

Министерство образования и науки
Российской Федерации
Алтайский государственный университет
Российская академия образования
Алтайский региональный научный центр СО РАО

Т. А. Артамонова

**Русская социально – философская мысль
и современное образование**

Барнаул – 2005

ББК 87.61

А 86

Печатается по решению диссертационного совета Д 212.005.02

Протокол № 27 от 20.11.2004

Рецензенты: В.Н. Филиппов, д-р филос. н., профессор

А.В. Иванов, д-р филос. н., профессор

А 86 Артамонова Т.А. Русская социально-философская мысль и современное образование. – Барнаул, 2005. – 97 с.

ISBN 5-87028-145-8

Данная монография посвящена философско-мировоззренческому анализу современных проблем образования. В работе показано влияние ключевых идей русской философии на формирование базовых принципов отечественного образования и актуальность применения данных принципов на современном этапе развития российского общества.

Книга будет интересна специалистам, работающим в области образования и социальной сферы, а также всем, интересующимся проблемами образования.

Печатается по целевой учебно-научно-издательской прогг. «Основы качества национального социального образования для России XXI века» Совета по социологии, социальной антропологии и организации работы с молодежью УМО по классическому университетскому образованию при Министерстве образования и науки РФ.

Автор благодарит диссертационный совет Д 212. 005. 02 в Алтайском государственном университете и лично его председателя доктора социологических наук, профессора С.И. Григорьева за предоставление возможности публикации данной работы.

ISBN 5-87028-145-8

Факультет социологии АлтГУ, 2005 г.

Артамонова Т.А.

Содержание

Предисловие.....	4
Глава 1. Связь философии и образования. Дилемма «сциентизм — антисциентизм»	6
1.1. Кризис образования как отражение мировоззренческого кризиса современной цивилизации	6
1.2. Сциентистское направление в образовании. Переход от идеалов Просвещения к технократизму и прагматизму.....	16
1.3. Особенности проявления антисциентизма в современном отечественном образовании	29
Глава 2. Взаимодействие социально-философской и педагогической мысли в русской культуре: традиции и современность.....	45
2.1. Ключевые идеи русской философии и их актуальность для образования.....	45
2.2. Русская философия и педагогика: вехи исторического взаимодействия	56
2.3. Основополагающие принципы российского образования: восстановление утраченных традиций.....	69
Список литературы	88

Предисловие

По мнению ряда специалистов, образование выполняет в обществе роль главного системообразующего фактора. Высокое качество образования — залог и развития общества, и формирования личности.

Резкое увеличение объемов производимого человечеством знания и постоянный рост его влияния на все стороны жизни человека и общества требует постоянного обновления содержания образования. Многие естественнонаучные открытия, имеющие принципиальное мировоззренческое значение, и изменение парадигмы социогуманитарного знания, расширяющей и углубляющей наше представление об обществе и человеке, не находят отражения в содержании школьной программы. Но одновременно с этим необходим серьезный анализ социально-мировоззренческих основ образования. Глобальный кризис современной цивилизации заставляет пересматривать сложившиеся взгляды на мир и, в первую очередь, признать приоритет экологических и духовных ценностей в мировоззрении человека XXI столетия.

Современную ситуацию в российском образовании можно охарактеризовать как кризисную, что подтверждается рядом фактов. Во-первых, формируется устойчивая тенденция широкого внедрения инноваций, оторванных от традиций русской педагогики и культуры и приводящих к тому, что школьное образование лишается своей национальной укорененности. Происходит трансформация социальных ориентиров подрастающего поколения, например, идеал сотрудничества и коллективизма сменяется культом лидерства и индивидуализма, что ведет к негативным последствиям в жизни общества. Во-вторых, образование приобретает отчетливо утилитарный характер в ущерб фундаментальности. В-третьих, в связи с требованиями рынка меняется подход к формированию личности ученика. На первый план выходят такие качества характера, как предприимчивость, умение адаптироваться к меняющимся условиям рынка, законопослушность и т.д. Постоянно предпринимаются попытки административно через модернизацию образования внедрить новую систему ценностей, что, по мнению ряда специалистов, не только не оправдано мировоззренчески, но и приводит к повышению нервно-психических патологий в обществе и социальной нестабильности.

Значимость образования проявляется и в том, что оно способствует консолидации общества вокруг сохранения и трансляции культурных ценностей. Образование выполняет функцию передачи социального опыта от

поколения к поколению и является особой частью социальной практики. К сожалению, современные модели образования зачастую отказываются от этой функции, так как общество рассматривается как фактор подавления свободы личности. Поэтому важной теоретической задачей остается поиск путей гармонизации взаимоотношений человека и общества, индивидуального и всеобщего в процессе образования.

Отмеченные проблемы и тенденции демонстрируют необходимость, с одной стороны, философско-мировоззренческого анализа основ современного образования; с другой стороны, потребность в обращении к богатому социально-педагогическому потенциалу русской философии. Отечественная философия и педагогика, формируясь в едином русле русской культуры, имеют в качестве общего предмета своего внимания человека, его духовную и социальную устремленность, место и роль в мире и обществе. Отражая и одновременно формируя этот образ, они закрепляют в сознании новых поколений лучшие национальные традиции и систему ценностей, многократно оправдавшую себя на протяжении всей истории нашей страны. Поэтому обращение к наследию русских философов для решения современных проблем отечественного образования представляется весьма актуальным.

Глава 1. Связь философии и образования. Дилемма «сциентизм – антисциентизм»

1.1. Кризис образования как отражение мировоззренческого кризиса современной цивилизации

Известный русский философ и педагог начала XX века С.И. Гессен писал, что «понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни» (Гессен, с. 25). Будет верно и обратное утверждение – именно изучение строя жизни, т.е. анализ проблем общества и его достижений, позволяет вскрыть истоки сложившихся традиций в образовании, определить его «болевые точки», наметить вектор и механизмы развития.

В западной социально-философской мысли современный этап развития общества, идущий на смену индустриальному, определяют как постбуржуазный (Дж. Лихтхайм), посткапиталистический (Р. Дарендорф), постмодернистский (А. Этциони). (См. сборник «Новая технократическая волна на Западе»). Все эти определения восходят к понятию «постиндустриального общества», сформулированного гарвардским социологом Д. Беллом. Это понятие является на сегодняшний день наиболее популярным и общепризнанным.

Постиндустриальное общество характеризуется повышением уровня технологического уклада производства, внедрением наукоемких технологий, компьютеризацией как в сфере производства, так и в сфере предоставления услуг, повышением роли информационного ресурса, тенденцией к глобализации, плюрализмом в области морали. Новый этап развития общества порождает новые подходы к образованию. С одной стороны, повышается социальная значимость образования как фактора успешной адаптации и личностной реализации индивида в обществе, но вследствие этого цели и задачи обучения становятся все более прагматичными, а само образование приобретает статус рыночной услуги. С другой стороны, многими критиками институт образования рассматривается как репрессивный механизм власти имущих классов, заинтересованных в узкой профессиональной подготовке рабочих кадров, тем самым ограничивающих процесс всестороннего личностного развития. Поэтому предлагается традиционную школу заменить «центром игры, творчества и коммуникации» (Турен, с. 429). Эти две тенденции отражают кризисное состояние образования и имеют свое философское обоснование, на чем мы далее специально остановимся.

По мнению ряда ученых, в том числе российских (Л.В. Лесков, Н.Н. Моисеев и др.), постиндустриальное общество не в состоянии преодолеть кризисные последствия индустриальной стадии в области экономики, культуры, политики, экологии, морали, науки и т.д. Господство технико-экономических задач и приоритетов общества ведут к отставанию в духовно-нравственном развитии личности; необузданное потребительство оборачивается деградацией природной среды; культ гедонистического отношения к миру – разрушением физического и психического здоровья человека. Технический прогресс порождает множество негативных социальных явлений, среди которых, например, Р. Коэн отмечает урбанизацию с массовой миграцией населения, милитаризацию, распространение массовой культуры и дегуманизацию. «Мы обязаны исследовать проблемы, – пишет он в тексте доклада, представленного на заседании ЮНЕСКО (1980 г.), – связанные с тем, изменяются ли успехи техники и науки по шкале гуманизма; отвечают ли они потребностям индивидуального развития людей; нужна ли какая-то сверхобычная техника для преодоления глобальных опасностей, грозящих человечеству; ... содействует ли научно-технический прогресс сплочению всего человечества» (Коэн, с. 224).

Авторы монографии «Духовно-экологическая цивилизация: устои и перспективы» характеризуют современную цивилизацию как техногенно-потребительскую. Наряду с такими ее явными мировоззренческими основаниями, как культ потребления и научно-технического прогресса, они отмечают утилитарно-ресурсный подход к природе и отрицание ее самоценности; признание европейской культуры вершиной мировой истории; утверждение материального богатства и социальной карьеры как показателя жизненного успеха, а индивидуализма как основы психологической стабильности человека (Иванов и др., 2001, с. 11). Разрешение глобального системного кризиса требует, по их мнению, радикального пересмотра данных мировоззренческих установок, отказа от потребительского отношения к природе, человеку и обществу. Для этого необходимо еще со школьной скамьи воспитывать ответственность за сохранение биосферы, за судьбу всего живого. Признать приоритетным духовно-нравственное и культурное развитие личности. Формировать позицию социальной ответственности и гражданской активности, что позволит подрастающему поколению наиболее адекватно определить свое место в мире и в обществе.

Постиндустриальное общество вслед за Э. Тоффлером часто характеризуют как информационное, делая ставку на то, что «с помощью

информации и воображения найдут замену многим истощимым ресурсам, хотя эта замена часто будет сопровождаться серьезными экономическими потрясениями» (Тоффлер, с. 560). Но по сути данное общество остается потребительским, а изменения касаются лишь технологий получения прибыли и использования нового вида ресурсов, в частности, виртуального. Более того, психологи, социологи, философы все чаще говорят о безудержном росте «шлаковой» информации, возникновении информационного хаоса. Усовершенствование механизмов распространения информации ведет к размыванию традиционной системы ценностей (К. Лоренц, С.Г. Кара-Мурза и др.). Процесс увеличения информационного ресурса не способствует формированию мировоззренческих установок, необходимых для преодоления глобального кризиса, но создает видимость того, что данный кризис можно предотвратить путем расширения технологических возможностей. «...Вместо осознания проблем информационной цивилизации, связанных с задачами образования и воспитания человека, идет страшная по своей сути манипуляция сознанием индивида и всего общества» (Филиппов, Колтаков, 2003, с. 338).

О влиянии псевдокультуры, подпитываемой информационным произволом, еще в начале XX века писал известный социолог П.А. Сорокин. Результаты его социологической работы позволили сделать вывод о том, что любой большой город и связанное с ним информационное пространство дает человеку возможности как для развития, так и для деградации. «К несчастью, многие горожане, особенно сейчас, в век коммерциализованной и вульгарной псевдокультуры, не делают различия между ней и образцами культуры, которые они воспринимают. Широкие массы вообще и стадо “образованных варваров” в частности берут из городской культуры – в основном через печать, радио, телевидение, рекламу и другие средства коммуникации – только пустые банальности, яркие и вредные забавы и непрочный “успех”» (Сорокин, с. 50). Попытки упорядочить содержательный компонент информационного поля, например, ввести какую-либо этическую цензуру, встречают отпор со стороны определенных структур и групп населения. (Так, общество нудистов в Америке требует отменить запрет доступа к их сайтам в общественных библиотеках и в школах. А создание в Алтайском крае при Краевом Совете народных депутатов Комиссии по нравственности было встречено рядом СМИ как угроза свободе слова). Вместе с тем широко распространено использование СМИ для формирования потребительских ценностей и идеологической пропаганды в интересах определенных финансовых и политических групп.

Разрушение традиционной системы ценностей посредством манипулятивного информационного воздействия отражается, прежде всего, на подрастающем поколении. Мировоззренческий хаос приводит к утрате у подростков социально значимых целей жизни. Воровство, хулиганство, насилие становится для многих нормой поведения, развивается цинизм, исчезает вера в лучшие человеческие качества, растет откровенный эгоизм по отношению к родителям, друзьям и обществу в целом. В России западно-ориентированные стандарты жизни привели к так называемой «революции притязаний», особенно среди молодежи, а невозможность легальным способом обеспечить свои запросы приводит к разочарованию и девиантному поведению (Медведева, Шишова, с. 105).

Сегодня ученые открывают и другие аспекты отрицательного влияния все растущего потока информации на психику человека. «Так, предлагаемая техническим прогрессом виртуальная реальность, имеющая массу положительных и перспективных сторон, в то же время может наполнить человечество новым видом обмана и наркомании. ... Создаются такие проекты, которые, погружая в чувственную бытийность, настолько овладевают людьми, что они ослепляются и начинают верить всему ими же созданному» (Казначеев, 1997, с. 248-249). Это стало возможным вследствие того, что подобные технологии из простых систем поиска, переработки и передачи информации превратились в способ широкомасштабного влияния на общественное сознание. «Почти неожиданно для себя наиболее технологически развитая часть населения обнаружила, что перестройка систем ценностей и восприятия людей способна приносить гораздо большие дивиденды, чем переделка “косной материи”» (Кудашов, с. 95-98). Значительная часть населения приняла миф о том, что развитие информационных технологий является основным показателем прогресса. «Люди, находясь в состоянии наивысшего реального бессилия, воображают, будто стали благодаря науке и технике поистине всемогущими» (Фромм, 1997, с. 350). Теряется способность критически оценивать происходящие события. Переживания виртуальной реальности и действительной реальности утрачивают четкую границу, приводит к неверной оценки своих возможностей и наличного положения вещей (Дубровский, с. 51). В итоге отрыв от действительности заставляет человека расплачиваться своим психическим, да и физическим здоровьем.

Погружение в «виртуальный мир» стало не только рекламным лозунгом индустрии развлечения, но и печальной реальностью наших дней, свидетельствующей об иррациональности мышления большинства

современных людей. Человек все больше начинает жить не в реальном мире, а в мире информационных фантомов, созданных компьютерными технологиями и особенно СМИ. Иррациональность мышления современного человечества проявляется во многих направлениях.

Некоторые современные авторы выделяют три типа иррационализма – это вненаучный, научный и философский иррационализм (Иванов и др., 2001, с.115). К вненаучному относят религиозно-сектантский и псевдо-окультурный, при которых умолкает голос разума, и человек слепо подчиняется навязанным догматам. Этому способствует отношение церкви к данным естественных и гуманитарных наук, к философии как к греховному «умствование» и впадению в гордыню. При этом, как и века назад, не поощряется (а то и пресекается) критическое осмысление религиозных догматов, а под призывами к смирению скрывается требование беспрекословного подчинения религиозным авторитетам. «За этим, судя по всему, стоят глубокие душевные расколы, неуверенность в себе, усталость от попыток самому разобраться в хаосе современной жизни и желание любой ценой обрести хотя бы иллюзию внутренней опоры» (там же, с. 116).

Научный иррационализм выражается в отрицании любых видов познания, кроме научного, в признании приоритета науки перед философией, искусством, религией. Сегодня эта позиция критикуется самими учеными, делающими попытки объединить физическую и религиозную картины мира (Ю.С. Владимиров, Ю.И. Кулаков, Г.М. Идлис и др.)

Философский иррационализм характеризуется появлением таких течений, как постмодернизм, который отрицает иерархию ценностей, а цель человеческого бытия сводит к умению свободно и непринужденно играть в ролевые игры и строить разнообразные языковые конструкции (Фуко, с. 43-53). Так, еще Й. Хёйзенга, нидерландский философ, историк культуры в 30-е годы прошлого века писал: «Культура, в наше время желающая задавать тон, отворачивается не только от рационального, но даже интеллигибельного, и это ради чего-то инфра-рационального, ради инстинктов и влечений» (Хёйзенга, с. 292).

Иррациональность мышления, закрепленная соответствующей теорией, проявляется в поведенческом плане, когда человек оценивает происходящие вокруг него события исходя не из жизненного опыта, непосредственного окружения и традиционной системы ценностей, формировавшейся веками, а из норм и стиля поведения, навязанного СМИ. Недаром говорят о том, что человек сегодня формируется под воздействием «экранной культуры». Сторонники этого процесса считают, что он ведет к таким положительным

следствиям, как расширение «ролевых моделей личности» и индивидуального выбора «в калейдоскопическом мире имиджей» (Сысоева, с. 197). На практике же это оборачивается ломкой базовых ценностей, усвоением стереотипов поведения, предложенных СМИ, что приводит к психической неадекватности как у взрослого, так и, в особенности, у детского населения. Сегодня многие медики признают, что причина психического неблагополучия населения страны не сводится к социально-экономической нестабильности (Шихирев, с. 142). Рост нервно-психических патологий идет во всем мире. В России ситуация усугубляется тем, что, отказавшись от традиционных национальных ценностей и норм, мы подвергли себя дополнительному психогенному фактору. Как считает академик А.И. Субетто, «мы разрушаем собственное бессознательное, что приводит к суициду. ... Когда человек в общении “надевает” на себя другую систему ценностей, человеческое бессознательное не принимает этого. Сознание не репрезентативно полностью, за ним еще стоит и бессознательное, которое фактически тянет за собой и коллективное бессознательное, в котором сформировалась этическая история той или иной нации» (Субетто, с. 22).

Еще во 2-ой половине XX века В. Франкл – основатель Третьей Венской психотерапевтической школы, выделил новый тип неврозов – ноогенный. Причина появления этого заболевания – конфликт между различными системами ценностей, духовные проблемы, приводящие к экзистенциальному вакууму. Выводы В. Франкла сегодня подтверждаются многочисленными научными исследованиями, в том числе данными алтайских социологов (см. «Современное общество и личность...»). Российские медики приходят к заключению о существовании закона «духовно-демографической детерминации», который гласит: «При прочих равных условиях улучшение (ухудшение) духовного состояния общества сопровождается снижением (ростом) заболеваемости и смертности» (Гундаров, с. 47). О том, что ноогенные неврозы распространены в российском обществе, свидетельствуют публикации отечественных психиатров. Так, в «Независимом психиатрическом журнале» авторы статьи «Возможности взаимодействия психологов, психиатров и церкви в решении проблем психического здоровья населения» пишут о том, что одним из неврозогенных факторов является экзистенциальный вакуум, при котором человек, с одной стороны «теряет инстинкты», с другой стороны вокруг него разрушаются традиции, и ему остается быть таким, как все (Сидоров и др., с.32).

Итак, в действительности, стихийный и безудержный рост информационного потока, который зачастую преподносится как достижение,

приводит к дальнейшему отчуждению человека от природы, разрушению традиционных культур и систем ценностей, формированию манипулятивного мышления и росту нервно-психических патологий. «Начальный этап информационного общества, вызвавший гигантское расширение и умножение виртуальности в столь короткие сроки, создал угрозу фундаментальным механизмам диагностики подлинной реальности, выработанным в ходе биологической эволюции и антропогенеза» (Дубровский, с. 52). Эти процессы находят свое отражение и в образовании.

Некоторые современные педагогические течения, основываясь на иррациональном выборе, отказываются от всей предшествующей теории и практики воспитания. «Если предшествующая философия и педагогика считали, что ядро личности, личностное самосознание сохраняется благодаря тому, что человек отождествляет себя или с Разумом, или с Государством, или с национально-этническими общностями, — то постмодернизм отвергает саму необходимость такой самоидентификации» (Огурцов, с. 7). Это ведет к разрушению педагогических традиций, к отрицанию необходимости воспитания в процессе образования, к восприятию педагогики как механизма подавления личности. Возросший поток информации и практически неограниченный доступ к ней требует от учащихся, в первую очередь, умения ориентироваться в базе данных. Школьники и студенты становятся более эрудированными, но менее знающими. «С помощью Интернета они попадают в мир, где все уже известно и где нужно только правильно сориентироваться, чтобы найти необходимый ответ» (Громыко, с. 178). Это неизбежно ведет к *снижению творческого потенциала и самостоятельного мышления*. «Мозг активно формируется в раннем возрасте. Поэтому надо уделять особое внимание той образовательной пище, которой потчуют ребенка. Если эта пища состоит в основном из «сухой» речи, понятной для компьютера, зло может стать непоправимым. ... Столь утонченный разум человека рискует таким образом превратиться в сортировочный механизм», — пишет французский педагог Бруно Луссато в книге «Вызов информатике» (Цит. по: Гершунский, с. 307).

Другой результат нарастания информационного вала, который ярко отражается на сознании школьников — это *размывание «фокуса» внимания, т.е. невозможность выделить главное*, особенно в гуманитарных дисциплинах, и сконцентрироваться на нем, использовать полученные извне сведения для усвоения и закрепления учебного материала, а учебный материал — для анализа окружающей действительности.

Кризисные явления в обществе, и в первую очередь безудержное господство рыночных отношений меняет статус образования, сводя его к рыночной услуге. В организационном плане это приводит к коммерциализации образования и ограничению доступа к нему широких слоев населения. Но еще более важно то, что *закрепляется узкопрагматистский подход к целям и задачам обучения*, которые формируются требованиями «рынка», на чем мы далее остановимся. Образование теряет культурологическую составляющую, отказывается от функции передачи социального опыта. В психологическом плане внедрение идеалов рыночных отношений формирует «рыночную ориентацию характера», о которой писал Э. Фромм, один из классиков социальной философии и психологии XX века. Он выделил среди ценностей «рыночной культуры» такие, как предприимчивость и умение быстро перестроиться в соответствии с запросами рынка (Фромм, 1997, с. 37). Именно эти черты порождают установку на восприятие человеческой личности как товара, а собственной ценности как меновой. Такой подход вынуждает человека быть таким, как все, иметь одинаковые со всеми потребительские запросы и быть востребованным на рынке труда, отказавшись от своих убеждений, духовных исканий и личной самобытности. Э. Фромм, на основе своей богатой медико-психологической практики, приходит к выводу, что такой тип поведения является разрушительным для человеческой индивидуальности, порождает глубоко скрытые чувства неполноценности, неуверенности, тревоги. Люди с рыночной ориентацией характера «не имеют даже своего собственного “я”, на которое они могли бы опереться, ибо их “я” постоянно меняется в соответствии с принципом – “Я такой, какой я вам нужен”» (там же, с. 346). Внедрение таких установок в образование приводит к разрушению личности и дестабилизации общества, о чем пишут многие современные авторы.

В целом рыночный подход грозит, во-первых, дегуманизацией образования: ведь задача формирования всесторонне развитого человека отходит на задний план вопреки старанию учителей на местах. Во-вторых, дефундаментализацией, т.е. тенденцией замены фундаментального подхода в обучении на узкоспециализированный. И, в-третьих, денационализацией системы образования как неизбежным следствием унификации в рамках рынка образовательных услуг.

Еще один фактор, оказывающий прямое влияние на состояние российского общества в целом и образования в частности – это процессы глобализации. Они подразумевают поэтапную интеграцию нашей страны в общемировую систему. Связанная с этим процессом реформа образования, по

мнению ее авторов, диктуется необходимостью вхождения новых поколений в глобализованный мир (см. «Реформирование образования»). Идея глобализации сегодня рассматривается с двух позиций. С одной точки зрения – это закономерная тенденция объединения государств с целью решения общемировых проблем. Согласно второй точке зрения – это механизм скрытой экспансии западного мира по отношению к третьему миру. Именно реализация второго подхода вызывает серьезные опасения и острую критику, которая ведется в российской печати (А.И. Бузгалин, Ч.С. Кирвель и др.). Высказываются предостережения, что процессы глобализации в сфере образования приведут к унификации всей системы и утрате лучших ее достижений.

О кризисе образования сегодня пишут многие зарубежные авторы (см. Жуков, 2001). Такое состояние, на наш взгляд, порождено именно мировоззренческими проблемами. В западной философии XX века возобладало направление, согласно которому человек и природа, духовное и материальное начало, вера и разум не рассматриваются как грани единого бытия. Они превратились в вечно враждующие противоположности. Да и сам человек потерял внутреннюю целостность и распался на ряд составляющих. Он, «благодаря техническим средствам массовой культуры, оказывается как бы в чудовищном внутризеркалье: у него нет ощущения почвы и нет видения высших небес, а есть лишь умело поставленные сверху и снизу зеркала, в которых он видит лишь свое иллюзорное и болезненно-вывернутое изображение» (Иванов, 1999, с. 70). Анализируя эту мировоззренческую позицию, мы неизбежно выходим на вопросы, связанные с философией как таковой, ее ролью в обществе и ее статусом в человеческой мысли в целом.

Многие авторы отмечают, что философия во многом потеряла свой первоначальный смысл «любви к мудрости», а другими словами, роль единого мировоззренческого фундамента, на котором базируются другие ветви человеческой культуры и жизнедеятельности (Петров Ю.В., с. 30-35). Тенденции профанации философского знания все отчетливее проступают в образовании. Это сказывается, в частности, в отрицании единой картины мира и духовно-нравственных ценностей. Вместо этого утверждается принципиальная множественность подходов, ценностей, ориентиров, не имеющих внутренних взаимосвязей; то, что в обыденном языке закрепилось как плюрализм, который стал основой не только философских построений или образовательных систем, но и всей социальной жизни современного общества. Аргументом в его пользу является реальное многообразие культурных традиций, этических норм, религиозных систем и т.п. Этот плюралистический

подход является центральным для идеологии глобализации по западному образцу. Вместе с тем реальные процессы глобализации обнаруживают другую преобладающую тенденцию – унификацию национальных культур, стирание всех различий в функционировании экономических и образовательных систем, усреднение мировоззренческих позиций, а вернее, их вестернизацию.

Наглядным примером этой тенденции в сфере образования является так называемое многокультурное образование в США. Оно зародилось еще в 60–70 гг. прошлого века как ответная прагматическая реакция американского общества на требования участников социальных движений положить конец расизму, дискриминации, этническому неравенству. Сегодня эта система широко распространена в США, и в ее основе лежит экзистенциализм с идеями свободного выбора, деконструктивизм, постмодернизм. Главный педагогический принцип – плюрализм в нравственных, политических, эстетических и т.д. взглядах. «Роль образования сводится не к передаче знаний и системы ценностей от старшего поколения младшему, а к тому, чтобы помочь последнему построить, сконструировать (отсюда «конструктивизм») свое знание об обществе и человеке» (Дмитриев, с. 113). Что войдет в это знание – не принципиально, лишь бы была свобода выбора как самая большая ценность либерализма. Каждый ребенок должен построить свои формы знаний. Продолжив эту мысль, следует сказать, что каждый устанавливает и свои нормы морали, правила поведения. Нет авторитетов, нет преемственности поколений. Культура, нравственность, красота – все относительно. Что является положительным стандартом сегодня, завтра может стать препятствием на пути развития и успеха. Даже семья и пол не имеют абсолютного выражения. «Например, традиционное понятие “маскулинности” и “фемининности” как чисто мужские или чисто женские характеристики под влиянием социальных явлений видоизменяются, приводят к формированию нового типа идентичности – андрогинного, сочетающего в себе оба вида этих черт» (Дмитриев, с. 111).

Таким образом, отрицание единых общепринятых ориентиров и иерархии ценностей приводит, на наш взгляд, постиндустриальное (или техногенно-потребительское) общество, а, соответственно, и систему образования, к мировоззренческому кризису. **Провозглашая культ многообразия, но отказываясь при этом от единых основ, плюрализм на практике ведет к потере индивидуальных отличий и к унификации культурных, национальных, образовательных и других традиций.** Многообразие вырождается в «дурную бесконечность», т.е. за многообразие принимается

существование любых, в том числе деструктивных, форм, которые уже не могут служить частями единого целого, а лишь его произвольно собранными осколками. Следствием этого является стремительное нарастание социально-экономических, демографических, экологических, национальных проблем в мире, что демонстрирует тупиковость западной концепции глобализации.

Встает жизненно важная потребность поиска иного пути объединения человечества для решения общемировых проблем. В концептуальном плане подтверждается верность тех идей, которые основывались на другом подходе – единстве в многообразии или, другими словами, симфоническом единстве (Л. П. Карсавин). Эти идеи получили свое развитие, в частности, в русской философии, и сегодня к такому миропониманию подошла наука, что будет подробно рассмотрено нами во 2-ой главе. Эти философско-мировоззренческие идеи должны найти свое отражение и в образовании.

Кризисные явления в образовании, которые являются прямым отражением мировоззренческого кризиса современной цивилизации, могли бы быть смягчены адекватной философской базой. Поэтому сегодня все более насущной становится необходимость осмысления философских оснований образования, его мировоззренческих и методологических устоев. Об этом пишут многие современные авторы (например, Б.Г. Гершунский, В.Н. Турченко, А.И. Субетто, В.Н. Филиппов, Е.В. Ушакова и др.). В следующих параграфах мы остановимся на анализе философско-мировоззренческих основ и ценностных установок наиболее популярных сегодня моделей образования.

1.2. Сциентистское направление в образовании. Переход от идеалов Просвещения к технократизму и прагматизму

На сегодняшний день в мире существует достаточно большое количество педагогических теорий и концепций образования. Мы рассмотрим лишь те, которые, начиная с перестроечного времени, были предложены как альтернатива советской системе образования и получили широкое распространение. В качестве основания классификации возьмем отношение к науке, так как именно наука в XX веке оказала существенное влияние на развитие культуры в целом и на развитие философии в частности. То или иное отношение к роли науки в жизни общества породило и определенные образовательные стратегии.

С философско-методологических позиций современные концепции образования можно разделить в соответствии с классификацией современных философских течений по сциентистскому или антисциентистскому

основаниям. Данное деление является общепризнанным и, как пишет В.Г. Кузнецов, «дилемма “сциентизм – антисциентизм” – не только важнейший признак современной культуры, но и ключ к пониманию тех новых проблем, которые в ней возникли» (Кузнецов и др., с. 64). Следует отметить, что изначально данные категории формировались исключительно как гносеологические, но позже они стали трактоваться более широко как различные мировоззренческие подходы.

К сциентизму относят прагматизм, критический рационализм, позитивизм и постпозитивизм, а также феноменологию. К антисциентизму, который, как протестная форма, также порожден господством науки, традиционно относят такие философские течения, как экзистенциализм, персонализм, постмодернизм. Анализ этих двух философских полюсов позволяет рассмотреть не только крайние точки зрения, но и охватить весь спектр философских мнений, так или иначе выразивших свое отношение к роли науки в жизни общества.

Педагогические теории, основанные на философских установках сциентистского направления, начали зарождаться в Европе в эпоху Просвещения. Эпоха Просвещения – утверждение человеческого разума, веры в то, что жизнь можно построить на разумных основаниях. Мыслители эпохи Просвещения считали, что развитие научного знания позволит человеку осуществить контроль над стихийными силами природы и общества, приведет к установлению истинной человеческой свободы. «Сколь величественно и прекрасно зрелище, когда видим мы, как человек в некотором роде выходит из небытия при помощи собственных своих усилий; как рассеивает он светом своего разума мрак, коим окутала его природа, как поднимается он над самим собою...», – писал Ж.Ж. Руссо (Руссо, с. 26). Соответственно, и педагогика стала ориентироваться на развитие свободного, ищущего разума и на познание как таковое. В образовании росла ориентация на введение в учебные курсы все более полного объема научных знаний.

Процесс утверждения примата научного знания оценивался неоднозначно; в России, как известно, долгое время шли споры о сравнительных преимуществах классического и реального образования. Они отражены не только в философско-педагогических трудах того времени, но и в художественной литературе: можно вспомнить, как в «Анне Карениной» Л. Толстого Песцов, как представитель передовой интеллигенции, говорит о том, что естественные науки имеют то преимущество, что не только дают специальные знания, но и служат общему развитию личности. А немного позднее это мнение стало господствующим и утвердилось в форме тезиса о

том, что мировоззрение человека должно основываться на системе научных знаний о мире в целом, причем знаний глубоко продуманных и усвоенных.

По мере развития науки и, прежде всего, естествознания (пережившего, начиная с XIX века, уже две «революции»), а вслед за ним и техники, жизнь людей начала резко меняться, и для обыденного сознания наука заняла место религии (Reichenbach Н., 1951). Казалось, что наука дает наиболее истинное знание, ее методы абсолютно точны и беспристрастны, и она может решить все проблемы человечества. «Выдающиеся успехи науки в первой половине прошлого века (особенно физики и химии) привели к росту так называемой сциентистской ауры, к заметной тенденции сциентизации культуры, наука стала изображаться в виде главенствующего раздела культуры, “улучшающего” остальные ее отрасли» (Дубровский, с. 48). В результате появились теории, резко противопоставляющие научное познание всему остальному, более того, возвышающие это знание над другим. Это направление, как известно, и получило название сциентизма, где научное знание считается наиболее объективным (а иногда и единственно объективным), а научные методы познания (логико- и эмпирико-рациональные) – наиболее адекватными. Сформировались и основные требования к научному познанию: в науке субъект и объект познания должны быть строго разделены; наука интерсубъективна, едина для всех; не зависит от культурных, национальных и прочих особенностей; знание полностью отделено от каких-либо оценок (нравственно-безнравственно, хорошо-плохо, полезно-вредно и пр.), кроме оценки «истинно – неистинно». Идеал истины вытесняет проблему различения добра и зла. Фактически идеалом стал компьютер, и не случайно с середины XX века постоянно предпринимаются попытки смоделировать работу мозга, построить искусственный интеллект. При таком положении дел остальные области человеческой культуры в сознании многих людей как бы отошли на задний план. Культ науки сопровождался культом линейного социального прогресса, верой во всемогущество техники, игнорированием внерациональных форм познания.

Среди самих наук главенствующая роль отводится точным и естественным наукам, отвечающим идеалу строгости и беспристрастности. Гуманитарная область знания с ее мировоззренческой проблематикой и ценностной ориентацией занимает второстепенное место. На второй план отходят и проблемы, связанные с познанием человека, его сущности, предназначения, скрытых возможностей и т.д. Основной объект исследования – окружающий мир. Такой перекос в познании приводит к тому, что на сегодняшний день изучено девяносто пять процентов косной материи и лишь

пять процентов живой (в том числе человек изучен всего на один процент). Такие данные приводит академик В.П. Казначеев (Казначеев, 1994, с. 183).

Все эти тенденции в изменении сциентистского идеала познания нашли свое отражение и в области образования. Если в целом охарактеризовать **сциентистское направление в образовании**, то следует еще раз подчеркнуть, что оно начало формироваться в эпоху Просвещения. В своем исследовании мы выделяем две модели, принадлежащие сциентистскому направлению. Это собственно *просвещенческая* и *прагматистско-технократическая модели*.

Во время становления просвещенческой модели получили развитие классно-урочная система и дисциплинарно-предметное изложение материала. «Последовательность совершаемых научных открытий диктовала определенную последовательность изучения материала по той или иной дисциплине в школе» (Рыбаков, с. 15). Формировался принцип фундаментальности образования. Задача воспитания полноценной личности включала как интеллектуальное, так и эмоционально-образное, духовно-нравственное развитие. Укреплялись гуманистические традиции образования, усиливалась связь с народной педагогикой.

Научно-технический прогресс в XIX–XX веках привел к усилению собственно сциентистских тенденций, как было отмечено выше, и появлению их *превращенных форм*. В сфере образования это отразилось в том, что дисциплины гуманитарного, эстетического циклов начали восприниматься как дополнительные. Школьное обучение стало отходить от формального развития мышления, утверждая необходимость получения сугубо практических знаний. **Если просвещенческая модель ставила своей целью обеспечить учеников фундаментальным знанием о мире, обществе и человеке, то прагматистско-технократическая подчинила задачи образования целям индустриального развития общества.** Значимость науки определялась ее прикладной функцией. Стал утверждаться примат рационального знания, а внерациональное постижение бытия, интуитивизм был приравнен к мистике. «В мировоззренческом плане это означало радикальную перемену точки зрения на мир: начинает доминировать не целое над частями, как это было в античности и средневековье, а часть над целым... И хотя целое еще не ушло совсем, тем не менее оно уже превратилось в чуждое образование, излишнее и даже враждебное по отношению к частям» (там же, с. 15).

Просвещенческий идеал образования не исчез под натиском крайностей сциентистского подхода. Надо отметить, что в советской педагогике долгое время сохранялась главная установка просвещенческой педагогики – дать

ученику максимально полную систему знаний о мире, то есть установка на фундаментальное знание, на формирование единой картины мира. Развивается эстетическая и ценностная компонента воспитания. Уделяется внимание развитию художественного творчества. Повышается роль гуманитарного знания. Просвещенческая модель на почве отечественной культуры словно пытается освободиться от крайностей сциентизма. Но в постперестроечное время в российском образовании начинает внедряться прагматистско-технократический подход, который на Западе утвердился еще в середине века.

Прагматистско-технократический подход проявляет себя, прежде всего, в мировоззренческих установках и, как следствие, в содержании учебных курсов, в методиках преподавания и контроля знаний. Для него характерен *прагматический подход к самим целям и задачам образования*, в основании которого лежит внедрение «адаптивного поведенческого репертуара, соответствующего социальным нормам, требованиям и ожиданиям западной потребительской культуры» (Пилиповский, с. 107).

Выработка адаптивного поведения осуществляется за счет применения технологических образовательных методик, и к концу 80-х годов в США уже 85% учителей активно пользовались ими. При этом речь идет не о внедрении технических новшеств в учебный процесс, которые способствуют лучшей обработке информации, ее усвоению и закреплению, а о создании в педагогике технологической парадигмы, о чем пишут, например, И.А. Зимняя, М.Е. Бершадский. Американский педагог Р. Мейджер один из первых дал образовательным целям поведенческую трактовку (Meger, 1981). Образовательные программы стали «переводиться» на язык конкретных поведенческих терминов, начали разрабатываться технологии педагогического воздействия (поведенческие тренинги), которые должны привести к проектируемым результатам. Требования к результатам – четкость формулировки, выявление критериев и оценки их достижения. Процесс познания стал сводиться, как считают специалисты, к схематизации мира для конкретных утилитарных нужд.

Авторы данного подхода разграничивают цели и идеалы воспитания, так как для них не всякая стратегическая цель может быть определена операционально и диагностично. «Если подобное представление осуществить нельзя, то мы имеем дело не с целью, а с идеалом, не с наукой, а с утопией и упоительными философскими фантазиями на тему желательного для мечтателя устройства мироздания. Например: Раскрыть безмерный космос внутреннего мира!» (Бершадский, с. 14-15).

Теоретической основой данного педагогического течения выступает бихевиоризм, который, в свою очередь, опирается на прагматизм и позитивизм. Как известно, бихевиоризм использует формулу «стимул – реакция», а в педагогике эту установку ввел американский психолог Б. Скиннер, создав теорию линейного программированного обучения, или «технологии оперантного поведения». Оперантно обусловленное поведение, по Скиннеру, формируется с помощью специально разработанной системы подкреплений, которая первоначально изучалась на крысах, но впоследствии стала применяться к обучению человека. Скиннер утверждал, что между научением человека и позвоночных животных принципиальных различий нет. Воспитание представлено им как формирование системы поведения с помощью закономерности «стимул – реакция – подкрепление».

В технологической педагогике роль ученика пассивна, его личность, как в производственном процессе, приравнивается к объекту, на который направлено воздействие (Morrison A., Mc Intre D., 1976). «Воспитание в этом случае рассматривают как формирование системы поведения воспитуемого с помощью подкреплений, видя возможность конструировать “управляемого индивида”, вырабатывать желаемое поведение в различных социальных ситуациях как социально одобряемые нормы, поведенческие стандарты» (Зимняя, с. 56). При использовании данной педагогической парадигмы ценности также могут быть представлены как системы оперантных реакций, формирование которых можно программировать с помощью положительного и отрицательного подкрепления, обеспечивающего повторение и закрепление требуемых реакций.

Авторы этого подхода считают, что для осуществления педагогического технологического воздействия не обязательно управлять всеми характеристиками индивида, а достаточно лишь контролировать некоторые ключевые параметры и дальнейшие воздействия строить на основании полученных данных. При этом изучение личности учащегося сводится к определению его состояния в начальный момент времени и после осуществления воздействия. Это один из центральных вопросов данной технологии. Скиннер утверждал, что данная педагогическая практика применима в широком масштабе и способна сформировать любой заданный тип поведения личности. При этом он выделял аффективные компоненты педагогической ситуации, которые относятся к контролируемым, но не поддающимся управлению характеристикам. Но при развитии психологии, социологии и других наук аффективные процессы также будут управляемы. «Признание ограниченности наших знаний вовсе не является непреодолимым

препятствием для построения всё более полных и детальными моделями процесса обучения и их совершенствования по мере получения новых сведений о механизмах научения и развития» (Бершадский, с. 10-11).

Применение положений бихевиоризма в педагогике было подвергнуто обстоятельной критике. Специалисты считают, что тотальная ориентация обучения на заданный конечный результат ведёт к сужению педагогических возможностей обучения. «В сущности, этому идеалу следует личностно отчуждённая образовательная система, в которой жёсткой регламентации подвергаются все детали взаимодействия» (Гусинский, Турчанинова, с. 191-192). Поэтому все чаще эту парадигму обучения справедливо характеризуют как манипулятивную, в которой ученика с помощью изменения поведенческого репертуара превращают в «научаемого реципиента», а учителю отводится роль «образовательного менеджера».

Прагматистско-технократический подход в образовании низводит человека до уровня биоробота, поведение которого контролируется и программируется. Использование термина «педагогические технологии» – это яркий показатель, характерный признак на пути расчеловечивания человека, при котором живой процесс воспитания и формирования личности пытаются «загнать» в рамки производственного цикла, умертвить не только дух, но и плоть воспитания, сведя ее к технологическим операциям. При технологическом подходе к человеку нет места не только его духовной составляющей, но, за ненадобностью, отброшен и он сам. «Венец» природы, носитель разума и духа низведен до уровня машины, а процесс образования и воспитания – процесс духовно-нравственного становления и приобщения к истине – сведен к операциям обработки производственной заготовки.

В образовательной практике это отражается в отсутствии дидактических целей, связанных с формированием самостоятельного мышления, эмоционально-образного восприятия изучаемого материала. Нет установки на получение фундаментального знания и его творческого осмысления. Пропагандируемые данным направлением методы обучения и контроля знания закрепляют формализм в образовании. «Под формализмом знаний в сознании принято понимать явления “отрыва” формы выражения знания от их содержания, механическое запоминание познавательного материала без ясного его понимания», – пишет В.Н. Филиппов (Филиппов, Гончаров, 1994, с. 262). Автор выделяет несколько причин «процветания» формализма в образовании. Это рационализация образовательного процесса и отказ от эмоционально-образной компоненты познания; гипертрофированные требования к подготовке профессионалов, что порождает «цеховой» образ

мышления; дегуманизация образования и догматизм в преподавании. Сциентистско-технократическая и прагматистская переориентация системы образования закрепляют формализм в образовании и ведут к рассудочности мышления, снижению творческого потенциала личности, духовной разобщенности и социальной безответственности молодежи.

«Человек победил человека», – пишет К.С. Льюис в работе «Человек отменяется, или Мысли о просвещении и воспитании, особенно же о том, как учат английской словесности в старших классах» (Льюис, с. 62). Это заключение звучит как приговор всей техногенно-потребительской цивилизации, которая не терпит ничего живого как непредсказуемого и добивается полностью контролируемого процесса как в воспитании, так, с помощью генной инженерии, и в «производстве»-клонировании биологических форм. Поэтому многие педагоги и психологи интуитивно стремятся противостоять образовательной технократии. А те исследователи, которые знакомы с американской системой образования, активно внедряющейся в российских школах и вузах, пишут о том, что применение «в сфере образования технократических регулятивов (больше, быстрее, эффективнее, дешевле и пр.), практики рыночного предоставления услуг (маркетинговая педагогика), ваучеризация системы образования ведут к замещению и вымыванию гуманистических установок» (Веселова, с. 98).

Данный подход тесно пересекается с *рыночным*, который также становится ведущим в современном образовании. При этом роль «рынка» необоснованно завышается, вплоть до признания его «важнейшим фактором гуманизации не только школы, но и общества» (Вульфов, с.4). Утверждается, что в период, когда «общество вынуждено отойти от социоцентризма и повернуться лицом к личности в социуме, то именно жесткая честность и бескомпромиссность рынка необходима...» (там же, с.4). Идеология «рынка» требует плюрализма в области нравственных требований и ценностной ориентации и формирует в обществе различные системы ценностей, порой взаимоисключающие. Рыночная ориентация характера ведет к «свободе от индивидуальности» и характеризуется отсутствием «всякого специфического свойства, которое не может быть предметом обмена, поскольку любая устойчивая черта характера в один прекрасный день может вступить в конфликт с требованиями рынка» (Фромм, 1997, с. 69). Люди с такой жизненной установкой вынуждены ограждать себя от «лишних» переживаний, связанных с нравственными принципами, с долгом по отношению к близким и родным, т.е. обязаны осуществлять жесткий контроль над своими эмоциями, что, в конечном итоге, ведет к атрофии эмоциональной сферы и преобладанию

рассудочного манипулятивного мышления. Многими отечественными специалистами высказываются серьезные опасения, что формирование «рыночной психологии» еще со школьной скамьи негативно скажется на психическом здоровье всей нации. Поэтому рыночный подход в образовании сегодня подвергается всесторонней критике (В.В. Миронов, В.А. Садовничий, В.Н. Филиппов, В.Н. Турченко и др.).

Второй особенностью прагматистско-технократической модели является, как уже сказано, *отказ от фундаментальной подготовки учащихся*, сугубо практическая ориентация и инструментальная направленность общего среднего образования. Так, в области гуманитарных предметов предложено существенно повысить роль коммуникативных дисциплин, прежде всего информатики и иностранных языков («Проект реформирования образования»). Это мотивированно, во-первых, неостребованностью всего набора теоретических знаний при дальнейшей профессиональной подготовке и отсутствием практических навыков у выпускников. Во-вторых – школьными перегрузками. Э. Днепров утверждает: «Мы привыкли говорить, что у нас самое лучшее образование. Это в известной степени миф... У нас действительно хорошее естественно-научное образование, но оно дается страшной ценой – дикой перегрузкой» (Интервью с Э. Днепровым...). Все это, по мнению сторонников данного подхода, должно привести к отказу от «ненужных знаний» и к необходимости введения ранней школьной специализации. «Сумма знаний в традиционном понимании уже не может выступать в качестве цели обучения» (Веселова, с. 95). Отказ от фундаментальности – это и одно из требований рынка, при котором образование рассматривается как услуга, и покупатели данной услуги готовы платить, прежде всего, за конкретную профессиональную подготовку, призванную обеспечить конкурентоспособность на «рынке» труда.

Прагматистский подход проявляется и в подмене знаний, ориентированных на формирование целостной научной картины мира, информацией технологического характера, введением ранней специализации, ограничением гуманитарного и эстетического цикла, дающих общие знания о мире, человеке, национальной культуре, о нравственных принципах. «От начальной до высшей школы цель состоит в том, чтоб накопить как можно больше информации, главным образом полезной для целей рынка. Студентам положено изучить столь многое, что у них едва ли остается время и силы думать. Не интерес к изученным предметам или познанию и постижению как таковым, а знание того, что повышает меновую стоимость – вот побудительный мотив получения более широкого образования», – пишет Э.

Фромм (Фромм, 1997, с. 68). Этому соответствуют и тестовые методы контроля знаний, которые фиксируют, прежде всего, объем полученной информации, а не глубину познания. Это ведет к формализации знаний, к доминированию принципов стандартизации, препятствует развитию творческого мышления. По мнению многих отечественных специалистов, например, авторов сборника «Образование, которое мы можем потерять», эта тенденция негативно скажется на состоянии отечественной системы образования, которая занимала одно из ведущих мест в мире именно благодаря фундаментальной подготовке учащихся.

Дефундаментализация образования таит в себе ряд серьезных последствий в экономическом, научно-техническом и социальном плане. Отечественная система образования славилась высоким уровнем математической и естественно-научной подготовки, что обеспечивало развитие инженерно-технической базы производства и развитие науки. Сокращение часов на преподавание точных и естественных наук может привести в будущем к снижению научно-технического потенциала страны. Лишая математиков и естественников основательной гуманитарной подготовки, мы отказываем им в формировании целостного представления о человеке и его предназначении, о целях и задачах развития общества.

Сокращение математической подготовки в непрофильных классах и вузовских факультетах также не лучшим образом отразится на будущих специалистах-гуманитариях. Многие гуманитарные науки, такие, как социология, экономика и т.д., активно пользуются математическим аппаратом. Более того, сегодня становится все теснее связь между точными, естественными и гуманитарными науками, что отражает процесс интеграции знаний и должно быть закреплено системой образования. Сокращая часы преподавания непрофильных предметов, мы тем самым фактически упрощаем подготовку специалистов в области гуманитарного знания, снижаем общий уровень образованности, закрепляя их некомпетентность в естественно-научных и технических вопросах. Поэтому необходима интеграция естественнонаучной и гуманитарной составляющих образования в рамках формирования целостной культуры. «Именно синтетическая культура, основанная на единстве способов познания (рациональный естественнонаучный и интуитивно образный), включающая все виды и формы проявлений бытийного мира, предполагает наличие целостного мировоззрения человека образованного, человека духовного» (Любавская, с. 208).

В дискуссии вокруг проблем специализации обучения высказывается также мнение, что «кризис цивилизации – это кризис общества узких

специалистов, имеющих ограниченный кругозор, не умеющих распознавать скрытые взаимосвязи и предвидеть последствия, страдающих от дефицита знаний и в силу этого принимающих решения, которые, хотя и обладают высокой локальной эффективностью («здесь и сейчас»), в долгосрочной перспективе планетарного развития являются неоптимальными и зачастую опасными» (Паронджанов, с. 17).

В целом прагматизация образования и отказ от широкой фундаментальной подготовки приведет к снижению качества и уровня российского образования, а решение проблемы перегрузки школьников, по мнению многих специалистов, лежит в иной плоскости. Это, прежде всего, соблюдение дидактических принципов, отход от которых в погоне за инновациями приводит к бессистемному изложению материала, увеличению его объема, трудности восприятия из-за разрушения межпредметных связей, нарушению эргономических принципов восприятия при подаче материала (перегруженность текстовой информацией, отход от наглядности и т.д.) Еще В.А. Сухомлинский писал, что перегрузка – понятие относительное. Она возникает лишь в том случае, когда ученик не может освоить учебный материал из-за ограничения возрастных способностей или из-за качества преподавания. «Устранение перегрузки зависит не от механического уменьшения круга знаний, предусмотренных программой, а от содержания, характера интеллектуальной жизни ученика, от богатства интеллектуального фона, на котором проходит учение» (Сухомлинский, с. 75).

Некоторые современные авторы проблему перегрузок и ухудшения здоровья школьников связывают с общей тенденцией ухудшения здоровья населения России, вызванной экологической и социально-экономической ситуацией в стране. «Что же касается учебной нагрузки, то, согласно тому же исследованию TIMSS, средняя величина учебной нагрузки (чистое время уроков за год) в среднем по 38 странам, участвовавшим в этом исследовании, составляет 1022 часа, а в России – 870 часов» (Садовничий, 2003, с. 13).

Отказ от принципа фундаментальности образования не соответствует и общемировым тенденциям. Общепризнанной становится трактовка фундаментальности как становления целостной научной картины мира и интеллектуальный расцвет личности (Голубева О. и др., с. 48). Утрата передовых позиций в науке и образовании обернется для страны духовно-нравственной потерей. Роль образования в обществе не сводима к утилитарному значению и рыночной услуге.

Прагматический подход в сочетании с рыночными условиями приводит к тому, что целью образования является получение узкоспециализированного

знания, а выработка определенных психологических качеств, таких, как предприимчивость, инициативность, умение приспособиться к меняющимся социально-ролевым требованиям, должна компенсировать отсутствие фундаментальной подготовки и отказ от такой важнейшей задачи обучения, как развитие мышления. Академик РАН, заведующий отделом дифференциальных уравнений Математического института им. В.А. Стеклова Д.В. Аносов, комментируя проект модернизации образования в России, где говорится, что одной из основных целей образования является выработка коммуникативности, справедливо замечает, что эта характеристика специалиста не отменяет необходимости получения достаточного объема профессиональных знаний. «Если вам предстоит операция, то хотелось бы вам оперироваться у хирурга с обширными коммуникативными умениями и навыками (иностранные языки, Интернет) или у хирурга с хорошей профессиональной подготовкой и опытом?», – задает он справедливый вопрос (Аносов, с. 99). Многие выдающиеся российские ученые (Ж.И. Алферов, В.И. Арнольд, Л.Д. Кудрявцев и др.) считают, что снижение уровня математической подготовки приведет к снижению общего уровня мышления учащихся.

Образование – это не только процесс формирования личности, но и механизм передачи социо-культурных ценностей. Еще на заре человеческой цивилизации культурные накопления играли особую роль в борьбе за выживание. Они позволили человечеству как биологическому виду выстоять в конкурентной борьбе с более приспособленными видами и добиться преимущества, т.к. опыт выживания человек закреплял не только в генетических изменениях, но и в различных традициях. Как только скорость накопления культурной информации стала превышать скорость накопления генетической информации – человек оттеснил других конкурентов и заселил огромные пространства Земли (Лосев и др.). Т.е., вопреки многим сегодняшним теориям, снова пытающимся «поднять на щит» биологическое начало в человеке, – именно культура не только делает человека человеком, но и, как ни парадоксально, сохраняет его как биологический вид, о чем пишут сами биологи, например, К. Лоренц. При этом можно выделить реальные носители – «гены» культуры, с помощью которых каждое последующее поколение приобщается к культурным ценностям предков. Это язык, искусство, система воспитания, методы хозяйствования и т.д. На эту базу накладываются и все остальные сферы проявления национального духа: от вероисповедания до политической системы. И особую роль в этом играет система образования, призванная закрепить социо-культурную

преимущество поколений. Но сегодня у молодежи практически сформирован прагматистский подход к образованию. Такие выводы, например, получены на базе социологических исследований в Алтайском крае (Матвеева, с. 137-138).

Зафиксируем еще раз основные факторы вырождения просвещенческой модели в прагматистско-технократическую:

1. Сформировался культ потребления при неограниченном развитии техники; человек превратился в биоробота, «одномерное существо» Герберта Маркузе.

2. Природа, которая служила источником познания фундаментальных законов бытия, стала восприниматься лишь как средство удовлетворения неограниченных материальных потребностей.

3. Произошло отчуждение от труда: труд лишается своей нравственно-воспитательной и культурной ценности и становится механизмом для реализации потребительских запросов.

4. Отношения между людьми: любовь, дружба, сотрудничество и т.д., определяются деловой и экономической выгодой.

5. Долг, мораль, ответственность – второстепенны по отношению к закону, отсюда законопослушность выступает как основная нравственная ценность.

6. Развитие общества стало рассматриваться линейно-прогрессистски как усовершенствование, прежде всего, научно-технической базы.

7. Личность стала оцениваться не по ее культурно-творческому, интеллектуальному и нравственному уровню, к чему призывали мыслители эпохи Просвещения, а по своей профессионально-корпоративной принадлежности.

В результате цели и задачи образования сводятся к получению определенного набора знаний для выполнения производственно-экономических и коммерческих задач, для развития военно-технического потенциала государства. Поэтому возникает необходимость в узкой специализации, профилизации и унификации образования, что в свою очередь приводит его к *дегуманизации и дефундаментализации*. Педагогическое мастерство уступает место технологичности, а воспитание личности подменяется шаблонностью развития определенных и востребованных «рынком» качеств. Социализация подрастающего поколения воспринимается как адаптация к меняющимся условиям социально-экономической ситуации.

Из-за утвердившегося прагматистско-технократического подхода критике сегодня подвергается весь просвещенческий идеал образования. Его оппоненты считают, что в условиях постиндустриального общества необходима новая методология и стратегия образования, «которая обеспечила бы движение от репродуктивно-информационного и предметно-дифференцированного к интегральным знаниям и метапредметам, от созерцательного к деятельностному, от эмпирического к концептуальному, от тематического к предметному, от гносеологического к культурно-личностному...» (Тхагапсоев, с. 110). Этот подход связан со вторым направлением развития философско-педагогических теорий – антисциентистским. Но прежде чем перейти к его анализу, следует отметить, что и сам современный вырожденный сциентизм все отчетливее приобретает черты антисциентистской ориентации, что также подтверждает кризисность его состояния и исчерпанность потенциала. Вместо фундаментального научного знания начинает главенствовать прикладное. В рыночных условиях сциентизм перенес акцент с естественных наук на общественные, но в их утилитарных приложениях – экономике, маркетинге, менеджменте, политологии и т.д. Рациональность как ценность культуры, начиная с эпохи Просвещения, уступает место иррационализму, особенно в мировоззренческом плане, а научность отступает перед мифологичностью обыденного сознания, претендующего на статус новой науки, например, астрологии, экстросенсорики и т.п. «...Можно говорить о существовании в нашем обществе своего рода официального псевдорационализма или псевдосциентизма, который составляет часть господствующей идеологии» (Швырев, с. 12). Мировоззренческий кризис сциентизма подготовил почву для развития антисциентизма. О том, как этот процесс отразился в образовании, пойдет речь в следующем параграфе.

1.3. Особенности проявления антисциентизма в современном отечественном образовании

Становление антисциентизма произошло в XX веке как ответ на усиление позиций сциентизма. Гонка вооружений и угроза ядерной катастрофы, глобальный экологический и энергетический кризисы как последствия истощения природных ресурсов, загрязнение огромных территорий и разрушение иммунитета человека — эти и многие другие проблемы возникли вследствие безответственного применения научных достижений. Поэтому

антисциентизм в целом подверг науку широкой и тотальной критике, в которой можно выделить несколько направлений.

Первое – *нравственно-практический аспект*. Наука критикуется за то, что в ней не просто отсутствуют, но и сознательно отвергаются ценностные и нравственные критерии и оценки. Именно это привело к тому, что наука стала «джинном, выпущенным из бутылки» и результаты ее внедрения приносят людям едва ли не больше вреда, чем пользы. Кроме того, растет число открытий, последствия которых сразу и однозначно оценить невозможно, например, клонирование организмов.

Второе – *познавательный аспект*. Утверждается, что наука никак не может претендовать на единственно истинное знание: в силу принципиальной ограниченности ее методов она может претендовать на познание лишь достаточно узкого «среза бытия». Так, М. Хайдеггер писал, что наука никогда не в состоянии решить «...являет ли природа в своей предметной противопоставленности полноту своего потаенного существа или, скорее, именно в силу этой противопоставленности ускользает» (Хайдеггер, с. 79). Многие авторы считают, что духовная культура – религия, искусство, – постигает мир, не разрушая, а интегрируясь в него; наука же, прямо вмешиваясь в природу, во взаимоотношения людей, познает, разлагая на части. Наука направлена на конечное овладение миром и его изменение и в итоге разрушает его. Отчасти к этим выводам привели процессы и в самой науке. Ограниченность возможностей научной рациональности стала признаваться самими учеными, а утрата ею мировоззренческой базы породила критику со стороны философов. «Наука гораздо ближе к мифу, чем готова допустить философия науки... Она ослепляет только тех, кто уже принял решение в пользу определенной идеологии, или вообще не задумывается о преимуществах и ограничениях науки», – пишет П. Фейерабенд (Фейерабенд, с. 450).

Антисциентизм акцентировал познавательное значение внерациональных способов. Эмоции, чувства, интуиция – все должно служить источником знания. Актуализировались невербальные способы получения знания в процессе их переживания. Философы середины XX века, после трагедии Второй мировой войны, поставили на повестку дня вопрос о «заброшенности» и одиночестве человека в мире. Произошло обращение к его внутреннему состоянию, получила признание самоценность субъективного жизненного опыта. Пафос философского гуманизма отразился в экзистенциализме. Философская антропология поставила своей задачей восстановить целостность человеческого бытия во всей его полноте. Не принимая

современного подхода к человеку, который оказался разорванным между естествознанием, психологией, социологией, культурологией и прикладными науками, философская антропология сформулировала ряд самостоятельных концепций человека (биологическую, культурологическую, религиозную и т.д.), претендуя на решение многих проблем, связанных со статусом человека. «Человек есть та граница, через которую просматривается мир в состоянии «ничто» – мертвого бытия, лишённого смысла; он же есть и то начало, которое способно вывести современную цивилизацию из глубочайшего кризиса...» (Петров Ю.В., с. 192). Все эти тенденции нашли отражение в образовании.

Истоки антисциентистского подхода коренятся в народной педагогике, которая опиралась на житейскую мудрость, практическую целесообразность, обыденное и религиозное сознание. По мере развития науки все эти формы педагогического познания должны были получить научное подтверждение. Но вместо взаимного дополнения сциентизм и антисциентизм укоренились в своей односторонности, прибегая к помощи соответствующих философских обоснований.

Педагогический антисциентизм опирается, прежде всего, на такие философские течения, как экзистенциализм, персонализм и постмодернизм, где главными ценностями выступают специфически понимаемая свобода личности, плюрализм мнений и право на ошибку. Идеи свободного воспитания известны педагогам еще со времен Ж.Ж. Руссо, но на современном этапе модель «свободного воспитания» опирается на иные философские установки и реализуется через определенные принципы и методики, к анализу которых мы и перейдем.

«Свободное воспитание», по мнению его сторонников, должно быть направлено на создание условий для свободы самовыражения личности. В данном случае сущность индивида составляет совершаемый им выбор, который неотделим от развития критического мышления; а задача социума сводится к обеспечению плюрализма мнений и поступков. Идея свободного воспитания прочно укоренилась в педагогических теориях и в постперестроечное время получила в России широкое распространение как альтернатива прежней «авторитарной» системе образования, «...в которой обучаемый должен однозначно воспринимать нормы и установки, задаваемые ему старшим поколением» (Слободский, с. 24).

Критикуя чрезмерную авторитарность в образовании, недостаточный учет личностных характеристик при обучении и воспитании данное направление актуализировало проблемы формирования свободной и ответственной личности. Но надо напомнить, что педагоги во все времена

ставили основной целью воспитания развитие гармоничной и свободной личности. Разные теоретические подходы к понятию «личность», а также к трактовке свободы породили, соответственно, и разные педагогические практики. Каков взгляд на личность и ее роль в обществе в традициях русской философии и педагогики, что значит свобода для отечественных мыслителей – на этом мы остановимся во второй главе, а сейчас перейдем к анализу теоретических установок данного педагогического направления.

Современная модель «свободного воспитания» реализуется, прежде всего, через технологии личностно ориентированного и личностно адаптируемого образования. Ее сторонники считают, что основная цель воспитания и образования должна быть сосредоточена не на усвоении заданного извне содержания, а на развитии личности (Якиманская, с. 89-102). При этом сущность личностного проявления зачастую сводится к свободе самовыражения и самоутверждения. Соответственно, упор должен быть сделан на развитие таких качеств, как субъективность, плюралистичность, автономность. Основной педагогический принцип этого направления базируется на положении о том, что личность не терпит никакой заданности: «Личностно то, что изначально самоопределяется человеком, выстраивается как его собственный мир» (Сериков, с. 18).

Этот тезис прямо восходит к экзистенциализму. Так, Ж.П. Сартр в работе «Экзистенциализм – это гуманизм» писал о том, что «для экзистенциалиста человек потому не поддается определению, что первоначально ничего собой не представляет... Таким образом, нет никакой природы человека, как нет и бога, который бы ее задумал. Человек просто существует...» (Сартр, с. 323). Это положение экзистенциализма не раз критиковалось оппонентами за его декларативный характер, за то, что не определены ни фундамент, ни «план строительства» личности, а набор предлагаемых к развитию качеств довольно узок. Стоит отметить, что именно этот сомнительный тезис Сартра безоговорочно принимается и в дальнейшем развивается постмодернистами, а такие качества личности, как ответственность перед обществом, оказываются с их стороны без должного внимания.

Еще одно положение экзистенциализма, на которое опирается современная теория свободного воспитания, – это примат свободы: «В каждом конкретном случае свобода не может иметь другой цели, кроме самой себя, и если человек однажды признал, что, пребывая в заброшенности, сам устанавливает ценности, он может теперь желать только одного – свободы как основания всех ценностей» (там же, с. 340). Из провозглашения свободы ради свободы часто следует вывод о бессмысленности обоснования каких-либо

нравственных критериев. При этом делаются попытки установить жесткую связь между абсолютным характером свободного действия и личной ответственностью за формирование определенного типа общества. Утверждается, что «...выбирая себя, я созидаю всеобщее», т.е. отдаю предпочтение такому действию, которое будет благом для всего человечества (там же, с. 337). Но для этого в основании собственного действия должны лежать единые для всех ценности. В реальной же жизни мы сталкиваемся с тем, что для вора благо, когда все воруют, для преступника – когда господствует мафия. Более того, при этом закономерно встает вопрос о критериях самого общего блага. Следовательно, требование нравственного выбора здесь лишь благое пожелание.

На практике сами представители экзистенциализма, например, А. Камю, Ж. П. Сартр, столкнулись с необходимостью отстаивать нравственные устои, борясь с фашизмом во Франции. В теории же абсолютизация свободы-произвола, отсутствие четких нравственных критериев и мировоззренческих позиций привели к хаосу и произволу в самоопределении личности. При таком подходе личностью может считаться даже тот, кто преступил порог чести, нравственности, долга или психически неуравновешенный человек, возводящий свою патологию в ранг исключительности и вершины самовыражения. Понятие о целостной личности, о цельном человеке, разрабатываемое в русской философии, да и во всей отечественной культуре, о чем речь пойдет во второй главе нашей работы, к сожалению, не нашло отражения в современных педагогических теориях. Все чаще высказывается справедливое опасение, что «актуализация личностных функций обеспечивается таким содержанием, которое способно поколебать целостность личностного мировосприятия, иерархию смыслов, статус» (Сериков, с. 18).

Установка на абсолютизацию свободы-произвола закрепилась в педагогике либерально-демократическими принципами устройства общества, где она является основной декларируемой ценностью. Но, как показывает современная ситуация, расплывчатое понятие о свободе, плюрализме и личных правах в конечном итоге не идет на пользу обществу, а лишает его прочных моральных ориентиров, поощряя безответственность и эгоизм. Историк и социолог В.М. Ошеров, в 80–е годы эмигрировавший в США, отмечает, что, несмотря на заявления об индивидуальном подходе и правах ребенка, первое, что бросается в глаза в американской школе – тенденция к обезличиванию. «Это желание никого не обидеть, эта «чувствительность» либералов, которую довольно успешно прививают вот уже третьему

поколению американцев, перерождается в составную часть того морального релятивизма, которым заражено школьное воспитание в США. Все равны, и все относительно, у каждого индивидуума – своя личная система ценностей», – пишет он (Ошеров, с. 170). В отечественной образовательной практике это приводит, например, к тому, что правильность ответов на уроке оценивается не по уровню знания материала, а по степени оригинальности и утвердительности (Анохина, с. 69).

Такой подход приводит к возникновению серьезных психологических проблем. В педагогической практике это наглядно продемонстрировала популярная в 20–е годы в США система воспитания “non-frustration” (без фрустрации), в соответствии с которой полагалось избегать любых ситуаций морального «давления» на ребенка, которые вынуждают их сдерживать свои эмоции и желания. В результате такого воспитания «тысячи детей были превращены в несчастных невротиков», так как чувствовали себя незащищенными перед внешним миром, который никогда не шел «на поводу» у их прихотей, пишет К. Лоренц (Лоренц, с. 42). Виктор Франкл считает, что образование, которое основывается на гомеостатической теории и руководствуется тем принципом, что к молодежи следует предъявлять как можно меньше требований, способствует возникновению экзистенциального вакуума. «...Сегодня большинство людей страдают не от избытка, а от недостатка требований. Общество потребления – это общество с пониженными требованиями, которое лишает людей напряжения», – пишет он (Франкл, с. 65) и приводит данные биологии, подтверждающие тот факт, что организм стремится к гомеостазу и пытается избежать напряжения только в том случае, когда он болен. Стремление к внутренней активности и естественному напряжению является характеристикой здорового организма.

Тезис об абсолютной свободе, незаданности развития личности противоречит и принципу природосообразности, сформулированному классиками педагогики: Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, А. Дистервегом и др. Формирование личности происходит в соответствии с естественными и в целом едиными для всех возрастными закономерностями развития, психическими и физическими особенностями, заложенными с рождения в организме ребенка. На этом основаны и общепринятые дидактические принципы, такие, как преемственность, системность и последовательность изложения, наглядность и т.д. В этом смысле педагогика действительно не терпит педагогического произвола и волюнтаризма – но в смысле, противоположном экзистенциальному тезису: педагог должен соотносить свои методы и подходы с естественными закономерностями и этапами

психического и физического развития ребенка. При этом недопустимо само понятие личности сводить к произвольному набору психофизиологических характеристик.

Следует уделить внимание и анализу методик модели «свободного воспитания». Как было сказано выше, она реализуется в основном через технологии личностно-ориентированного образования, которые должны способствовать преобразованию действительности на основе личностно значимых ценностей и внутренних установок (Анохина, с. 16). Конструирование учебной ситуации производится с помощью трех типов базовых технологий: технологии задачного подхода, технологии учебного диалога, технологии имитационных игр, что обеспечивает «реализацию личностных функций в ситуации внутренней конфликтности, коллизийности, состязания» (Серигов, с. 19).

Утверждение принципа конфликтности и духа соперничества восходит к западной культурной традиции. Так, еще Гераклит видел в борьбе средство совершенствования и достижения гармонии. «Следует знать, что борьба всеобща, что справедливость в распре, что все рождается через распрю и по необходимости» (цит. по: Григорьева, с. 44). Эта ориентация прошла через всю историю Западной Европы и сохранилась в настоящее время. В конце XIX века Н.Я. Данилевский писал, что даже в открытиях европейской науки, которая несет на себе «печать национальности», отражается принцип конфликтности (Данилевский, с. 135). Так, в XVII веке англичанин Гоббс создает политическую теорию общества на начале всеобщей борьбы, на войне всех против всех. В конце XVIII века шотландец Адам Смит создает экономическую теорию «...как теорию непрестанной борьбы и соперничества, которые должны иметь своим результатом экономическую гармонию» (там же, с. 140-141). Этот ряд примеров может продолжить и выделение Дарвином закона о борьбе за существование как одного из основных механизмов эволюции, интерпретация которого в гуманистических науках породила тезис о «зоологическом дарвинизме».

В то же время, тезис о том, что существование общества возможно лишь потому, что человек изначально социален, проходит красной нитью через всю историю. Например, в биологии русский ученый П.А. Кропоткин роль ведущего механизма отводит принципу солидарности и способности к кооперации живых существ (Кропоткин). Один из первых русских социологов – М.М. Ковалевский пишет о «замыренной среде», о естественном человеческом «запросе на солидарность». «Если борьба за существование в конце концов не воспрепятствовала, а может быть даже косвенно

содействовала образованию права, то только благодаря тому, что инстинкт самосохранения подсказал участникам этой борьбы необходимость организовываться в группы для более успешного ее ведения...» (Ковалевский, с. 83). Во второй половине XX века это положение получило развитие в социобиологии, практически полностью опровергнув идею «зоологического дарвинизма». Так, К. Лоренц писал о том, что даже у животных внутривидовая конкуренция снижает способность вида к выживанию, но «подавляющее большинство ныне живущих людей воспринимает как ценность лишь то, что лучше помогает им перегнать своих собратьев в безжалостной конкурентной борьбе» (Лоренц, с. 17).

Укоренение принципа конфликтности в менталитете западного человека напрямую связано с ценностной ориентацией на индивидуализм. Для русского менталитета, напротив, как известно, характерна ориентация на единение, общинность, и, наконец, соборность. Многие отечественные мыслители писали о том, что общинность есть характерная черта русского народа (А.С. Хомяков, Н.О. Лосский, С.Л. Франк и др.). Даже сегодня, когда именно это качество русского характера является одной из главных мишеней западной идеологической пропаганды, отечественные психологи отмечают, что Россия по всем параметрам остается коллективистской социокультурной системой с определенными традициями и нормами массового поведения, и сейчас, скорее всего, формируется общинно-индивидуалистический тип в сочетании примерно 70 – 30% в пользу общинного начала (Шихирев, с. 142).

На основе вышеизложенного можно сделать заключение о том, что внедрение в систему образования принципа конфликтности, как основной педагогической установки, по меньшей мере, необоснованно и игнорирует аргументы противоположной линии. С практической точки зрения, стимуляция коллизий приводит к дополнительному нервному напряжению, а у детей со слабой нервной системой и к стрессу.

Анализ личностно ориентированного образования требует обращения и к базовому технологическому комплексу, представленному игрой и диалогом.

Игра – один из древнейших приемов педагогического воздействия. Она широко используется как в народной педагогике, так и в научной, и можно с уверенностью утверждать, что невозможно вырастить ребенка, не играя с ним. Йохан Хейзинга в работе «Человек играющий» анализирует понятие игры и ее востребованность в современном мире. Для него игра является продолжением древних ритуалов, священнодействий, т.е. всего того, что выводит нас за пределы обыденного мира, что имеет свои внутренние законы и ограничения. Игра существует везде: в политике, искусстве, спорте, культуре, которая, по

мнению автора, непосредственно вырастает из игры, но не является ее продолжением. Й.Хейзинга приходит к выводу, что лишь там, где решаются вопросы нравственности, нет места игре: игра не применима в сфере морали (Хейзенга, с. 238). Этот вывод нидерландского философа и историка культуры необходимо учитывать при внедрении игровых технологий в процесс обучения. Игра как форма не только воспитательного, но и образовательного процесса имеет свои ограничения.

Область применения игры в педагогике детально проанализирована С.И. Гессеном в работе «Основы педагогики. Введение в прикладную философию». Игра, по его мнению, является основой дошкольного воспитания, но она есть и подготовка к учебе: она должна быть организована так, чтобы в ней чувствовался будущий урок. «...Понемногу усложняясь, игра будет постепенно приучать их [детей] ставить все более и более отдаленные и устойчивые цели своей деятельности и тем самым, незаметно для самого ребенка, перейдет в работу» (Гессен, с. 96). Тем самым игра подготавливает ребенка к учебной деятельности, но ни в коем случае не должна подменять ее. Игра – это средство, а не цель.

Что же нового вносят авторы данного подхода в применение игры в педагогике? Как показал анализ методической литературы, акцент делается на определенных принципах организации игры. «Игра непременно содержит соревнование и конфликт, принятие роли и экспертную оценку результата. Это не просто модель жизни. Она в известном смысле выше обыденной жизни, поскольку делает явными ее скрытые противоречия, обостряет состояние состязательности, в том числе и с самим собой» (Сериков, с. 21). Как видно из приведенной выше цитаты, во-первых, в игре снова фиксируются принципы конфликтности и состязательности, но не учитываются умение и необходимость совместной и согласованной деятельности. Во-вторых – происходит абсолютизация роли игры и ее противопоставление реальной жизни. К каким последствиям может привести данный подход?

Обращение к мировым педагогическим традициям, которые базируются на принципе природосообразности, позволяет сделать вывод о том, что лишь включение ребенка в настоящую трудовую деятельность, в процесс решения насущных жизненных задач позволяет воспитать подлинную личность, отшлифовать лучшие человеческие качества. Наглядное тому подтверждение – педагогическая практика А.С. Макаренко. Современные российские авторы также пишут о том, что основным механизмом созревания человека как личности является тот, при котором ребенок эволюционно вырастает в

деятельность взрослого, обретает в ней все большую стабильность и автономность, а затем вырастает из нее. «Этот универсальный механизм присвоения человеческой культуры справедлив для любого этноса, любой культуры, любого исторического периода, и совершенно прозрачно опредмечивает любое обучение» (Кушнир, с. 143). Одним из основных принципов народной природосообразной педагогики является такая организация образовательного пространства, при которой ребенок непосредственно вовлечен в деятельность взрослого. Он или подражает взрослому, играя, например, в дочки-матери, или непосредственно участвует в хозяйственных делах. Природосообразное воспитание опирается на реалии жизни, а не на искусственные среды обучения. Как считают некоторые современные психологи, это избавляет подростка от крайностей переходного периода (Арсеньев А.С.). Анализируемый же выше подход пропагандирует необоснованно широкое внедрение игры в учебный процесс без учета возрастной психологии, что способно затормозить процесс социализации подростка и привести к развитию инфантильности. Наглядный пример – увлечение компьютерными играми, которое формирует зависимость и отрешенность от реального мира.

Теперь обратимся к диалогу как к одной из основных обучающих технологий. Эта форма выбрана не случайно. По мнению сторонников современной теории свободного воспитания, именно диалог, во-первых, в психологическом плане позволяет «раскрепостить» учеников и развить коммуникативность, уйти от авторитарного подхода учителю. Во-вторых, диалогичность и дискуссионность призваны преодолеть крайности традиционной – репродуктивной системы обучения, где происходит передача и воспроизводство учащимися фиксированных знаний. Т.е. в учебном аспекте дискуссия и диалог помогают учащимся выработать «новый продукт или новое знание», посредством языка сконструировать новую реальность (Кларин М.В., 1997, с. 10).

С древнейших времен философская мысль признает важность диалога. Так, еще Платон посредством диалога возводит свои диалектические построения. Диалог всегда воспринимался как открытость собеседнику, миру, как форма прирастания личности. Интерес к нему сохраняется на протяжении всей истории развития философии. Так, в середине XX века М.М. Бахтин рассматривает культурологическое значение диалога и пишет, что чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже. «Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы *диалог*, который

преодолевают замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур» (Бахтин, с. 354). Свое понимание диалога развивает и М. Бубер. Он рассматривает диалог как общее сопереживание, как внутреннее духовное действие, происходящее в сфере между участниками общения и формирующее истинного Собеседника. Сфера «между», о которой писал М. Бубер, «помогает человеческому роду вновь обрести подлинную личность и учредить истинную общность» (Бубер, с. 232). (По выражению русских философов – сформировать соборную личность). Для Бубера диалог несводим к коммуникативному общению. Это, прежде всего, жизненная позиция, преодолевающая ограниченность индивидуализма и коллективизма, обеспечивающая встречу Я и Ты.

Второй подход к оценке роли диалога связан с восприятием его как формы коммуникативной речевой деятельности. Данный подход опирается на несколько философских течений, в частности на положения лингвистической философии с ее трактовкой языка как средства конструирования мира. Лингвистическая философия также занимается анализом дезориентирующего влияния языка на мышление. Позже в русле постмодернизма Р. Барт развивает теорию отчуждающей власти социализированного слова: «Весь язык есть целиком общеобязательная форма принуждения», – пишет он (Барт, с. 549). В этом же ключе рассматривается и диалог.

Как мы видим, за одним и тем же термином «диалог» скрываются разные подходы. Один из них – это понимание диалога как внешней коммуникативной речевой деятельности. Другой – как реализация принципа единства через внутреннюю духовную направленность. В данной образовательной парадигме диалог рассматривается как форма учебной ситуации. Его философское основание тяготеет к подходу, в котором диалог рассматривается как речевая деятельность. В качестве научно-психологической базы используется, в основном, теория Л.С. Выготского, согласно которой ведущая роль в развитии ребенка принадлежит именно речевой деятельности. Как известно, В.В. Давыдов продолжил работу в этом направлении и разработал теорию, согласно которой приоритет в развитии ребенка имеет теоретическое мышление (Давыдов, с. 145).

Оппоненты этого направления считают, что при использовании диалога как основной обучающей методики достигается лишь развитие вербального интеллекта. Так, с критикой абсолютизации роли речи в психологическом развитии ребенка выступал А.В. Брушлинский, трагически погибший директор Института психологии РАН. Он писал о необходимости развития не только теоретического, но и эмпирического мышления, особенно в начальных

классах, когда огромную роль в познании окружающего мира играет именно наглядно-чувственное и образное восприятие (Брушлинский, с. 92-97). В последнее время появляется все больше работ, например, таких авторов, как Кумарин В.И., Парубченко Л.Б., Совайленко В.К. и др., с критикой опережающего развития теоретического мышления, которое практикуется в программах развивающего обучения Эльконина-Давыдова.

Также спорным является тезис о выработке «нового знания» во время диалога. Речь может идти, прежде всего, о формировании определенной позиции, нового взгляда на обсуждаемый вопрос, нового подхода к проблеме.

Диалог как одна из ведущих технологий современной модели «свободного воспитания» затрагивает и такие аспекты обучения в школе, как взаимоотношения учителя и ученика. Критикуя авторитарный подход, авторы данной педагогической теории занимают другую крайнюю позицию и низводят учителя до роли партнера в процессе обучения, лишая тем самым учителя права на воспитание. «Вхождение в диалогическую ситуацию связано с радикальным изменением коммуникативных установок учителя. Вопрос “кто есть мой ученик?” доминирует над привычным “каким он должен быть?”» (Сериков, с. 20). В таком подходе четко прослеживается отказ от аксиологической составляющей системы образования.

Антисциентистская установка прослеживается и в таких современных педагогических течениях, как «Гуманная педагогика» Ш.А. Амонашвили, «Школа радости» М.П. Щетинина и некоторых других. «Гуманная педагогика – как синяя птица, как наша мечта. Она не укладывается в научные понятия, эта “синяя птица” во мне», – пишет Шалва Амонашвили (Амонашвили, 2001, с.3). Анализ текстов его работ подтверждает установку на сознательный отход от положений педагогической науки, а методики и дидактические принципы подменяются декларациями. Так воспитание понимается им как «в-оспитание, питание духовной оси человека, находящегося на пути становления...» (Амонашвили, 2000, с. 27-28). Цель образования в Школе Жизни «понимается как центр любви» (там же, с. 30). Научная проработка вопроса подменяется многозначительностью выражений (Фотиева, 2003, с. 432). В работах Ш.А. Амонашвили прослеживается приверженность педагогическому натурализму, о котором еще на рубеже XIX–XX веков писал В.В. Зеньковский. Педагогический натурализм идейно связан с работами с Ж.Ж. Руссо, в которых утверждается вера в «чудесные силы детской души», в ненужность и вредность всякого воспитательного вмешательства, отказ от регламентации педагогической деятельности (Зеньковский, 1996, с. 15). Сторонником этого направления поначалу был Л.Н. Толстой. И уже опыт его

работы показал всю декларативность подобных установок и необходимость соблюдения как школьной дисциплины, так и традиционных дидактических принципов, без которых немислим реальный учебный процесс.

Другим примером данной тенденции является педагогическая теория М.П. Щетинина, которая представляет эклектическую смесь элементов христианства, различных восточных учений и псевдонаучной терминологии. Автор настаивает на том, что в сознании ребенка якобы уже содержится все знание вплоть до устройства космоса, и педагогу лишь необходимо «погрузить» ученика в это знание. Если «полевые структуры» учителя и ученика встретились, – считает М.П. Щетинин, то они «считывают информацию друг друга» (Кирьянова, с. 5). Ребенок просто должен вспомнить, то, что в нем и так уже заложено. Причем, в роли учителя может выступить любой ученик, что широко практикуется в «Школе радости», когда занятия у старшеклассников может вести ученик 10–11 лет. При таком обучении десятилетний курс математики якобы осваивается за год, а большую часть времени дети трудятся на строительстве школьных помещений. Данный подход приводит к тому, что учебный материал излагается бессистемно, не соответствует психофизиологическим этапам развития ребенка, дается в сжатой или необоснованно расширенной форме. Уход от напряженного умственного труда, легкое поверхностное знакомство с учебным материалом формирует в учениках дилетантизм, комплекс «творца – исследователя».

Наиболее отчетливо принципы антисциентистских педагогических теорий проявились в постмодернистской педагогике.

Как известно, философский постмодернизм развивался как антитеза ценностям и идеалам европейского Просвещения. Он предполагал не столько переоценку устоявшихся ценностей, сколько отказ от традиционных норм, выдвижение на первый план бессознательной субъективности, эмоциональных и телесных потребностей человека. При этом любая упорядоченность и рациональность трактовалась как средство репрессивного подавления чувственности, эмоциональности, а, следовательно, индивидуальности. (Огурцов, с. 5). М. Фуко в своей книге «Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы» рассматривает историю как репрессивный процесс, а социальные институты, в том числе и учебные заведения, – как механизмы репрессивного господства.

Постмодернизм выступает за субъективность истины и плюрализм ценностей. При таком подходе жизнь человека уподобляется игре, правила в которой определяются лишь его прихотью. «Человек может существовать лишь как существо, ... лишенное центра и целостности... В руках человека –

разорвать карту своей жизни, перевернуть, собрать ее любым образом... все фигуры игры жизни теперь взаимозаменяемы и ценность их определяется исключительно по их состоянию на данный момент» (Педагогика самоопределения..., с. 29-32). П.Г. Щедровицкий в своей работе «Философия развития и конструктивная психология» пишет: «... попытка ответить на вопрос “что есть человек” безнравственна» (там же, с. 44). Образ человека, который присутствует в постмодернистских разработках – это образ психопатологической личности, жизнь которой распадается на ряд не стыкующихся ситуаций, не подчиняется общепринятым нормам, определенной цели. При этом отрицается необходимость поиска каких-либо форм самоидентификации. Утверждается, что человек никогда не может быть тождественным себе, а всегда есть непрерывный поток становления и изменения, момент в коммуникации с другими людьми. Для постмодернистов не существует человека как личности. Более того, не существует и «природы» человека, как объективной реальности – устойчивого, изучаемого состояния. Человек растворен в дискурсе, языковой игре. Признавая лишь игру подлинной реальностью, постмодернизм низводит до этого уровня науку и образование. Неудивительно, что намерения постмодернистов перестроить всю систему образования приводят лишь к ее разрушению. По их мнению, ребенок с момента своего рождения лучше, чем родители и учителя, знает, что для него является благом, поэтому ребенка следует поддерживать, а не воспитывать, взрослый может выступать лишь в роли партнера. Основной принцип антипедагогики – это принцип спонтанной автономии ребенка. Антипедагоги выступают за упразднение обязательности посещения школы, потому что видят в этом пренебрежение правом на самоопределяемое обучение. Школа, по их мнению, должна превратиться в школу предложений, а ее посещение доверено собственному решению детей (см. «Педагогика самоопределения...»).

Подводя итоги, мы можем сделать вывод о том, что изначальная односторонность мировоззренческих установок антисциентизма так же, как и в сциентизме, привела к возникновению превращенных форм. Их укоренение в социально-мировоззренческих концепциях, которые находят отражение в образовании, приводит к фрагментарному восприятию мира, в котором отсутствуют общие закономерности развития. Человек преодолевает свою отчужденность не путем развития сопереживания, отзывчивости, чувства сопричастности общему делу, а фиксацией самодостаточности. Поэтому идеальное общество для философов этого направления – «атомарно», где между его членами нет взаимной ответственности и долга, что является

критерием его прогрессивности и открытости. «Только биологическое устройство людей толкает их к социальным контактам» – пишет К. Поппер в работе «Открытое общество и его враги» (Поппер, с. 218). По его мнению, «закрытым» является то общество, где сохраняются нормы поддержания родства, традиции решения общих проблем, участие в общих делах и т.д. В «открытом обществе» индивиды должны принимать личные, т.е. независимые от чувства долга, сострадания, принятых норм, мнения других людей, решения. Индивиды должны быть ничем не ограничены и ни с кем не связаны, поэтому свобода и уравнивается с произволом самовыражения. Каждая крайняя прихоть человека имеет право на реализацию. Любые нравственные регулятивы, в том числе установленные и государством, воспринимаются как посягательство на свободу индивида. Человек предстает как одномерное существо, «загроможденное собой» (Габриэль Марсель), которому отказано в существовании духовного плана, в подлинной сердечности и в стремлении к познанию истины.

Образ упрощенного человека порождает упрощенные педагогические подходы, которые низведены либо до воспитательного произвола, либо до полного отрицания любой попытки созидающе воздействовать на ребенка. Тонкое душевное чувствование, проникновение во внутренний мир ученика, то, что в классической педагогике считается вершиной педагогического мастерства, не только не востребовано этим направлением, но считается фактором, тормозящим педагогический процесс. Как и в сциентизме, отрицается нравственно-воспитательная роль труда.

В заключение еще раз отметим, что исходная односторонность сциентистского и антисциентистского подходов неизбежно породила их превращенные формы, постепенно расшатывающие базовые принципы образования, которые складывались веками. Это гармоничное развитие ребенка: его физического, нравственного и интеллектуального уровня в соответствии с психофизиологическими этапами взросления; необходимость воспитания свободной личности, ответственной за свои поступки перед семьей и обществом; обучение на основе фундаментальных знаний и формирование единой картины мира. Если в антисциентизме «Я» противопоставляется социальному миру, то в сциентизме оно жестко ему подчинено, что снижает возможности образования в процессе социализации личности. Все это приводит к выводу о неприемлемости дальнейшего укоренения установок сциентизма и антисциентизма в образовании, необходимости преодоления крайностей их проявления путем синтеза *первоначальных* основополагающих принципов.

В России социально-философская и педагогическая мысль зарождались и развивались в тесной взаимосвязи, что позволило уже в начале XX века преодолеть крайности сциентистского и антисциентистского подходов и сформировать синтетическое мировоззрение. Идеал «цельного человека», развитый в русской философии, лег в основу многих отечественных педагогических концепций. Единство мира, его материальной и духовной составляющих, философское осмысление внерациональных форм познания, таких, как сердечная интуиция, художественное мыслетворчество, установка на синтез различных форм познания нашли отражение в образовании. Этой теме и будет посвящена следующая глава нашей работы.

Глава 2. Взаимодействие социально-философской и педагогической мысли в русской культуре: традиции и современность

2.1. Ключевые идеи русской философии и их актуальность для образования

Философско-мировоззренческий базис общества – важнейший фактор в социокультурной динамике образования. Формулируя задачи развития общества, придавая им концептуальное выражение, философия привносит их в образование. Осмысливая конечные цели образования, связанные с уровнем развития общества, философия формирует образ человека, который находит отражение в педагогической теории и практике. С.И. Гессен писал: «Если педагогика так тесно связана с философией и в известном смысле может быть названа даже прикладной философией, то следовало бы ожидать, что история педагогики есть часть или, если угодно, отражение истории философии. Так оно и есть на самом деле... Песталоцци был только самобытным отражением в педагогике того переворота, который в современной ему философии был произведен критицизмом Канта. Фребель, как это признается всеми, был отражением в педагогике принципов Шеллинговой философии» (Гессен, с. 37). Сегодня вновь необходимо вернуться к пониманию педагогики именно как прикладной философии. Кризисные явления в отечественном образовании требуют пересмотра современной философско-педагогической базы и обращения к философскому наследию русской культуры.

Философия – одна из форм национального самосознания народа, сфера его духовного творчества. Развиваясь под влиянием общемировых философских традиций, но преломляя их через национальный менталитет и систему ценностей, русская философия выработала свои ключевые идеи и понятия, наиболее органичные для национального мировосприятия. Отличительной чертой русской философии является онтологизм (наполнение бытийным смыслом). С.Л. Франк пишет, что «русское философское мышление в своей типично-национальной форме никогда не было «чистым познанием», бесстрастным теоретическим пониманием мира» (Франк, 1999, с. 8). Русская философия социцентрична: она проявляет глубокий интерес к человеку и обществу, занята поиском земной правды, освященной высшими идеалами бытия. Ее онтологизм и социальная направленность нашли свое отражение в тесной связи с педагогикой.

Одна из основных тем русской философии – *идея всеединства*. Для русских мыслителей, как религиозного, так и естественнонаучного направления, Вселенная представляет собой единое, иерархически организованное целое. Особый смысл эта идея получила в применении к вопросу внутреннего, органического единства людей. «Русскому мировоззрению свойственно древнее представление об органической структуре духовного мира, имевшееся в раннем христианстве и платонизме. Согласно этому взгляду, каждая личность является звеном живого целого, а разделенность личностей между собой только кажущаяся. Это напоминает листья на дереве, связь между которыми не является чисто внешней или случайной; вся их жизнь зависит от соков, получаемых от ствола. Проникая во все листья сразу, эти соки связывают их между собой», – пишет С.Л. Франк (Франк, 1999, с. 9). Понятие «всеединства», характерное для русской ментальности, получило свое концептуальное выражение в работах Вл. Соловьева. В учении Соловьева всеединство раскрывается в нескольких аспектах. Так, Бог мыслится как сущее всеединое, а мир – как становящееся всеединое. Красота, истина, добро – три ипостаси, которые, по мнению Соловьева, помогают абсолютно-сущему направлять все к единению (Соловьев, 2000, с. 159).

Человечество, реализуя в своем развитии идею всеединства, движется от примитивного общества до ступени духовного объединения, преодолевая разобщение и на деле осуществляя цельную жизнь. Эта мысль Вл. Соловьева перекликается с высказыванием Вернадского о том что геологический эволюционный процесс отвечает биологическому единству и равенству всех людей. «Нельзя безнаказанно идти против принципа единства всех людей как закона природы» (Вернадский, 1993, с. 308). Понятие ноосферы им разрабатывается в этом же ключе. Это не абстрактная сфера разума, а новое состояние биосферы, которое формируется мыслью и трудом «в интересах свободно мыслящего человечества как единого целого» (там же, с. 309). Исследования современных философов подтверждают мысль о том, что русская философия «наследует и перерабатывает древнегреческие представления о включенности человека в космос; ...характерный для восточно-христианского богословия энергетизм, акцентирование способности и предназначенности тварных существ уподобляться богу, миссии человека в спасении мира» (Алексеева, с. 12).

Идеи всеединства и целостности мира, разработанные русской философией, несут определенную мировоззренческую установку и выполняют воспитательные функции. Единство мира предполагает его упорядоченность,

включенность человека в эту общую систему и заданный порядок мироустройства. Человек – это часть единого целого. Но осознать свое место и роль в мире он может лишь сочетая духовно-нравственный поиск, глубокое осмысление всей культуры человечества и своего опыта, что является и первостепенной задачей образования. «В будущей России образование не должно отделяться от духовного воспитания, – писал И.А. Ильин. – ...Образование одной памяти и одного рассудка оставляет человека полуобразованным и главное беспринципным, придавая ему черты самомнения и изворотливости» (Ильин, 1991, с. 12). При этом духовное воспитание он связывает не только с религиозностью, а выделяет два аспекта духовности: искание Бога на небе и распознавание его дел на земле. «Божество пребывает не только в над-мировом состоянии, как искомый и молитвенно призываемый центр тяготений; оно кроме того реально излучено и непрерывно излучается в мир, в человеческую душу и во всю человеческую жизнь, сообщая ей действительную реальность, интенсивность и глубину бытия, энергию действия, способность к духовному творчеству. Божественная стихия, вливаясь в человека, создает его духовный характер, а развертываясь в его делах и созданиях, слагает духовную культуру народа» (там же, с. 15).

Взгляд на мир как на единое целое подразумевает и **единство познания**. «Если есть единство жизни, то есть и единство познания», – писал П.А. Флоренский (Флоренский, 1983, с. 47). Еще В.С. Соловьева не удовлетворяла эмпирическая теория, согласно которой наше познание ограничивается только данными чувственного опыта и внешних явлений. Он полагал, что ни одно внешнее явление не может существовать и быть познано вне его необходимых отношений к другим явлениям. Любая вещь познается в ее отношении к целому. И это целое следует понимать не как неопределенную множественность вещей, а как всеединство. Когда же мерило истины переносится из внешнего мира в самого познающего субъекта и основанием истины признается не природа вещей и явлений, а разум человека, тогда утверждается отвлеченный рационализм. Как только познающий субъект вырывается из общей связи, отделяется от всеединого, так его реальное бытие (ощущения) перестает быть всем, становится только многим, а рациональный элемент «...потеряв соответствующее себе содержание, т.е. все, становится чистую, пустую формой без всякого содержания. Таким образом, вместо сущей истины... реального разума или действительного всеединства, мы получаем, с одной стороны, исключительно эмпирическую, неразумную реальность, бессмысленный факт и, с другой стороны, разум, лишенный

всякой реальности, пустую, субъективную форму, разумность как только субъективное свойство познающего ума», – пишет Вл. Соловьев (Соловьев, 1990а, с. 695). Идеал цельного познания предполагает как единство познающего и познаваемого, так и единство различных форм постижения бытия.

Истоки данного подхода к проблеме познания в русской философии восходят к славянофилам. Религиозные философы, стремясь актуализировать воспитательный потенциал православия, призывали к восстановлению связи между знанием и верой. Истоки кризиса секуляризованного западноевропейского просвещения они видели в культивировании одностороннего рассудочно-логического познания, заменившего «сердечное созерцание». И.В. Киреевский отмечает «торжество *рационализма* над преданием, внешней разумности над внутренним духовным разумом» (Киреевский, 1992, с. 67). Он вводит в философию понятие «живознания» как единства логико-рефлексивного мышления и эмоционально-образного постижения действительности. А.С. Хомяков одностороннему рассудочному познанию и опытному знанию «естественного разума» также противопоставлял связанное с верой «живое знание». Оно не отделено от познаваемой действительности, не требует логических и эмпирических доказательств, а вырабатывается нравственной позицией человека при согласовании всех его душевных и интеллектуальных сил. Истоки идеи «живого знания», как пишет С.Л. Франк в работе «Русское мировоззрение», мы можем найти в творчестве Г. Сковороды, который «не только свою мыслительную деятельность, но и всю жизнь посвятил доказательству того, что подлинное знание и жизнь в высшем понимании – одно и то же» (Франк, 1992, с. 477).

Таким образом, «живое знание» задает идеал ***цельности человеческой личности***. А.С. Хомяков в работе «О целостном духе» пишет о роковых ошибках «рассудочного познания», которые ведут к состоянию внутреннего раскола личности. Утраченная человеком цельность, по мнению И.В. Киреевского, может восстановиться «внутренним сосредоточием духа», «верующим мышлением», объединяющим разум, веру, чувства и совесть. В.С. Соловьев утверждал необходимость синтеза науки, философии и религии, который должен привести к единству интеллектуальных, эмоциональных и духовных сил человека. И.А. Ильин писал о сердечном созерцании, совестливой воле и верующей мысли как трех великих силах будущего, способных справиться с коренными проблемами человеческого бытия.

Образ цельного человека, по замыслу русских философов, включал не только цельность и единство различных форм познания. Мерилом цельности личности должна выступать жизненная позиция человека, в которой отражены его духовная устремленность, нравственные принципы и гражданская ответственность. И примером такой личности могут служить сами русские философы, которые неустанным трудом, мужеством, нестигаемой волей и нравственной стойкостью преодолевали жизненные невзгоды, собственной жизнью утверждая данные идеалы.

Идея целостного познания и цельной личности имеет огромный воспитательный и образовательный потенциал. Он реализуется через формирование целостного мировоззрения учащегося, основанного на системных знаниях, на глубокой фундаментальной подготовке. Также предполагает единство познания (идея «живого знания»), включающее рациональный, интуитивный и эмоционально-ценностный компоненты, что в школьной практике находит отражение во взаимосвязи интеллектуального развития и нравственного, трудового, эстетического воспитания и особенно важно для преодоления крайностей сциентизма и антисциентизма в образовании, о чем мы писали ранее. **Идеалом воспитания является духовно устремленная, свободная, творческая, граждански активная и социально-ответственная личность.**

Русские философы признавали иерархическую структуру личности. Еще А.С. Хомяков, говоря о целостности человека, отводит центральное место «силам богообразного разума», вокруг которого размещаются душевные свойства человека. О необходимости связи внешней эмпирической сферы человека с внутренним центром – «сосредоточием человеческого бытия» писал и И.В. Киреевский. В.С. Соловьев, разрабатывая концепцию всеединства, центральное место отводит в ней человеку. Человек, соединяя в себе природный и божественный мир, имеет и собственно человеческую область, соединяющую первые две – это область разума. Развитие иерархических представлений о человеке породило в среде русских философов особое отношение к *роли сердца* как центра духовной жизни человека.

Диалектика иерархической структуры и ее отношение с идеальным образом личности также нашли отражение в обсуждении педагогической проблематики. Так, В.В. Зеньковский в статье «Об иерархическом строе души» пишет о необходимости применения принципов иерархии к рассмотрению психической сферы человека. Центром человеческой личности он, как и многие русские философы, считает сердце. На основе христианской

антропологии Зеньковский вырабатывает психолого-педагогические рекомендации, о чем более подробно речь пойдет в третьем параграфе.

Идея иерархического строения личности для русских религиозных философов есть прямое отражение *идеи иерархического строения мира*, во главе которого находится Высшее начало. Бог, Абсолют, Верховный разум или сверхсистемное начало, по выражению Н.О. Лосского, определяет ценностные основания и разумность всего реального, природы и человека. К этим же выводам сегодня все чаще приходят ученые-физики. Так, доктор физико-математических наук Г.М. Идлис пишет: «Существование теоретически ожидаемого единого всеобщего разумного (рационального) основополагающего первоначала, которое охватывает все структурно неисчерпаемое материальное многообразие Вселенной в целом и с которым сочетается в закономерную (гармоничную) Единую Систему все остальные эталонные фундаментальные структурные элементы материи на всех четырех возможных последовательных основных уровнях ее естественной самоорганизации – вплоть до человеческого, означает справедливость антропного космологического принципа в предельно сильной форме, с универсальными величинами всех фундаментальных мировых констант...» (Идлис, с. 47).

Следующая ключевая идея русской философии – это *идея активной, творческой эволюции*. Она рассматривается с нескольких позиций. В работе «Оправдание добра» В.С. Соловьев предпринял попытку органически соединить научно-эволюционные и христианские креационистские представления о космической жизни, где эволюция космоса предстает как процесс «всемирного совершенствования» пяти царств: минерального, растительного, животного, человеческого и Царства Божиего. Каждое из них характеризуется повышением «бытия с точки зрения нравственного смысла, осуществляемого в богоматериальном процессе» (Соловьев, 1990а, с. 267). Показательно, что каждое последующее царство не просто механически сменяет предыдущее, а органически вырастает на его основе; каждая последующая ступень включает все предыдущие на правах подчиненных моментов. По мысли Соловьева, почти в полном согласии с диалектико-материалистической концепцией развития, происходит процесс «собираания вселенной», где высшая ступень включает в себя все низшие, но сама не сводима к ним (Соловьев, 1990а, с. 257). «Жизнь есть некоторое новое положительное содержание, – замечает В.С. Соловьев, – нечто большее сравнительно с безжизненной материей, и выводить это большее из меньшего – значит утверждать, что нечто в действительности происходит из ничего, т.е.

чистую нелепость» (Соловьев, 1990а, с. 272). Эволюция, разворачиваясь от простого к сложному, производит материальные условия для организации высших систем.

Супранатуралистическая концепция В.С. Соловьева перекликается с результатами исследований гениального русского ученого В.И. Вернадского, который также писал о направленности эволюции живого вещества (Артамонова, Иванов, с. 52-57). Она определяется процессом цефализации, т.е. неуклонным и планомерным усложнением и усовершенствованием нервной системы живых организмов. Об этом свидетельствует и антропный принцип, обосновывающий закономерность и неизбежность появления на определенном этапе развития Вселенной мыслящего существа. Отсюда вытекает вся современная доктрина «глобального эволюционизма». Сближение научной и религиозно-философской картин мира, как считают некоторые исследователи, например, Ю.И. Кулаков, Ю.С. Владимиров, Г.М. Идлис, И.В. Фотиева и др., свидетельствует о том, что в будущем они реально могут восполнить друг друга и, возможно, образовать единое русло познания, осуществить синтез науки, религии и философии, о котором писали русские философы конца XIX – начала XX веков.

Русские философы религиозного и естественнонаучного направления особую роль в эволюции отводили человеку. Человек не только подчиняется законам космоса, но и несет ответственность в общекосмическом масштабе за поддержание жизни на Земле. Как писал Н.А. Бердяев, «человек-микрокосм ответственен за весь строй природы, и то, что в нем совершается, отпечатывается на всей природе. Человек или живит, духотворит природу своей творческой свободой или мертвит, сковывает ее своим рабством и падением в материальную необходимость» (Бердяев, 1993, с. 171). В человеке Вселенная обрела небывалую возможность дальнейшего развития – сознание, способное познавать и преобразовывать себя и мир. Но человек для русских космистов – существо далеко не совершенное, находящееся в процессе роста. «*Homo sapiens...* не является обладателем совершенного мыслительного аппарата. Он служит промежуточным звеном в длинной цепи существ, которые имеют прошлое и, несомненно, будут иметь будущее», – пишет В.И. Вернадский (Вернадский, 1993, с. 309). Путь к высшему человеку должен идти через обретение им более высокого онтологического статуса. За сознанием и жизнью в нынешней форме неизбежно должно следовать «сверхсознание» и «сверхжизнь», при этом дальнейшее развитие человека невозможно без развития духовности.

Тема духовного становления человека и активного преображения мира перекликается с *идеями Софии*. Следует отметить, что в русской культуре сложилось особое почитание софийного начала. Культ Софии-Премудрости имеет глубокие корни и сочетает языческое поклонение Матери-Земле и благоговение перед одухотворенным материнством и состраданием в лице Богородицы. Богородица является заступницей земли русской. Ее образ, полный любви, премудрости и умиротворения, рождается из библейского учения о Божественной Софии. Богоматерь Мария – воплощенная полнота Божественной Софии, т.е. предельная одухотворенность тела и предельно гармоничная телесная жизнь духа (Иванов, 1996). Поэтому первые православные храмы на Руси были посвящены, в том числе, Святой Софии как одной из ипостасей Богородицы.

Учение о Софии представлено в работах В.С. Соловьева, братьев Е.Н. и С.Н. Трубецких, П.А. Флоренского, С.Н. Булгакова. София – мировая душа, «...причастная единству Божию и вместе с тем обнимая всю множественность живых душ, все единое человечество...», становится посредником между Богом и миром (Соловьев, 2000, с. 192). Проникнутая духом всеединства, она упорядочивает множественность природных форм и направляет их в единое русло. Софийное преображение мира возможно только при деятельном участии человека, при его сознательном отношении к осуществлению мировой гармонии. «В актах бескорыстной любви, дружбы, братского сотрудничества человек преодолевает свою ограниченность; утверждает себя как неотъемлемая и незаменимая часть всеединого человечества, как ключевое звено в бесконечной цепи прошедших и будущих поколений» (Иванов и др., с. 93).

Софийное развитие мира предусматривает два взаимообусловленных направления деятельности. Это просветление человеческого сознания и обожение мира. Идеи личностного преображения сознания имеют глубокий философско-педагогический потенциал. Они включают развитие интеллектуальных и нравственных сил человека, о чем писали многие русские мыслители прошлого. И сегодня перед человеком стоит задача не только просветления разума, но и воспитания сердца.

Идея обожения мира предусматривает бережное отношение к природе, сохранение ее животворных сил и гармоничное преобразование лика Земли. Развивая идеи софийного хозяйствования, С.Н. Булгаков писал о том, что человек имеет возможность превратить мир в художественное произведение, «в котором из каждого продукта светит его идея, и весь мир в совокупности становится космосом, как побежденный, усмиренный и изнутри

просветленный хаос. Поэтому победа хозяйства выражается в космической победе красоты» (Булгаков, с. 146). Задачи бережного и ответственного отношения к миру, неистощительного природопользования сегодня, в эпоху нарастания экологического кризиса, актуальны как никогда. Формирование экологического мышления и экологической культуры – одна из важнейших задач современного образования. «Анализ и осмысление идей русских антропокосмистов показал, что в качестве концептуально-теоретического базиса формирования эчеловека они могут стать надежным теоретическим обоснованием при построении моделей образования и воспитания человека с целостным мировоззрением» (Пахомов, с. 7).

Русская философия – это важный этап на пути осмысления жизни как единого планетарного процесса, космической и социальной роли человека. Закономерно, что эти идеи, высказанные отечественными мыслителями еще на рубеже веков, сейчас получают широкое научно-философское подтверждение, например, в работах Л.В. Лескова, В.М. Федорова, М.Ю. Шишина и др. Они все глубже укореняются и в образовании, требуя не только расширения предметного содержания школьных дисциплин, но и их философского осмысления, включения в программу материала о новых системных закономерностях и связях.

Анализируя причины раздробленности мира, русские религиозные мыслители приходят к мысли о необходимости духовного единения людей в любви к Богу – к *идее соборности*. Эта идея в русской философии раскрывается не только с позиций анализа соборного опыта Церкви. В гносеологическом плане «соборование» – совместная познавательная деятельность, которая приводит к истинному познанию. В социальном – соборность противостоит индивидуализму и тоталитаризму; ее можно рассматривать как социальный механизм реализации природного принципа единства, соединяющий интересы личности и общества. «Хоровое начало», которое отражено в понятии соборности, помогает становлению индивидуальности, что важно в педагогическом плане. Так, С.Л. Франк пишет о воспитании внутренней соборности личности, позволяющей рассматривать себя как часть целого субстанционального «Мы». Это одна из основных задач духовно-нравственного воспитания. Она органически сочетается с национальными чертами русского человека, который «хочет не только понять мир и жизнь, а стремиться постичь главный религиозно-нравственный принцип мироздания, чтобы преобразить мир, очиститься и спастись», – считает С.Л. Франк (Франк, 1992, с. 473). Об этом же пишет и Н.О. Лосский в работе «Характер русского народа». Н.С. Трубецкой отмечает, что дух

индивидуализма, возвращаемый в западной культуре, «утверждение его правомерности и стремление оградить его от притязаний чужого эгоизма и от требований государственного целого», встает в противоречие с интересами общества (Трубецкой Н.С., с. 510). Когда часть ставится на место целого, естественно возникает противоборство ценностей.

В то же время идея соборности практически не востребована в современной социальной и педагогической сфере нашего общества. Российская школа все более пропитывается духом элитарности и индивидуализма. В образовательной сфере активно пропагандируются идеи так называемого открытого общества, о чем мы писали в предыдущей главе. По мнению многих специалистов, профанируя идеи коллективизма и общинности, культивируя индивидуализм, мы пытаемся создать систему разобщенных и взаимоисключающих элементов, которая имеет антиэволюционную направленность и чревата разрушением психики человека (А.С. Арсеньев, А.И. Субетто).

Русских мыслителей всегда глубоко волновала проблема самосознания и самоопределения русского народа, которая нашла свое отражение еще в «Слове о законе и благодати» киевского митрополита Иллариона, в дискуссиях славянофилов и западников. Концептуально *русская идея* начала оформляться в трудах уже многократно упомянутого Вл. Соловьева, который выступил против национальной ограниченности. Достижения нации, по его мнению, определяются ее высшими духовными проявлениями, вкладом в мировую культуру. «Идея нации есть не то, что она сама думает о себе во времени, но то, что Бог думает о ней в вечности», – эти слова Вл. Соловьева могут служить квинтэссенцией его философско-религиозной идеи (Соловьев, 1992, с. 187). Свой вклад в развитие русской идеи внесли практически все российские философы, а сегодня В. Н. Сагатовский в своей работе «Русская идея: продолжим ли прерванный путь?» пишет о необходимости синтеза ее различных аспектов. Для него русская идея предстает как система ключевых ценностей российского менталитета, заданная единством исторического и логического. Ее востребованность проявляется и в решении глобальных проблем человечества: поиска путей гармоничного существования человека – общества – Вселенной. «Русская идея, – пишет М.А. Маслин, и мы присоединяемся к его выводу, – доказала в истории действительность и подлинность своей «всемирной отзывчивости», готовности к самоограничению и даже самопожертвованию, служению миру» (Маслин, с. 17).

На основании сказанного можно выделить следующие *ключевые*

философско-мировоззренческие идеи, которые существенно значимы для образовательной теории и практики:

- взгляд на мир как единое иерархическое целое, в котором укоренены объективные ценности человеческого существования;
- признание целостности и иерархичности внутреннего мира человека как выражения целостного, единого и иерархичного бытия;
- познание сущности человека через духовно-нравственное измерение;
- необходимость развития интеллектуальной и нравственной составляющей как неразрывных компонентов единого познания;
- утверждение человека как свободной, творческой личности, посредством труда преобразующей себя и мир, но в полном соответствии с фундаментальными законами бытия и в единстве с другими людьми, с обществом и с миром в целом;
- решение проблемы национального воспитания как задачи духовного единения нации в русле развития русской идеи.

Следует отметить, что ключевые философские идеи были высказаны русскими мыслителями в рамках религиозного и идеалистического направлений. Как признают многие исследователи, данные направления в наибольшей степени определили специфику и самобытность русской философии, отразили искания русского духа (Фомин В.Е.). Обращение к этим константам русской религиозной мысли также продиктовано следующими причинами.

Во-первых, спустя столетие они действительно продемонстрировали свою жизненность и актуальность. Прозрения русских философов сегодня получают подтверждение в естественнонаучных открытиях; так, парадигма глобального эволюционизма стала одной из ведущих в современной мысли, и в ее русле работают многие ученые, признающие ее генетическое родство с русской метафизикой всеединства и с русским космизмом.

Во-вторых, эти идеи нашли свое отражение и преломление в трудах большинства русских философов, представляющих различные философские течения, о чем сегодня пишут многие исследователи (М.А. Маслин, Т.Г. Щедрина и др.).

В-третьих, мировоззренческие и аксиологические позиции, запечатленные в русской религиозной философии, воплотились в литературе, поэзии, живописи, что позволяет говорить об их характерности для всего русского мыслетворчества. О религиозности русского народа как основной черте характера писали С.Л. Франк, Н.А. Бердяев, Л.П. Карсавин. Хотя Г.П. Федотов считал, что такой взгляд не историчен, потому что высокий уровень

религиозности XIX века сравнился в XX с уровнем европейской секуляризованности, но Н.О. Лосский в работе «Характер русского народа» отмечал, что даже русский атеизм носит религиозный характер, если религию понимать в широком смысле, как устремленность человека к абсолютному добру, к высшим духовным ценностям и исканиям высшей правды на земле. Русский материализм, например, в лице Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова признает единство мира, его упорядоченность, иерархию духовных ценностей; вносит свой вклад в разработку русской идеи. В работе «История русской философии» В.В. Зеньковский пишет, что все философские течения начала XX века «...не просто “сопринадлежат” своему национально-культурному единству, но и связаны диалектически друг с другом в своей глубине» (Зеньковский, 1999, т. 2, с. 248).

Все это позволяет говорить о том, что идеи, высказанные русскими религиозными мыслителями, с одной стороны, определяют своеобразность русской философии, с другой стороны, являются типичными для русской ментальности. Подтверждением этому тезису служит, на наш взгляд, и факт востребованности ключевых философских идей российской педагогической теорией и практикой. Философия всегда играла мировоззренческую и ценностно-регулятивную роль по отношению к педагогике, а последняя, в свою очередь, актуализировала философскую мысль, связывая ее с практикой и заботами повседневной жизни. По мере кристаллизации основных философских идей шел процесс их последовательного укоренения в педагогической теории и практике и все более глубокого влияния на формирование основных принципов отечественного образования начала XX века.

2.2. Русская философия и педагогика: вехи исторического взаимодействия

Русская философия и педагогика берут свое начало еще со времен Киевской Руси. Тогда они не имели четко выраженного теоретического характера и рационально-логического изложения, но в них уже отчетливо проступает национальное мировосприятие и самовыражение. Еще архимандрит Гавриил, первый историк русской философии, исследуя ее национальные особенности, пишет о том, что у одних народов философия развивается в «научнообразном выражении», у других – в «повестях, нравоучениях, стихотворениях и религии» (Цит. по: Введенский, с. 6). О самобытности русской философии писали многие русские мыслители, в том

числе А.Ф. Лосев, который считал, что «вся русская философия являет собой до-логическую, до-систематическую или, лучше сказать, сверх-логическую, сверх-систематическую картину философских течений и направлений» (Лосев А.Ф., с. 67).

Сегодня поиски специфики собственно философских идей Древней Руси в исследовательской литературе идут по пути «вычленения» основных понятий философии из «нефилософского контекста», где «под контекстом надо понимать не только собственно письменные тексты, но и все иные нефилософские формы существования философии...» (Сенчихина, с. 191). Речь идет о живописи, литературе, иконописи, архитектуре и т.д. Одним из основателей этого подхода можно считать П.А. Флоренского, который писал об иконе как об «умозрении в красках»: «Не случайно древние свидетельства – высоких мастеров иконописи называют *философами*, хотя в смысле отвлеченной теории они не написали ни одного слова. Но просветленные небесным видением, эти иконописцы свидетельствовали воплощенное Слово пальцами своих рук и воистину философствовали красками» (Флоренский, 2001, с. 185).

Народная мудрость и философское осмысление мира находили свое выражение в устном народном творчестве: былины, песни, сказки, поговорки, пословицы носили ярко выраженный поучительный характер и формировали идеал русского человека, давали основные представления об устройстве мира и общества. Рассуждая о воспитательном значении родного слова, русской речи, К.Д. Ушинский писал, что «... язык в то же время является величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда еще не было ни книг, ни школ, и продолжающим учить его до конца народной истории» (Ушинский, 2002, с. 114). Позже ценностно-регулятивную и просветительскую функцию также выполняли письменные литературные произведения: «Жития...», «Наставления...», «Слова...», паломнические рассказы и т.д. Так, «Поучение чадам своим» князя Владимира Мономаха – памятник древнерусской литературы и педагогической мысли, в котором провозглашаются нравственные принципы, звучит призыв к милосердию, трудолюбию, заботе о ближних и почитанию Бога.

В «Послании Владимиру Мономаху о посте и о воздержании чувств», написанном киевским митрополитом Никифором, дается не только наставление великому князю по соблюдению религиозного обряда, но и воспроизводится платоновское учение о трехчастной душе, о двойственности бытия, о соотношении божественного и земного. С наследием античных

философов на Руси знакомилась также по работам ученого и философа Кирика Новгородца, митрополита Климента Смолятича и др. Не прерывается эта связь и в XIV–XVI веках. По мнению некоторых исследователей, она осуществляется в рамках кирилло-мефодиевской традиции в богословии (см. сборник «Древняя Русь ...»). Так, датируемая XV веком рукопись «Житие Кирилла» содержит определение философии как знания вещей божественных и человеческих, как определение того, насколько человек способен приблизиться к Богу и уподобиться ему через дела свои. При этом особая роль отводится знанию, звучит мотив рационализации веры; взаимоотношения философии и богословия не столь жестко ортодоксальны. При этом в определении философии Кирилла преобладают деятельно-активные познавательные установки, которые ориентируют не на пассивное следование богословским предписаниям, а открывают широкий простор для познания земной и божественной сферы. Эта позиция сближает древнерусских мыслителей с традициями античной философии, направленной на познание мира.

В XIV–XVII веках широкое распространение на Руси имеют рукописные сборники афоризмов философского, этического, педагогического содержания (Сперанский). Их воспитательная ценность состоит в том, что они закрепляют образец нравственно-религиозного, эстетического, гражданского отношения к действительности, формируют христианский идеал человека. Эту философско-педагогическую линию в XVIII веке продолжил Г.С. Сковорода. Странствующий философ, «русский Сократ», по выражению С.Л. Франка, наиболее важным в облике совершенного человека считает возрастание в истине путем волевого и сердечного устремления. Им не признается рационалистическая наука, оторванная от жизни духа. Педагогическое мастерство он обогащает методом диалога, который в то время использовался лишь в так называемой низовой литературе.

Секуляризация мышления, которая происходит в России в XVIII веке, накладывает свой отпечаток на развитие философско-педагогической мысли.

Для эпохи российского Просвещения характерно то, что произошел перенос внимания с задач религиозно-нравственного воспитания на светское теоретическое обучение. «Старая форма процесса социализации не удовлетворяла потребности нации, не могла в полной мере способствовать формированию национальной идеи, которая в концентрированном виде должна была выражать систему научных знаний» (Вакаев, 2001, с. 70). В идейном плане это выразилось в развитии идей свободомыслия и

просветительства, в отходе от церковных догм и признании «естественного права» как божественного по своему происхождению. Об этом писал В.Н. Татищев в работе «Разговор о пользе наук и училищ» и главною наукой почитал, «чтоб человек мог себя познать» (см. «История педагогики...», с. 80). В организационном плане веяние нового времени отразилось в попытке обеспечить более широкий доступ всех слоев населения к образованию, расширить базу естественнонаучной подготовки учащихся.

О реорганизации системы образования, о целях и задачах воспитания пишут многие русские мыслители того времени, в том числе, А.А. Барсов, Д.С. Аничков. М.В. Ломоносов на протяжении двадцатилетней педагогической деятельности разрабатывает и внедряет новые принципы российского образования. Его заслугой явилось то, что Московский университет стал научным центром страны, а не привилегированным учебным заведением. Разработанные Ломоносовым фундаментальные учебные и методические пособия по различным научным дисциплинам, проекты регламентов гимназий различных образцов, ширококомасштабная просветительская деятельность привели к тому, что ломоносовский период в Просвещении назовут новым периодом русской образованности.

Во второй половине XVIII века И.И. Бецкой – автор «Генерального плана императорского воспитательного дома» (1763), «Устава воспитания двухсот благородных девиц...» (1764), «Устава Шляхетского сухопутного кадетского корпуса...» (1766), выступил за разностороннее образование. Е.Р. Дашкова, президент двух российских академий, отстаивает национальные приоритеты в образовании. В работе «О смысле слова “воспитание”» она критикует соотечественников, преклоняющихся перед иностранной модой в образовании, считает, что в первую очередь детей нужно обучать родному языку и в дворянских семьях сохранять русские обычаи. Дашкова формулирует принципы физического, нравственного и школьного воспитания, считая, что эти три направления и должны составить истинное значения понятия «воспитание» (Антология педагогической мысли..., с. 284-285).

Известный русский просветитель, писатель и журналист того времени Н.И. Новиков впервые в России употребил слово «педагогика». Он стоял у истоков отечественной педагогической науки, видел цель воспитания в том, чтобы «образовать детей счастливыми людьми и полезными гражданами» (Новиков, с. 295). Счастье он связывал с приоритетом нравственности. Педагогические наставления этого мыслителя не потеряли своей актуальности и сегодня – «...упражняйте детей ваших или воспитанников в употреблении

чувств, научите их чувствовать справедливо... Потом упражняйте их всегда во внимательности. Внимательность есть мать всякого основательного познания... Научите их мыслить основательно» (Новиков, с. 177-179). Эти идеи близки и таким прогрессивным деятелям того времени, как М.М. Снегирев, Х.А. Чеботарев и др.

Подробное знакомство с наследием русских мыслителей XVIII века позволяет сделать вывод, что педагогическая мысль того времени, как и философская, попав под влияние западных светских идеалов и рационализма, взяв от них необходимые теоретико-методологические элементы, принципы организации образовательного процесса, в то же время остается пронизана этической проблематикой, которая все больше переходит из религиозной сферы в область осмысления социальной действительности. Для передовых мыслителей того времени также характерен призыв к патриотизму и гражданственности – увлечение западной культурой не затмевает достижения русского духа. Как пишет В.В. Зеньковский, «работа мысли шла под знаком реакции тогдашним “западникам” и выработки нового национального самосознания» (Зеньковский, 1999, с. 106). Чувство гордости за свою страну и ее историю не могло не обострить взгляд на социальные проблемы и не привести к философскому осмыслению реальности. Все это находит отражение в вопросах воспитания и просвещения: будущий человек – это прежде всего гражданин своей страны. В связи с этим особо следует остановиться на философско-публицистическом наследии А.Н. Радищева.

А.Н. Радищев – образец пламенного служения Отчизне, идеалам добра и справедливости. Его жизненные принципы нашли отражение в его творчестве. Так, в «Беседе о том, что есть сын Отечества» автор призывает к нравственному совершенствованию и просвещению ума, к трудолюбию, прилежанию и скромности, к воплощению идей социальной справедливости. Но для него любовь к Отечеству немислима без «любви к наукам и художествам». Радищев пишет о необходимости изучения философии, истории, эстетики. В работе «О человеке, его смертности и бессмертии» он излагает свои гносеологические взгляды и выделяет опыт «чувственный» и «разумный». Радищев одним из первых в русской философии делает попытку осуществить синтез эмпиризма и рационализма, считая, что чувственная основа знания должна дополняться опытом разума, «все силы нашего познания не различны в существовании своем. Эта сила познания едина и неразделима» (Цит. по: Зеньковский, 1999, с. 111). Его гносеологические воззрения свидетельствуют о глубоком знании западной философии, а педагогические взгляды затрагивают проблемы, которые станут предметом

острого обсуждения лишь в конце XIX века – это принцип природосообразности в воспитании и соотношение внутренних природных задатков человека и воздействия социальной среды. «Радищев – самое замечательное явление в России в XVIII веке», – пишет Н.А. Бердяев. Но «он замечателен не оригинальностью мысли, а оригинальностью своей чувствительности, своим стремлением к правде, к справедливости, к свободе» (Бердяев, 2000, с. 31).

Итак, в эпоху Просвещения философия начинает отходить от религии и все теснее примыкает к науке. Вслед за ней этот путь повторяет и педагогика, на короткий срок добиваясь полной автономии. В.В. Зеньковский отмечает, что в XIX веке, в связи с развитием психологии, педагогика отрывается не только от религии, но и от философии, всецело связав себя с науками о ребенке (педологией). «Эта тенденция отрыва педагогики от философии закончилась полным фиаско и привела уже в XX веке к острой постановке вопроса о миросозерцательной установке в педагогике» (Зеньковский, 1996, с. 12).

В.М. Кларин и В.М. Петров в работе «Идеалы и пути воспитания в творениях русских религиозных философов XIX–XX вв.» пишут, что преодоление секуляризма в России того времени связано с развитием религиозной неортодоксальной философии, представленной трудами А.С. Хомякова, И.В. Киреевского, К.С. Аксакова. Анализируя педагогические взгляды славянофилов, авторы монографии отмечают, что именно трудами этих философов был создан противовес «гегелевскому идеалистическому рационализму, всей германской идеалистической педагогике, основанной на господстве отвлеченного мышления» (Кларин, Петров, с. 10). Философы-славянофилы обосновывали идею воспитания целостной личности и разработали концепцию «целостного живого знания», включающего как научные истины, так и религиозное познание. Они выступали за национальный характер российского образования, возврат к святоотеческим православным идеалам воспитания при изучении всего богатства европейской научной мысли. «Именно в кружке Любомудров возникла мысль о создании оригинальной русской философии, а по сути дела – философии педагогики, стройно сложились убеждения о неповторимости, особенности путей российского образования» (там же, с. 11).

Славянофилы не были педагогами-практиками, но своими философскими трудами привлекли внимание общества к проблемам образования. Содержание учебных программ, организация учебного процесса в то время строго регламентировалась и контролировалась Министерством народного

образования. Общественно-педагогического движения и профессионального объединения педагогов не существовало. В научном плане в основном шло заимствование западноевропейского педагогического опыта. Все это тормозило развитие отечественной педагогической науки и требовало принятия незамедлительных мер. Решающее влияние на формирование общественного интереса к проблемам образования и развитию отечественной педагогической науки имела деятельность таких выдающихся педагогов-теоретиков и практиков, как Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, В.Я. Стоюнин, С.П. Шевырев и др. Именно они выработали основополагающий принцип взаимного дополнения национального и общечеловеческого в образовании.

Философско-антропологический материализм, представленный работами Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова и др., также оказал существенное влияние на возникновение новых концептуальных идей в педагогике. Философы-демократы, начиная с В.Г. Белинского, видели задачу образования в формировании научного мировоззрения; выступали за гармоничное сочетание естественных и гуманитарных наук в процессе обучения; за воспитание социально активной и патриотической личности.

В основе педагогических взглядов В.Г. Белинского лежит принцип гуманизма, который позволяет видеть человека в каждом члене общества независимо от его происхождения и социального положения. Белинский выступал против сословного обучения, а главным средством воспитания считал человечность. Утверждая высокое звание человека как высшего проявления материальной и духовной природы, он писал, что «воспитание – великое дело: им решается участь человека... кто не сделался прежде всего человеком, тот плохой гражданин» (Педагогическое наследие..., с. 30). В своих статьях он уделял много внимания вопросам народного просвещения, которое должно базироваться на изучении родного языка, отечественной истории и словесности. Разрешая вопрос о соотношении национального и общечеловеческого в воспитании, Белинский призывал педагогов знакомиться с наследием Пушкина, Лермонтова, Одоевского, Крылова, Гоголя, молодого Достоевского, давать воспитанникам «как можно больше общечеловеческого, мирового, но... через родные и национальные явления» (там же, с. 12). Он активно боролся против наследия николаевской эпохи – школьной муштры и зубрежки, засилья богословия и «мертвых языков». В статье «Руководство к познанию новой истории для средних учебных заведений» Белинский пишет о принципах построения системы исторического образования, о методике отбора фактического материала. «...Вера в идею составляет единственное

основание всякого знания... Нет идеи, нет и науки! Знание фактов только потому и драгоценно, что в фактах скрываются идеи» (там же, с. 65).

В.Г. Белинский обосновал принцип социальной активности личности, который, по его мнению, заложен в природе человека как свойство активного отношения к окружающей действительности. В основе этого свойства лежит необходимость удовлетворения потребностей, интересов и целей. С горечью он писал о пассивном отношении народных масс к окружающей социальной действительности, о задачах воспитания социальной и гражданской активности и ответственности. Белинский считал, что человек активен в той области социальной жизни, где он чувствует себя действительно человеком и личностью. Отсюда он и выводит необходимость социальных преобразований, построения общества, свободного от эксплуатации и крепостной зависимости.

Педагогические идеи В.Г. Белинского были подхвачены Н.Г. Чернышевским и Н.А. Добролюбовым. Так, Чернышевский видел в просвещении народа важнейшую социально-педагогическую проблему и вплотную подошел к научному пониманию роли социальных условий в воспитании и развитии личности. В «Очерках гоголевского периода русской литературы» он показал роль художественной литературы как средства познания и преобразования действительности. «То, что не имеет корней в почве жизни, – писал он, – остается вяло и бледно, не только не приобретает исторического значения, но и само по себе, без отношения к действию на общество, бывает ничтожно» (Педагогическое наследие..., с. 218). Своими литературными и публицистическими трудами, примером своей жизни Н.Г. Чернышевский утверждает идеал самопожертвования ради общего блага и патриотического служения обществу.

Н.А. Добролюбов выдвинул собственную педагогическую концепцию, основой которой явилась забота о личности ученика, его гармоничном развитии, о подготовке молодежи к социально-активной жизни, проникнутой идеалом гражданственности и патриотизма. Обучение, по замыслу Добролюбова, должно сообщать не только необходимые сведения, но способствовать умственному и нравственному развитию детей. Добиться выполнения такой задачи может только педагог, являющийся авторитетом для своих учеников. В статье «О значении авторитета в воспитании» он раскрывает необходимые черты личности такого учителя. Это ясность ума, твердость убеждений, всестороннее развитие, любовь к своему делу. Анализируя ситуацию в образовании с ее формализмом, сословным подходом, оторванностью от родной культуры, Н.А. Добролюбов пишет: «Освободиться

от этого жалкого состояния, обратить внимание не на мертвую букву, а на живой дух, не на исполнение внешней формы, а на развитие внутреннего человека – вот задача, которой выполнение предстоит современному русскому воспитанию» (там же, с. 304).

В 60-е годы XIX-го столетия вышла в свет статья Н.И. Пирогова «Вопросы жизни». Отвечая на вопрос «Что значит быть человеком?», Пирогов формулирует новые задачи педагогики, осознание которых было подготовлено философско-публицистической деятельностью В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова. Речь идет о ценности человеческой личности, о сознательной деятельности на благо общества, о демократических общественных отношениях. Н.И. Пирогов выступал против утилитарно-прагматического подхода к задачам и целям образования. Девиз его педагогики: «Ищи быть и будь человеком!» – призывает к раскрытию в человеке духовно-нравственного, интеллектуального и физического потенциала. «Н.И. Пирогов первый у нас взглянул на дело воспитания с философской точки зрения и увидел в нем не вопрос школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, но глубочайший вопрос человеческого духа – “вопрос жизни”», – писал о нем К.Д. Ушинский (Ушинский, 2002, с. 26-27).

Великий русский педагог К.Д. Ушинский явился продолжателем идей Н.И. Пирогова и создателем педагогической антропологии в России. Характеризуя тот период, В.В. Зеньковский считает, что «проблема воспитания отодвигает постепенно проблему образования, и в связи с этим стоит первоначально слабое, но потом все более ярко разворачивающееся стремление к целостности в воспитательном воздействии на ребенка» (Зеньковский, 1997, с. 74). Следует отметить, что тенденция к целостности в педагогике тесно переплеталась с подобными идеями в философии, которые получили теоретическое обоснование и практическую реализацию, становясь характерными идеями русского мыслетворчества того времени.

К.Д. Ушинский стремился ориентироваться в педагогике на последние научные данные, в тоже время он отмечал, что **невозможно строить педагогическую теорию без опоры на философию**. Именно она определяет идею воспитания человека. Ушинский обосновывал идею **концептуальной целостности** в образовании, выступая как против чистого идеализма, так и против позитивизма. Образование должно не только давать конкретные навыки (каковую цель ставит реальное образование), но **сформировать целостное мировоззрение**. Для этого необходимо преподавание философских,

исторических и прочих гуманитарных наук, от чего отказывается Европа, опираясь на прагматизм и позитивизм в обучении. Вместе с тем и идеализм «обкрадывает» знания человека, не интересуясь изучением законов материи. Формирование целостного мировоззрения необходимо вести через преподавание, которое Ушинский назвал органическим: учебный материал излагается системно, школьные предметы дополняют друг друга, формируя общее представление о мире. Он понимал образование как развитие духа человеческого. Поэтому показателем правильного применения результатов образования является не *количество знаний*, а *формирование взглядов и убеждений*, жизненной позиции человека. Этот подход является прямым продолжением всей отечественной педагогической традиции, берущей начало в народной педагогике. А также отражением философских идей русских мыслителей.

Воспитание народности – одна из основных идей, которую он разрабатывает в своих трудах и воплощает в педагогическую практику. Ушинский с горечью отмечал, что школа пронизана духом космополитизма и интеллектуализма, что о воспитании национальных чувств нет и речи. А ведь народное воспитание должно не только воздействовать на интеллектуальную сферу – расширять знания об истории, географии Отечества, но и воздействовать на эмоционально-нравственную сферу – формировать эстетическое восприятие родной культуры, воспитывать любовь к ней. Перенос на свою почву западные воспитательные установки, мы усваиваем и внедряем только их «мертвую» форму, а не живое содержание. «Вникнув в воспитательные идеи западных народностей, мы увидим еще, что часто хотим привить к нам то, что не есть собственно даже идея, а только оставшийся иногда бессознательно след истории того или другого западного народа, усвоить который для нас так же невозможно, как усвоить чужую историю...» (там же, с. 124). Так, в трудах Ушинского русская идея получала свое педагогическое воплощение.

Огромное значение в воспитании К.Д. Ушинский уделял труду, который он рассматривает не в политэкономическом или производственном, а именно в нравственном значении. «...Наслаждения, если они не сопровождаются трудом, не только быстро теряют свою цену, но также быстро опустошают сердце человека и отнимают у него одно за одним все его лучшие достоинства» (там же, с. 76). Труд дает духовные силы, чтобы противостоять жажде обогащения, формирует заслон от лени и праздности. В работе «Труд в его психическом и воспитательном значении» он пишет, что педагоги должны целенаправленно воспитывать у учеников потребность в труде как в

физическом, так и в умственном, и, желая человеку счастья, надо его «...приготовлять к труду жизни» (там же, с. 80). ***Без серьезного труда жизнь не может быть ни счастливой, ни достойной.*** Поэтому Ушинский выступает против занимательного обучения, так как оно уводит от напряженного труда, не развивает волю ученика и самостоятельного характера. «Учить играя можно только самых маленьких детей до семилетнего возраста, далее наука должна уже принимать серьезный, ей свойственный тон» (там же, с. 85). Ребенок никогда не должен пресыщаться игрой и уметь отказываться от нее для более серьезных занятий. Этот подход крайне актуален для преодоления крайностей антисциентизма в образовании, отрицающих необходимость напряженного познания и сводящих процесс обучения к игре. Обращение к педагогическому наследию Ушинского позволяет выработать правильный подход в данном вопросе.

Поиск К.Д. Ушинским путей решения проблемы ***воспитания свободной личности*** также важен и актуален для современной образовательной практики. Его наследие позволяет выработать оптимальный вариант развития свободной личности без произвола самовыражения, с принятием ответственности за мир и общество. «Так как свобода воспитывается не отсутствием стеснений, но, напротив, преодолением их,... то ясно, что чем более сделает дитя таких опытов, тем более стеснений оно опрокинет, тем более полюбит свободу. Но большая разница: само ли дитя преодолеет стеснение или оно будет удалено другим» (там же, с. 179). Поэтому особую роль он отводит школьной дисциплине.

Изучение педагогического наследия К.Д. Ушинского позволяет сделать вывод о том, что его мировоззренческие установки близки таким ключевым понятиям русской философии, как цельность знания и бытия, воспитание свободной и ответственной личности, идея национального самоопределения. Его философско-педагогические взгляды послужили толчком для формирования основополагающих принципов российской педагогики.

Параллельно с синтетически-антропологическим течением, основоположником которого явился К.Д. Ушинский, в педагогике конца XIX столетия стало развиваться и новое религиозное направление. Оно было подготовлено трудами П.Д. Юркевича, который написал одну из первых теоретических работ в России по педагогике.

П.Д. Юркевич более 10 лет возглавлял кафедру философии в Московском университете, одновременно читал курс лекций по педагогике в учительской семинарии. Его философское наследие невелико, но в таких работах, как «Сердце и его значение в жизни человека, по учению слова Божия»,

«Материализм и задачи философии», «Из науки о человеческом духе» уже обозначены отправные идеи одного из оригинальных русских философских течений, а именно, метафизики сердца. Юркевич считает, что «... душа как основа известных нам сознательных психических явлений имеет своим ближайшим органом сердце, хотя ее сознательная жизнь обнаруживает себя под условием деятельности головного мозга» (Юркевич, с. 79). Ум есть вершина духовной жизни, но не питающий корень. Даже рассматривая сердце лишь как физический орган, в котором соединяется центральная нервная система с симпатической, можно говорить о том, что сердце обращено и к центру, и к периферии человека, обеспечивая его цельность.

Философ выступил против вульгарно-материалистических трактовок духовной сущности человека, сведения ее к биологическим основам. Вступая в полемику с Н.Г. Чернышевским по поводу антропологического принципа, он утверждает, что недопустимо исследовать психику человека только с помощью естественнонаучных методов, сводя ее к физиологическим процессам. Внутренняя жизнь человека, как и познание внешнего мира, связаны с развитием сердечной интуиции и с высшими духовными ценностями. Общие закономерности духовной жизни именно в сердце человека преломляются в личное духовное переживание и вытекающую отсюда нравственную деятельность, или тягу к добру. Эти идеи находят свое отражение в педагогических работах П.Д. Юркевича.

Религиозное направление в педагогике также развивали С.А. Рачинский и Л.Н. Толстой.

С.А. Рачинский, известный ученый-физиолог, являлся сторонником церковно-приходских школ. В конце 60-х годов он оставляет профессорскую кафедру Московского университета для того, чтобы стать сельским учителем. Посвятив себя делу просвещения народа, Рачинский ставит перед собой две задачи. Это укрепление православных основ воспитания и формирование у сельских учащихся систематических знаний. В своей книге «Сельская школа» он с особой теплотой отмечает в своих воспитанниках – крестьянских детях наличие высоких математических и художественных способностей, а также их нравственную чистоту. П.Ф. Каптерев, известный русский педагог и психолог, высоко оценивая деятельность таких подвижников, как Рачинский, отмечает, что «ныне вопросы образования суть вопросы не отдельных семейств, а всего русского народа, вопросы чрезвычайно важные и высоконациональные» (Каптерев, 1992, с. 69).

Большой вклад в развитие народной школы внес и Л.Н. Толстой. Наблюдения и выводы Толстого относительно процесса сознательного и

творческого усвоения учебного материала обогатили дидактическую теорию. Если говорить о его педагогических воззрениях, то можно выделить два периода. Первый связан с увлечением идеями свободного воспитания Ж.Ж. Руссо. Вера русского мыслителя в радикальное добро человеческой природы, как и у Руссо, породила веру в безукоризненную чистоту детской души, ее врожденную тягу к раскрытию внутренних сил и возможностей. Любое, самое благотворное влияние учителя, по мнению Толстого, искажает и тормозит этот процесс – таковы постулаты «свободного воспитания», которые предполагают устранение любого авторитета в школе, предоставление полной свободы и самостоятельности детям.

Впоследствии практика внедрения этих идей показала, что отрицание школьной дисциплины, авторитета учителя, отсутствие заранее разработанных учебных планов и программ приводит к произволу учащихся, к ломке всего образовательного процесса. Эти результаты и сегодня могут служить критерием оценки современных методик «свободного воспитания», внедряемых в рамках антисциентистского направления в образовании.

На втором этапе своей педагогической деятельности Л.Н. Толстой выступает горячим сторонником религиозного воспитания, отказываясь от идей свободного воспитания и подчиняя весь педагогический процесс религиозным принципам. Его главным оппонентом становится К.Н. Вентцель, который по-прежнему отстаивает абсолютную свободу в воспитании. В работе «Этика и педагогика творческой личности» он пишет о том, что необходимо на первый план выдвинуть идею искания истины, идею свободного религиозного творчества, утверждает, что религией в истинном смысле слова, может стать только личная религия, творчески созданная самой индивидуальностью (Вентцель, с. 106–107).

Философии образования уже на рубеже веков посвящал свои работы и такой русский мыслитель, как В.В. Розанов. Он выступил с критикой западной системы воспитания, которая, по его мнению, воспитывает искусственного человека – гомункула (*homunculum*), оторванного от культуры и истории своего народа, потерявшего высшую цель и смысл своего существования. Это приводит к тому, что «все чувствуют, и уже давно, в Европе странную безжизненность возрастающих поколений. ...Они так совершенно податливы на всякое низменное влияние и только ко всему достойному, что встретилось бы им на пути, так безучастны» (Розанов, с. 9-11). Цель образования Розанов видит в укреплении нравственных позиций ребенка, его укоренении в культуре, в развитии патриотизма, трудолюбия; выступает за религиозное воспитание. По мнению Розанова, религиозный человек всегда более

просвещен, потому что знает «кто он, среди чего живет, для чего, наконец, рожден» (там же, с. 15). Выступая за более тесную связь философии и образования, В.В. Розанов не дает готовых и дидактически выверенных способов решения назревших педагогических проблем, но его заслуга заключается в постановке новых задач в сфере образования.

«Русская мысль всегда будет занята преображением действительности», – писал Н.А. Бердяев (Бердяев, 2000, с. 31). Ее практическая направленность проявилась в тесной связи с педагогикой, что прослеживается на протяжении всего рассматриваемого периода. Отечественная философия и педагогика, формируясь в едином лоне русской культуры, имели общий предмет своего внимания – это человек, его духовная и социальная устремленность, место и роль в мире. Отражая и одновременно складывая этот образ, они закрепляли традиционное мировосприятие народа, позитивную специфику его национального характера и систему ценностей. Разные философские течения, делая акцент на различных аспектах, отшлифовывали грани этого образа, представляя его во всей полноте и красоте.

Следует отметить, что русская философия оказала не только мировоззренческое, но и методологическое влияние на развитие педагогической теории. Так, Е.М. Глухова считает, что система «всеединства» В.С. Соловьева послужила методологической базой для педагогических течений, базирующихся на идеях новой религиозной философии, несмотря на то, что специальных работ по проблемам воспитания и образования у Соловьева не было. Его система тесно смыкалась с антропологическими исследованиями в педагогике, в которых человек рассматривался с позиций философии, науки и религии, изучалась его природная, человеческая и богочеловеческая составляющая, признавался иерархический строй души и целостность личности. Помимо этого, идея «всеединства» дала возможность для осуществления «философско-теоретического анализа тех процессов, которые шли в педагогической теории и практике России, как с точки зрения единства их с общим ходом развития мировой педагогической мысли, так и с ходом развития российской действительности.» (Глухова, с. 40).

2.3. Основополагающие принципы российского образования: восстановление утраченных традиций

Начало XX века в России было временем создания разнообразных педагогических концепций. В это время оформились основные педагогические направления. В.В. Зеньковский в очерке «Русская педагогика в XX веке»

выделяет три направления, которые предшествовали советскому периоду. За критерий своей классификации он берет философско-мировоззренческую основу того или иного течения, снова подтверждая тезис о том, что любая педагогическая теория и практика строится на определенных философских установках.

Первое направление – это *педагогический натурализм* в его различных проявлениях, который связан, по мнению автора, с философией эпохи Просвещения, с верой в преобразующую силу воспитания. Для него натурализм – это отрицание всякого абсолютного начала и неизбежное присвоение природе божественных свойств, что и оправдывает веру в неиссякаемые силы человека. В этом педагогическом направлении он выделяет два течения: научное и романтическое. Научное представлено такими учеными, как профессор Лазурский и профессор Нечаев и др. Основные представители романтического направления – Л.Н. Толстой и К.Н. Вентцель, которые развивали идею свободного воспитания. В.В. Зеньковский характеризует это направление как педагогический утопизм, так как воспитательное воздействие производится только через убеждение, которое ученик даже и не обязан слушать. Также можно действовать на окружающую среду, косвенно влияя на поведение ребенка.

К разряду педагогического натурализма, по его мнению, также относится и советская педагогика. Как отмечает автор, тяга к проявлению концептуальной целостности во всех сферах жизни советского общества приводит к педагогическим утопиям и противоречиям в теоретической педагогике. Так, главным педагогическим фактором признается среда, влияние социального строя. Но воспитание граждан коммунистического общества начинается тогда, когда еще самого общества нет, т.е. нет соответствующей среды. Чтобы исправить эту ошибку, позже разрабатывается «педагогика переходного периода», которая уже ставит целью воспитание поколения, способного вести борьбу за утверждение коммунизма. Советская педагогика «без остатка включает человека в систему природы и в то же время стремится воспитать героическую волю, способность преобразовать действительность, преодолевать “косность” законов природы» (Зеньковский, 1996, с. 16). Таким образом, советская педагогика пытается быть синтетической, добавляя к материализму черты романтизма и даже идеализма, – что, как мы уже говорили, вообще характерно для русской мысли. Так, еще в начале века П.Ф. Каптерев, автор целого ряда трудов по педагогике, психологии, дидактике, пытается соединить религиозное, философское и естественнонаучное знание, добиваясь синтетического подхода в образовании.

В эмигрантской русской школе В.В. Зеньковский выделяет два направления: *идеалистическое*, представленное С.И. Гессеном, и *религиозное*, которое развивает сам автор. Философско-педагогические идеи Гессена он относит к трансцендентализму, обогащенному диалектическим методом, подтверждая это тем, что у Гессена «ступени воспитательного воздействия должны опираться на ступени духовного созревания ребенка», а основу духовного роста определяет моральное развитие личности. Зеньковский считает, что именно трансцендентализм позволяет преодолеть ошибки философского натурализма, признавая невыводимость из порядка природы высших принципов, которые сообщают человеческому духу его способность возвышаться над природой.

«Трансцендентализм при обосновании педагогики исходит из учения о верховном значении мира ценностей», связывает человеческую личность со сверхиндивидуальной сферой (Зеньковский, 1996, с. 16-17). Вместе с тем Зеньковский критикует трансцендентализм за «воздержание от религиозного реализма», за желание укрыться от Бога. Он считает, что если в педагогике натурализм не способен объяснить природу творческого и духовного самоопределения человека, то трансцендентализм не в состоянии выявить источник высших ценностей и верховного нравственного авторитета, что ослабляет его педагогический потенциал. Эти недостатки позволяет преодолеть лишь религиозное обоснование педагогики, которое дает больше знаний о человеке, призывая к развитию человеческого и божественного потенциала. Новый религиозно-педагогический подход развивали также Н.Н. Афанасьев, Л.А. Зандлер, протоирей С. Четвериков, А.С. Четверикова и др.

Современные российские исследователи (М.В. Богуславский, Б.М. Бим-Бад, В.И. Додонов, С.Ф. Егоров, З.И. Равкин и др.) вновь возвращаются к проблеме философского анализа педагогических концепций начала XX века и их классификации. Авторы работы «Педагогика как форма существования русской философии» С.А. Ан и Л.Н. Голубева в качестве основных выделяют естественнонаучное, религиозное и философско-идеалистическое направления.

В целом легко видеть, что, как и в русской философской мысли, в педагогике начала XX века преобладали направления, основанные на религиозном или идеалистическом мировоззрении, но включающие также естественнонаучные данные. Натурализм, как его понимает Зеньковский, или атеистический материализм с верой в неиссякаемые силы человека получил развитие только впоследствии, в советской педагогике, сохранив веру в лучшие человеческие идеалы. Поэтому в данном параграфе мы подробно

остановимся на анализе работ таких выдающихся педагогов, как С.И. Гессен и В.В. Зеньковский, представляющих соответственно **философско-идеалистическое** и **религиозное** течения. Каждый из них создал оригинальную педагогическую систему и был не только теоретиком, но и талантливым практиком, имеющим огромный опыт собственно педагогической и организационной работы.

С.И. Гессен, как уже сказано, рассматривал педагогику как «прикладную философию», так как «установить правила должного поведения» можно лишь «зная законы бытия» (Гессен, с. 23). Он предвосхитил проблемы соотношения технологического и эвристического подхода в образовании, что послужило стимулом для создания теории проблемного обучения в Польше и в СССР, модернизации образования в Чехословакии и Италии. В своей работе «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» он пишет: «Как теоретика педагогики меня привлекала задача показать, что даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам, и что борьба различных педагогических течений между собою есть только отражение более глубоких философских противоположностей» (там же, с.20). Исследователи творчества С.И. Гессена по праву называют его «основоположником русской философской педагогики» (Дегюга, с. 4).

По мнению С.И. Гессена, образование призвано ввести ребенка в мир культуры, поэтому цели образования совпадают с целями культуры, и видов образования столько же, сколько ценностей культуры: нравственное, научное (теоретическое), художественное, правовое, религиозное. «Образование есть не что иное, как культура индивида» (Гессен, с. 32-35). Вхождение в мир культуры имеет как самостоятельную, так и прикладную ценность: именно оно делает человека человеком, дает возможность для развития его потенциала, помогает ему осознать свое глубинное родство с людьми, природой, миром. Поэтому все педагогические приемы и методики Гессен анализирует исходя из этой конечной цели, выступая против прагматистских и узкоутилитарных подходов к образованию.

Как правило, С.И. Гессена не относят к сторонникам свободного воспитания, но эта тема у него разработана достаточно глубоко и является одной из ключевых в понимании его педагогической концепции. Подход Гессена к понятию свободы, разработанный в русле традиций русской философии, позволяет преодолеть крайности педагогического сциентизма и антисциентизма в этом вопросе.

Анализируя педагогические идеи Ж.Ж. Руссо, С.И. Гессен обращает особое внимание на то, что идеалы свободного воспитания на практике приводят к педагогическому произволу и неорганизованному принуждению. Это происходит вследствие того, что свобода понимается Руссо как отсутствие внешнего гнета. Что же понимает под свободой Гессен? В отличие от Толстого и Вентцеля, он обосновывает необходимость воспитания внутренней свободы ребенка и дает определение *свободы как творческой необходимости*. Свобода, считает он, не факт, а цель воспитания. Поэтому *внешнее принуждение*, против которого выступают последователи Руссо, *может быть действительно отменено только самим человеком в процессе его развития и самосовершенствования*. Свобода и принуждение (под которым он подразумевает школьную дисциплину) в этом случае выступают как *взаимодополняющие начала*. В этом вопросе позиция С.И. Гессена близка взглядам К.Д. Ушинского на роль и значение школьной дисциплины. Дисциплина упорядочивает поведение ученика, позволяет согласовать усилия для достижения максимального результата и с течением времени перерастает в самодисциплину.

«Свобода есть творчество нового, в мире дотоле не существовавшего, – пишет С.И. Гессен. – ...Поэтому свобода не есть произвольный выбор между несколькими уже данными в готовом виде, хотя и возможными только путями, но создание нового особого пути, не существовавшего ранее даже в виде возможного выхода». (Гессен, с.69). «Будь свободен» – для Гессена значит «будь самим собой», не изменяя своему внутреннему Я, стремись к высшему идеалу – то от чего отказывается вырожденный сциентизм в своей прагматичной трактовке свободы. *Свобода личности* понимается Гессеном не как свобода самости и произвола, что характерно для антисциентизма, а *как свобода реализации должного, как истинное творчество, соизмеримость и ответственность*. Только такое понимание свободы может привести к природосообразной – адекватной природе самого человека – педагогической практике.

С понятием свободы для С.И. Гессена, как и для многих русских мыслителей, тесно связано нравственное воспитание. Так, П.Д. Юркевич писал о том, что «нравственные поступки возможны для человека, потому что он свободен» (Юркевич, с.93). Гессен в своих работах отстаивает положение о том, что *нравственность заключается в следовании высшему идеалу, высшему замыслу*, который дан не извне, а находится внутри нас. Путь систематического и последовательного усиления центростремительной силы личности, постепенного роста ее внутренней свободы – есть путь

нравственного образования, считает Гессен. Во внутренней несвободе ребенка, в его неустойчивости и природной безличности он видит основание того принуждения, которому ребенок неизбежно подвержен в период взросления и которое в раннем возрасте проявляется особенно резко в склонности к подражанию. Задача нравственного образования и свободного воспитания как раз и состоит в том, чтобы отменить это принуждение, воспитав самостоятельную и ответственную личность, утверждающую свое предназначение в утверждении высших этических, эстетических и научных идеалов. **«Нравственное образование завершается формированием личности в человеке»** (Гессен, с.84).

Следует отметить, что анализируемые в предыдущей главе сциентистский и антисциентистский подходы к формированию личности практически не уделяли внимания нравственному развитию как показателю личностного роста. Более того, в постмодернистской модели антисциентизма пропагандируется сознательный отход от любых критериев нравственности как фактора, ограничивающего свободу самовыражения. Заслуга С.И. Гессена заключается именно в том, что он дал новое понимание свободы в ее педагогической трактовке и связал его с процессом нравственного становления личности.

В определении личности С.И. Гессен опирается на понятие цельности, внутреннего единства и духовной свободы и при этом считает, что «...личность обретается только через работу над сверхличными задачами. Она созидается лишь творчеством, направленным на осуществление сверхличных целей науки, искусства, права, религии, хозяйства, и измеряется совокупностью сотворенного человеком в направлении этих заданий культуры» (Гессен, с.74). Говоря о национальном воспитании, он пишет, что как личность отдельного человека, так и коллективная личность народа представляют собою не данную вещь, а лишь «процесс, кроющийся в себе единство творческого направления и живущий устремлением к сверхличному началу» (там же, с.78). Поэтому единство нации рождается через работу над сверхнациональными задачами.

Гессен закономерно развивает органичные для русской мысли идеи соборности, софийного единения. «Истинная свобода, сообщая отдельному человеку единство действия, делает его единой личностью (индивидуальностью), вместе с тем объединяет и отдельных людей в коллективную личность общественного союза, а в пределе – в соборную личность единого человечества. Будучи началом единения в отдельном и

малом, она оказывается тем самым принципом единения и в великом и целом» (там же, с. 230).

Идеал целостного познания рассматривается Гессеном через анализ формального и реального образования. Цель реального образования, которое опирается на эмпиризм, состоит в том, что школа должна сообщить необходимые сведения, «обладая которыми человек сможет ориентироваться в жизни и быть полезным членом общества» (там же, с. 235). Но, учитывая, что сведения быстро забываются и устаревают, школа при этом всегда будет отставать от науки. Формальное образование опирается на рационализм и определяет цель обучения как развитие способности мышления. Развитой ум всегда сможет приобрести те сведения, которые ему в жизни понадобятся. «На деле формальное развитие мышления означает отвлеченную от жизни школу, которая вместо сообщения полезных и интересных, расширяющих умственный кругозор человека сведений ограничивает умственную работу ученика пережевыванием мертвого материала грамматики и чисто формальной математики» (там же, с. 234).

Критикуя слабые стороны формального и реального образования, сам автор выступает сторонником критической философии и разрабатывает принципы критической дидактики, для которой основной целью обучения является овладение методом познания, воспитание подлинной свободы мышления.

Разрабатывая концепцию трудовой школы, главную ее задачу он видит в развитии личности учащегося. «Смысл трудовой школы состоит не в том, чтобы свести всякий умственный труд к физическому, но в том, чтобы всякий труд, как физический, так и умственный, сделать источником целостного развития личности» (там же, с. 134). Гессен разрабатывает конкретные рекомендации для реализации данного подхода. Во-первых, надо отменить деление предметов на общеобразовательные и специальные. Любой предмет надо рассматривать как источник общего развития личности. Во-вторых, в трудовой школе важно получить продукт совместной деятельности, но он не обязательно должен иметь хозяйственную ценность. Гессен ссылается на мнение Дьюи о том, что «исключительная забота о делах полезных и прикладных настолько суживает горизонт, что в дальнейшем приводит к разрушению. Не окупается, если привязывать свои мысли слишком короткой веревкой к столбу полезности... Люди должны, по крайней мере, достаточно интересоваться мышлением ради мышления, чтобы выйти за границы рутин и привычки» (там же, с. 143). Трудовая школа должна углубить профессию до призвания и дать возможность всему населению страны получить

полноценное образование. Профессия должна связать ученика с богатством как производственной, так и общей духовной культуры. Этот вывод С.И. Гессена сегодня актуален как никогда, так как современная ситуация в образовании, что было отмечено в первой главе, характеризуется именно узкоспециализированной и утилитарной направленностью.

Теперь остановимся подробнее на философско-педагогическом наследии В.В. Зеньковского, который не только продолжил в педагогике линию религиозного воспитания, но обогатил ее новым содержанием, включая последние данные естественных наук о человеке и их философско-религиозное осмысление. «Привлечение идей христианской антропологии к пониманию жизни души и внутренней диалектики ее исканий нужно вовсе не для одного религиозного или даже морального воспитания – оно нужно для педагогики в ее целом» (Зеньковский, 1996, с. 11). Он считал, что естественнонаучные открытия XIX века расширили представления о человеке, но они «не должны закрыть наши глаза на то, что общие цели, к которым стремится направить детскую душу педагог, не могут и не должны быть им “придуманы”...» (там же, с. 15). Тем самым В.В. Зеньковский выступал против педагогического произвола, который позднее нашел свое теоретическое обоснование и практическое применение как в сциентистской, так и антисциентистской моделях образования.

В статье «Об иерархическом строе души» он излагает основы христианской антропологии и пишет о необходимости применения принципа иерархии к рассмотрению психической сферы человека. В этом подходе четко прослеживается реализация *философской идеи о целостности человеческой личности и о целостности познания*. В иерархическом строе души, считает Зеньковский, существенное значение имеет эмоциональная сфера, хотя нет основания считать ее основной. Она формируется раньше, чем волевая, поэтому играет первостепенное значение при развитии умственной деятельности ребенка. Наиболее яркая и творческая работа нашей мысли развивается именно в том направлении, где задействованы наши чувства, чему мы отдаем весь пыл своей души. При этом *развитие эмоциональной культуры, здоровой эмоциональной сферы не следует рассматривать как культ чувств или раздувание сентиментальности*. Наши чувства связаны не столько с нашими субъективными переживаниями, сколько с миром ценностей, существование которого признает и трансцендентализм. Чувства являются проводником тех духовных реакций, которые имеют место в глубине нашей души. «Основным исканием духовной жизни в нас должно быть признание искания Бесконечного, которое так хорошо описал Кант в трансцендентальной

диалектике» (Зеньковский, 1996, с. 237). В чувствах выявляются глубинные характеристики человеческого бытия и, прежде всего, духовная связь с миром. Отсюда и возникает необходимость развития культуры чувств – полноценного эмоционального воспитания в школе. Зеньковский выступает против педагогического интеллектуализма, т.е. доминирования интеллектуальной подготовки в ущерб эмоциональной. Поэтому в образовании должно гармонично *сочетаться нравственное, эстетическое воспитание с интеллектуальным развитием ребенка.*

Ставя вопрос о религиозном воспитании как основе развития религиозных чувств, В.В. Зеньковский предупреждает о том, что подлинное религиозное воспитание возможно лишь тогда, когда имеется соответствующая культурная среда. «Религиозное обоснование педагогики, конечно, ставит школу в связь с Церковью, но вовсе не делает ее административно подчиненной духовенству» (там же, с. 20). Тем самым Зеньковский пытается уйти от конфессиональной узости в вопросах воспитания.

Коренную проблему современной педагогики он видит в том, что она встала «перед вопросом формирования личности в ее *целом*, а не только в сфере одного интеллекта» (Зеньковский, 2003, с. 161). Для этого необходимо решить вопрос: «Что есть личность человека»? Зеньковский *выступает против восприятия личности как набора функций.* Функциональному пониманию личности он противопоставляет *органическое*, предусматривающее целостный подход к человеку, при котором душа и человеческий дух, так же, как и разум, проходят фазы своего становления. «Духовная основа в человеке, метафизическое ядро его личности не охватывается его сознанием; наоборот, само сознание становится в нем возможным лишь в меру пронизанности души лучами духовности, к существенным сторонам которой принадлежит само сознание» (там же, с. 240). Функциональный подход зачастую сосредотачивает внимание на «периферии личности». Он порождает необходимость приспособлять ребенка к жизни, тогда как цель воспитания должна заключаться в развитии сущностных сил человека – его духовного потенциала, что позволяет человеку определить истинную цель и смысл своего существования.

В.В. Зеньковский метафизическое ядро личности связывает с понятием сердца, выводя из такого понимания и основные задачи педагогики. Как и для С.И. Гессена, для него «личность и метафизически и этически не замкнута в себе – она входит в систему мира, подчинена его законам, сопряжена с высшими началами, стоящими над миром. Нельзя поэтому объявлять идею

личности верховным и последним принципом педагогики...» (Зеньковский, 1996, с.15). Таково педагогическое кредо В.В. Зеньковского, сформулированное в работе «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии». Лишь ставя общие, а не личные цели, мы реализуем индивидуальность, считает он. Следует отметить, что к этим же выводам приходят современные западные и отечественные психологи. Так, В. Франкл связывал понятие личности с самоотрансценденцией. Он писал, что быть человеком – это значит быть направленным не на себя, а на служение делу, любви, другому человеку. А.С. Арсеньев считает, что «рефлексирующий разум, чтобы отнестись к себе как к целому, должен трансцендировать за пределы себя самого рассмотреть взаимоотношение “Человек – Мир” с религиозной, нравственной, эстетической, эмоциональной, интуитивной стороны и т.д. Поэтому разумная рефлексия – это всегда прогулка по границе рациональности, соприкосновение с тем, что является непостижимым для ума, в конечном счете, с Тайной Человека и Мира, в ее актуальной бесконечности» (Арсеньев, с. 504).

В личности человека переплетается индивидуальное и универсальное, которое свойственно всему человечеству. Общее, универсальное в человеке познается быстрее, поэтому в педагогике раньше оформились идеалы универсализма, при которых личность рассматривалась как носительница общечеловеческих стремлений и замыслов. При этом гуманистический универсализм, о котором пишет Зеньковский, видел ценность не в самой личности, а в том идеале, который она должна осуществить. Личность получала для него значение, лишь приобщаясь к миру истины добра и красоты. Тем не менее это движение встало на защиту личности, и позднее был сформирован идеал индивидуальности. «Личность стали ценить не за то, что в ней было общечеловеческого, но за нее самое, во всем ее живом составе... как идеальное раскрытие основных задатков, осуществляемое путем усвоения универсального содержания» (Зеньковский, 2003, с.67).

Решая проблему развития индивидуальности в ребенке, В.В. Зеньковский анализирует подход современной психологии, которая, изучая склонности человека, смену его душевных состояний и т.д., зачастую к этому и сводит само понятие индивидуальности. Если индивидуальность есть комбинация различных качеств, следовательно, пишет Зеньковский, целое появляется позже своих частей. Для него *индивидуальность не есть сумма частей, а живое единство психической жизни, целостность*, познаваемая в правде нравственного, религиозного, эстетического бытия. Это есть суть иного подхода к понятию индивидуальности, которое он развивал в своих работах.

Внедрение его в практику позволяет избежать негативных последствий антисциентистской педагогики, которая, отрицая целостность личности, признает за человеком лишь право на смену «масок» или «ролей», лишая его внутренней духовной вертикали и упраздняя социальную значимость.

Сведение индивидуальности к склонностям и психофизиологическим отличиям, что характерно для модели «свободного воспитания», в педагогической практике приводит к подмене задач воспитания индивидуальности частной задачей индивидуализации воспитания. Педагогу следует учитывать, что «...не всякая личность носит в себе индивидуальность как определяющую силу развития... Во многих личностях индивидуальность не подымается дальше мелких психических черт, которые, правда, обеспечивают личности ее единственность и неповторимость, но не играют никакой роли в развитии душевной жизни» (Зеньковский, 2003, с. 57). В индивидуальности «периферии личности» мы часто видим оригинальность натуры, которая, как правило, определяется господствующими вкусами и идеалами, а не внутренней жизнью человека.

Как же педагогу научиться распознавать истинную индивидуальность ребенка? Как во внешне неприметном, посредственном ученике рассмотреть его внутренний потенциал? Ответ, который дает Зеньковский на эти вопросы, строится в русле ключевых идей русской философии. «Реальность индивидуального усваивается нами опытно, в нравственных переживаниях... религиозном и этическом опыте» (Зеньковский, 2003, с. 40). Эта тайна индивидуальности неподвластна лишь умозрительному анализу. Рациональное познание человеческой души необходимо совместить с верой и с любовью. Только внутренняя интуиция педагога, его душевная эмпатия способна проникнуть во внутренний мир ребенка, а не владение технологиями педагогического процесса, что является характерной установкой сциентистской педагогики. Так и любящая мать силою своей любви «схватывает» духовную ценность ребенка, помогая реализоваться его лучшим чертам. «Смысл материнских и иных близких переживаний сводится к утверждению идеальной ценности любимого существа, к твердому, вечно живому чувству его индивидуальности, его незаменимости» (там же, с. 61). В познании индивидуальности не может быть никаких общепринятых приемов и методик. Только интуитивное познание – педагогическое чутье, живой отклик души и любовь порождают эту способность. Такой подход не отменяет педагогических знаний, а лишь направляет их в живое русло педагогической интуиции.

Второй важный момент в воспитании индивидуальности, который отмечает В.В. Зеньковский, это необходимость приобщения к сокровищнице культуры. ***Только усвоив общие культурные формы, душа может влить в них свое индивидуальное содержание.*** «В большинстве же случаев оформление индивидуальности вне приобщения к общечеловеческой культуре приводит к одичанию: оригинальничание вместо оригинальности, хаос вместо гармонического развития...» (Зеньковский, 2003, с. 73).

Решая вопрос о соотношении свободы и дисциплины в процессе воспитания, Зеньковский пишет, что приобщение ребенка к культурному наследию как раз несет в себе необходимый элемент принуждения. Это позволяет сформировать нужные устремления и ценностную ориентацию. «Вмешательство воспитателя состоит в том, что он сокращает собственную работу ребенка, помогая ему, усвоив прежнюю работу человечества, не повторять, а продолжать ее» (там же, с. 75). ***Развитие свободы – это раскрытие ее как творческого и положительного дара.*** Это есть процесс «восхождения к свободе», в котором педагогу отведена важная роль. Педагогическая помощь должна вестись с опорой на духовные силы ребенка, предотвращая возможность деградации личности в буйстве произвола. Та свобода, которой так дорожит «свободное воспитание» – это свобода «*периферии души*», а не внутреннего мира человека. Учение о подлинной свободе, которое развивает христианство, устанавливает ее в пребывании в истине. «Если центр нашего внимания лежит в личности ребенка как целом, если мы освободимся от скованности нашего внимания периферией души ребенка и войдем в понимание внутренней ее динамики, то тогда перед нами со всей силой предстанет тема о *связи свободы нашей с добром и истиной*» (там же, с. 163). Для Зеньковского это вопрос формирования религиозного мировоззрения. Только связывая нашу душу с Абсолютом, считает он, в нас возгорается то чувство, без которого не может развиваться духовная жизнь.

Следует отметить, что вопрос, который остался вне поля зрения религиозной педагогики, это вопрос о критериях развития духовности. Истинность служения высшим идеалам должна проверяться жизненной практикой, нравственной позицией человека, уровнем его альтруизма.

К решению проблемы соотношения индивидуального и общественного в человеке В.В. Зеньковский приходит через понятие соборности как механизма социальной регуляции. Даже не ощущая единства со всем человечеством, мы, однако, составляем реальное целое, считает он. Такой подход характерен для различных направлений русской философии. «Софийное единство человечества включает в себя все человеческие поколения; и тема братского

отношения к человечеству – как это было гениально показано Н.Ф. Федоровым, – обнимает собой не только настоящее, но и все прошлое» (Зеньковский, 2003, с.91). Данная позиция позволяет преодолеть не только социальную разрозненность «атомарного» общества западного образца, но и разъединенность человечества в целом, спасение от которой не в экономической глобализации государств в угоду транснациональным корпорациям, а в истинном единении людей для решения мировых проблем.

В работе «Социальное воспитание, его задачи и пути», написанной после Февральской революции, Зеньковский пишет о народном образовании, о необходимости не только его расширения, но и углубления, так как теперь от самого народа зависит судьба России. Народное образование, по его мнению, связано с социальным воспитанием, которое предполагает развитие самостоятельности, внутренней солидарности и социальной активности. Такое воспитание должно опираться на позитивный социальный идеал и развивать в человеке дух братства и взаимопомощи. Формирование полноценной личности невозможно без социума. «...Личность выходит узко-эгоистичной, любящей только себя, упрямой деспотичной, если... она не считается с социальной средой» (там же, с. 107). Личность должна проявлять себя не в самоутверждении, а в сердечном сотрудничестве с другими людьми. Именно в детском возрасте закладываются основы такого сотрудничества, и семья является незаменимым органом социального воспитания. Родители, а позднее и педагоги должны воспитать в детях «любовь к общему благу, способность к социальному сближению, основные социальные добродетели, живое стремление к солидарности, подлинную, а не словесную только любовь к братству» (там же, с. 138). Заслуга В.В. Зеньковского заключается именно в том, что на основе идей новой религиозной философии в педагогике на повестку дня был поставлен вопрос о социальной значимости личности, о выработке идеала социальной активности и задачах социализации подрастающего поколения.

Суть национального воспитания, по мнению В.В. Зеньковского, – это идея служения Родине. Национальное воспитание должно опираться не только на природу национального чувства, но на формирование духовной основы. «Национальное воспитание осуществляется не через сосредоточие на нем, а через просветление и углубление его связи со всей духовной жизнью. И здесь надо ясно сознавать, что такое углубление возможно лишь через уяснения религиозного смысла чувства родины» (там же, с.381). Осознание *русской идеи*, о которой писали отечественные мыслители, поможет, как считает Зеньковский, сформировать истинные приоритеты национального воспитания.

Итак, в качестве **заключения** можно отметить следующее. В трудах мыслителей, представляющих основные педагогические течения в России, отразились ключевые идеи русской философской мысли, которые легли в основу таких базовых принципов российского образования, как формирование целостного мировоззрения учащегося, основанного на глубоких, системных знаниях; единство рациональной и эмоционально-ценностной компоненты познания; взаимосвязь образования и нравственного воспитания; развитие свободной, творческой, но единой с другими людьми и ответственной за мир личности; народность и национальная укорененность образования. Таким образом уже тогда была заложена база для преодоления крайностей сциентизма и антисциентизма в решении следующих педагогических проблем:

- воспитание индивидуальности мыслилось не как развитие «периферийных», по выражению В.В. Зеньковского, психологических особенностей или шаблонных качеств, а как актуализация внутреннего духовного потенциала, ядром которого являются фундаментальные духовно-нравственные ценности;

- становление личности рассматривалось не как рост свободы самовыражения или, напротив, как все больший конформизм и социализация в смысле адаптации к социальным условиям (то есть фактически подавление и разрушение личности), а как органичный сплав личного и сверхличного и, соответственно, работа над сверхличными задачами при определяющей роли труда и нравственности. Таким образом, социализация личности отождествлялась с процессом соборного единения, при котором идет коэволюция интересов личности и общества;

- в школьной практике индивидуальная свобода не исключала дисциплину; напротив, они подразумевали друг друга как две взаимодополняющие грани, при котором свободное воспитание являлось актуализацией врожденного нравственного потенциала как фундамента целостной личности.

Связь ключевых идей отечественной философии и педагогики не утратила своей актуальности и в советский период. В 30-е годы, анализируя зарождавшиеся устои советской школы, В.В. Зеньковский отмечает тягу ко всем последним научным разработкам, которые внедряются в обучение. Он пишет о жестком диктате идеологии и вместе с тем признает, что существует преемственность между дореволюционной и советской школой, особенно в вопросах трудового воспитания и естественнонаучного образования (Зеньковский, 1997, с. 73). Советская педагогика базировалась на марксистско-ленинской философии и материалистическом мировоззрении, сохраняя

стремление к концептуальной целостности и фундаментальности. Так, П.Ф. Лесгафт и его последователи основывали свои педагогические теории на идее разностороннего развития физических и психических способностей человека, включая в основы педагогики психологию и анатомию. Такие направления педагогики, как опытническое, представленное С.Т. Шацким, С.Н. Дурьлиным, А.А. Фортунатовым и др., и естественнонаучное, возглавляемое А.П. Нечаевым и В.П. Вахтеровым, в качестве основной базы признавали естественные и социальные науки, а также данные эксперимента. Педагогическая концепция П.П. Блонского – профессора созданной им Московской академии народного образования, опиралась на теорию социального характера поведения. Философия будущего, по его мнению, должна стать наукой практической и экспериментальной. Огромный вклад в становление советской педагогики внес А.С. Макаренко, наследие которого не потеряло актуальности и в наши дни.

Советская педагогика в целом была социально ориентированной, а в воспитании исходила из признания высших ценностей (в их секуляризованном виде), сверхличных целей, задач служения общественно значимой идеи и т.д., то есть неявно во многом впитала в себя основные установки русской философии, сформулированные в дореволюционное время. Система ценностей стала опираться на другие приоритеты, приобрела иную структуру, но не потеряла иерархического строения. Характерные черты русской ментальности упростились, перейдя от соборности к коллективизму, от всемирной отзывчивости русской души к утверждению светлого коммунистического будущего для всего человечества, но не потеряли своей национальной укорененности. Все это способствовало сохранению основополагающих принципов образования, обозначенных нами ранее. Следует отметить, что именно в советский период данные принципы в наибольшей степени воплотились в массовую школьную практику. В наибольшей степени они отразились в педагогической теории и практике В.А. Сухомлинского.

Воспитание целостной личности, нравственной, трудолюбивой, устремленной к познанию, граждански активной и ответственной – такую задачу ставил перед собой выдающийся педагог В.А. Сухомлинский. Вся его деятельность была посвящена развитию гуманного начала в воспитании как важнейшей черты педагогической культуры учителя. «Чтобы ребенок чувствовал сердцем другого человека – так можно сформулировать важную воспитательную задачу, которую я поставил перед собой», – писал Сухомлинский, призывая и педагогов прислушиваться к голосу детского

сердца (Сухомлинский, с. 17). Он считал, что для успешного обучения необходимо разбудить в ребенке «страсть к учению», помочь ощутить радость интеллектуального открытия и разрабатывал соответствующие рекомендации. «Где нет любознательности – нет школы. Интеллектуальное равнодушие, убогость интеллектуальных эмоций – все это притупляет чуткость к мудрости, к новизне, к богатству и красоте мысли и познания» (там же, с. 79). Продолжая традиции русской педагогики, особую роль Сухомлинский отводил трудовому воспитанию как нравственной основе жизни, считая, что воспитательная роль труда зависит от того, как он отражается в мыслях и чувствах человека. Для того чтобы воспитать учеников трудолюбивыми, недостаточно открыть в школе производственные мастерские или создать рабочие бригады. «Не может быть трудолюбивым человек, мало думающий, мало переживающий. Чем умнее человек, чем богаче его эмоции и сильнее воля, тем ярче у него проявляется склонность к разнообразным видам трудовой деятельности» (там же, с. 128). Трудолюбие воспитывается не столько в процессе физического труда, сколько в процессе всей духовной жизни человека – интеллектуальной, эмоциональной, волевой. «Радость труда – это красота бытия», – писал В.А. Сухомлинский, воплощая в этой фразе всю мудрость русской философско-педагогической мысли.

Ситуация, которая сложилась в современном отечественном образовании, характеризуется как кризисная и проявляется, как было отмечено в первой главе, во внедрении инноваций, оторванных от традиций русской педагогики и культуры, в дефундаментализации и прагматизации процесса обучения, в навязывании подхода к образованию как к сфере рыночных услуг. Все это, по нашему мнению, является подтверждением тенденции отхода от основополагающих принципов российского образования. Несмотря на сложность ситуации и противоборствующие тенденции, данные принципы еще находят свое отражение в концептуальных идеях, педагогических методиках и практиках, что видно на примере Алтайского края.

В качестве примера можно указать на педагогическую концепцию формирования субъективной целостности, представленную работами С.В. Хомутцова, в которой актуализирован вопрос о духовно-нравственном воспитании в рамках светского образования. Автор раскрывает понятие духовности с научных позиций, как идеальное начало, определяющее формирование и развитие системы, оптимальные параметры ее существования. Таким образом, к духовной сфере можно отнести интеллектуальные, эмоциональные, чувственные и ценностно-мотивационные аспекты целостного сознания, но лишь в том случае, если они несут в себе

творческое, созидающее начало. «Если интеллект, эмоции, чувства и мотивы человека связаны с разрушением, деградацией исходных гармонически целостных параметров и принципов эволюции и коэволюции систем, то их с полным основанием можно отнести к *антидуховным (бездуховным)*» (Хомутцов, Хомутцова, с. 56). С.В. Хомутцов выделяет несколько аспектов духовного воспитания. Это воспитание мышления как формирование культуры работы с информацией (ее критического анализа, систематизации, интеграции и т.д.); воспитание эмоций и чувств как достижение определенного уровня культурной рефлексии. Особое внимание уделяется «воспитанию стиля бытия в целом», при котором интегрируются все уровни воспитательной работы, а духовная детерминанта придает им смысловую основу, «создает систему духовно-нравственных переживаний, которые меняют структуру эгоцентрического поведения человека» (там же, с. 58). В работах автора анализируется возможность применения духовных традиций в вариативной педагогике.

Подход к развитию теоретического и эмоционально-образного восприятия учебного материала как неразрывных компонентов единого познания разработан в методиках интегрированных уроков. Например, Л.Ю. Головеева, В.Н. Есликовская, Г.И. Егорова представляют методики интегрированных уроков по истории, литературе и музыке. Так, изучение исторических фактов Древней Руси дополняется такими литературным и музыкальным источниками, как «Слово о полку Игореве» и опера А.П. Бородин «Князь Игорь». А период Смутного времени сопровождается изучением драмы А.С. Пушкина «Борис Годунов» и одноименной оперы М.П. Мусоргского. Как считают авторы, интегрировать получаемые знания и вписать их в уже имеющееся у ребенка представления об окружающем – это достаточно сложная мыслительная операция, требующая своего развития. «Интеграция в образовании позволяет рассмотреть не только большое количество конкретных событий, происходящих вокруг, но и установить взаимосвязи и зависимость между ними. А, значит, в сознании детей отражается целостный, динамичный и живой мир» (Головеева и др., с. 4).

Формирование человека как свободной, творческой личности, ответственной за состояние общества и мира в целом, за поддержание жизни на Земле – такова задача экологического воспитания и образования, которая разрабатывается достаточно большим числом алтайских педагогов. Так, в крае при участии специалистов из БГПУ и АКЭЦРУ под руководством В.А. Рассыпнова разработана система непрерывного экологического образования для детей от 5 до 16 лет. Программы, которые входят в эту систему, носят

комплексный характер, что обусловлено, по мнению, авторов, необходимостью воздействия на все сферы личности ребенка для формирования экологической культуры. Программы включают материал по естественнонаучному направлению, методики эмоционально-чувственного развития детей, эколого-этнографические материалы о народных природосберегающих традициях. Результаты обследования дошкольников, занимающихся по этим программам, показали, что дети подготовительной группы видят богатую гамму цветовых оттенков в природе, без особых затруднений могут описать состояние дня в красках, 82 % из них правильно располагают цвета в радужном порядке (в контрольной группе – 42%), слышат многообразие шумов и звуков природы, распознают многообразие запахов. В экспериментальной группе у 88% детей сформирован стойкий интерес к природе, а в контрольной группе лишь у 21% детей (см. «Опыт внедрения...»). Дети, обучающиеся по этой программе, эмоциональнее воспринимают природу, знают много загадок, пословиц, стихов о природе. Их речь богата эпитетами, сравнениями, имеются глубокие знания о временах года. Как показывают результаты наблюдений, дошкольники этих групп «получили первые представления о единой картине мира и неразрывности существующих в ней связей, а также своей связи с природой, что в свою очередь вызывает у детей желание бережно относиться к природному окружению» (там же, с. 15).

Следует подчеркнуть, что опыт работы с детьми школьного возраста показывает, что при экологизации всей системы обучения решаются не только проблемы получения экологических знаний, но и повышается общий уровень культуры школьников. Создание школьных лесничеств, экологических отрядов по озеленению территории, проведению экологических рейдов, полевых исследовательских работ улучшает степень социализации учащихся. Также развивается познавательный интерес, степень комфортности пребывания в коллективе, что влияет на общий уровень обучаемости. Так, качество обученности возрастает в целом до 35%, а качество обученности по экологии до 74% (там же, с. 19). Авторы программы отмечают, что развитие экологической культуры учащихся способствует не только повышению чувственного восприятия природы, но и развитию доброты, чуткости, отзывчивости, ответственности за свое поведение по отношению к окружающим. Поэтому экологическое образование и воспитание можно рассматривать как один из наиболее эффективных методов целостного и гармоничного развития личности.

Сегодня как никогда становится актуальным решение проблемы национального воспитания как задачи духовного единения нации.

Преимственность культурных и духовных традиций способствует повышению национальной укорененности системы образования и решению многих социально-педагогических проблем. Этим вопросом занимается такое педагогическое направление, как этнопедагогика. Так, в работах В.А. Вакаева отмечено, что процессы урбанизации и глобализации конца XX века привели к утрате основных принципов, приемов и методов обучения и воспитания, характерных для народной педагогики. «Этнопедагогика исходит из понимания того, что в условиях контакта с иноэтническими общностями только благодаря наличию этнического самосознания возможно сохранение и развитие этноса. Поэтому она должна обеспечивать процесс формирования у подрастающего поколения представлений о своем народе, его характерных чертах, культуре, языке, духовных ценностях» (Вакаев, 2001, с. 3).

В заключение следует еще раз отметить, что тенденция развития и углубления базовых принципов российского образования, сформированных под непосредственным влиянием ключевых идей русской философии, на сегодняшний день не является господствующей, а просматривается лишь в отдельных программах, методиках, концепциях. К сожалению, в образовании главенствуют кризисные явления, о которых шла речь в первой главе. Это подтверждает необходимость пересмотра философско-мировоззренческих ориентиров с позиции социально-мировоззренческого потенциала русской философии. Русская философия – это важнейший этап на пути осмысления жизни как единого планетарного процесса, это новый взгляд на пути развития общества и человека, все более подтверждающийся результатами из других сфер знания. В свою очередь, новые фундаментальные открытия является базой для дальнейшего развития ключевых идей русской философии. Утрата их основополагающего влияния приводит к разрушению традиций российского образования. Поэтому обращение к наследию русских философов для решения современных проблем российского образования представляется крайне важным и актуальным.

Список литературы.

1. Алексеева И.Ю. Философия в современной России и русская философия // Философы России XIX–XX столетий (биографии, идеи, труды). М., 1999.
2. Алексеев П.В., Панин А.В. Философия. Учебник. – М. 2001.
3. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. – М. 2000.
4. Амонашвили Ш.А. Знания, которые мы даем, должны стать жизнью для ребенка // Первое сентября. – 2001. – №11.
5. Ан С.А., Голубева Л.Н. Педагогика как форма существования русской философии. Монография. – Барнаул, 1996.
6. Аносов Д.В. Реформа школы: за и против // Образование, которое мы можем потерять. Сборник. – М., 2003.
7. Анохина Г.М. Личностно адаптированная система обучения // Педагогика. – 2003. – №7.
8. Антология педагогической мысли России XVIII века // Сост. И.А. Соловков. – М., 1985.
9. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности: Цикл популярных лекций-очерков с приложениями. – М., 2001.
10. Артамонова Т.А. Иванов А.В. Эволюционная концепция В.С. Соловьева // Культура и время. Общественно-научный и художественный журнал, 2003. – № 3/4 (9/10).
11. Асадчая Т. Школьный Рубикон: за и против // Аргументы и факты Сибири. – 2001. – № 14.
12. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика. – М., 1989.
13. Барулин В.С. Социальная философия. Ч.1: Учебник. – М., 1993.
14. Барулин В.С. Социально философская антропология. Общие начала социально-философской антропологии. – М., 1994.
15. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. – М., 1986.
16. Бердяев Н.А. Человек. Микрокосм и макрокосм // Русский космизм: Антология философской мысли. М., 1993.
17. Бердяев Н.А. Русская идея. – Харьков, 2000.
18. Бершадский М.Е. В каких значениях используется понятие "технология" в педагогической литературе? // Школьные технологии. –2002. – № 1.
19. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. 2-изд. – М., 1998.

20. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: Курс лекции. – М., 2003.
21. Бородько М.В. Философия воспитания // Педагогика. – 1993. – №1.
22. Брушлинский А.В. Наука может развиваться только в открытой полемике // Народное образование. – 1997. – №8.
23. Бубер М. Два образа веры. – М., 1995.
24. Бузгалин А. Глобализация, антиглобалистское движение и Россия // Альтернативы. – 2001. – № 4.
25. Булгаков С.Н. Сочинения в 2 тт. – М., 1993.
26. Вакаев В.А. Этнопедагогика русской нации: социально-философский анализ. Автореф. диссер. на соискание уч. ст. канд. философ. наук, Барнаул, 2001.
27. Вакаев В.А. Причины антиномичности характера русского народа // Образ человека в историко-философском познании: Сборник трудов лаборатории «Философия человека и образования» и кафедры философии БГПУ. – Барнаул, 2001.
28. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. – 1997. – №3.
29. Введенский А.И., Лосев А.Ф., Радлов Э.Л., Шпет Г.Г.: Очерки истории русской философии. – Свердловск, 1991.
30. Вентцель. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили (Антология гуманной педагогики), 1999. – 216 с.
31. Вернадский В.И. Организация народного образования в новой России // Публицистические статьи. М., 1995.
32. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере // Русский космизм: Антология философской мысли. М., 1993.
33. Веселова В.В. Менталитет американского общества и гуманистическая парадигма образования и воспитания // Педагогика. – 1999. – № 8.
34. Взаимосвязь физической и религиозной картин мира. (Физику-теоретики о религии). Выпуск 1. – Кострома, 1996.
35. Волков Ю.Г., Поликарпов В.С. Интегральная природа человека. – Ростов-на-Дону, 1994.
36. Вульфов Б.З. Воспитание и рынок в переходный период // Педагогика. – 1993. – №2.
37. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М., 1998.

38. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
39. Глухова Е.М. Философско-педагогическая концепция В.С. Соловьева в контексте его философской системы «всеединства». Диссертация на соискание уч. ст. канд. пед. наук. Москва, 1998 г.
40. Головеева Л.Ю., Есликовская В.Н., Егорова В.И. Интегрированные уроки истории, литературы и музыки в 8 классе средней школы. – Барнаул, 2001.
41. Голубева О., Кагерманьян В., Савельев А., Суханов А. Как реформировать общее естественнонаучное образование? // Высшее образование в России. – 1997. – №2.
42. Гончаров В.Н., Филиппов В.Н. Философия образования в условиях духовного обновления России. – Барнаул, 1994.
43. Гречко П.К. Интеллектуальный импорт, или О периферийном постмодернизме // Общественные науки и современность. – 2000. – № 2.
44. Григорьев С. И. Теоретические основы изучения жизненных сил национальных сообщностей // Социс. – 2000. – № 2.
45. Григорьев С. И., Матвеева Н. А. неклассическая социология образования начала XXI века. – Барнаул: Изд-во АРНЦ СО РАО, 2000.
46. Григорьев С. И., Субетто А. И. Основы неклассической социологии (Новые тенденции развития культуры социологического мышления на рубеже XX-XXI веков). – Барнаул: Изд-во АРНЦ СО РАО, 2000.
47. Григорьева Т.П. Дао и Логос (встреча культур). – М., 1992..
48. Громыко Н.В. Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования // Вопросы философии. – №2. – 2002. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – Москва, 1993.
49. Гундаров И.А. Демографическая катастрофа в России: причины, механизмы, пути преодоления. – М., 2001.
50. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М., 2003.
51. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
52. Данилевский Н.Я. Россия и Европа / Сост., послесловие и комментарии С.А. Вайгачева. М., 1991.
53. Дмитриев Г.Д. Теоретико-практические аспекты многокультурного образования в США // Педагогика. – 1999. – №7.
54. Древняя Русь: пересечение традиций. М., 1997.

55. Дегюга В.Е. Идеи критической дидактики в философско-педагогическом наследии С.И. Гессена. Саранск, 1999. Реферат кандидатской диссертации.
56. Долженко О.В. Очерки по философии образования. – М., 1995. Дубровский Д.И. Постмодернистская мода // Вопросы философии. – 2001. – № 8.
57. Дьяченко В. Развивающее обучение и развитие личности // Народное образование. – 1998. – №7.
58. Жуков В.И. Российское образование: истоки, традиции, проблемы. –М., 2001.
59. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1996.
60. Зеньковский В.В. Русская педагогика в XX веке // Педагогика. – 1997. – № 2.
61. Зеньковский В.В. История русской философии. В 2-х тт. – Ростов-на-Дону, 1999.
62. Зеньковский В.В. Педагогические сочинения. – Саранск, 2003
63. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. – М., 1999.
64. Иванов А.В., Фотиева И.В., Шишин М.Ю. Духовно-экологическая цивилизация: устои и перспективы. - Барнаул, 2001.
65. Иванов А.В. Философско-богословская идея Софии в современном контексте истолкования // Вестник МГУ. Серия 8. Философия. – 1996. – №2.
66. Иванов А.В. Наука и религия на рубеже тысячелетий // Дельфис. –1999. – №4.
67. Идлис Г.М. От антропного космологического принципа к единому всеобщему разумному первоначалу на высшем уровне естественной самоорганизации материи // Мат. 1 межд. конф. «Алтай–Космос–Микрокосм». – Барнаул, 1993.
68. Ильин И.А. Россия есть живой организм // Русская идея. – М., 1992.
69. Ильин И.А. О русской идее // Русская идея. – М., 1992.
70. Ильин И.А. Творческая идея нашего будущего. Об основах духовного характера. Новосибирск, 1991г.
71. Интервью с Э. Днепровым // Московские новости. 14–20 декабря, 1999 г.
72. История педагогики в России. – М., 2000.

73. Казначеев В.П. Проблемы Горного Алтая в свете русского космизма // Мат. 2 межд. конф. «Алтай–Космос–Микрокосм», Барнаул, 1994.
74. Казначеев В.П., Спириин Е.А. Космопланетарный феномен человека. Проблемы комплексного изучения. – Новосибирск, 1991.
75. Казначеев В.П. Проблемы человековедения. – М., 1997.
76. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. Каптерев П.Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды // Педагогика. –1994. – № 5.
77. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М., 2000.
78. Качество современного образования и целостное восприятие мира: естественнонаучный и социальный контекст // Мат. межрегионального научно-практического семинара. – Москва–Барнаул, 1998.
79. Кемеров В.Е. Введение в социальную философию. Учебное пособие для гуманитарных вузов. – М., 1994.
80. Кирвель Ч.С. Глобализирующийся мир: путь в рабство или к свободе? // Размышл, – № 5. – 2002.
81. Киреевский И.В. В ответ А.С. Хомякову // Русская идея. – М., 1992.
82. Кирьянова И. Михаил Щетинин. Программа – это я. Утверждайте! // Педагогический калейдоскоп. – 1998. – № 31.
83. Кларин В.М., Петров В.М. Идеалы и пути воспитания в творениях русских религиозных философов 19–20 вв. – М., 1996.
84. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. – М., 1997.
85. Ковалевский М.М. Сочинение в 2–ух т.т. – СПб., 1997. – Т.1. Социология.
86. Коэн Р. Социальные последствия современного технического прогресса // Новая технократическая волна на Западе. – М., 1986.
87. Кропоткин П.А. Этика: избранные труды. – М., 1991.
88. Кудашов В.И. Иррациональность сознания информационной эпохи // Вестник РФО. –2001. – 3 (19).
89. Кудрявцев Л.Д. О реформах образования в России // Образование, которое мы можем потерять. – М., 2003.
90. Кузнецов В.Г., Кузнецова И.Д., Миронов В.В., Момджян К.Х. Философия. Учебник. – М., 1999.
91. Кумарин В. Какая педагогика – такая школа // Народное образование. – 1999. – №9.

92. Кушнир А.М. Природосообразность и народная педагогика // Народное образование. – 1999. – № 1/2.
93. Лесков Л.В. Космическое будущее человечества. – М., 1996.
94. Лоренц К. Обратная сторона зеркала. – М., 1998.
95. Лосев А.С., Горшков В.Г., Кондратьев К.Я., Котляков В.М. Проблемы экологии России. – М.: 1993.
96. Лосев А.Ф. Русская философия // Введенский А.И., Лосев А.Ф., Радлов Э.Л., Шпет Г.Г.: Очерки истории русской философии. – Свердловск, 1991.
97. Лосский Н.О. История русской философии. – М., 1991.
98. Лосский Н.О. Характер русского народа. М., 1990.
99. Лосский Н.О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция. – М., 1995..
100. Любавская Л.И. XXI век: проблема создания единой культуры // Философия образования. – 2003. – №7.
101. Льюис К.С. Человек отменяется, или Мысли о просвещении и воспитании, особенно же о том, как учат английской словесности в старших классах // Ак-кем. – 1994. - № 1.
102. Маслин М.А. Велико незнание России // Русская идея. – М., 1992.
103. Маслин М.А. История русской философии. – М., 2001.
104. Медведева И., Шишова Т. Новый учебник и детская психика // Народное образование. – 1997. – №1.
105. Мильков В.В. Кирилло-мефодиевская традиция и ее отличие от иных идейно-религиозных направлений // Древняя Русь: пересечение традиций. М., 1997.
106. Мильков В.В., Милькова С.В. Идеи древнегреческой философии в творчестве древнерусских мыслителей // Древняя Русь: пересечение традиций. - М., 1997.
107. Моисеев Н.Н. Общественная эволюция, рациональное общество // Полис. – 1992. – № 3.
108. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. – М., 1990.
109. Нагорная Л.К. Богочеловечество в русской религиозной философии (середина XIX–начало XX вв.) – Барнаул, 1994.
110. Новая технократическая волна на Западе / Сост. П.С. Гуревич. – М., 1986.
111. Новиков Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М., 1959.
112. Наука: возможности и границы. – М., 2003.

113. Образование, которое мы можем потерять. Сборник. Под общей редакцией ректора МГУ В.А. Садовниченко. Изд.2–е.доп. – М., 2003.
114. Образ человека в историко-философском познании // Сборник трудов лаборатории «Философия человека и образования» и кафедры философии БГПУ. – Барнаул, 2001.
115. Обыкновенное зло: исследования насилия в семье. – М., 2003.
116. Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. –2001. – №3.
117. Опыт внедрения системы непрерывного экологического образования в Алтайском крае / Научн. ред. д.б.н., проф. Рассыпнов В.А. – Барнаул, 2001.
118. Ошеров В.М. В нравственном тупике // Новый мир. – 1996. – №9.
119. Официальные документы в образовании. – №5, февраль 2003.
120. Паронджанов В. Возможна ли новая революция в образовании? // Высшее образование в России. – 1997. – № 2.
121. Парубченко Л.Б. Почему «развивающее обучение» не развивает и не обучает // За науку. – 2000.
122. Паршиков В.И. Философские основания современного образования. – Новосибирск, 2001.
123. Пахомов Ю.Н. Формирование экокочеловека: методологические принципы и программные установки. – СПб, 2002.
124. Педагогика самоопределения и гуманитарные практики. Сборник статей. Выпуск 2. Барнаул, 1999.
125. Педагогическое наследие: Белинский В.Г., Герцен А.И., Чернышевский Н.Г., Добролюбов Н.А. – М., 1987.
126. Пелипенко А.А. Постмодернизм в контексте переходных процессов // Человек. – 2001. – №4.
127. Петров Ю.В. Антропологический образ философии. – Томск, 1997.
128. Пилиповский В.Я. Рационалистическая модель школы и процесса обучения на Западе // Педагогика. – 1993. – №2. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М, 1985
129. Поппер К.Р. Открытое общество и его враги. –Т.1: Чары Платона. – М., 1992.
130. Реформирование образования. Стратегия развития РФ до 2010 года // Учительская газета. – 2000. – № 22.
131. Розанов В.В. Сумерки просвещения. – М., 1990.
132. Русская идея / Сост. М.А. Маслин. – М., 1992.

133. Русская философия: многообразие в единстве // Материалы VII Российского симпозиума историков русской философии. – М., 2001..
134. Русский космизм: Антология философской мысли. – М., 1993.
135. Руссо Ж.Ж. Об общественном договоре. Трактаты. – М., 1998.
136. Рыбаков Н.С. Мировоззрение, наука и образование: классика, неклассика, постнеклассика // Философия образования. – 2003. – №7.
137. Сагатовский В.Н. Русская идея: продолжим ли прерванный путь? Серия: Россия накануне XXI века. Вып. 2. – СПб., 1994.
138. Садовничий В. Традиции и современность // Высшее образование в России. – 2003. – №1.
139. Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов / Сост. и общ. Ред. А.А. Яковлева: Перевод. – М., 1990.
140. Сенчихина Ю.Б. Древнерусская философия: проблемы своеобразия // Русская философия: многообразие в единстве / Материалы VII Российского симпозиума историков русской философии. – М., 2000, 2001.
141. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5.
142. Сидоров П.И., Згонникова Е.В., Соловьев А.Г. Возможности взаимодействия психологов, психиатров и церкви в решении проблем психического здоровья населения // Независимый психиатрический журнал. – 1998. – № 4.
143. Слободский В.И. Концептуально-программный подход при реализации современных образовательных технологий // Педагог. Наука, технология, практика. Барнаул: Изд-во БГПУ. – 2000. – №1..
144. Совайленко В.К. Инновации развала // Начальная школа. – 1998. – №4.
145. Соловьев В.С. Сочинения в 2 т. изд. 2-е. – М., 1990. – Т. 1.
146. Соловьев В.С. Сочинения в 2 т. изд. 2-е. – М., 1990. – Т. 2.
147. Соловьев В.С. Чтения о Богочеловечестве. – СПб., 2000.
148. Соловьев В.С. Русская идея // Русская идея. – М., 1992.
149. Сорокин П.А. Долгий путь. Автобиографический роман. – Сыктывкар, 1991.
150. Современное общество и личность в социологии жизненных сил человека. Том 1. – Барнаул, 1999.
151. Сперанский М.М. История древнерусской литературы. 4-е изд. — СПб., 2002.
152. Субетто А.И. Проблема качества непрерывного образования. Современный российский контекст // Качество современного образования и

целостное восприятие мира: естественнонаучный и социальный контекст. Москва – Барнаул, 1998.

153. Сумерки богов / Сост. и общ. Ред. А.А. Яковлева. – М., 1989.
154. Сухомлинский В.А. О воспитании. Изд. 2-е. – М., 1975.
155. Сыроева Л.С. Воспитание и образование в системе культуры // *Философия образования*. – 2003. – №7.
156. Тельма З. Лавин. В защиту американского неопрагматизма // *Прагматический натурализм в американской философии*. – М., 2003.
157. Тоффлер Э. Третья волна. – М., 1999.
158. Трубецкой Н.С. Наследие Чингисхана. – М., 1999.
159. Турен А. От обмена к коммуникации: рождение программированного общества // *Новая технократическая волна на Западе*. – М., 1986.
160. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М., 1987.
161. Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования // *Педагогика*. – 1999. – №1.
162. Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия // *Вопросы философии*. – 1993. – №4.
163. Ушакова Е.В. Системная философия и системно-философская научная картина мира на рубеже III-го тысячелетия: Монография. Ч.1. – Барнаул, 1998.
164. Ушинский К.Д. Родное слово // *Ушинский*. – М., 2002.
165. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. – М., 1986.
166. Филиппов В.Н., Колтаков К.Г. Философия и методология науки: Курс лекций для магистров и аспирантов. В 2-х книгах. Книга 1. – Бийск, 2002.
167. Филиппов В.Н., Колтаков К.Г. Философия и методология науки: Курс лекций для магистров и аспирантов. В 2-х книгах. Книга 2. – Бийск, 2002.
168. Филиппов В.Н., Гончаров В.Н., Колтаков К.Г. Школа и общество в современной России. – Барнаул, 2003.
169. Флоренский П.А. Иконостас. – М., 2001.
170. Флоренский П.А. Макрокосм и микрокосм // *Богословские труды*. – Сб. XXIV. – М., 1983.
171. Фомин В.Е. Национальный дух: метафизическое основание русской религиозной философии: Монография. – Барнаул, 2002.

172. Фоминых Ю. Математика «по Давыдову» – это тупик // Народное образование. – 1998. – № 7.
173. Фотиева И. По разные стороны доктрины // Москва. – 2000. – № 12.
174. Фотиева И.В. Час предрассветный (Философские и научные аспекты «Живой Этики») – Барнаул, 2003.
175. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
176. Франк С.Л. Сущность и ведущие мотивы русской философии // Философы России XIX–XX столетий (биографии, идеи, труды). – М., 1999.
177. Франк С.Л. Русское мировоззрение // Франкл С.Л. Духовные основы общества. – М., 1992.
178. Фролов А.С. Образовательный потенциал русской культуры в условиях современной России // Гуманитарные основы педагогического процесса – Барнаул., 2003.
179. Фромм Э. Человек для себя. Иметь или быть? – Мн., 1997.
180. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1998.
181. Фуко М. Жизнь: опыт и наука // Вопросы философии. – 1993. – №5.
182. Фурсей Г.Н., Рюмцев Е.И., Чирятьев М.Н. Наука и образование в общем контексте культуры как определяющий фактор устойчивого развития России. – СПб., 1999.
183. Хайдеггер М. Наука и осмысление // Новая технократическая волна на Западе. – М., 1986.
184. Хёйзенга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. – М., 1992.
185. Хомутцов С.В. Духовные традиции в вариативной педагогике. Философско-педагогический анализ. – Барнаул, 1999.
186. Хомутцов С.В., Хомутцова Н.А. Теоретические основы духовного воспитания // Проблемы социогуманитарного образования: Мат. региональной очно-заочной научно-практической конф. – Барнаул, 2003.
187. Швырев В.С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность. – М., 2003.
188. Щедрина Т.Г. Идея «соборности» в интерпретации Г.Г. Шпета // Русская философия: многообразие в единстве / Мат. VII Российского симпозиума историков русской философии. – М., 2001.
189. Шихирев П. Н Динамика психологического состояния российского общества // Психологический журнал РАН. –1993. – № 3.
190. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.

191. Lechtman H., Steinberg A. The History of Technology. An Anthropological Point of View. Chicago, 1979.
192. Morrison A., Mc Intre D., Teachers and Teaching – Second Edit. London, 1976.
193. Reichenbach H. The Rise of scientific Philosophy. Berkley, 1951.
194. Skinner B.F. Teaching machines. Science. 1953, № 128.
195. Toffler A. Previews and Premises. Toronto, N.Y., Sidney, 1983.

Т.А. Артамонова

**Русская социально-философская мысль
и современное образование**

Верстка И.В. Шаповалов
Дизайн обложки С.Н. Киселенко

Подписано в печать 04.07.2005
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс Нью Роман
Заказ 704. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии Некоммерческого партнерства «Аз Бука»
Лицензия на полиграфическую деятельность
ПЛД № 28-51 от 22.07.1999 г.
Г. Барнаул, пр. Красноармейский, 98а
Тел. 62-91-03