости учащихся преподаватели опираются на регулярные наблюдения и установление уровня развития знаний, умений и навыков. Они учитывают все устные, письменные, практические и прочие достижения в рамках предмета, которые учащиеся показали на занятиях. При оценке достижений учащихся важен уровень развития их знаний, умений и навыков в соответствии со стандартами образовательной программы².

Кроме того, в немецких школах может выставляться оценка за поведение и совместную работу (сотрудничество). При этом применяется 4-балльная система оценки:

- «1» – «очень хорошо», если признаются особые заслуги;
- «2» – «хорошо», если поведение и сотрудничество соответствуют ожиданиям;
- «3» – «удовлетворительно», если поведение и сотрудничество соответствуют ожиданиям без каких-либо существенных оговорок;
- «4» – «неудовлетворительно», если все не соответствует ожиданиям.

Оценивание поведения и личностных качеств учащегося производится собранием учителей класса (Klassenkonferenz)³.

В связи с тем, что федеральным землям предоставлено право самим разрабатывать учебные программы, стандарты образования, существуют различия в оценивании учебных достижений учащихся.

Так, в школьных законах федеральных земель Берлин, Бранденбург, Гессен, Мекленбург-Передняя Померания, Тюрингия, Нидерзаксен и др. уделяется внимание всем аспектам оценивания: критериям и шкале оценивания, предмету оценивания, информации о проведении экзаменов, информации о признании

¹ Brandenburgisches Schulgesetz...

² Schulgesetz für das Land Berlin...

³ Verordnung des Kultusministeriums über die Notenbildung des Landes Baden-Württemberg vom 5. Mai 1983. URL : <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=NotBildV+BW&max=true&aiz=true>.

учебных достижений при переходе в другое учебное заведение, документам, содержащим все сведения об успеваемости учащихся. В то же время в школьных законах федеральных земель Бавария, Бремен, Гамбург, Райнланд-Пфальц и др. эти аспекты не раскрываются.

В образовательном процессе оценка выполняет следующие функции:

1) педагогические:

а) функция обратного контроля: оценки помогают учащимся понять их сильные и слабые стороны и сформировать реалистичное мнение о себе;

б) функция мотивации: хорошие оценки должны помогать поддерживать успех, а плохие – мотивировать на устранение существующих пробелов;

в) функция сообщения: оценки должны информировать родителей об уровне успеваемости детей;

2) общественные:

а) функция контроля: выявление уровня знаний, умений, навыков на всех этапах обучения;

б) функция полномочий: оценки указывают на уровень знаний, умений, навыков обучающихся и позволяют учителю воздействовать на учащихся;

в) избирательная функция – оценки дают возможность предоставления лучших мест обучения и работы лучшим обучающимся.

Важно подчеркнуть, что в государственной экспериментальной школе Германии в городе Билефельде поднимается вопрос о необходимости либо необязательности оценки школьных достижений учащихся начальной школы (Grundschule) в традиционной форме и предлагается использование только оценочных суждений педагога, как это делается в Вальдорфской школе, а также в негосударственных учебных заведениях.

В то же время проблема оценки тесно связана с двумя основными вопросами системы школьного образования Германии – второгодничество и распределение учащихся после начальной школы по разным формам обучения (гимназия, реальная школа, основная школа, объединенная школа) в зависимости от уровня их знаний, умений и навыков.

Профессор университета в Зигене Ганс Брюгельман утверждает, что оценки должны использоваться лишь на последних годах обучения, и говорит о необходимости оградить младших школьников от оценок, которые могут снизить мотивацию к получению знаний.

Следует также отметить, что проведенные в 1999 году исследования показали, что часто оценка субъективна. Были проанализированы оценки, выставленные за обязательные экзамены (сочинение по немецкому языку и контрольная работа по математике), проводимые после 9 класса. При этом педагоги были осведомлены, к какой социальной группе относятся семьи учащихся (например, отец учащегося – врач или иммигрант). Установлено, что оценка знаний учащегося социально обусловлена и субъективна.

Однако, несмотря на введущиеся споры, оценка учебных достижений школьников остается одним из главных звеньев учебного процесса и контроля их знаний, умений, навыков и производится, как правило, согласно общим критериям оценивания, установленным в стране.

Важен тот факт, что оценивание является очень ответственной работой и может оказывать влияние на личность учащегося, мотивировать к отличной учебе или, наоборот, снижать желание учиться и достигать хороших результатов.

На основе сказанного можно сделать следующие выводы:

1. Германия имеет свою систему школьных оценок, которая представлена 6-балльной шкалой оценивания знаний, умений и навыков обучаемых. При этом «1» является наивысшей оценкой, «6» – наихудшей.

2. В законе о школьном образовании представлены четкие критерии оценивания учебных достижений учащихся, а также положения по организации контроля и оценки знаний, умений, навыков учащихся.

3. Оценка учебных достижений – это процесс соотнесения уровня знаний, умений и навыков обучаемых с определенными критериями и требованиями.

4. На старших ступенях обучения часто используется 100-балльная система оценивания для подготовки учащихся к обучению в высших учебных заведениях.

5. Оценка знаний, умений и навыков выполняет педагогические и общественные функции в системе образования.

Список использованной литературы

1. Амонашвили, Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка [Текст]. – М. : Знание, 1980.
2. Педагогика и психология высшей школы [Текст] / под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д : Феникс, 2002.
3. Слостёнин В.А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостёнина. – М. : Академия, 2002.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. Утв. приказом М-ва образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 373. – Режим доступа : <http://xn--80abucjijbhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365>.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] // М-во образования и науки РФ : офиц. сайт. – Режим доступа : <http://standart.edu.ru/>.
6. Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen vom 31.05.2000 [Electronic resource]. – Access : <http://www.gesetze-bayrn.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-EUGBY2000rahmen&doc.part=X>.
7. Brandenburgisches Schulgesetz vom 02.08.2002, zul. geänd. durch Gesetz vom 19.12.2011 [Electronic resource]. – Access : <https://www.landesrecht.brandenburg.de/web/sbb;jsessionid=D64CF6483D2E157A2926543E422AA7CF.node1>.
8. Bremisches Schulgesetz vom 28.06.2005, zul. geänd. durch Gesetz vom 23.06.2009 [Electronic resource]. – Access : <https://bremen.beck.de/default.aspx?typ=reference&y=100&g=BrSchulG>.
9. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.05.1949, zul. geänd. durch Art vom 11.07.2012 [Electronic resource]. – Access : <https://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg/245216>.
10. Hamburgisches Schulgesetz vom 16.04.1997, zul. geänd. durch Gesetz vom 19.02.2013 [Electronic resource]. – Access : <http://www.landesrecht.hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGHArahmen&st=lr>.
11. Hessisches Schulgesetz vom 14.06.2005, zul. geänd. durch Gesetz vom 18.12.2012 [Electronic resource]. – Access : <http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/jportal/portal/t/uom/>

page/bshesprod.psm1?doc.hl=1&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen%3Ajuris-lr00&documentnumber=1&numberofresults=270&showdoccase=1&doc.part=R¶mfromHL=true#focuspoint.

12. J. Ziegenspeck: Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn/Obb. 1999 [Electronic resource]. – Access : <http://tocs.ulb.tu-darmstadt.de/71878939.pdf>.

13. Niedersächsisches Schulgesetz vom 03.03.1998, zul. geänd. durch Gesetz vom 19.06.2013 [Electronic resource]. – Access : <http://www.schule.de/nschg/nschg/nschg.htm>.

14. Recht und Vorschriftenverwaltung Sachsen vom 16.07.2004, zul. geänd. durch Gesetz vom 12.12.2008 [Electronic resource]. – Access : <http://www.recht.sachsen.de/Details.do?sid=1118213891624>.

15. Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 24.01.2007, zul. geänd. durch Gesetz vom 25.06.2013 [Electronic resource]. – Access : <http://www.gesetze-rechtprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+SH&psml=bssshoprod.psm1&max=true>.

16. Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt vom 22.02.2013 [Electronic resource]. – Access : <http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/portal/t/1rxx/page/bssahprod.psm1?dc.hl=1&doc.id=jlr-SchulGST2013rahmen&documentnumber=1&numberofresults=144&showdoccase=1&doc.part=R¶mfromHL=true#focuspoint>.

17. Schulgesetz für Baden-Württemberg vom 24.04.2012 [Electronic resource]. – Access : <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psm1&max=true>.

18. Schulgesetz für das Land Berlin vom 26.01.2004, zul. geänd. durch Gesetz vom 26.06.2013 [Electronic resource]. – Access : <http://gesetze.berlin.de/default.aspx?vpath=bibdata%2fges%2fBlnSchulG%2fcont%2fBlnSchulG.inh.htm>.

19. Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern vom 10.09.2010, geänd. durch Gesetz vom 13.12.2012 [Electronic resource]. – Access : <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psm1?showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGMV2010rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs&st=lr>.

20. Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15.02.2005, zul. geänd. durch Gesetz vom 13.11.2012 [Electronic resource]. – Access : <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/index.html>.

21. Schulgesetz Rheinland-Pfalz vom 30.03.2004, zul. geänd. durch Gesetz vom 08.10.2013 [Electronic resource]. – Access : <http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/n9a/page/bsrlpprod.psm1?doc.hl=1&doc.id=jlr-SchulGRP2004rahmen%3Ajuris-lr00&documentnumber=1&numberofresults=146&showdoccase=1&doc.part=R¶mfromHL=true#focuspoint>.

22. Schulordnungsgesetz vom 21.08.1996 , zul. geänd. durch Gesetz vom 20.06.2012 (Saarland 2012) [Electronic resource]. – Access : http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/SchulOG_SL.htm#SchulOG_SL_rahmen.

23. Stefan Kuß: In diesen Tagen gibt es Zeugnisse: Zur Geschichte der Noten. In: FAZ. 6. Juli 2003 [Electronic resource]. – Access : http://www.brunkau.de/Seminar/Skriptum/LF-Beurteil/L_FAZ.pdf.

24. Thüringer Schulgesetz vom 30.04.2003, zul. geänd. durch Gesetz vom 31.01.2013 [Electronic resource]. – Access : <http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+TH&psml=bsthueprod.psm1&max=true&aiz=true>.

25. Verordnung des Kultusministeriums über die Notenbildung des Landes Baden-Württemberg vom 5. Mai 1983 [Electronic resource]. – Access : <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=NotBildV+BW&max=true&aiz=true>.

НАШИ АВТОРЫ

Алентьева Татьяна Викторовна – доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры всеобщей истории Курского государственного университета, руководитель научной лаборатории «Центр изучения США», член-корреспондент Российской академии естествознания (РАЕ). E-mail: alent51@list.ru (Курск).

Архипова Елена Викторовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания РГУ имени С.А. Есенина, руководитель Лаборатории лингводидактики и инновационных технологий обучения русскому языку, руководитель Центра славянской филологии и культуры им. И.И. Срезневского, академик Академии педагогических и социальных наук (АПСН). E-mail: evaevaeva@mail.ru (Рязань).

Байкова Лариса Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Института психологии, педагогики и социальной работы (ИППСР) РГУ имени С.А. Есенина, действительный член Академии педагогических и социальных наук (АПСН) и Международной академии наук педагогического образования (МАНПО). E-mail: l.baykova@rsu.edu.ru (Рязань).

Безрогов Виталий Григорьевич – доктор педагогических наук, главный научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования (РАО), член-корреспондент РАО. E-mail: bezrogov@mail.ru (Москва).

Богуславский Михаил Викторович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, член-корреспондент РАО. E-mail: hist2001@mail.ru (Москва).

Бубнова Екатерина Юрьевна – преподаватель кафедры иностранных и русского языков Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища (военный институт) имени В.Ф. Маргелова. E-mail: 6287@mail.ru (Рязань).

Булатников Игорь Евгеньевич – кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент АПСН, докторант кафедры психологии образования и социальной педагогики Курского государственного университета, заместитель директора Курского филиала Московского государственного университета путей сообщения (МИИТ). E-mail: bulatnikov-IE@mail.ru (Курск).

Ельцов Анатолий Викторович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей, теоретической физики и методики преподавания физики, начальник учебно-информационного управления РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: a.eltsov@rsu.edu.ru (Рязань).

Ежкова Нина Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого». E-mail: egkovanc@mai.ru (Тула).

Ильинская Ирина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики Белгородского государственного университета. E-mail: ilirpe@rambler.ru (Белгород).

Козлова Мария Андреевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры общей социологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: makozlova@yandex.ru (Москва).

Корнетов Григорий Борисович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления. E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

Куликова Светлана Вячеславовна – доктор педагогических наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. E-mail: Svetlana_kulikova@rambler.ru (Волгоград).

Лагунова Людмила Викторовна – аспирант РГУ имени С.А. Есенина, преподаватель русского языка и литературы Рязанского музыкального колледжа имени Г. и А. Пироговых. E-mail: logunova_l@mail.ru (Рязань).

Лозовская Раиса Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории, истории музыки и методики музыкального воспитания Института искусств Адыгейского государственного университета, докторант кафедры педагогики Южного федерального университета. E-mail: raisloz@yandex.ru (Майкоп).

Матренин Павел Викторович – руководитель детского театра «Былина», аспирант кафедры психологии образования и социальной педагогики Курского государственного университета, заслуженный работник культуры РФ. E-mail: pavelemist@mail.ru (Белгород).

Махмудов Марат Наильевич – кандидат физико-математических наук, доцент, проректор по научной работе ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». E-mail: m.mahmudov@rsu.edu.ru (Рязань).

Моос Евгений Николаевич – доктор технических наук, профессор кафедры общей, теоретической физики и методики преподавания физики РГУ имени С.А. Есенина. E-mail: e.moos@rsu.edu.ru (Рязань).

Муравьев Сергей Анатольевич – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социологии и политологии Курского государственного универси-

тета, ведущий специалист Курского регионального исполкома партии «Единая Россия». E-mail: muravevsergey@rambler.ru (Курск).

Неборский Егор Валентинович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет». E-mail: neborskiy@list.ru (Ижевск).

Пархоменко Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и социальной педагогики Курского государственного университета, заместитель председателя Комитета образования и науки Курской области. E-mail: nat.parkhomenko@mail.ru (Курск).

Пичугина Виктория Константиновна – доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: Pichugina_V@mail.ru (Волгоград).

Репринцев Александр Валентинович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования и социальной педагогики Курского государственного университета, действительный член АПСН. E-mail: reprintsev@mail.ru (Курск).

Репринцева Елена Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики Курского государственного университета. E-mail: lab.game@mail.ru (Курск).

Романов Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

Щевьёв Анатолий Анатольевич – кандидат педагогических наук, начальник отдела эксплуатации компьютерных классов учебно-информационного управления ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина». E-mail: a.shevev@rsu.edu.ru (Рязань).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER

Romanov A.A. PEOPLE IN A GLOBALIZING WORLD: EDUCATIONAL MISSION

PHILOSOPHY OF EDUCATION

The 90th Anniversary of the Birth of V.A.Razumny

Reprintsev A.V. THE PHENOMENON OF MAN IN V.A.RAZUMNY'S PHILOSOPHICAL PEDAGOGY

The paper analyzes the heritage of an outstanding Russian philosopher and pedagogue V.A.Razumny and attempts to trace the evolution of the phenomenon of man in the late 20th - early 21st centuries. The paper weighs the mission of educational institutions against the processes of global sociocultural transformation of the modern world, human reproduction and human preparation for life and labor.

social-pedagogical anthropology, philosophy of education, history of philosophical pedagogy, system methodology, destruction of moral consciousness, theory and practice of social education.

Bulatnikov I.E. The Dialectics of Goodness and Beauty in V.A.Razumny's Philosophical and Pedagogical Heritage

The article views V.A.Razumny's philosophical pedagogy through the prism of the dialectics of moral and aesthetic in social formation of personality and personality's attitude to the surrounding world. The author maintains that the process of personality formation is greatly dependant on the development of children's emotional sphere, i.e. on the development of their social emotions, their major aesthetic and moral qualities.

social-pedagogical anthropology, philosophy of education, methodology of moral education, moral consciousness, theory and practice of social education.

Muravyev S.A. MAN OF CULTURE IN V.A.RAZUMNY'S PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY

The article focuses on the formation of a man of culture and on the dialectical connection between internal and external enculturation. The author of the article analyzes V.A.Razumny's philosophical and pedagogical anthropology and muses on the transformation of modern culture and the role of education in the reproduction of a man of culture.

philosophical anthropology, philosophy and sociology of culture, cultural anthropology, history of philosophy and pedagogy, axiology of education.

Parkhomenko N.A. THE DIALECTICS OF IDEAL AND REAL IN PERSONALITY EDUCATION: YOUNG PEOPLE'S ENCULTURATION THROUGH THE PRISM OF V.A.RAZUMNY'S PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL HERITAGE

The article analyzes the concept of educational ideal, which is socially and culturally conditioned and is associated with the existing system of social relations, ideology and morality. It focuses on the contradictions and mechanisms of creating educational ideals.

philosophy of education, social education, educational philosophy, idealization as a method of creating pedagogical reality, V.A.Razumny.

Reprintseva E.A. THE PHENOMENON OF PLAY IN V.A.RAZUMNY'S PHILOSOPHICAL PEDAGOGY: POLEMICISING WITH JOHAN HUIZINGA

The paper analyzes some topical issues of the theory of modern play culture and focuses on V.A.Razumny's and J.Huizinga's play concepts. It compares the scholars' views on the phenomenology and ontology of play, its socializing potential and its evolution in the modern world.

philosophy of culture, cultural anthropology, psychology of play, social pedagogy, play, art, play as pedagogical concept.

Ilyinskaya I.P. V.A.RAZUMNY'S ARTISTIC PEDAGOGY: THEORY AND PRACTICE OF MULTICULTURAL EDUCATION

The paper centers on the theory of aesthetic education elaborated by a prominent Russian philosopher and pedagogue V.A.Razumny. It views the theory against the practical educational activities carried out in the context of modern multicultural reality.

aesthetic education, aesthetic culture, artistic pedagogy, multicultural education, national artistic culture, creativity, junior schoolchildren's activity.

Matrenin P.V. CLUB PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF V.A. RAZUMNY'S PHILOSOPHICAL PEDAGOGY

The paper analyzes the theory and practice of club activities in the context of Russian sociocultural situation. It focuses on the methods of adolescents' enculturation

and on the strategies that can be used in clubs to develop adolescents' skills of self-determination.

philosophy of education, social pedagogy, club, club activity, adolescence, enculturation, ethnic identity, V.A.Razumny.

**Alentyeva T.V. MAN IN THE SYSTEM OF SOCIAL RELATIONS:
V.A.RAZUMNY'S ANTHROPOLOGY AND HISTORIOSOPHY**

The article deals with social philosophy elaborated by a prominent Russian scholar V.A.Razumny. It treats the philosopher's interpretation of anthropogenesis and the historical process. It analyzes the philosopher's ideas of man and modern civilization. It also provides the author's personal reminiscences about V.A.Razumny, an outstanding scholar and a great man.

social philosophy, philosophical anthropology, historiosophy, man, yahoo, Marxist methodology, Soviet civilization, the USSR, socialism.

METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION

Boguslavsky M.V., Kulikova S.V. HISTORICAL CONTEXT OF MODERNIZATION IN RUSSIAN AND FOREIGN EDUCATION

On June 16–17, 2014 St.Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Training hosted a 30th anniversary session of Research Council of the Russian Academy of Education on History of Education and Pedagogy, which was devoted to modernization processes in Russian and foreign education of the 18th - early 19th centuries.

history of pedagogy, modernization of education, historical and pedagogical cognition, historical and pedagogical research, personalistic pedagogy.

**Kornetov G.B. HISTORICAL AND PEDAGOGICAL INTERPRETATION
OF GENERIC AND REFORMATORY PEDAGOGY**

Devolved pedagogy ensures the transfer of social experience to learners, who assimilate ready-made knowledge together with methods of its practical application. Generic pedagogy abandons the tradition of passing ready-made knowledge on to learners and attempts to transform a passive listener into an active participant of educational process. Reformatory pedagogy is meant for learners who, consciously reforming themselves, attempt to change the conditions of their life and the life of society.

devolved pedagogy, generic pedagogy, reformatory pedagogy.

METHODOLOGY OF PERSONALITY DEVELOPMENT

Bezrogov V.G., Pichugina V.K. SELF-CONCERN AS A CONCEPT OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY: A REVIEW OF MODERN RUSSIAN RESEARCH

The paper presents a review of modern Russian research on the concept of self-concern. It focuses on the research in which the concept of self-concern, which has recently become one of the central concepts of anthropological and pedagogical study of the culture of personality, is viewed against the background of psychology, pedagogy, history, and culture.

concern for the self, techniques of the self, practices of the self, pedagogical entity, self-education.

Kozlova M.A. THE CONCEPT OF SELF-CONCERN: THE PROBLEMS OF INTEGRATION INTO THE PSYCHOLOGY OF MORAL REASONING

The article presents a comparative analysis of the concept of morality and the concept of self-concern in order to identify the appropriateness of their integration within the framework of psychological research. The analysis of modern trends of psychology of moral reasoning (the investigation of moral emotions and moral identity) characterizes their modernist understanding of man as rational, deterministic and atomistic.

morality, self-concern, identity, moral emotions.

PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Yeltsov A.V., Moos E.N. COGNITIVE INTEGRATIVE PROCESSES IN PHYSICS EDUCATION

The article focuses on the integration of axiological and cognitive activities in physics education.

physics education, axiological activity, cognitive activity.

Makhmudov M.N., Shchevyev A.A. DISTANCE EDUCATION TECHNOLOGIES IN HIGHER SCHOOL: POTENTIALS, PROBLEMS, AND PERSPECTIVES

The paper focuses on the potentials, problems, and perspectives of implementing distance education technologies in higher educational institutions.

higher school, distance education, information technologies.

Arkhipova E.V., Lagunova L.V. TEACHING PARAPHRASING AS A STRATEGY FOR SPEECH DEVELOPMENT IN SCHOOLCHILDREN

The article treats paraphrasing as a strategy for speech development in schoolchildren. It focuses on theoretical and methodological issues in paraphrasing. The article suggests a strategy for teaching paraphrasing within the framework of the Russian language program. It also suggests some recommendations for the practical implementation of the strategy.

teaching the Russian language, paraphrasing, intellectual and figurative development.

Ezhkova N.S. TEACHERS' METHODOLOGICAL TRAINING FOR EMOTIONAL DEVELOPMENT IN PRE-SCHOOL CHILDREN

The paper substantiates the topicality of emotional development in pre-school education. It describes the strategies of teachers' methodological training, the methods of material selection, the choice of diagnostic procedures.

emotional development, teaching staff methodological training.

Lozovskaya R.I. CONTENT AND DYNAMIC CHARACTERISTICS OF NOVICE MUSIC TEACHERS' PROFESSIONAL SPIRITUALITY DEVELOPMENT

The article substantiates a necessity of developing professional spirituality in novice musical teachers. It describes content and dynamic characteristics of education through spiritual development. The article shows the dynamics of professional and spiritual self-improvement in students in the process of music teaching activity.

professional spirituality, professional spirituality of music teachers, music teaching activity.

INTERNATIONAL EXPERIENCE

Neborsky E.V. HIGHER EDUCATION IN GERMANY: TRADITION AND MODERNITY

The paper characterizes the process of formation and development of the system of higher education in Germany. It describes the landmarks of higher education formation and development and traces the transformations the concept of university has undergone.

university, German higher education system, history of education in Germany, German educational philosophy.

Bubnova E.Yu., Baykova L.A. ASSESSMENT OF ACADEMIC ACHIEVEMENT AT GERMAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article focuses on the organization of assessment and control of students' academic achievement at German educational institutions. It analyzes a system of assessment of students' knowledge and skills, criteria for assessment, functions of academic achievement assessment.

academic achievement control, assessment, mark, criteria for students' academic assessment, rating scale, subject of assessment.

Our authors

TABLE OF CONTENTS

Information for authors

Уважаемые авторы!

При направлении материалов в редакцию журнала просим Вас соблюдать следующие условия.

Рукописи представляются в редакцию в одном экземпляре объемом **0,5–0,75** авторского листа (20000–30000 знаков). Статья должна быть напечатана четким шрифтом на белой бумаге с одной стороны листа с соблюдением изложенных ниже требований. Материалы высылаются по адресу: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46, РГУ имени С.А. Есенина, профессору А.А. Романову. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

Статья должна содержать аннотацию, ключевые слова, УДК, а также перевод названия статьи, Ф.И.О. автора.

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилия, имя, отчество, почтовый адрес, телефон (служебный и домашний), факс, адрес электронной почты (E-mail), место работы, занимаемая должность, ученое звание или статус.

Статья должна быть подписана всеми авторами.

Для ускорения процесса подготовки журнала к изданию редакция просит авторов по мере возможности присылать текст статьи не только на бумажном носителе, но и в электронной версии на диске с текстовым и графическим файлами редакторов, в которых статья была набрана.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением ГОСТ 71–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц; для статьи: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.

На цитаты обязательны подстрочные ссылки. Для подтверждения правильности приводимых цитат в тексте на полях страниц, напротив цитат, автору следует ставить свою подпись.

Примечания и список использованной или рекомендуемой литературы должны быть затекстовыми.

Ссылки на неопубликованные работы (за исключением диссертаций) не допускаются.

Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

Файлы, которые при проверке показывают наличие вирусов или подозрение на вирусы, не принимаются.

В случае отклонения материала рукописи и диски не возвращаются.

Поступающие **статьи рецензируются** членами редколлегии или ведущими специалистами в предложенной сфере научного поиска.

Материалы аспирантов принимаются при наличии рекомендации научного руководителя. **Публикуются бесплатно.**

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 36248.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2014

№ 3 (31)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

Редактор *И.Б. Карпова*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *М.В. Твердоступ*
Переводчик *Ж.Д. Томина*

Подписано в печать 04.09.2014. Поз. № 20. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 25,80. Уч.-изд. л. 19,0. Тираж 300 экз. Заказ №
Дата выхода в свет 11.09.2014. Цена договорная

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
390000, г. Рязань, ул. Ленина, 20а