



*Остапенко Андрей Александрович,
доктор педагогических наук,
профессор Кубанского
государственного университета,
Екатеринодарской духовной
семинарии и Высших богословских
курсов Московской духовной
академии*



*Хагуров Темыр Айтмечевич,
доктор социологических наук,
профессор Кубанского
государственного университета,
ведущий научный сотрудник
института социологии РАН*

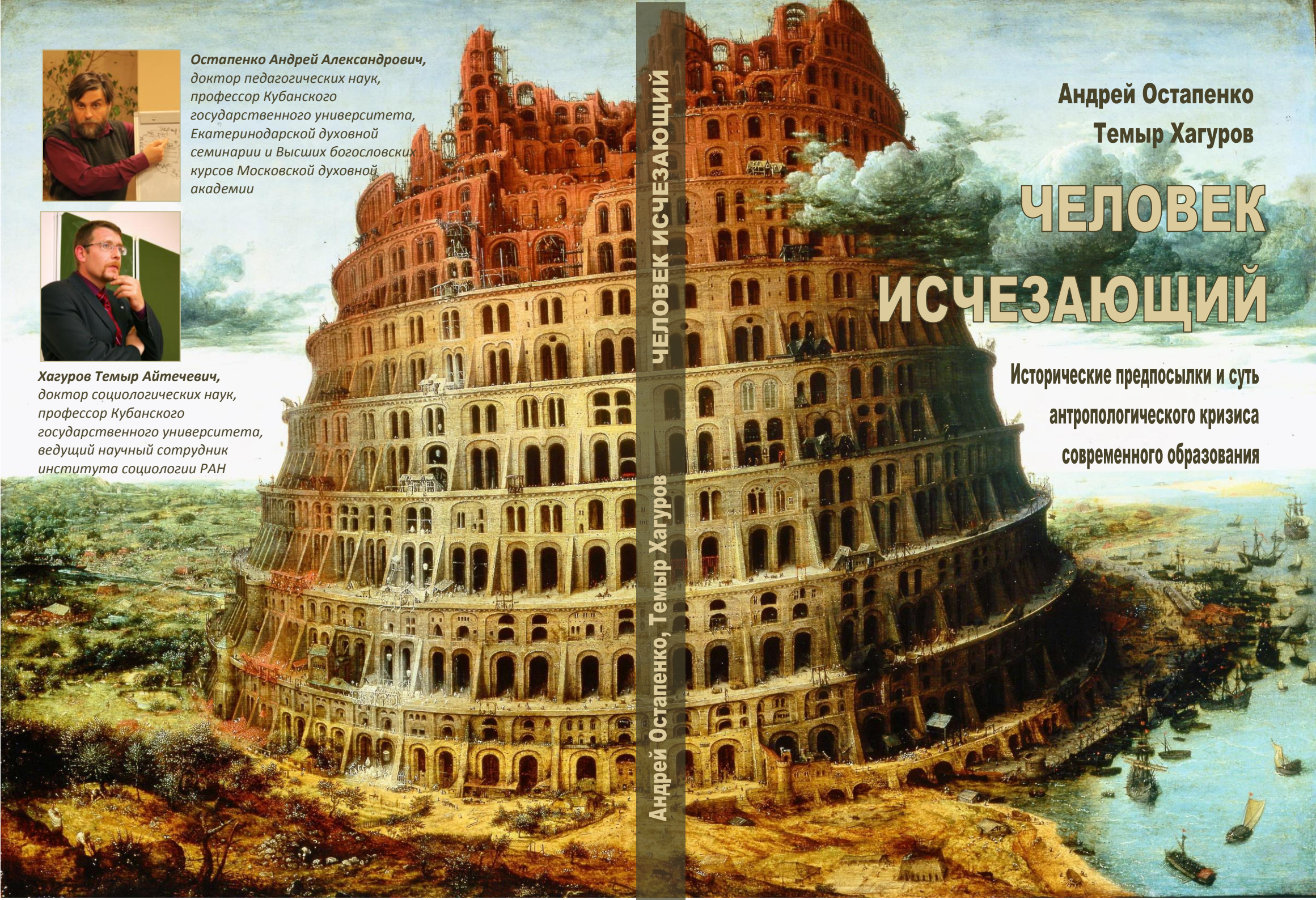
ЧЕЛОВЕК ИСЧЕЗАЮЩИЙ

Андрей Остапенко, Темыр Хагуров

Андрей Остапенко
Темыр Хагуров

ЧЕЛОВЕК ИСЧЕЗАЮЩИЙ

Исторические предпосылки и суть
антропологического кризиса
современного образования



Министерство образования и науки Российской Федерации
КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

А.А. ОСТАПЕНКО, Т.А. ХАГУРОВ

ЧЕЛОВЕК ИСЧЕЗАЮЩИЙ

**Исторические предпосылки и суть
антропологического кризиса
современного образования**

Монография

Краснодар
2012

УДК 37.01
ББК 74.03:60.56
О 76

Рецензенты:

член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор
В.И. Слободчиков
доктор экономических наук, кандидат исторических наук, профессор
И.П. Рязанцев

Остапенко А.А., Хагуров Т.А.

О 76 Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Монография / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2012. 196 с. 500 экз.
ISBN 978-5-8209-0829-3

В книге рассматриваются культурно-исторические предпосылки антропологического кризиса современного образования. Авторы склонны считать этот кризис не алармистской выдумкой, а вполне обыденным (уже!) симптомом современности. Анализ антропологической истории и аксиоматики образования сопрягается с анализом социокультурных трансформаций общества и школы. Несмотря на пессимизм основных выводов, авторы намечают возможные контуры выхода из кризиса, который лежит, по их глубокому убеждению, в направлении, противоположном модному сегодня постмодернизму.

Адресуется всем, кто интересуется проблемами современного образования в его социокультурном, социологическом, антропологическом и философском измерениях.

Книга подготовлена в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы. Исполнитель: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет. Шифр заявки: 2010-1.1-300-151-107. Госконтракт на выполнение научно-исследовательских работ 14.740.11.0790 от 30 ноября 2010 г.

УДК 37.01
ББК 74.03:60.56

ISBN 978-5-8209-0829-3

© Кубанский государственный
университет, 2012
© Остапенко А.А., Хагуров Т.А., 2012

Содержание

От авторов.....	4
Введение.....	6
Глава первая. Человек в пространстве образования и культуры: историко-социологическая реконструкция....	16
1.0. Вводные замечания.....	16
1.1. От пантеистического неравенства к христианскому универсализму.....	21
1.2. От христианского смирения к героике Модерна	32
1.3. От человека экономического к антропологической катастрофе.....	44
Глава вторая. Предельная антропологическая аксиоматика педагогической реальности: попытка сравнительного анализа.....	56
2.1. Антропологическая «роза ветров» мировоззренческих крайностей.....	56
2.2. Антропологические координаты в пространстве культуры.....	84
Глава третья. Реформа глазами учителей: опыт социологического исследования.....	107
3.1. География и масштаб исследования.....	107
3.2. Модернизация средней и высшей школы и качество образования.....	110
3.3. Проблемы образования глазами учителей и преподавателей.....	139
Глава четвёртая. В поисках ценностных оснований образования: от прагматизма услуги к подлинности служения.....	153
4.1. Понимание нормы в социальных науках: методологические размышления.....	153
4.2. Полнота образования человека: от законничества через благодатность ко спасению (в соавторстве с А.В. Шуваловым).....	168
Заключение.....	186
Библиография.....	189

От авторов

Эту книгу мы писали медленно, без малого два года, параллельно проводя масштабное социологическое исследование, результаты которого неизбежно вносили коррективы в теоретическую часть книги. Мы многократно сверяли наши небесспорные умозаключения с мнением слушателей наших лекций и семинаров. И снова корректировали. Несмотря на то, что мы между собой достаточно созвучны в своих мировоззренческих установках, мы перечёркивали целые абзацы и параграфы, если текст не устраивал одного из нас. Мы перделывали текст, если у одного из нас возникало сомнение в том, что какие-то положения мы начинаем вольно или невольно подгонять под ожидаемый результат. При этом мы не скрывали своих мировоззренческих установок, поэтому не рассчитываем на то, что те, кто осилит эту книгу, станут нашими сторонниками.

Нам очень хотелось сделать честное гуманитарное историко-антропологическое исследование. Мы стремились хоть в малой степени соответствовать тому высокому образу учёного-гуманитария, который описал великий С.С. Аверинцев в предисловии к книге Клайва Льюиса: «Он в высокой степени умел ценить тот целомудреннейший род любви, который в его понимании неразрывно связан с совместным исканием истины, а потому с интеллектуальной честностью, — дружбу»¹.

А получилось ли это у нас, судить читателю.

Мы искренне благодарны руководителю временного научного коллектива Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета игумену Киприану (Ященко), доверившему нам и благословившему нас на эту работу, главному редактору издательского дома «Народное образование» Алексею Михайловичу Кушнину, публиковавшему промежуточные результаты этого исследования, и, конечно, заведую-

¹ Аверинцев С.С. Голос, которому можно верить // Льюис К.С. Страдание. М.: Гнозис, Прогресс, 1991. С. 7.

шей кафедрой социальной работы, психологии педагогики высшего образования Кубанского государственного университета, профессору Вере Петровне Бедерхановой за великую роль Учителя, которую она играет в жизни нас обоих, и за создание нам комфортных и творческих условий работы над книгой.

Кроме того нам хотелось выразить бесконечную благодарность нашим Учителям (даже если они не считают себя таковыми), которым мы обязаны пониманием тех или иных Сложных Вещей и Важных Истин, не только изложенных в этой книге, но и вообще понятых по жизни: В.И. Слободчикову, А.А. Хагурову, З.Т. Голенковой, В.С. Мухиной.

*Андрей Остапенко,
Темыр Хагуров*

Введение

Недавно мы с коллегами выпустили очередную книгу, посвященную проблемам сегодняшних детей и подростков². В ней обобщаются основные выводы и результаты многолетних исследований, проведённых в разных регионах России. Книга пестрит графиками, цифрами, научными положениями и авторитетными мнениями. Сегодня таких книг издается немало: их авторы измеряют, доказывают, анализируют... Однако что-то важное ускользает, теряется в цифрах, фактах, таблицах... Все, кто имеет отношение к сегодняшней школе (неважно, средней или высшей) и кто сохранил способность любить школу, учеников, студентов и уважать свой труд, понимают, что происходит *что-то принципиально* неладное. Мы стремительно теряем *то*, что составляет главную *суть* образования. Мы перестали понимать образование так, как понимали его наши учителя и родители. Мы рушим традицию. В чем эта *суть*, и *что* именно мы теряем? Что *главное* в суете событий, явлений и инициатив в пространстве образования в России и в мире? Вопрос о сущности явлений – давний философский вопрос.

Именно поэтому нам хочется пригласить читателя поразмышлять над проблемами сегодняшней школы не на уровне экономики и социологии образования, а на более отвлечённом и глубоком – мировоззренческом и историко-культурологическом уровне. В конце концов, социология, экономика, психология и педагогика могут нам многое сказать об условиях и факторах жизни, но есть ещё вопросы её смысла и качества, и вопросы эти носят мировоззренческий характер.

Чем дальше, тем яснее проступает грозный признак нашего времени – *утрата детства*, неизбежно влекущая за со-

² На пути к преступлению: девиантное поведение подростков и риски взросления в современной России (опыт социологического анализа). Коллективная монография / Под научн. ред. М.Е. Поздняковой и Т.А. Хагурова. Краснодар: Кубанский гос. ун-т; М.: Институт социологии РАН, 2012. 345 с.

бой *утрату настоящей зрелости* (не дураки ведь называли главный школьный документ *аттестатом зрелости*). Дети, лишённые детства, превращаются во взрослых, лишённых Доброты и Ответственности. Сегодняшние дети и подростки, чьи сверстники ещё 20-30 лет назад читали книги Гайдара-старшего, играли в пиратов и мечтали о полётах в Космос, сегодня пьют пиво, употребляют наркотики, смотрят порнофильмы и воруют в магазинах. Разумеется, далеко не все, но факты говорят о тенденции. Детство лишается *Чистоты* и *Наивности*, теряет *Игру* и *Сказку*, наполняется Скукой и бежит от неё во взрослые удовольствия. Что-то почти неуловимо и страшно меняется в отношениях взрослых и детей. Разнообразие игрушек, одежды и сладостей, походы в развлекательные центры и обилие фильмов не компенсируют главного – *утраты Любви* и *Смысла*. Вместо них современная культура предлагает детям (вслед за взрослыми) *Удовольствие* и *Комфорт*. Настоящие близкие отношения (детей и родителей, учеников и учителей) становятся дискомфортными, они отвлекают нас от самих себя, требуют, пусть и небольшой, но *жертвенности*, способности сосредоточиться на ближнем, умения жить не только его радостями, но и горестями. Это становится трудно для нас – жертв потребительской культуры, трудно, даже в отношении собственных детей.

По сравнению с этими страшными симптомами нашей повседневности, экономические и социальные факторы вторичны. Поколение наших родителей – дети войны и послевоенные дети – росли в несравнимо худших экономических и социальных условиях, но в массе своей это было *счастлирое поколение*. У них было *детство*. Были неравнодушные учителя, стремившиеся наполнить их школьную жизнь важными и глубокими *Событиями*. Были *Смысл* и *Радость*.

Хорошо известно, что *воспитание имеет смысл, если оно наполнено настоящими (подлинными) событиями* – совместными переживаниями глубины бытия. Главный признак события – это наличие *смысла*, обусловленного *памятью* и

опытом прошлого, а также целями, мечтами, планами и надеждами будущего.

Событийность воспитания и даёт воспитываемому осторожный опыт Радости и Мудрости. «Итак, смотрите, поступайте осторожно, не как неразумные, но как мудрые, дорожа временем, потому что дни лукавы» (Ефес. 5; 16-17).

Что же происходит с неразумными, с теми, кто по собственной воле отказывается от *Мудрости* и *Радости* в пользу *Комфорта* и *Удовольствия*, от *Мечты* в пользу *Пользы*? Человек без цели, без мечты, без надежды, а значит и без события, пуст. «Лишённое событийности физическое время – это время распада, разложения. Оно не удерживается человеческой памятью, которая событийна, а не хронографична»³. И тогда эта пустота заполняется либо *скукой*, либо *суетой*. Вместо событий жизнь заполняется либо бесцельными поисками развлечений и удовольствий (и в таком случае мы говорим, что время «убивается» или «транжируется», а это и есть суета), либо ничем не заполняется (тогда время «тянется» и «волынится», а это есть скука и тоска). Тогда настоящее сжимается, хронотоп уменьшается и исчезает.

Если хронотоп сжимается до нуля и превращается в «миг между прошлым и будущим», то исчезает ось содержательного времени, т.е. выражаясь словами И.А. Аршавского, исчезает негэнтропийная компонента времени. В таком случае человек становится рабом времени, из его жизни исчезают смыслы (цели, мечты, планы, надежды), уходит настоящее, настоящее становится понарошечным, жизнь заполняется временностью *суеты* и *скуки*.

При утере хронотопа, утере контроля над временем, утере настоящего, утере *негэнтропийной компоненты вечности* сохраняется лишь *энтропийная компонента временности*, и уже не человек хозяин времени, а время хозяйничает над ним. В этом случае выбор для свободной воли человека ограничивается двумя вариантами временности – *скукой* и

³ *Зинченко В.П.* Человек в пространстве времён // Развитие личности. 2002. № 3. С. 41.

суетой. «Скука – тягостное чувство от косного, праздного, недействительного состояния души; томленье бездействия»⁴. «Суета – суетность, суетство; тщета, пустота или ничтожность, бесполезность помыслов, стремлений и дел людских; всё мирское, земное, временное, скудельное, ничтожное, сравнительно с вечным; всё вздорное или противное вечному благу нашему в обычаях наших и в роде жизни»⁵. Общее в этих понятиях то, что и за понятием «скука», и за понятием «суета» кроется отсутствие тех самых *смыслов*, которые реализуются через *цели, мечты, планы и надежды*. Разница лишь в том, что суета – это бесцельная деятельность, а скука – это бесцельная бездеятельность. А значит, по определению, ни суета, ни скука не могут быть источниками творчества, опыта и мудрости.

В случае отсутствия у воспитанника собственных *целей, планов и надежд*, «воспитание» сводится к задаче повысить занятость, охват, задействованность, надзор за ребёнком. Та же ситуация, если цели деятельности навязаны взрослыми. Тогда жизнь подростка пытаются *занять* (а не заполнить) мероприятиями, цели которых известны и ясны (если ясны!) только взрослым. Эти цели не прожиты, не прочувствованы воспитанником, они «спущены» взрослыми, они навязаны, а навязанные цели освобождают от ответственности за их достижение. Целенаправленная воспитательная деятельность взрослого становится бессмысленной суетой для воспитанника. Цель педагога, взрослого сводится к тому, чтобы «занять», «заполнить» досуг, «охватить» какой-либо деятельностью. Часто мероприятия проводятся *для* детей и не становятся событиями их жизни. Их «отбывают», «отсиживают» (или «отстаивают»), а не проживают.

В этом и есть разница между **воспитанием событиями** (они наполнены смыслом, так как их цели ясны и приняты ребёнком, а, значит, порождают опыт и мудрость) и **воспи-**

⁴ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 231.

⁵ Там же. С. 624.

танием мероприятиями (их цели либо не ясны, либо навязаны ребёнку, а смысл ясен лишь взрослым; их «отбывают», а не проживают). **Событие** хронотопично и причастно *вечности*, **мероприятие** всегда *временно*.

Упомянутые *скука* и *суэта* выступают в качестве главных поведенческих характеристик современного *общества потребления*, сама экзистенциальная организация которого принципиально «антихронотопична», так как опирается на одномоментное калейдоскопическое восприятие и переживание действительности. Современная культура весь свой мощнейший технологический потенциал направляет на максимальное удовлетворение разнообразных потребностей, многие из которых не являются естественными, но специально вырабатываются, поддерживаются и стимулируются посредством специальных социальных технологий. Это требует постоянной смены продуктов, идей, символов, тем культуры, которая всё больше удерживает потребителя на острие того самого «мига между прошлым и будущим», мига, в котором актуализируется момент потребления, являющийся конвенциональным эквивалентом счастья.

Однако, несмотря на бесперебойно работающую индустрию счастья, неудовлетворённость жизнью, социальная изоляция, депрессии и самоубийства становятся всё более привычными и частыми явлениями современной социальной жизни. Все эти симптомы социально-психологического неблагополучия – лишь спутники душевной пустоты, неотступно преследующей общество потребления. Главная же причина последней – *утрата подлинного смысла существования*.

Эти симптомы подробно описаны В. Франклом и Э. Фроммом. Последний в работе «Иметь или быть», указывает, что *стремление иметь* как способ бытия современного человека закрывает возможности *подлинного бытия*, не связанного с обладанием, что вызывает рост социальных патологий в виде депрессий, психических расстройств, самоубийств и т.п.⁶ В. Франкл, глубоко исследовавший вопросы

⁶ Фромм Э. Забытый язык. Иметь или быть? М.: АСТ, 1990.

смысла жизни, выражается более определённо, утверждая, что человек, не знающий *зачем и во имя чего* он живёт, не будет удовлетворён *никакими условиями жизни*⁷. Выводы В. Франкла, прошедшие жестокую проверку концлагерем, звучат тревожно – подмена категорий *смысла и служения* категориями *обладания*, **неизбежно** вызывает *тяжёлые психопатологические последствия для всего общества*.

Говоря о смысле жизни, В. Франкл подчёркивал, что обрести его человек может, только *служа чему-то большему, чем он сам или его богатство*. Смысл находится вне человека и стремление к нему и создаёт ту здоровую психологическую нагрузку, в которой нуждается личность. Создаёт *со-бытийное* переживание биографического времени, которое посредством со-бытийности, выходит за границы моментности и временности суеты в пространство смысла, которое организовано *хронотопично*. Нельзя говорить об *обладании* смыслом, смысл должен быть реализован через *со-бытие*.

Преобразование *потребительских практик* в образ жизни, заставляющий людей покупать всё больше и больше разнообразных товаров и услуг, приводит к тому, что свободное время среднего потребителя практически полностью захватывается шопингом, посещением торговых центров и т.п. В результате средний американец тратит *шесть часов* в неделю на покупки и только *сорок минут* на общение с детьми⁸.

Одновременно с этим всё чаще обнаруживает себя *потребительская изоляция* членов семьи друг от друга. Американские специалисты называют это явление «бездомностью по-новому»: «Мы встречаем людей, которые живут в одном доме, но не контактируют друг с другом. Они не вступают во взаимодействие по очень простой причине, потому что у каждого есть свои игрушки, которыми он занят. Например: папа в Интернете, мама – наверху смотрит видеокассету с

⁷ Франкл В. Человек в поисках смысла. Сборник. Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990.

⁸ Потреблятьство: болезнь, угрожающая миру / Джон Де Граф, Дэвид Ванн, Томас Х. Нэйлор. М.: Ультра. Культура, 2003. С. 32, 34.

фильмом. Дети на первом этаже играют в видеоигры. Каждый пребывает в контакте с чем-то внешним по отношению к дому, хотя физически все находятся дома»⁹.

Аналогичные тенденции отчетливо проявляются и в России, восторженно принявшей идеологию общества потребления.

Кто виноват? Школа? Родители?

В периоды социальных кризисов *всегда* становится не очень понятным, чему и зачем учить, как воспитывать детей. Появляются новые культурные и ценностные модели, новые идеалы и примеры для подражания. В такие периоды всегда возникает угроза традиционным ценностям, «вечным принципам» и «азбучным истинам». Рано или поздно ценностный хаос проходит и начинается возврат к истинным ценностям, пусть и в новых формах. В противном случае общество погибает, ибо ложные ценности всегда ведут к гибели. Но молодежь в периоды кризисов успевает натворить много ошибок, получить глубокие культурные, психологические и духовные травмы. И происходит это всегда по вине взрослых. Попробуем под этим углом посмотреть на те изменения в российском обществе, которые продолжаются уже более двадцати лет.

В конце 1980-х гг. советское общество сделало выбор в пользу решительного разрыва с социализмом и советским прошлым. Новой «землей обетованной» стали демократия и рынок. Началось ускоренное строительство капитализма. Оставим в стороне сложные и трагичные вопросы обоснованности этого выбора и обратим внимание на социально-педагогические последствия ускоренной реализации капиталистического проекта.

В конце прошлого века в СССР давний спор между физиками и лириками закончился окончательной победой экономистов. Экономика стала ведущей областью знаний, на её рецепты возлагали надежды, многие стороны жизни стали измерять исключительно её критериями. *Экономоцентризм*

⁹ Там же. С. 90.

стал господствующим стилем мышления. При этом как-то упустили из виду, что классический капитализм в своём развитии опирался на мощный религиозный фундамент, в его основе лежала та протестантская этика, о которой глубоко писал М. Вебер. И, несмотря на это сдерживающее влияние протестантской этики и величественной романо-германской культуры, капитализм достаточно рано проявил черты безжалостного общества. Вся западная социально ориентированная литература от В. Гюго, М. Твена и Ч. Диккенса до Д. Лондона и Э. Хемингуэя отразила это.

Российский же капитализм не имел никакого религиозного и культурного фундамента. Он опирался почти исключительно на идеи высокого уровня жизни и потребления, которые и заняли место господствующих ценностей. В области государственной социальной и культурной политики проявился опасный переко́с, вызванный господством эконоцентричного мышления. Исключительное внимание на всех уровнях стало уделяться вопросам *условий* жизни, и крайне недостаточное – вопросам её *смысла и качества*. Политики, чиновники и журналисты много и охотно заговорили о средствах, выделяемых на различные мероприятия и программы. Но очень редко – о содержании и смысле, культурных и воспитательных последствиях тех или иных предложений или программ. В сфере культуры и государственной политики сложилась ситуация, которая может быть обозначена как *кризис идеального*, или проще говоря – *нравственный кризис*.

Нравственные идеалы и нормы обеспечивают пребывание личности в поле социального. Тонкий и глубокий К.С. Льюис так обосновывал существование универсального «нравственного закона»: «Различия между взглядами на мораль действительно существовали, но они всегда касались лишь частных случаев. <...> Я хотел бы лишь попросить читателя подумать о том, к чему бы привело совершенно различное понимание морали. Представьте себе страну, где восхищаются людьми, которые убегают с поля битвы, или где человек гордится тем, что обманул всех, кто проявил к нему неподдельную доброту.

Вы с таким же успехом можете представить себе страну, где дважды два будет пять»¹⁰.

Замечательный философ и богослов, конечно, прав. Как и древние римляне, иудеи, китайцы, мы хотим (хотя, возможно, уже не все), чтобы наши сыновья были сильными, мужественными, честными, мудрыми и ответственными, а дочери – добрыми, милосердными, женственными и добродетельными. Если они вырастут такими, то их общество будет сильным и процветающим, каким и должно быть любое общество, основанное на добродетелях. Если нет – они будут жить в больном обществе, где правила игры определяют жестокость, своекорыстие и обман. В наш век повальной зацикленности на экономике, инвестициях и уровне (но не смысле!) жизни часто забывают, что нравственность – фундаментальная экономическая категория. Об этом писал ещё отец экономической науки, профессор моральной философии Эдинбургского университета А. Смит в «Теории нравственных чувств»¹¹. С кем вы предпочитаете вести дела – с честным человеком или обманщиком? Ответ, думается, очевиден.

Итак, с начала 1990-х гг. отчетливо проявился нравственный кризис российского общества, жертвой которого стала в первую очередь молодежь. Известно, что проблемы молодежи отражают проблемы всего общества. Иногда в педагогической среде можно услышать сетования на «дикую», «невменяемую», «невоспитуемую» молодежь. Нужно понимать, что эти сетования – результат растерянности или «выгорания» педагогов. Молодежь же несет на себе отпечаток эпохи и нашего с вами воспитания. Однако беспомощность педагогов отнюдь не случайна. Как объяснять и как лечить социальные болезни современной российской молодежи? Прежние рецепты, эффективные в советском обществе, перестают действовать.

И тогда возникают вопросы. *Что есть школа и в чём смысл её деятельности? Что такое образование? Что со-*

¹⁰ Льюис К.С. Просто христианство. М.: Fazenda, Дом надежды, 2003. С. 13.

¹¹ Смит А. Теория нравственных чувств. М.: Республика, 1997.

бой представляет человек в пространстве образования? Как следует понимать и измерять качество образования? Существуют ли «вечные» цели и нормы образования? В чём смысл современных трендов в образовательной политике в России и на Западе?

С попыткой ответа на эти и некоторые другие вопросы и связана эта книга. Мы отдаём себе отчёт, что многие идеи и выводы нашей работы полемичны, поверхностны и схематичны. Отнюдь не претендуя на окончательность и безусловность, всё же заметим, что *аналитические* работы сегодня намного нужнее российскому образованию, чем доминирующие сегодня в пространстве концептуализации образования, бодрые пересказывания западных заклинаний *education management*.

Все мы родом из СССР (даже те, кто забыл об этом!), и дискурс полемики о целях и смыслах образования обычно выстраивается между «советофилией» и «советофобией». Уходя от этих крайностей, мы предприняли попытку *рефлексивного понимания* некоторых важных, как нам кажется, процессов в современном образовании.

Насколько это у нас получилось – судить читателю.

Глава первая

Человек в пространстве образования и культуры: историко-социологическая реконструкция

1.0. Вводные замечания

Цель этой главы – проанализировать исторический путь изменения образовательной практики от дохристианского кастового общества до современного общества потребления с его отчётливыми симптомами антропологической катастрофы, характеризующейся **исчезновением подлинности и человеческого в человеке**.

Образование – один из видов антропологического и социального проектирования. К иным видам можно отнести религию (в её развитых формах), мораль и право, идеологию (создание и распространение идей, преобразующих действительность), политику (как деятельность преобразующую общество и человека). Однако образование следует считать основным видом, ибо все прочие опираются на него в решении своих проектных задач. Образование интегрирует религиозные, морально-правовые, идеологические и политические представления о человеке и обществе в процессе формирования личности.

Образование, как и любой другой вид целенаправленной деятельности, можно представить в виде схемы (рис. 1). Основанная на теории педагогической системы Н.В. Кузьминой, она позволит представить ключевые вопросы анализа образования в виде функциональных элементов деятельности:

- кто учит и воспитывает (вопрос об учителе и воспитателе)?
- кого учит и воспитывает (что собой представляет ученик и воспитанник)?
- как учит (средства образования – методы, режимы, этапы, методики, технологии и техники)?

– чему учит и воспитывает (содержание образования)?

и, наконец,

– зачем учит (цели образования)?

В этом случае субъект деятельности – это педагог (на схеме обозначен буквой П, учитель или воспитатель), обладающий определёнными знаниями, опытом и ценностями и следующий определённым нормам. С помощью специальных инструментов и методов он передает содержание, преобразуя предмет труда. Предмет – это ученик, который преобразуется в продукт – выпускника, обладающего заданной совокупностью качеств. Любая деятельность всегда разворачивается в конкретном культурном, экономическом и социальном контексте.

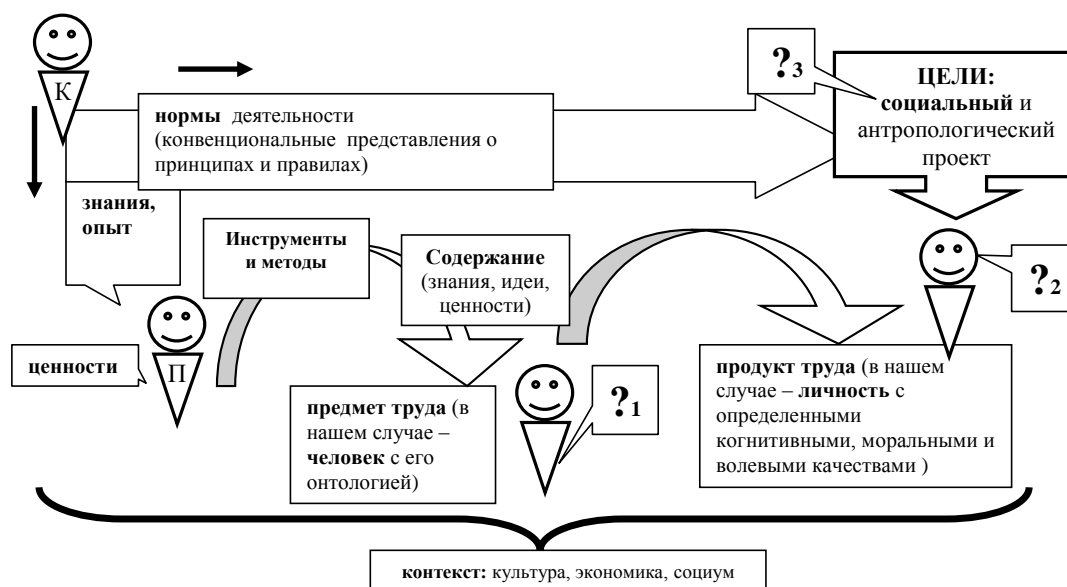


Рис. 1

Ключевые позиции на схеме – это **координатор (К)**, выполняющий функции организации и управления деятельностью и **цели**, в направлении которых координатор организует всю систему. Мы полагаем, что в основании целей образования *всегда лежит некий социальный и антропологический проект* (имеющий, как правило, сложное религиозное, философское, политическое и идеологическое основания).

Такой проект включает в себя *идеал общества и человека*, соответствующего этому обществу. Из этого идеала и специфических потребностей общества рождается *социальный заказ на воспроизводство определённого человеческого типа*, что и составляет главную социальную функцию образования.

Однако здесь есть сложности. Для того чтобы образование как деятельность было успешным, мы должны ответить на три очень непростых ключевых вопроса (они отражены на рис. 1): 1) *что есть человек?*; 2) *для какого социального проекта он предназначен?* и 3) *каким он должен и может (!) стать?* Ответ на третий вопрос обусловлен ответами на первый и второй вопросы, ибо лишь понимая *то, что собой представляет человек* и *каким должно быть общество*, мы можем предполагать, *каким и зачем он может и должен стать*. А ответы на эти вопросы будут зависеть от мировоззренческой позиции отвечающего. Люди разных эпох и разных мировоззрений ответят на эти вопросы принципиально по-разному.

Таким образом, *понимание того, каким будет человек* (с его определённым духовным, интеллектуальным, мировоззренческим и поведенческим багажом) *как конечный продукт образования складывается только на определённой мировоззренческой платформе*. Чтобы знать *чему и зачем* учить и воспитывать, мы должны сначала ответить на вопросы: «что собой представляет человек вообще и ребёнок в частности?», «какова его сущность, природа и основные свойства?», «где границы внешнего влияния на эту природу?», «каковы цели этого влияния?» или «каким и зачем таким должен быть человек?». Другими словами, **нам нужны антропологические модели – модели человека в его начальном наличном и желательном состоянии**. Именно представление о человеке как модель задаёт содержание прочих функциональных элементов: *кто, чему и как* должен учить и воспитывать? Соответственно, от того, насколько эта модель *соответствует* реальности и насколько резонирует с ней, будет зависеть результативность образовательных усилий.

В различные исторические периоды в социокультурных системах образовательной практики складывались различные антропологические модели. **Осуществить сравнительный анализ антропологических моделей и выйти на понимание модели современного светского образования – основная научная цель этой главы.** Несмотря на вынужденный схематизм нашего анализа, мы надеемся прийти к некоторым значимым выводам, которые позволят понять состояние современного образования.

Мы исходили из гипотезы, что *господствующие в образовании антропологические модели в целом соответствуют основным периодам социокультурной истории человечества и отражаются в философских и научных концепциях человека.* Известно, что задачи и подходы философской и научной антропологии не совпадают, являясь разноуровневыми. Соответственно, будем говорить о **двух уровнях, двух порядках типологий человека.**

В различных философских традициях созданы различные модели человека: *homo sapiens, homo politicus, homo economicus, homo ludens*¹². Назовём их **абстракциями первого порядка.** Их задача – облегчить понимание базовых свойств человеческой природы. Как и любые абстракции, они представляют собой *упрощение* человеческой реальности и акцентирование на её определённых свойствах. Подобные упрощения играют роль объяснительных схем при интерпретации эмпирических данных частных наук – экономики, социологии, этнологии¹³.

Антропологи, социологи и культурологи говорят о «первобытном человеке», о «средневековом учёном», о «человеке XIX века», о «современном пролетарии». В каждом из этих случаев речь идёт о конкретных, эмпирически обнару-

¹² См., напр.: Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии / Отв. ред. И.Т. Фролов. М.: Республика. 1995.

¹³ См.: *Стёпин В.С.* Философская антропология и философия науки. М.: Высш. шк., 1992.

живающих себя особенностях поведения, мировоззрения и мышления людей, связанных с какой-то совокупностью социальных, исторических и культурных условий. Иными словами, человек в подобном ракурсе «всегда представлен живущим вместе с другими людьми в конкретно-историческом обществе»¹⁴. Разумеется, подобная типология также предполагает абстрагирование и идеализацию, акцентирование части одних эмпирических признаков в ущерб другим. Тем не менее, эти смысловые схемы ориентированы на познание *конкретно-исторического* человека, а не человека «вообще». Назовём их *абстракциями второго порядка*. Как указывает американский антрополог Э. Сепир, их использование облегчает «проникновение в сущностные модели и механизмы человеческого поведения»¹⁵.

Таким образом, в системе наук о человеке сосуществуют и взаимно дополняют друг друга *два уровня типологий человека*. Первый – *универсально-объяснительный*, обращённый к сущностным, онтологическим корням человеческой природы. Второй – *конкретно-объяснительный*, обращённый к историческим и социокультурным особенностям человека или к различным типам человека, формирующимся, сменяющимся друг друга и сосуществующим в процессе антропогенеза. При этом вполне возможно сопоставление конкретно-исторических моделей человека с абстракциями первого порядка для выяснения вопроса о проявлении всеобщего в конкретном – универсальных онтологических свойств человека в конкретике историко-культурных условий.

Описываемая такими моделями реальность (устойчивые особенности психики, поведения и сознания людей) – значительно более сложна и разнообразна, нежели её репрезентация в моделях. В то же время присущее всякой модели упрощение даёт возможность сконцентрироваться на главных свойствах интересующего нас явления. Мы полагаем, что наш анализ, не претендуя на полноту и красочность истори-

¹⁴ Козлова Н.Н. Социально-историческая антропология. М.: Ключ-С, 1999. С.7.

¹⁵ Сепир Э. Избр. тр. по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993. С. 612.

ческого описания, всё же поможет увидеть *главное – предпосылки кризиса современного образования.*

1.1. От пантеистического неравенства к христианскому универсализму

Древний Восток: человек иерархический

Рассмотрение истории образования следует начинать с развитых культур Древнего Востока – Шумера, Египта, Вавилона, Индии и Китая. Несмотря на многочисленные различия между древневосточными социокультурными системами, мы найдём в них много общего.

Кастовая социальная система – базовый тип древневосточного социума. Такая система опирается на идею *онтологического неравенства людей*, которое служит основанием социальной иерархии, на вершине которой находится фигура божественного царя – посредника между миром людей и богов, обеспечивающего равновесие и социальный порядок. Древневосточное кастовое общество – это проект, устремлённый в прошлое и опирающийся на ценности и традиции, которые имеют божественную природу. Ключевая идея – устойчивость и упорядоченность всех сторон жизни. Человек же есть человек ровно настолько, насколько он вписан в эту упорядоченность. Понимание личности опирается на идею её принадлежности, встроенности в социальную и общекосмическую иерархию. Это **модель человека иерархического**. Социальное предназначение человека реализуется в соответствии с принципом «каждому – своё». Это выражение справедливости как стержневой социальной ценности. Образование (знания) – благо для избранных. Касты и принадлежащие к ним люди выполняют *качественно* различные функции. Есть те, кто производит материальные блага и есть те, кто управляет и поддерживает порядок и справедливую иерархию, исправляет нарушения гармонии. В древневосточных обществах социальное, культурное и образовательное нера-

венство выражает понимаемую особым образом идею справедливости. И если изначально этот социальный проект выражал идею служения каждого на своём месте, то с течением времени он превратился в идею «консервации» благ для избранных.

Своеобразным синкретическим обобщением древневосточной философии человека и общества стал **гностицизм**, согласно которому люди изначально делятся на *соматиков* (или *физиков*), *психиков* и *пневматиков*. И это по учению гностиков справедливое неравенство установлено изначально. «На человека гностики смотрели как на микрокосм, состоящий из души и тела, в нём отражались три принципа универсума – Бог, демиург и материя, но в различной степени. Вследствие этого они делили людей на три класса: пневматиков, в которых имел перевес Божественный дух из идеального мира, – психиков, у которых имело место смешение духовного начала жизни с материей, и соматиков, или гиликов, в которых господствовало материальное начало. <...> Этические требования или практические правила относительно поведения людей у гностиков могли быть обращены только к психикам. Ибо лишь им возможно было выйти из неопределённого положения и приблизиться к Плирому; тогда как пневматики по самой своей природе были назначены к спасению, соматики обрекались на верную смерть»¹⁶. Сходную характеристику антропологии гностицизма даёт Л.А. Тихомиров: «Физики со временем уничтожатся, психики, по должной выработке, спасутся, то есть попадут в помещение Демиурга <...>. Пневматики же, как духовные, непременно пойдут в Плирому. Впрочем, и они, находясь здесь, требуют известной дисциплины. Дисциплина психиков и пневматиков совершенно различна. Психики должны исполнять то, что в христианской Церкви называется нравственным, должны быть воздержны, целомудренны и т.д. Для пневматиков всё это не имеет никакого значения <...>, ибо они спасались не

¹⁶ *Поснов М.Э.* История Христианской Церкви. N.Y.: Holy Trinity Orthodox School, 2002.

делами своими, а самой пневматической своей природой»¹⁷. Соответственно, пневматики вполне могли себе позволить игнорировать нравственность и, даже наоборот, объявлять её для себя «злом».

Итак, в понимании природы человека Древний Восток исходит из *идеи качественного различия людей: есть те, кто способен и достоин получать образование и те, кому определена иная, низшая роль*. По причине этого антропологического неравенства, оправдывающего разделение и наличие непреодолимых межкастовых перегородок, образование доступно лишь касте избранных – жрецов. Они проходят длительный путь воспитания и приобщения к знаниям, куда входят и изучение текстов, и приобщение к устным преданиям, и формирование личности путём участия в культовых таинствах.

Антропологический проект древневосточного образования – это *жрец-мудрец*, знающий тайны Вселенной и поддерживающий порядок и гармонию. Норма социальных отношений – *строгая иерархия*, опирающаяся на ценности Справедливости и Равновесия (Порядка), центральные для древневосточной культуры. **Справедливость есть разное отношение к разным людям**. Справедливо, когда высшие знают больше и управляют низшими, ибо это отражение общего космического порядка вещей.

Древневосточная модель образования отнюдь не ограничивается рамками истории Древнего Востока. Эта модель лежит в основании учения Пифагора, её фактически принимает иудаизм. По-видимому, уже после Вавилонского пленения она продолжается в гностических, каббалистических и талмудических традициях.

В древневосточных культурах мы видим явное различие *образования и подготовки* людей в соответствии с уровнем их антропологического статуса. Подготовка – это ремес-

¹⁷ Тихомиров Л.А. Религиозно-философские основы истории. М.: Москва, 1997. С. 182-183.

ленное обучение, навыки конкретной деятельности, которые не требуют ни таинств, ни посвящений.

Античность: человек политический

Статусное разделение продолжается и в Античности. В Греции, на фоне появления и расцвета философии, образование и педагогика оформляются в концептуально развитые формы деятельности. При этом используется два разных слова для обозначения знания: 1) «технэ» (τέχνη – искусство, мастерство, умение) – всё, что относилось к приобретению конкретных навыков, ремесла и доступно низшим классам; 2) «Логос» (Λόγος – понимаемое, как Слово, Знание и Образ) – всё, что относилось собственно к образованию и было привилегией свободного гражданина¹⁸. *Образование* отличалось от *подготовки* наличием Образа: образа мышления, широких знаний о мире, способности понимать и интерпретировать действительность и преобразовывать её. Преобразование же действительности – привилегия правящего слоя, представителям которого, соответственно, требуется нечто большее – конкретные умения. Получить образование означало сформировать человека «по образу», в совокупности заданных этим образом *духовных, интеллектуальных, моральных и волевых качеств*.

В Античной Греции мы обнаруживаем одну из первых дискуссий о человеке и знании, проблематизирующую понимание *целей* образования. Это полемика Сократа с софистами. Философы и софисты расходились в понимании того, *для чего* нужно быть образованным¹⁹. Софист – это *производитель мудрости*, мудрец, тогда как философ – это *любитель мудрости*. Разница очевидна. Софисты ставили на первый план *практическую эффективность* образования. В ситуа-

¹⁸ Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Уч. пособие / Сост. А.И. Пискунов. М.: Просвещение, 1981. С. 7.

¹⁹ Скирбекк Г., Гилье Н. История философии. Уч. пособие. М.: Владос, 2001. С. 65, 76-78.

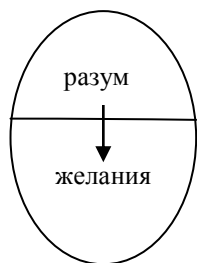
ции прямой демократии центральное место эффективного образования – искусство красноречия, владение которым позволяло добиваться политических целей. С этой точки зрения качественное образование – это, говоря современным языком, высокий уровень социально-коммуникативных компетенций и сформированная в процессе получения образования способность убеждать, владеть умами и вести за собой.

Философия же Сократа, Платона и Аристотеля *целью образования ставила познание Истины*, отделение сущностей от видимостей. Применительно к политической практике это означало в первую очередь внимание к *самим целям*, а не к средствам их достижения. В этом случае качественное образование – это способность глубоко понимать и правильно интерпретировать действительность и ставить качественные цели, ведущие к достижению блага для общества (родного полиса).

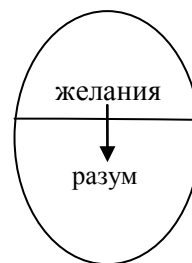
В основании этой полемики лежат *различные антропологические модели*. Сократ учил, что человек имеет двойственную природу. В нём есть собственно человеческое (разумное, высшее) и животное (чувственное, низшее) начала. Человек *должен* развивать разумное начало, а чувственное – подчинять разуму. Только в этом случае он реализует себя как человек. Разум же позволяет человеку видеть истину, ставить перед собой истинные, благие цели и достигать таким образом блаженства после смерти. В рамках этой модели *цель образования – всестороннее развитие личности*: развитие разума, воспитание чувств и тренировка тела. Такой человек может разумно и свободно действовать в обществе разумных и свободных людей.

Протагоровское «человек – мера всех вещей» фактически означает, что каждый сам для себя определяет, что есть истина. Для одного истина в мудрости, для другого – в удовольствиях. И эти истины равноценны. Таким образом, истина определяется субъективными желаниями и устремлениями человека. По сути, это антропологическая модель, обратная сократовской. Здесь разум – отнюдь не высшее нача-

ло, господствующее над желаниями, а инструмент реализации желаний (рис. 2). Соответственно различны и антропологические (а стало быть, и образовательные) идеалы. Для софистов – это *мудрец, эффективно использующий разум и знания для достижения своих собственных целей* (вопрос о качестве целей остаётся открытым). Для философов – это *гражданин, вдохновляемый истиной в движении к высшим целям*. Очевидно, что «компетентность убеждения и лидерства» (подход софистов) и «компетентность понимания и целеполагания» (подход философов) не тождественны между собой.



Модель Сократа (философов)



Модель Протагора (софистов)

Рис. 2
Антропологические модели Сократа и Протагора

Таким образом, уже в античности мы обнаруживаем обусловленные различными антропологическими моделями различные представления о содержании и целях образования. Однако этим различия не исчерпываются. У софистов отсутствовал внятный социальный проект как некое общезначимое понимание целей социального различия. Философия же предложила два мощных проекта. Это идеалы общественного развития, отражённые в «Государстве» Платона и «Политике» Аристотеля.

Платон предлагает модель просвещённого сословного общества, основные ценности которого – разумность, справедливость и мужество²⁰. Здесь господствует тот же древне-

²⁰ См.: Платон. Государство // Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир – эпоха Просвещения / Отв. ред.

восточный принцип «каждому – своё», но распределение по сословиям (уже не по кастам) осуществляется на основании индивидуальных способностей, а не принадлежности по рождению. Каждый должен вносить посильный вклад, соответствующий его способностям в общее благо. Социальный идеал Платона – сделать правителей философами, а философов правителями для построения мудрого и справедливого иерархического общества. Это, условно говоря, «коммунитарный» социальный проект, где личность подчинена (на разумных и добровольных началах) государству. Здесь общее благо (благо государства как целого) – условие достижения блага индивидуального.

Аристотель же, рассуждая в сходных терминах блага и справедливости и признавая первенство государства над личностью, полагает большую свободу частной жизни²¹. Его социальный идеал – полис, прекрасный в своём разнообразии. Семья (исчезающая в коммунитарном государстве Платона) – ключевая ячейка общества. Это почти «либеральный» социальный проект, основанный на тех же ценностях справедливости, разумности, мужества и умеренности.

Человек в классической античной философии образования – это *homo politicus*, существо политическое, общественное, разумно действующее для достижения социального и индивидуального блага. Человек рассматривается в совокупности разумного, душевного и телесного начал, ключевое из которых – разум. Образование в античности – благо для привилегированного слоя граждан. Рабам и низшим сословиям оно ни к чему. ***Цель образования – достижение социального и индивидуального блага с помощью разума и справедливости.***

И.Т. Фролов. М.: Республика. 1995. С.86-100.; *Рассел Б.* История западной философии. Т.1. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та. 1994. С.116-125.

²¹ См.: *Аристотель.* Политика // Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир – эпоха Просвещения / Отв. ред. И.Т. Фролов. М.: Республика. 1995. С.117-123.; *Рассел Б.* История западной философии. Т.1. Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета. 1994. С.186-195.

В античности складываются три подхода к пониманию человека:

1) идеалистический («линия Сократа»), основанный на вере в Разум и Справедливость и воплотившийся в философии классиков и стоиков;

2) скептически-нигилистический («линия Протагора»), основанный на Сомнении и реализовавшийся в философии киников, скептиков и гедонизме;

3) материалистический, разработанный Эпикуром на основании учений Левкиппа и Демокрита.

Созданная Эпикуром антропологическая модель – модель человеческих потребностей. Благодаря разуму, человек может господствовать над потребностями и достигать атараксии – состояния спокойной удовлетворённости. Тогда цель состоит в том, чтобы, избегая страданий, реализовать созерцательный образ жизни. Отсутствие страданий и есть благо. Такой взгляд на человека, если перевести его в плоскость социального проекта, имеет много общего с буддистской доктриной недеяния.

В античной истории восторжествовал скептический подход. Истина (гносеологическая, политическая, моральная и антропологическая) была признана недостижимой. В позднем, римском обществе подход к образованию софистический – инструментальный.

В целом же античная аксиоматика образования (очень разная, как мы пытались показать) в своих высших достижениях значительно расширяет древневосточную перспективу. Человек есть сложное животное-разумное существо. Цель образования – *развить разум и душу человека, научить его понимать и чувствовать истину и красоту*. Средство этого – занятия философией и мусическими искусствами. В результате должен быть воспитан свободный гражданин, способный (в отличие от раба) создавать Красоту и Гармонию (ценности греческой Классики) и поддерживать в мире Порядок и Справедливость (римские ценности).

Христианство: человек как повреждённый Образ Божий

Ситуацию изменило христианство, реабилитировавшее истину и утвердившее её онтологический статус. «Я есмь путь и истина и жизнь» (Ин. 14; 6), – свидетельствует о Себе Христос. Человек в христианской антропологии – *это Образ и Подобие Божие, но Образ, повреждённый первородным грехом*. Эта поврежденность сказывается на всех уровнях человеческой природы: духовном (разумно-смысловом), душевном (эмоционально-чувственном) и телесном (потребностно-желающем). Изначальная внутренняя иерархичность человека в результате грехопадения оказалась расстроенной. Телесное и душевное начала вышли из под контроля начала духовного. Это обуславливает наличное страстное (страдающее и желающее) состояние человека. Страсти как греховные влечения несут с собой индивидуальные и социальные страдания. Собственно одно из ключевых достижений христианской мысли – это концептуализация иррационального²² начала в человеке, с чем не справилась античная философская антропология. Христианство дало ключи к пониманию и разрешению закрытой для античной антропологии проблеме: почему человек, разумом понимая благо, отвергает его в желаниях и стремится к дурному? Именно этот аргумент лежал в основании антропологического скепсиса софистов и их последователей.

Соответственно, социальный проект христианства как благого справедливого общества объединённых на началах Любви верующих людей реализуется через антропологический проект Спасения как исправления повреждённой человеческой природы через Богопознание и аскетику. Это путь преодоления иррационального через обожение. *Антропологический идеал – Христос, Богочеловек. Социальный идеал –*

²² Термин «иррациональное» здесь и далее означает низшие влечения и потребности личности (фрейдовское «Оно»), «злое» начало в человеке. Противоположное им высшее духовное начало, связанное со смыслами и ценностями культуры мы обозначаем как «сверхрациональное» («Сверх-Я»).

соборное единство Церкви, основанное на любви и милосердии. Христианство отменило древнюю идею качественного различия людей: «Несет иудей ни эллин, несет раб ни свободь; несет мужеский пол, ни женский; вси бо вы едино есте о Христе Иисусе» (Гал. 3; 28).

Блаженный Августин указывал, что у любого социального проекта есть границы воплощения (налагаемые опять человеческой антропологией), поэтому Град Земной неизбежно будет отличаться от Града Небесного, что не отменяет необходимости стремления к идеалу²³.

Различия между православным и католическим пониманием человека во многом обусловлены разным пониманием вопросов греха, Богоподобия и Богопознания. В православии грех – это болезнь, имеющая иррациональную природу, путь к излечению которой лежит через смирение и аскезу. В католицизме понимание греха складывалось под сильным влиянием римского права, а соответственно грех рассматривается скорее как вина, требующая искупления. Если православие не преувеличивает роль разума (склонного к заблуждениям), то католицизм тяготеет к рационализму. Богопознание в православии – это путь смирения и аскезы как основания богословия (свт. Григорий Палама). Католическая теология следует путём *ratio* (Фома Аквинский).

Центральная идея средневекового образования – Богопознание как познание Истины, которое несёт Добро (благо) и Красоту. Такого рода Истина не только прекрасна сама по себе, но и полезна человеку, ибо позволяет определить истинные (благие и красивые) принципы жизнеустройства. Ключ к постижению Истины – Откровение Священного Писания. Соответственно, цель средневекового образования – *научить человека понимать (и интерпретировать) тексты Священного Писания*. Для этого нужно не только знать их содержание (теология и история), но и уметь рассуждать (логика) и доказывать (риторика). Наиболее полно эти представле-

²³ Августин. Избр. соч. в 4 т. / Сост. С.И. Еремеева. СПб: Алетейя; Киев: Уцимм-пресс, 1998.

ния об образовании воплотились в модели классического средневекового университета²⁴. Университет – это школа, где преподаётся универсум знаний, овладеть которым можно лишь путём кропотливого многолетнего труда (изучения текстов, участия в диспутах, комментирования авторитетов и т.п.). В этот период образование – это по-прежнему привилегия, благо для немногих. Другие формы получения знаний (например, обучение ремеслу) образованием не являются и рассматриваются по аналогии с греческим *технэ* как приобретение навыка, умения.

Византийское православие подхватила Русь, где оно сохранялось и творчески преумножалось после падения Византии, обусловив впоследствии своеобразие российской науки и образования.

Христианская аксиоматика образования резко выходит за привычные смыслы Древнего мира. Греческая и римская античность при всём своём гуманизме (для избранных) и утончённости не разрывает с древними принципами Справедливости, Порядка и Неравенства, хотя позднеантичный скептицизм и ставит их (как вообще всё) под сомнение. Понимание человека и общества в античном мире опирается на формальную логику с её одномерным исключением противоречий. Между тем именно противоречивость реальной человеческой личности и самой жизни представляли всегда главную педагогическую проблему. Христианство принесло *антиномичность* в познание человека и общества. Человек есть одновременно и высочайшее творение Божье и тварь, повреждённая грехом. Путём покаяния и богопознания (рождающегося от благочестивых размышлений и аскетичной жизни) человек приводится к просвещению (Истиной) и Спасению. Базовой ценностью христианской культуры становится Любовь, заменяющая неумолимость Справедливости на сострадание Милосердия.

²⁴ Скирбекк Г., Гилье Н. История философии. Учебн. пос. / Пер. с англ. В.И. Кузнецова; Под. ред. С.Б. Крымского. М.: Владос, 2001. С. 244-249.

Критика схоластики в связи с её рафинированным интеллектуализмом и текстоцентризмом, нараставшая в XIV-XV вв., совпала с общим кризисом католицизма.

1.2. От христианского смирения к героике Модерна

Ключевое с нашей точки зрения влияние на дальнейшее развитие представлений о человеке и обществе в рамках образования оказали следующие факторы: 1) антропоцентризм Возрождения; 2) Реформация с её этикой мирской аскезы и индивидуального спасения и вызванные ею религиозные войны; 3) научная революция XVII в. и формирование научной (механистической) картины мира; 4) Просвещение с его идеалами Разума и Свободы. Эти факторы обусловили переход от средневекового социального проекта Богостроительства к новому макропроекту – европейскому Модерну. Коротко рассмотрим эти факторы.

Возрождение принесло с собой две ключевые идеи — антропоцентризм и новое, *технологическое* отношение человека к миру. Разрушение средневековой теоцентричной картины мира трансформировало христианское понимание человека как венца творения в титаническую идею «царя природы». Говоря евангельским языком, человек из виноградаря превратился в хозяина виноградника, устраивающего и переустраивающего этот «виноградник» по своему желанию и усмотрению. Человек Возрождения – это уже не античный микрокосм, вписанный в порядок вещей, это уже не повреждённый Образ Божий, стремящийся к обожению. Это Свободный и Разумный титан и творец – Человекобог.

В сфере ценностей Возрождение обусловило сдвиг от примата Истины, как условия Красоты и Добра к примату Красоты, являющейся по определению истинной и доброй (см. рис. 3).

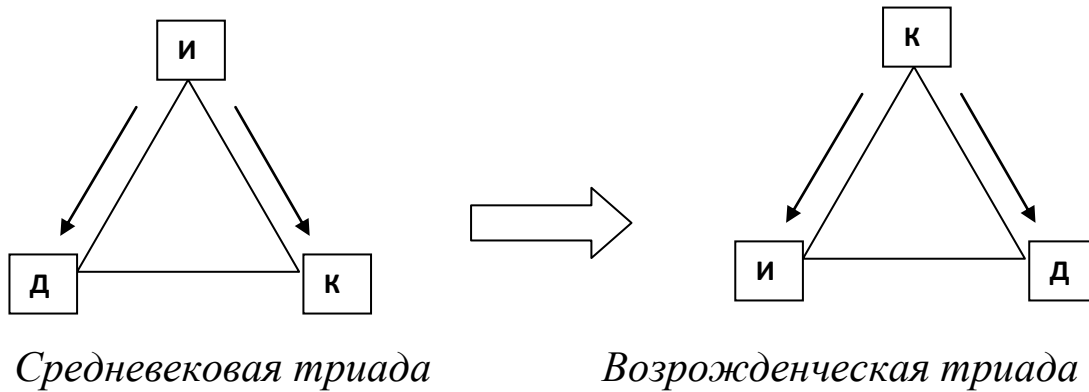


Рис. 3. Сферы ценностей Средневековья и Возрождения

Этот ценностный переворот – естественное следствие антропологической эмансипации. Истина превосходит человека и требует смирения. Истину человек не может создать, он её лишь открывает. Красота же влечёт и восхищает, и, самое главное, Красоту человек может создавать, благодаря имеющимся у него творческим способностям. Создавая её, он ощущает себя Творцом. Именно с этим связана авангардная роль живописи в культуре Ренессанса. Знаковые фигуры Возрождения – это Н. Макиавелли и Леонардо да Винчи.

Реформация принесла идею индивидуального деятельного спасения. Человек существует один на один с Богом, он должен усердно служить Ему в рамках своей земной деятельности. Аскеза (мирская) и Труд, основанные на разумном понимании истин Священного Писания, – вот протестантский путь Спасения. В протестантизме земная практическая деятельность уже не рассматривается как «суетная», но приобретает самостоятельное ценностное измерение. Разум также освобождается от давления церковного авторитета и становится Свободным в понимании истин Веры.

Реформация принесла идею массового образования. Появляется спроектированная епископом Чешско-братской церкви Я.А. Коменским массовая школа, строящаяся на основе предметной классно-урочной системы и опирающаяся

на новое образовательное средство – учебник²⁵. **Цели Я.А. Коменского** носят религиозный характер – *школа должна воспитать человека, способного самостоятельно читать и понимать Священное Писание и способного разумно, самостоятельно и ответственно действовать в повседневной жизни*. Речь идёт о просвещении масс, стремлении избавить их от обмана и манипуляций (в понимании Я.А. Коменского – со стороны католической церкви). Соответственно, меняется содержание образовательного идеала: богослов, умом постигающий Универсум в поисках Истины, Красоты и Добра, уступает место рассудительному и практичному буржуа, человеку рационального действия, активно преобразующему мир. Литературным идеалом такого Разумного и Деятельного человека следует, видимо, считать Робинзона Крузо.

Научная революция XVII века обусловила становление новой механистической картины мира. Вселенная в механике Ньютона рассматривается как сложный часовой механизм. Атомы и состоящие из них физические тела подчиняются действующим на них силам притяжения и отталкивания. Упорядоченность Вселенной достигается благодаря равновесию сил. Этот образ мира в дальнейшем транслировался за пределы физики в социальное и гуманитарное знание. Политэкономия XIX в. рассматривает человека как социальный атом, подверженный действию сил эгоизма (аналог сил отталкивания) и альтруизма (аналог сил притяжения). В общественном знании (особенно в политической теории) появляются такие термины, как «сдержки и противовесы», «общественные и политические механизмы», «политические инструменты» и т.п. Заимствование концептуального аппарата естествознания отразилось в социологии в виде идеи «социальной физики» О. Конта, а в психологии – бихевиоризма Дж. Уотсона.

²⁵ Хагуров А., Горлова И., Ахиджахов А. Социальные проблемы образования: Запад и Россия (обзор концепций и фактов). 2-е изд., перераб. и доп. Краснодар, 2001. С. 14.

Становление и утверждение новоевропейской науки сопровождается интеллектуализацией образа человека. Наиболее явно это проявилось в рационализме Р. Декарта. Его *cogito, ergo sum* («мыслю, следовательно существую») выражает идею *homo ratios* (некий предельный вариант *homo sapiens*). Это представление о человеке легло впоследствии в основу позитивизма XIX в. Интеллектуализация образа человека в значительной степени элиминировала все наработки христианской антропологии. Не случайно во второй половине XIX в. рационализм переживает кризис, вызванный несостоятельностью претензий позитивизма на монополию в понимании общества и человека. Ответом на этот кризис стал триумф иррационализма в концепциях А. Шопенгауэра, Ф. Ницше и З. Фрейда.

Просвещение же оказало колоссальное влияние как на антропологию образования, так и на все прочие его элементы, аккумулировав в себе и возрожденческую идею эмансипации человека, и реформаторскую идею имеющего ценностное измерение индивидуального труда, и научную картину мира. Просвещение артикулировало великий социальный проект **Модерн** – идею светского государства-нации, построенного на началах Разума, Равенства и Свободы. Социальное и индивидуальное зло было объявлено продуктом неразумного социального устройства и неправильного воспитания. *Человек от природы добр* (Д. Дидро) или представляет собой *tabula rasa – чистый лист* (Дж. Локк). Разум и Свобода – вот условия формирования личности и искоренения социального зла.

Европейский Модерн, вырвавшийся в горниле исключительных по своей кровопролитности религиозных войн, апеллирует не столько к ценностям (идеальному), сколько к интересам (материально-наличному). Ценности, лежащие в основании этого проекта, – разум как инструмент и условие достижения блага (благо несут основанные на разуме *прогресс* и *наука*), *нация* как новая форма надрелигиозной иден-

тичности, *свобода* как главная ценность и диктатура *права* как гарант индивидуальных прав и ограничитель индивидуального эгоизма. Прочие ценности объявляются *частным* делом каждого. Политика Модерна – это поле согласования интересов. Дискуссии о ценностях по возможности в публичное политическое пространство не выносятся.

Модерн принёс существенные изменения в образование. Сама идея Просвещения как массового блага, являющаяся по сути превращённым вариантом евангельской идеи о том, что «истина сделает вас свободными» (Ин. 8; 32). Благодаря развитию науки, происходит совмещение *технэ* и *Логоса*, что приводит к появлению *технологий* – научно-практических форм деятельности. Профессиональная подготовка начинает опираться на науку. Новым типом образовательного учреждения становится технологический университет (впервые – l'École Polytechnique во Франции в середине XVIII в.). Принцип такого образования лучше всего определил Д.И. Менделеев, писавший, что задача высшего образования – научить человека различать и употреблять «конкреты» и «абстракты». «Конкреты» – это то, чем занято рабочее время, те или иные задачи. Образованность же определяется умением размышлять и использовать научные знания для решения задач – работать с «абстрактами». Если нет пространства абстрактов – нет и образования, одна подготовка, навык²⁶. Ключевая компетентность здесь – умение применять научный метод и научные знания для решения конкретных задач. В силу быстрого увеличения объёма научных знаний, усложнения их структуры, происходящей параллельно с усложнением экономики и социума, на уровне высшего (в первую очередь естественнонаучного и технического) образования происходил постепенный переход от универсальности к специализации. Появляется новая *цель* – *подготовка специалиста*. Это позволило повысить глубину и эффективность конкретных знаний и умений. Вместе с тем благодаря специализации возник феномен «учёного варварства». Специалист – это «человек,

²⁶ Менделеев Д. И. Заветные мысли. М.: Мысль, 1995. С. 223-275.

знающий бесконечно много о бесконечно малом» и действующий как «учёный невежда»²⁷, переносящий ощущение собственной компетентности за пределы своей узкой специализации.

Между тем образование традиционного университетского типа сохраняет свои позиции, прежде всего, в подготовке политической элиты (дворянства). В его основе классическая гуманитарная парадигма, предполагающая широкую эрудицию и знание языков, умение концептуально мыслить, глубокую историческую, литературную и философскую подготовку. Здесь по-прежнему базовая компетентность – это «убеждение и лидерство», основанные на способности широко и глубоко понимать и интерпретировать действительность, опираясь на предшествующий культурный опыт человечества (точнее, на как можно более полное отражение этого опыта в содержании образования). Антропологическим идеалом образования этого типа следует считать *представителя аристократии – джентльмена*.

Эти подходы к образованию можно назвать классическими для эпохи Модерна. Образование из элитарного блага превращается в доступное широким слоям массовое благо. **Целью образования** становится **воспроизводство гражданина**, с одной стороны, и **компетентного специалиста**, с другой. Образование вместе с наукой становятся важнейшими инструментами социального управления и проектирования.

Антропология Модерна: *homo soveticus vs homo economicus*

Главной культурной ценностью и идеей, овладевшей умами масс в конце 18-го – начале 19-го вв. стала идея Счастья, понимаемого как вполне чувственное и материальное Счастье на земле. Именно это ожидание и желание Счастья заложено в самой идее Прогресса как неуклонного прибли-

²⁷ См.: *Ортега-и-Гассет Х.* Восстание масс. М.: АСТ, 2008.

жения этого счастья. Творческий гений человека обязательно сделает всех счастливыми – вот главное ожидание этой эпохи. *Антропологический идеал Просвещения – это человек Разумный, Свободный и Ответственный. Цель образования и культуры – помочь стать человеку Творцом* (Человекобогом). Иррациональное объявляется результатом «неправильных» внешних условий, исправить которые поможет разум.

Однако Великая французская революция и последовавшие за ней волны террора резко проблематизировали иррациональное и поставили под вопрос антропологический оптимизм Вольтера, Ж.-Ж. Руссо и Д. Дидро. Этот кризис породил две модели решения антропологической проблемы: 1) *либеральную*, реализованную в капитализме, опирающуюся на философию утилитаризма и прагматизма и взявшую в союзники религиозные ценности Реформации; 2) *социалистическую*, реализованную в советском проекте, явно опирающуюся на философию К. Маркса и В.И. Ленина и неявно – на хилиастическое христианство (коммунизм как царство божие на земле) православного толка. Соответственно, возникли две версии Модерна – западная и российская (советская). Первая в качестве ключевой ценности выбрала свободу (неизбежно нарушающую равенство), вторая – равенство (неизбежно ограничивающее свободу).

Советский проект. Свобода выгодна сильным. Капитализм достаточно быстро приобрёл черты безжалостного общества, где блага, будучи формально гарантированы всем, в действительности доступны лишь сильным (богатым) социальным группам. Эта сторона капитализма стала предметом изучения не только критической теории К. Маркса, но и всей социально ориентированной литературы XIX в. Советский проект смягчил эту безжалостность. Западные элиты, всерьёз испугавшись «пожара мировой революции», реализовали концепцию социального рыночного государства. Та версия социализма, которая осуществилась в России, отличалась от классического марксизма. В первую очередь благодаря силь-

ному (хоть и неявному) влиянию православной культуры. Советский проект в решении антропологической проблемы фактически использовал идею «формирования всесторонне развитой личности – будущего строителя коммунизма» как превращённую версию христианского преодоления, как светскую форму «обожения». *Антропологический идеал советской эпохи – свободная и творческая личность, строящая свободное и справедливое общество.* В решении антропологической проблемы преодоления иррационального в человеке социализм использовал всё ту же модель Просвещения: *зло есть следствие неразумного социального устройства.* Однако была признана невозможность одномоментного изживания зла. Построение социалистического, а потом коммунистического общества есть путь постепенного решения этой проблемы, позволяющий преодолевать «инерцию прежних форм классового сознания» и формировать нового – советского человека. Следует заметить, что после идеологических споров и бурлений 1920-х гг. моральный облик «строителя коммунизма» фактически был отчасти скопирован с православного христианского идеала. Но при этом в изначальное основание антропологической модели была положена всё та же идея «чистого листа» (*tabula rasa*) Джона Локка. ***Все люди равны в своей чистоте, бесформенности (несформированности).*** В «добрых» руках (и сердцах) ребёнок становится (формируется) добрым, в «злых» – злым. Словом, «кого надо, того и наформируем». Наиболее ёмко эта позиция выражена, на наш взгляд, у последовательного марксиста Э.В. Ильенкова: «процесс возникновения личности выступает как процесс преобразования биологически заданного материала силами социальной действительности, существующей до, вне и совершенно независимо от этого материала»²⁸ или «Позицию подлинного материализма, сформулированную Марксом, Энгельсом и Лениным, в общем и целом можно охарактеризовать так: *всё человеческое в человеке* – то есть всё то, что специфически отличает человека от животного, представляет

²⁸ Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 397.

собой на 100% – не на 90 и даже не 99 – результат социального развития человеческого общества, и любая способность индивида есть индивидуально осуществляемая функция социального»²⁹. Эта тактика заключается в том, что *становление человека происходит путём его внешнего формирования* (придания формы бесформенному) *другими людьми и «руко-творным» пространством человеческой культуры*. Основная роль педагога – *педагогическое воздействие* на формируемого человека и создание культурной человеческой среды, необходимой для его формирования, и тогда «талантливым становится любой человек с биологически нормальным мозгом, если ему посчастливилось развиваться в нормальных человеческих условиях»³⁰. Нормальный человек есть результат внешнего воздействия нормальных людей и созданных ими нормальных человеческих условий, которые, видимо, и должны называться «коммунистическими».

Заметим, что антропологическая тактика формирования свойственна не только советскому, но любому материалистическому мировоззрению. Однако в советском варианте она, видимо, имела наиболее «человеческое лицо», ибо не всякое материалистическое мировоззрение способно сформулировать образовательную цель «формирования *всесторонней* гармоничной личности» и иметь «моральный кодекс». И истории это известно.

Поскольку антропологический образ *всесторонней* гармоничной личности весьма *неконкретен* (даже вождям всесторонности не приписывали), а количество *всех* сторон личности неясно, то взамен этого абстрактного идеала предлагался ряд *конкретных* примеров для подражания (этакие советские «святцы»): «будь трудолюбивым как Алексей Стаханов», «будь жертвенным как Зоя Космодемьянская», «будь преданным Отечеству как Павел Корчагин», «будь стойким как Алексей Маресьев» и т.д.

²⁹ Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. С. 75.

³⁰ Ильенков Э.В. Психика и мозг // Вопросы философии. 1968. № 11. С. 151.

Эта концепция преодоления зла посредством формирования всесторонне развитой личности в классическом понимании единства интеллектуального, эстетического и этического (в комплексе с трудовым и физическим) на основе правильного образования предопределила как успехи советского проекта, так и *риски*, оказавшиеся для него роковыми. Эти риски были связаны с недооценкой устойчивости иррационального, поэтому, несмотря на ощутимые успехи в области формирования образованного и нравственного общества, многие пережитки «старых форм классового сознания» (мещанство, корысть, преступность) оказались устойчивыми. А после фактической дискредитации коммунистической идеи в хрущёвских лозунгах («Догоним Америку по мясу и молоку») и сведёния этой идеи к примитивному материальному благополучию кризис советской модели преодоления зла проявился вполне отчётливо.

Советский проект был отчасти дискредитирован изнутри сведением коммунизма к приземлённым и прагматичным целям, отчасти разрушен «холодной войной». Классический капитализм пережил его ненамного дольше.

Капиталистический (рыночный) проект. Либеральная (капиталистическая) версия Модерна предложила решение антропологической проблемы иррационального через подавление и эксплуатацию. Капитализм исходит из того, что человек изначально плох, он эгоист, и нужно этот эгоизм ограничить (право как способ ограничения) и заставить работать на прогресс (с помощью рыночной организации). В XIX в. господствующей отраслью в общественном сознании становится политэкономия. Её антропологическая модель – *homo economicus*, человек экономический. Это модель «разумного эгоиста»: индивида, связанного с другими людьми исключительно обменными (рыночными) отношениями и стремящегося в социальных взаимодействиях к уменьшению издержек и увеличению полезности. Этот образ человека лежит в основании идеи А. Смита о достижении общего блага через соз-

дание возможностей для удовлетворения индивидуального эгоизма. Обменный способ социальных взаимодействий приводит к проникновению рыночных конкурентных отношений во все сферы жизни. Образование здесь не стало исключением. **Целью образования становится формирование человека эффективно.** Антропологическим идеалом такого образования может считаться *self-made-man* – «человек, сделавший сам себя», т.е. добившийся богатства и уважения своим трудом и талантом. В фольклорной версии это «миллионер из трущоб».

В сфере философии образования гуманизм и универсализм уступают место прагматизму Дж. Дьюи и его последователей. Прагматизм выдвинул идею *useful knowledge* – полезных знаний и «практичного образования» (англ. *life adjustment education* – образование в целях приспособления к жизни)³¹. Достаточно сложные и глубокие идеи Дж. Дьюи были впоследствии примитивизированы и приняли форму вульгарного прагматизма. Раз есть «полезные» и «практичные» знания, следовательно, должны быть «лишние» и «бесполезные». Так возникла идея «избыточного образования», ненужного в прагматичном рыночном обществе. Это ведёт в дальнейшем к утверждению принципа «человека-функции», одномерного (Г. Маркузе) в своей функциональности. **Образование в рыночном обществе из блага превращается в услугу.**

Подчеркнём, что *трактовки образования как «блага» и «услуги» несовместимы.* Услуги – это то, что продаётся и покупается на рынке *на конкурентной* основе (иначе исчезает понятие рынка). Эти услуги могут быть разного качества и стоимости, а, следовательно, не может быть равенства в покупке услуг – возникает *естественная* для рынка ценовая *сегментация*. Общественно значимое благо, напротив, *гарантируется* государством на началах *равенства*.

³¹ См.: Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Совершенство, 1997.

Для чего получать образование в рыночном обществе? Чтобы стать более *эффективным* и *конкурентоспособным*. Так же как и потребление услуг, эффективность и конкурентоспособность – элементы рыночной идеологии. *Провозглашая эту идеологию в качестве целей, мы совершаем опасную подмену*. Конкуренция на рынке выгодна сильным и безжалостна к слабым. Качественные услуги доступны не всем, поэтому возникают новые формы неравенства – образовательно-экономические, когда невозможность заплатить за качественное образование обрекает большие социальные группы на положение социальных аутсайдеров. В России эти процессы пока не столь явны, но Запад уже успел оценить все их «достоинства». Так Н. Хомски пишет: «приватизация [образования] подрывает некие устои, моральные принципы, которые с ней не сочетаются, и в частности понятие заботы о других. Система государственного образования подразумевает, что вам не всё равно, получит ли образование ребёнок с улицы. А теперь все эти принципы пытаются искоренить»³². Другая опасность касается фундаментальной науки – далеко не всегда глубокий научный результат востребован рынком. Приватизация, о которой пишет Н. Хомски, затрагивает не только образование, но сказывается и на научной работе. Причём речь идёт не о каком-то заштатном колледже, а о Массачусетском технологическом университете, финансирование научных программ которого переходит из общественных структур к корпорациям. Как справедливо указывает Н. Хомски, несмотря на отдельные исключения, «в общем и целом корпорация вряд ли захочет финансировать, скажем, исследования в области общей биологии, то есть такие, которые могут принести общественную пользу, но применение найдут не раньше, чем лет через 10-20. Скорее корпорация будет спонсировать научные работы, из которых она сможет извлечь свою выгоду, причём немедленно»³³.

³² Хомски Н. Приватизация образования – подрыв солидарности // Скепсис. 2005. № 3-4. http://scepsis.ru/library/id_380.html.

³³ Там же.

Господство рыночной идеологии, помимо сказанного, неизбежно приводит к тому, что падает интерес к отвлечённому, не содержащему явной полезности теоретическому знанию. Вульгарный рыночный прагматизм формирует пренебрежительное отношение к традиционной, классической научной культуре. Это опять-таки раньше заметили западные исследователи. Примером может служить критическая работа профессора Чикагского университета А. Блума «Закат американской учёности», где он, говоря о фактической деградации гуманитарного знания, указывает, что гуманитарные науки более других несут урон из-за практицизма, отсутствия уважения к традициям³⁴.

Модерн как социальный проект, определявший историю человечества на протяжении как минимум последних 250 лет, сейчас переживает глубокий кризис. Ценности Прогресса, Свободы, Равенства и Права стремительно разрушаются, отвергаются теми, кто называет себя их носителями, и превращаются в свою противоположность на наших глазах. Пожалуй, последним гимном Модерну следует считать «Конец истории» Ф. Фукуямы, книгу, написанную сразу после крушения советской версии Модерна. Оптимизм Ф. Фукуямы быстро уступил место пессимизму Ж. Бодрийяра, З. Баумана, П. Бьюкенена и других крупнейших представителей западной гуманитарной мысли.

1.3. От человека экономического к антропологической катастрофе

Постмодерн: человек потребляющий

Если ранний капитализм – это «общество производства и накопления» (М. Вебер), то капитализм поздний – это «общество потребления» (Т. Веблен).

К 1960-м гг. Западная Европа и США столкнулись с ситуацией рыночного изобилия. Предложение по огромному

³⁴ Bloom A. The Closing of the American Mind. N.Y.: Simon & Schuster, 1987.

спектру товаров и услуг устойчиво стало превышать спрос. Перед потребителями встала проблема *выбора*, а перед производителями – проблема *продажи*. Примерно тогда же западные социологи наперебой заговорили о «революции интеллектуалов», «обществе изобилия» (Дж. Гэлбрейт) и «постиндустриальном обществе» (Д. Белл). В общих чертах это означало признание того факта, что в жизни западных обществ определяющую роль стали играть *знания, их приращение и использование* – наука, образование, высокие технологии и люди, связанные с этими сферами деятельности. Всё более высокие доходы стали приносить производства, связанные с наукой. Знания, получаемые через научные исследования, стали ключевым фактором развития экономики. Разумеется, это касалось лишь «полезного и технологичного» знания, т.е. такого, которое можно превратить в *продукт* или *услугу*, имеющие спрос на рынке. Параллельно росту наукоёмкости экономики росли значимость и престиж высшего образования. Именно начиная с 1960-х гг. образование попадает в фокус внимания экономической науки, прежде всего, благодаря исследованиям Г. Беккера и Т. Шульца в области человеческого капитала, доказавшим высокую эффективность инвестиций в образование³⁵.

Научно-техническая революция 1960-х гг. стала своеобразной точкой бифуркации. Появилась реальная возможность перейти на более высокий уровень социально-технологической организации общества – постиндустриальную модель. Постиндустриальное общество не отменяет индустриального производства (как иногда примитивно полагают наши реформаторы), оно выводит его на более высокий технологический уровень (как это произошло с сельским хозяйством в индустриальном обществе), что позволяет сократить количество занятых в нём людей. Соответственно основным сегментом занятости становится научно-техническое

³⁵ См.: *Becker G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, 2nd ed. N.Y., 1975.; *Schultz T. Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*. N.Y., 1971.

творчество. Это требует смены социальной опоры общества. Не предпринимательский класс (западное общество) и не пролетариат (советское общество), а интеллигенция, интеллектуалы становятся базовой социальной группой. Идеи постиндустриализма получили наиболее яркое выражение в социально ориентированной научной фантастике, расцвет которой в 1960-е гг. выразил всеобщие ожидания. Романы И.А. Ефремова можно считать своего рода классикой этой литературы. В них фактически выражены ожидания Сверхмодерна (термин С.Е. Кургиняна³⁶) – социального проекта, основанного на триумфе Творчества и Гуманизма.

Однако переход к постиндустриализму требовал и смены политической элиты. Финансово-промышленная олигархия (Запад) и номенклатура (Советский Союз) должны были трансформироваться и уступить место научно-интеллектуальной элите. Это требовало от элит политической воли и мессианства. Но их не было, а было стремление сохранить привилегии любой ценой. Это, судя по всему, и предопределило судьбу постиндустриального проекта. Он попросту не состоялся. Но и в Советском Союзе, и на Западе он не состоялся по-разному, хотя торможение научно-технического и социального творчества уже в 1970-е годы было вполне ощутимым.

Вместо постиндустриального общества и Сверхмодерна Запад выбрал путь общества потребления и Постмодерна. Вместо научно-технического творчества господствующим сектором экономики стал сектор услуг. Господствующими ценностями стали не Творчество и Гуманизм, а Потребление и Удовольствие. Инструмент реализации этого социального проекта – идеология неолиберализма и использование новых форм социального контроля, основанных на раскрепощении иррационального (Постмодерн) и финансовом тоталитаризме. Финансовый тоталитаризм (термин А.А. Зиновьева) означает превращение финансовой сферы в ключевой механизм

³⁶ См. Кургинян С.Е. Исав и Иаков. Судьба развития в России и в мире. Т. 2. «Пост» и «Сверх». М.: МОФ ЭТЦ, 2009.

жизни западных обществ. Деньги из элемента (средства обмена) экономической системы превратились в её ключевой фактор. В результате *финансовая сфера поглотила и заставила функционировать по своим законам* другие сферы жизни общества, ранее сохранявшие относительную автономность: культуру, право, образование³⁷. Для образования это имело *фатальные последствия*.

Ценности общества потребления носят прагматически-гедонистический характер. Это уже не только максимизация прибыли как самоцель (эффективность), но и максимизация комфорта (приобретающего высокую потребительскую ценность). Эти ценности обусловили достаточно быструю и интенсивную *консьюмеризацию* (от англ. *consume* – «потреблять») образования, обострившую традиционные рыночные риски. Об этом очень точно пишет Н.Е. Покровский: «Университеты, а равно и школы, уже не рассматриваются в качестве святилищ разума, а профессура и учителя – в качестве священнослужителей. И те и другие скорее эволюционируют в направлении обслуживающего персонала, предлагающего эффективные продукты, готовые к употреблению»³⁸. В результате школа (высшая в том числе) из института воспитания и обучения окончательно превращается в один из институтов системы потребления и становится в один ряд с парикмахерской и химчисткой. Это наглядно проявляется в том, какую систему ценностей выносят учащиеся из школьных и университетских аудиторий. Социологические опросы в США показывают, что 93% девочек-подростков называют шопинг своим любимым занятием. Около 60% студентов колледжей, говоря о жизненных ценностях, самым важным считают зарабатывание большого количества денег. В Вашингтонском университете, отвечая на вопрос «что для вас самое важное в жизни?», 42% студентов ответили «хорошо

³⁷ См.: Зинovieв А. Запад. М.: Центрполиграф, 2000.

³⁸ Покровский Н.Е. О совершенствовании преподавании теоретико-социологических дисциплин // Социологические исследования. 2005. № 10. С. 69-76.

выглядеть», 18% – «быть всегда пьяным», и только 6% (!) – «получить знания о мире»³⁹.

Ценности Модерна оказались разрушенными в парадигме Постмодерна – проекта, основанного на Игре и Сомнении. Заявив о себе в качестве направления в искусстве, прежде всего в архитектуре, затем в литературе и, в целом, в искусствоведении, постмодернизм как влиятельное интеллектуальное течение в 1970-х гг. активно утвердился в культурологии, философии и социологии. Предпосылки постмодернизма отчётливо прослеживаются во французском структурализме и постструктурализме, хотя его глубинные интеллектуальные истоки, согласно распространённой точке зрения, восходят через левый радикализм Франкфуртской школы ещё дальше к К. Марксу, З. Фрейду и Ф. Ницше⁴⁰. Несмотря на многогранность творчества каждого из названных мыслителей, всех их объединяет пафос критичности, деконструкции, редукции, ниспровержения прежних идеалов, что отчётливо прослеживается в направленности их работ. Выступив как широкое течение западной гуманитарной мысли, постмодернизм, согласно оценке одного из наиболее глубоких отечественных исследователей его генезиса И.П. Ильина, «характеризуется прежде всего негативным пафосом по отношению ко всяким позитивным знаниям, к любым попыткам рационального обоснования феноменов действительности и в первую очередь – культуры»⁴¹. Любые претендующие на универсальность объяснительные схемы трактуются как «догматизм», коннотирующий с «искусственностью» и «насильственностью», объявляются «проявлением «метафизики», которая служит главным предметом их инвектив и под которой они (постмодернисты) понимают принципы причинности, идентичности, истины и т.д.». Отсюда проистекает отмечаемая многими исследователями постструктурализма привер-

³⁹ Потреблятьство: болезнь, угрожающая миру / Джон Де Граф. Дэвид Ванн, Томас Х. Нэйлор; Пер. с англ. Н. Макарова. М.: Ультра. Культура, 2003.

⁴⁰ См.: *Ильин И.П.* Постмодернизм от истоков до конца столетия. Эволюция научного мифа / Науч. ред. А.Е. Мохов. М.: Интрада, 1998.

⁴¹ Там же. С. 15.

женность его представителей иррационализму и «пристрастие ко всему нестабильному, противоречивому, фрагментарному и случайному»⁴².

Постмодернизм провозгласил кризис «метарассказов» (Ж.-Ф. Лиотар), под которыми понимаются все великие идеи христианства и Просвещения: Бог, Разум, Наука, Прогресс. Постмодернисты повторили старую идею софистов: *Истины нет, есть лишь множество её интерпретаций, равноценных между собой*. Девизом Постмодерна стали слова Понтия Пилата «Что есть Истина?». Общий же урок, несомый постмодернизмом миру и культуре, можно определить как проповедь «гедонистического сомнения». В самом деле, если все великие проекты и программы – не более чем «языковые игры», а ценности, традиции и универсальные смыслы – суть «маски тоталитарного сознания», то *что же есть реальность?* С чем остаётся человек, сбросивший «иго» «текстуальных традиций» культуры и «защитных механизмов и реактивных образований» своего «буржуазного», «тоталитарно-рационального» Сверх-Я? Ответ постмодернизма: с фрейдовским «принципом удовольствия», «естественно-природным», а, следовательно, универсальным, бессознательным либидо. Глубинные корни постмодернизма, основанные на совмещении марксистского призыва к выходу «из царства необходимости в царство свободы» и фрейдистского понимания либидо как единственной «настоящей» реальности, неизбежно влекут его сторонников к абсолютизации реальности удовольствий, освобождающей от запретов и предписаний нормативной реальности. Эти культурные интенции постмодернизма получили мощную поддержку в лице экономики гиперпотребления, индустрии развлечений и медицинских услуг. Развлечения и комфорт – самая, пожалуй, доходная сфера в обществе, где «гедонистическое сомнение» становится культурным стержнем.

Фактически постмодернизм предложил новую версию решения проблемы зла. Вместо пуританского принципа «по-

⁴² Там же.

давить и поставить на службу» иррациональное начало в человеке постмодернизм предложил другой принцип – «раскрепостить и эксплуатировать». Это вполне отвечало потребностям экономики изобилия. Дело в том, что классические рыночные ценности «производства и накопления» стали тормозить спрос. Рациональный *homo economicus* был бережлив. Перенасыщенный рынок требовал сбыта. Требовалось подстегнуть потребительское поведение, а для этого нужно было освободить Желание. Эти процессы легко проследить по истории рекламы. Реклама становится одним из базовых институтов общества потребления. Как отмечает Дж. Сивулка, «для того чтобы продать огромные количества своей продукции, они (продавцы. – А.О., Т.Х.) искали новые способы заставить публику не только покупать больше, но и покупать товар снова и снова»⁴³. С 1950-х гг. начинается эпоха воплощения «американской мечты» – бум потребления на фоне всё возрастающего уровня жизни большинства населения западных стран. Собственно с 1950-х гг. и можно говорить о формировании *устойчивой потребительской культуры* как *духовной основы* общества потребления. Немалую роль в этом сыграло телевидение, ставшее к середине 1960-х гг. ведущим средством рекламы. Центральными темами рекламы стали темы трат, удовольствия, наслаждения, которые заменили темы бережливости и выгоды. Ведущим принципом поведения стал «принцип удовольствия». Однако, как заметил Ю.Н. Давыдов, «у принципа удовольствия <...> есть один заклятый враг: *скука*, возникающая при *неумеренном повторении* одного и того же, пусть даже самого возбуждаемого удовольствия. И чтобы противостоять ей, необходимо “взбадривать” его с помощью *извращения*, сообщающего ему “оргиастичность”»⁴⁴. В культуре стало заметным нарастание *садомазохизма*. Как в книгах, так и в кино эротические сцены

⁴³ Сивулка Дж. Мыло, секс и сигареты: история американской рекламы / Пер. с англ. под ред. Л.А. Волковой. СПб.: Питер, 2002.

⁴⁴ История теоретической социологии. В 4-х т. Т. 4 / Отв. ред. и сост. Ю.Н. Давыдов. М.: Канон+, ОИ «Реабилитация», 2002. С. 717.

становятся всё более откровенными и шокирующими, драки – всё более реалистичными и жестокими. Ищутся новые способы привлечь пресыщенного потребителя. Мораль становится обузой для массового человека, её место занимает потакание желаниям, вплоть до явно патологических. И это закономерно. На рынке продают то, что легче продать, а гедонистически ориентированному потребителю всегда легче продать то, что апеллирует к его низменным инстинктам – порнографию и насилие, становящиеся в обществе потребления ходовым товаром. Самый эффективный способ создать новую рыночную нишу в любом сегменте индустрии развлечений – отказаться от ограничений, накладываемых обществом. Это, во-первых, позволяет обогнать «узко мыслящих» конкурентов. Во-вторых, создаёт громкую рекламу, ведь любое нарушение устойчивых моральных норм создаёт скандал, представляющий собой бесплатную рекламу. И эта реклама будет тем эффективней, чем более шокирующим будет это нарушение. Вариантов же запретов и традиций, которые можно нарушить, не так много. «По большому счёту – четыре: табуирование половой сферы, уважение к традиционным ценностям (не только к религиозным святыням, но и, к примеру, к национальным героям), эстетические каноны и табуирование насилия»⁴⁵. Нарушения всех перечисленных табу и составляет основную часть содержания массовой культуры потребления. Последствия этих нарушений очевидны.

Общество получило человека развращённого и не способного к созданию семьи. Человека потерявшего различения красоты и уродства. Человека смакующего насилие и жестокость. Человека находящего удовольствие в кощунстве над традиционными ценностями. Это – человек-потребитель⁴⁶. И это ***антропологическая катастрофа!***

⁴⁵ Вальрасиан (Егоров А.) Культура насилия и экономика потребления // <http://eressea.ru/tavern7/020-0012.shtml#СОМН1>.

⁴⁶ См.: Хагуров Т. Человек потребляющий: проблемы девиантологического анализа. М.: ИС РАН, 2006; Хагуров Т.А. Человек потребляющий. Антропологическая девиантология массовой культуры. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2011.

То, что это катастрофа, и то, что такой человек не только неспособен к творчеству, но неспособен даже просто к поддержанию мало-мальски устойчивого социального порядка, понимают все. Ведущие современные гуманитарии буквально кричат об этом⁴⁷. *Это антропологический и социальный тупик*. Ни человеческое общество, ни природа не выдерживают давления потребления как массового мировоззрения. И это закономерное следствие изначальных рисков Модерна в его капиталистическом и социалистическом вариантах.

Каковы *возможности выхода* из этого тупика? Таких возможностей две. **Первая** требует *возврата* в той или иной форме к *христианским принципам мироустройства, христианскому пониманию общества и человека*. Это реанимация традиционных ценностей. При этом мы отнюдь не отрицаем нравственного и социального потенциала Ислама, но Модерн – это западный проект и связан он с отпадением от христианских корней. Арабский мир в меньшей степени повреждён этой антропологической катастрофой, ибо в меньшей степени отошёл от традиционных религиозных корней. Мы же ведём речь о судьбах западной цивилизации, которая тащит в пропасть весь остальной мир. Реанимация христианских основ общества (или хотя бы светского общества, основанного на уважении и признании традиционной духовности и нравственности) требует огромных усилий в области культурной политики, культурного и образовательного творчества. Такой выход из тупика не может быть осуществлён простым призывом «вернуться к истокам». Нужна новая проповедь, нужен новый ликбез, *новая идеальная накалённость*. Нужна ещё и политическая воля и жертвенность. Это – трудоёмкий

⁴⁷ См.: Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального / Перевод с фр. Н. В. Сулова. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2000.; Бьюкенен П.Дж. Смерть Запада / Пер. с англ. А.Башкирова. М.: АСТ, 2003; Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002; Потреблятьство: болезнь, угрожающая миру / Джон Де Граф, Дэвид Ванн, Томас Х. Нэйлор; Пер. с англ. Н.Макарова. М.: Ультра. Культура, 2003.

путь с негарантированным результатом. Человека легко *развратить*, но трудно *воспитать*.

И, увы, есть **другой** путь. *Путь построения неокастового общества*. Можно поделить человечество на просвещённую элиту (управляющую с помощью гуманитарных и финансовых технологий), квалифицированных потребителей-производителей, создающих необходимый экономический базис (мотивированных страхом и/или стремлением к удовольствию), и архаизированных аутсайдеров (вытесненных на мировую периферию и удерживаемых там «мягкими» силовыми технологиями). Один из наиболее реалистичных сценариев такого общества описан в антиутопии А.А. Зиновьева⁴⁸. Это возвращение на новых социально-технологических началах к древневосточному принципу «каждому – своё». Фактически это **неогностицизм** как утверждение принципиального, изначально установленного и непреодолимого неравенства людей. Этот путь требует меньших усилий и даёт гарантированный результат. Более того, он не требует смены элит и отвечает идеям англосаксонского превосходства, лежащим в основании атлантизма.

Однако этот путь требует, в первую очередь, изменения отношения к знанию. Необходимо отказаться от всех ценностей Просвещения, от понимания знания как общего блага, гарантированного всем. Знание должно снова стать благом для избранных. Определённые шаги в этом направлении сделал уже капитализм с его рыночной сегментацией образования. Однако теперь нужно освободиться от всех «условностей» классической романо-германской и византийской культуры. Построение неокастового общества требует широкого использования манипулятивных технологий управления сознанием и поведением людей. И *образование выступает главным препятствием* этому. Его необходимо сегментировать по принципу: элитное (классическое) – для избранных вершителей, усечённое (узкоспециальное) – для производителей, псевдообразование (отупляющее) – для архаизирован-

⁴⁸ Зиновьев А.А. Глобальный человек. М.: Эксмо, Центрполиграф, 2006.

ного большинства. А сегментировать очень несложно, реализовав идею конкурентности как средства антропологической селекции (бесконечные конкурсы и рейтинги во всех социальных сферах, включая образование). Но это, повторим, явный **неогностицизм**, разделяющий людей на тех, кому доступна духовность и истина (пневматики), на тех, кто достоин лишь специализированных знаний (психики) и на рабочих-аутсайдеров (рабочая скотина, социальные отбросы, пушечное мясо, быдло), достойных лишь невежества (хилики, физики). Одним словом, жители Альфы, чатлане и пацаки с соответствующей касте цветовой дифференциацией штанов...

Внимательно анализируя процессы, происходящие в российском образовании и обществе, трудно не заметить реализацию описанной выше схемы. Дети значительной части представителей российской элиты получают классическое образование в закрытых частных школах Великобритании и США (жители Альфы). В самой России фундаментальное образование даже в ведущих университетах целенаправленно затачивается под узкоспециальную модель (чатлане в малиновых штанах или пиджаках). А образцом для этого усиленно делают НИУ ВШЭ. Массовое образование целенаправленно профанируется (пацаки в оранжевых штанах, и здесь цвет угадан). Иначе как воспринимать слова бывшего министра образования А.А. Фурсенко, сказанные в 2007 году: «Недостатком советской системы образования была попытка формировать человека-творца, а сейчас задача заключается в том, чтобы взрастить квалифицированного потребителя»⁴⁹?

При этом нужно учитывать то, какие технологические возможности доступны умной образованной элите. Ещё Н. Макиавелли писал, что у элиты есть два способа управлять массами – сила и хитрость. Прямое принуждение требуется тогда, когда массы осознают несправедливость и хотят перемен. А если есть возможность оглупить массы до такого со-

⁴⁹ Цит. по: *Соколова В.* Серые кардиналы образования. Кто стоит за «реформами» по ликвидации всеобщей грамотности в стране? // Совершенно секретно. 2011. № 4. <http://www.flb.ru/info/48680.html>.

стояния, чтобы они не только не возмущались существующим порядком, но напротив, приветствовали его, искренне радуясь торговым центрам, кредитам, фаст-фуду, камедиклабам и пепси... Не обращая при этом внимания на стремительное исчезновение Смысла... Принимая за Смысл такие вещи как толерантность (моральную всеядность), признание прав меньшинств (почему-то ассоциировавшее одобрение порока со свободой), лёгкую озабоченность гибелью китов или тигров (можно успокоить «волю к смыслу», пожертвовав небольшую сумму) и тревогу по поводу международного терроризма (что облегчает одобрение деятельности элиты по «наведению порядка»)... Совсем как в известном фильме: «Приказ господина ПэЖэ: всем пацакам надеть намордники и радоваться!». Если к этому добавить уже существующие технологии глобального контроля в виде повсеместно устанавливаемых веб-камер, терминалов электронного контроля, микрочипов в паспортах и баз данных (фиксирующих операции по кредитным картам, интернет-контакты и т.п.) и им подобные... В общем антиутопия глобального полицейского (не зря же переименовывали милицию, эцилопы) государства, опирающегося на неокастовую социальную организацию и «мягкие» технологии контроля не так уж и фантастична как кажется. Сказанное, разумеется, представляет собой откровенный пессимизм. Однако этот пессимизм небезоснователен.

Глава вторая

Предельная антропологическая аксиоматика педагогической реальности: попытка сравнительного анализа

2.1. Антропологическая «роза ветров» мировоззренческих крайностей

Антропологические аксиомы педагогической реальности. Образовательные цели, образовательные средства и образовательная политика принципиально зависят от доминирующего в обществе мировоззрения, от довлеющей идеологии. Разные идеологии, несхожие мировоззрения принципиально по-разному отвечают на вопрос «Что есть человек?» Поскольку психологическая и педагогическая науки по своей сути науки человековедческие, то их аксиоматика неизбежно находится в области антропологической. И для разных мировоззренческих позиций антропологическая аксиоматика психологии и педагогики будет разной. А значит, *нет и никогда не было единой педагогики и единой психологии*, а всегда были и есть разные педагогики и психологии, а, соответственно, и разные образовательные практики.

Выстраивание зданий психолого-педагогической науки и образовательной практики зависит от следующих аксиоматических оснований: а) *аксиомы об изначальной природе человека* вообще и *ребёнка* в частности; б) *аксиомы образовательного идеала человека* как предполагаемого результата (а, стало быть, цели); в) *аксиомы о норме человеческих отношений* (социальном идеале).

Аксиома об изначальной природе человека (A_1) определяет педагогическую тактику. Если человек – это *tabula rasa*, то уместна тактика формирования. Если человек – это *поврежденный Образ Бога*, то целесообразна тактика восстановления поврежденности. Если человек – это *скверное*,

неудачное творение, то его надо сдерживать ежовыми рукавицами юридизма. А, согласитесь, что это разные тактики и разные педагогики. И именно *аксиоматика об изначальной природе человека* или *антропологическая данность* определяет психолого-педагогическую тактику воспитания человека.

Аксиома образовательного идеала (A_2) человека определяет стратегический вектор и конечную цель педагогической деятельности. Если первая аксиома определяет **тактику** (то, **как** создавать, формировать или удерживать человека), то вторая – **стратегию** (**куда**, в какую сторону должно быть направлено это **как**). Обе эти аксиоматики (**как?** и **куда?**) определяют стратегические цели и тактические пути образования для разных мировоззренческих позиций. Или, по сути, они определяют *антропологическую норму* (или *антропологический идеал*) и оптимальный путь к ней.

Третья **аксиома** (A_3) определяет **социальный идеал** или **образ нормальности человеческих отношений**. В разных обществах этот образ социальной нормальности неодинаков, спектр этого образа широк: от любви и доверия через толерантность и лояльность к ненависти, презрению и надзору.

Кроме этих трёх социально-антропологических оснований, необходимых для анализа образовательных практик разных эпох и народов, считаем необходимым ввести четвёртое, культурологическое измерение. Образование есть часть (и один из механизмов трансляции) культуры – сферы ценностей, идей и смыслов, упорядочивающих хаос повседневной социальной жизни. Каждая же культура несёт в себе некий набор **ключевых смыслов** (имеющих религиозное происхождение), определяющих **центральные ценности** этой **культуры**. Аксиоматика, о которой мы говорили, неизбежно *вписана в контекст этих смыслов и ценностей* и во многом определяется ими.

Теперь, когда все необходимые основания для анализа заданы, можно приступать к непростой аналитике, баланси-

руя на стыке психологии, педагогики, богословия и социальных наук. Надеемся, что это у нас получится.

При этом мы даём себе отчёт в том, что эта *аналитика неизбежно будет упрощать и схематизировать многомерную антропологическую и социальную реальность*. Мы идём на это сознательно, чтобы выкристаллизовать антропологические крайности, на основании которых будет проще анализировать многомерную социальную и образовательную реальности.

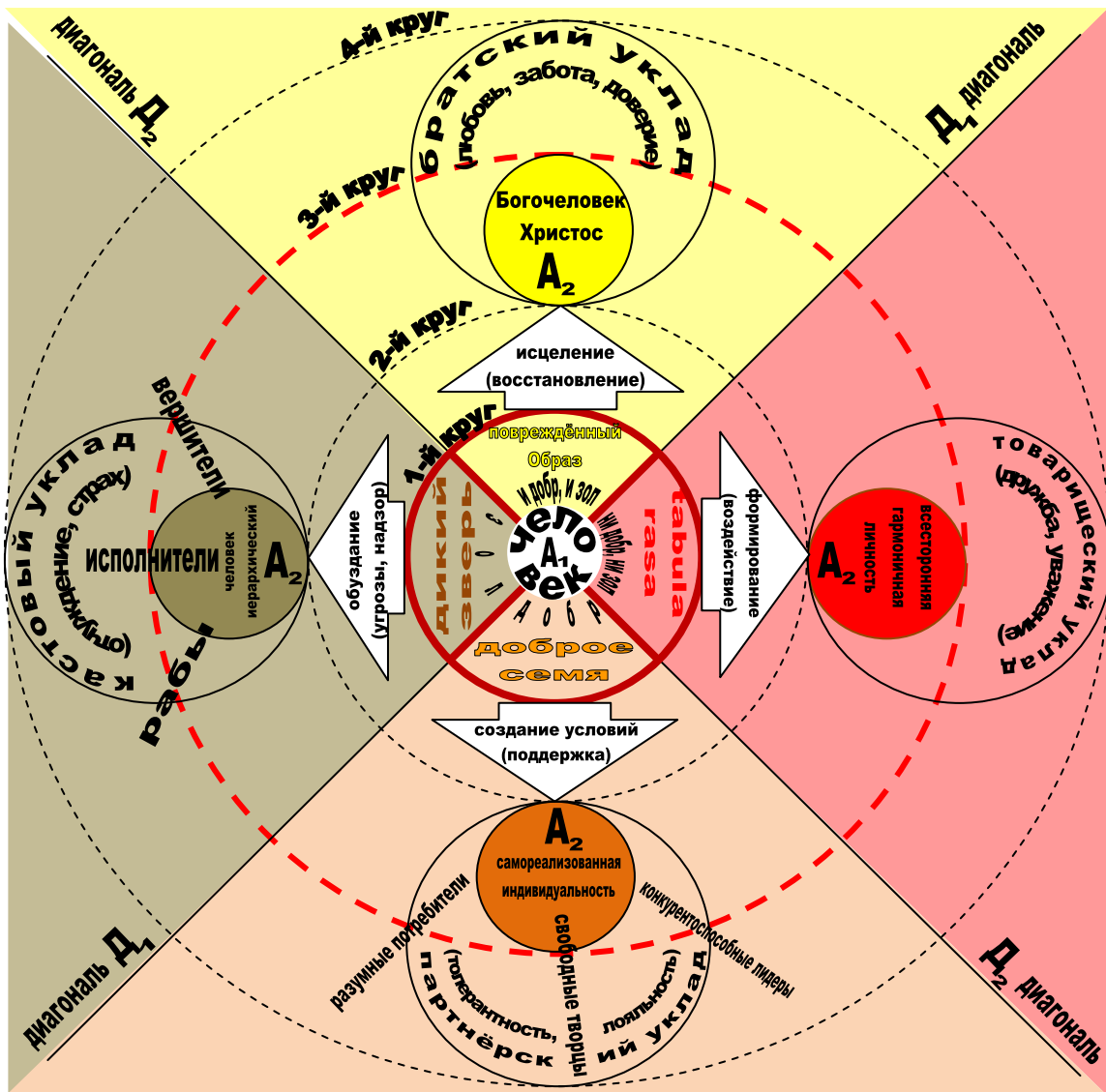


Рис. 4

Логико-смысловая модель «Антропологическая аксиоматика образовательной реальности»

Начнём с первой аксиомы, определяющей *антропологическую данность*. Вариативность этой аксиомы задаст мировоззренческие оси-векторы. Их четыре. Одновременно представим это в виде графической логико-смысловой модели (рис. 4), которая поможет нам выстроить эту непростую логику рассуждений. Дальнейший текст будет выстроен в виде мысленной «экскурсии» по предложенной «карте» педагогической антропологии.

Антропологическая данность (А₁, круг первый) и векторы воспитательных тактик (круг второй)

В зависимости от того, какой мы видим изначальную природу человека вообще (и ребёнка в частности), в зависимости от того, как мы отвечаем на вопрос «Какова природа человека?», мы становимся представителями того или иного мировоззрения. А формально крайних ответов на этот вопрос четыре:

- человек ни добр, ни зол;
- человек добр;
- человек и добр, и зол;
- человек зол.

Эти четыре ответа задают четыре взаимоисключающих мировоззренческих вектора, обуславливающих тактическую установку воспитания.

Если человек *ни добр, ни зол*, ни хорош, ни плох, его надо **формировать**.

Если человек только *добр и хорош*, то в нём надо всячески **поддерживать** это доброе и хорошее.

Если человек *и добр, и зол, и хорош, и плох*, то злое и плохое (как повреждённость) в нём как повреждённость необходимо **восстанавливать** до доброго и хорошего.

Если человек только *зол и плох*, то в нём надо **сдерживать** и обуздывать это злое и плохое.

Формировать, поддерживать, восстанавливать, сдерживать – согласитесь, что это взаимоисключающие, разнонаправленные, разновекторные педагогические тактики. И каждая из этих тактик принадлежит определённому типу мировоззрения. Найдём для каждого вида *антропологической данности* свою *базовую метафору*⁵⁰ и впишем её в первый круг нашей схемы (рис. 4).

Первая базовая метафора (правый сектор первого круга) очевидна и известна. Если человек *ни добр, ни зол*, то он «*tabula rasa*», «чистый лист», «чистая доска». Этот фразеологизм впервые использовал Аристотель для обозначения ребёнка, появляющегося на свет с «чистым» сознанием. Позже, в XVII веке, в том же смысле, начиная с «Опыта о человеческом разуме» (1690) Дж. Локка, эту метафору начали употреблять в педагогике. В XX веке она стала базовой для всей советской педагогики, которая практически воплотила её в массовой практике *педагогике формирования*, базовое средство которой – *педагогическое воздействие*. **Если человек – это *tabula rasa*, то его надо *формировать* через *педагогическое воздействие*.**

Вторая базовая метафора (нижний сектор первого круга), видимо, должна олицетворять гуманистическую педагогику. Если человек изначально *добр и хорош*, то главное – его не испортить. Базовая метафора – «*доброе семя*». Чтобы из «доброего» человеческого семени вырос «добрый плод» для него необходимо *создать благоприятные условия*. А если из него вырос моральный урод, то он в этом не виноват, ибо это глупый взрослый создал неправильные уродующие условия. Ещё в 1787 году Г.С. Сковорода писал: «Не мешай только ей [человеческой *натуре*], а если можешь, отвращай препятст-

⁵⁰ Вслед за С.Е. Кургиняном под поиском *базовой метафоры* мы понимаем «важный этап любой исследовательской работы. <...> Затем надо развить метафору, превратить её в концепцию, построить теорию, создать модели и получить иско-мое» (Кургинян С.Е. Кризис и другие // Завтра. 2009. № 38).

вия и будто дорогу ей очищай; воистину сама она чисто и удачно совершит. <...> Яблоню не учи родить яблоки: уже сама натура её научила. Огради только её от свиней, отрежь сорняки, очисти гусень и прочее. Учитель и врач – не врач и учитель, а только служитель природы, единственной и истинной и учебной, и учительницы»⁵¹. В конце XX века тактику гуманистической педагогики чётко сформулировал О.С. Газман, назвав её *педагогией поддержки*, понимая под этим «деятельность, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем»⁵². **Если человек – это доброе семя, то для него надо создавать благоприятные условия через педагогическую поддержку.**

Третья базовая метафора (левый сектор первого круга) связана с гностическим и негностическим мировоззрениями, признающими человека (да и всё мироздание) неудачным творением Демиурга. Человек это необузданный *«дикий зверь»*. Он зол и плох, поэтому необходимо *обуздать* эту дикую и скверную человеческую природу. «Изначальное звериное, заложенное в человеке, не может быть изменено воспитанием, проявление злой природы человека может быть лишь предотвращено строгими законами, системой наказаний и поощрений» (Хань Фэй «Хань Фэй-цзы», III в. до Р.Х.). Эта антропологическая установка, естественная для дохристианских восточных мировоззрений от Китая до Ближнего Востока и гностицизма и манихейства первых веков, стала впоследствии неотъемлемой частью и европейской интеллектуальной культуры, хотя и доминировала она по преимуществу в тайных обществах. В западной педагогике XIX века эта установка проявилась в учении Иоганна Гербарта о «дикой резвости» ребёнка и в его требовании «сокрушить дикую

⁵¹ Сковорода Г.С. Соч. в двух томах. Т. 2. М.: Мысль, 1973. С. 114.

⁵² Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 60.

волю ребёнка». Для этого предлагались простые средства – угрозы, надзор и наказание. **Если человек – это дикий зверь, то его надо обуздать через угрозы и педагогический надзор.**

Четвёртая базовая метафора (верхний сектор первого круга) у разных людей может ассоциироваться с разными мировидениями, но для нашей культурной матрицы она, безусловно, связана с православным христианским мировоззрением. В человеке есть *и доброе, и злое, и хорошее, и плохое*, потому что он несёт в себе *повреждённый грехопадением Образ Бога*. «**Повреждённый Образ Божий**» требует исцеления и восстановления. Суть этой образовательной стратегии заключается в том, что любой человек несёт в себе Образ Божий и имеет повреждённую грехом человеческую природу. В нём от рождения есть и доброе (чистое, светлое) как отражение Образа Божия, и злое (греховное, тёмное) как следствие повреждённости человеческой природы. И тогда вся образовательная тактика направлена на возвращение всего доброго в человеке и изживании всего злого и дурного, что есть в нём. Одним словом, «цель образования состоит <...> в восстановлении в человеке утраченного в грехопадении Образа Божия»⁵³. **Если человек – это повреждённый Образ Божий, то его надо исцелять через педагогическое восстановление.**

Таблица 1

Первый круг		Второй круг	
Антропологическая данность	Базовая метафора	Педагогическая тактика	Педагогические средства
Человек ни добр, ни зол	tabula rasa	формирование	воздействие
Человек добр	доброе семя	создание условий	поддержка
Человек зол	дикий зверь	обуздание	угрозы, надзор
Человек и добр, и зол	повреждённый Образ Божий	исцеление	восстановление

⁵³ Осипов А.И. Православное понимание смысла жизни. Киев: Изд-во имени святителя Льва, папы Римского, 2001. С. 206.

Первый промежуточный вывод состоит в том, что *антропологическая данность* как аксиома о первичной природе человека *диктует педагогическую тактику и средства*. И в их крайнем проявлении существуют четыре взаимоисключающие педагогические тактики.

Антропологический идеал или норма (А₂, круг третий) и уклад (круг четвёртый)

Если первая аксиоматика (А₁, первый круг) определяет вектор и средства реализации педагогической тактики (второй круг), то вторая аксиоматика (А₂, третий круг) отвечает на стратегический вопрос «А каким должен стать человек?». Путь от А₁ к А₂ есть процесс *становления* (был один – стал другой, был А₁ – стал А₂, вернее, должен *стать*). И разные мировоззрения отвечают на этот вопрос по-разному. Опять-таки рассмотрим четыре крайности антропологического идеала. Тем более, что фактически все они были актуальны и доминировали в нашем Отечестве в разные эпохи. Ещё раз обращаем внимание читателя на то, что в этой части текста *мы сознательно анализируем и выделяем крайности, понимая, что социальная и мировоззренческая реальности значительно более многомерны и многообразны.*

Но ведь кроме понимания аксиоматики антропологического идеала – того, каким должен стать конкретный ребёнок, конкретный человек – любому педагогу (да и просто родителю) важно, чтобы у его воспитанника сложились *нормальные человеческие отношения* (а это и есть понимание уклада) с окружающими. Беда социальной и педагогической науки в том, что у людей с *разными* мировоззренческими установками (с разной аксиоматикой) *разное* понимание и представление о нормальности человеческих отношений. В четвёртом круге нашей схемы представлены опять-таки не все, а лишь крайние типы уклада как «установившегося порядка, сложившегося устройства (общественной жизни, бы-

та)»⁵⁴. Применительно к педагогической реальности мы вслед за В.И. Слободчиковым под укладом школы понимаем «стилистику совместной жизни и деятельности взрослых и детей в границах конкретного образовательного пространства»⁵⁵. Подробное описание типов школьных укладов нами было сделано ранее⁵⁶, поэтому в этой работе мы ограничимся лишь их упоминанием.

Первый вариант (правый сектор третьего круга): *«кто был никем, тот станет всем»*. Наиболее полно это отражено, как мы уже говорили, в советской педагогике. Ещё не забыт советский идеал человека – *«всесторонне развитая гармоничная личность – будущий строитель коммунизма»*. Большая советская энциклопедия определяет, что **коммунистическое воспитание** – это «планомерное, целеустремлённое и систематическое формирование всесторонне и гармонично развитой личности в процессе построения социализма и коммунизма». Мы не превозносим этот советский антропологический идеал. Ещё памятливы студенческие семинары по научному коммунизму и тупиковые для преподавателя вопросы: «А что будет после коммунизма?», «Сколько должно быть сторон у всесторонне развитой личности, чтобы они были *все?*» Ранние советские учебники писали, что всесторонность гарантируют пять видов воспитания: *физическое, нравственное, умственное, трудовое и эстетическое*. Часто (но не всегда) добавляли *атеистическое*. Позднее начали добавлять: *экологическое, экономическое, патриотическое, политическое, правовое, etc...* и захлебнулись в множественности и абстрактности. Но ведь тогда ИДЕАЛ, пусть абстрактный, всё же БЫЛ. Его абстрактность уточняли и конкретизировали примерами советского героизма и подвижничества:

⁵⁴ Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Госиздат, 1952. С. 767.

⁵⁵ Слободчиков В.И. Антропологический подход в современном образовании // Известия Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского [Тирасполь]. 2003. № 1. С. 72.

⁵⁶ Остапенко А. Уклад школы: педагогический анализ. Из чего складывается школьная воспитательная среда. М.: Чистые пруды, 2010.

«будь трудолюбивым как Стаханов», «будь храбрым как Гагарин», «будь умным как Королёв», «будь жертвенным как генерал Карбышев», «будь преданным Отечеству как Павел Корчагин», «бегай как Борзов», «прыгай как Бубка», etc. И если все эти образы, говорили нам, собрать воедино в одном человеке, то это и будет **всесторонне развитая гармоничная личность**. Из *tabula rasa* следует тактика **формирования**, а вот кого **формировать** – это следует из советского антропологического идеала. Антропологическая данность (А₁) и советский идеал (А₂) обуславливают **цель советского образования – формирование всесторонне развитой гармоничной личности**.

Советский тип образования сформировал коллективистский **товарищеский тип уклада**, базирующийся на *дружбе и уважении* как социальных нормативах. В нём чаще всего присутствует *внешний регулятор* отношений в виде некоего *общественного регламента*.

Второй вариант (нижний сектор третьего круга): *«self-made-man»* – человек, создавший себя сам. Прошла четверть века и наши подростки уже не знают, кто такие Стаханов и Корчагин. Их не тянет быть космонавтами или физиками. Они все поголовно идут в менеджеры, экономисты и юристы. Они хотят быть олигархами, моделями, звёздами сцены или подиума и неотразимыми телеведущими. А почти все учебники педагогики и психологии твердят о *самоактуализации* и *самореализации* как главных целях человека.

На смену советской педагогике пришла педагогика гуманистическая. Гуманистическая педагогика – это педагогика, в которой много понятий, начинающихся на «само-»: *самоактуализация, самореализация, самоопределение, саморазвитие, самодеятельность* и пр. «Смысл гуманизации образования – это конструктивное *самоизменение людей*»⁵⁷ (курсив наш. – А.О., Т.Х.). В постсоветские времена такая педа-

⁵⁷ Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Логос, 1995. С. 146.

гогическая тактика связана, в первую очередь, с именем уже упомянутого нами О.С. Газмана. Она основывается на либеральных ценностях: равенстве, свободе выбора и реализации разнообразных интересов, толерантности, лояльности. «Высшая цель и смысл гуманизации и демократизации образования – обеспечить свободу ребёнка в настоящем и подготовить его для свободной жизни в будущем, сформировать экзистенциальное чувство свободы и способность к нравственному, профессиональному, жизненному выбору»⁵⁸, «определение себя как ответственной и свободной единицы человечества – это главная цель образования человека XXI века»⁵⁹. И ещё: «Гуманистический взгляд на систему воспитания связан с созданием условий для человека с целью освоения культуры и саморазвития. Помогать растущему человеку искать свой смысл в жизни»⁶⁰.

Таким образом, *образовательная цель сообщества с либерально-гуманистическим мировоззрением (идеологией) – создание условий выбора для самоактуализации и самореализации свободного человека*. «Наиболее точное выражение состояния свободы в образовании достигается в свободе выбора и возможности творческой деятельности»⁶¹. В своё время эта тактика была закреплена официально в п. 1.2 одобренной распоряжением Правительства РФ № 1756-р от 29 декабря 2001 года «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

И всё бы ничего, да со временем гуманисты загрустили в одиночестве, ибо в очередной раз «получилось, как всегда»

⁵⁸ Газман О.С. Свобода // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 84.

⁵⁹ Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Семиной. М.: Бонфи, 2002. С. 27.

⁶⁰ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 6.

⁶¹ Газман О.С. Свобода // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 85.

– «подмена гуманизма индивидуализмом в духе протестантской идеологии произошла довольно быстро. <...> Гуманизм реализовался как индивидуализм и тем самым стал своей противоположностью»⁶². Из уст первых лиц государства мы слышим о необходимости *воспитывать конкурентоспособных успешных и эффективных лидеров*. Гуманизм сменился требованием эффективности и конкурентности. А идея конкурентности предполагает, что одни в этой конкурентной борьбе победят, а другие-то – нет. Антропологический идеал *самореализованной индивидуальности неизбежно дифференцируется* как минимум на три варианта – *конкурентоспособные лидеры, свободные творцы и разумные потребители*. Одни себя реализуют в управлении и бизнесе, другие – в творчестве, третьи – в комфорте и потреблении.

Эффективность требует таких социальных норм отношений между людьми как *толерантность и конкурентность*. Это формирует *партнёрский тип уклада*, в котором присутствует *внешний регулятор* отношений в виде *общественного договора*.

Третий вариант (левый сектор третьего круга): *«многоэтажное человечество – пацаки, чатлане и жители планеты Альфа»*. Если изначальная гностическая установка Древнего Востока оправдывает антропологическое неравенство как творение злого Демиурга, то она «неизбежно будет воспроизводить фашизм и антигуманизм в целом»⁶³. И в истории человечества мы это видели неоднократно. «Для гностиков Творение пропитано злом, наполняющим каждую пору этой омерзительной выдумки Демиурга. И любое совершенствование Творения (то есть развитие) есть совершенствование зла. А значит, и само развитие есть зло. Чем больше развивается Творение, говорит гностик, тем дальше оно ухо-

⁶² *Кимберг А.Н.* Одиночество гуманистов // В поисках гуманистической реальности / Под ред. В.П. Бедерхановой. Краснодар: КубГУ, 2007. С. 90.

⁶³ *Кургинян С.Е.* Исав и Иаков. Судьба развития в России и мире. Т. 2. М.: МОФ ЭТЦ, 2009. С. 406.

дит от примордиальной точки, то есть ухудшается»⁶⁴. И если древний гностицизм предполагал изначально антропологические неравенство (хилики, психики и пневматики), то для современного неогностицизма неравенство станет следствием конкурентностной селекции (вершители, творцы, потребители). Древний гностицизм отличается от неогностицизма тем, что многоэтажность (иерархичность) человечества в одном случае *изначально обусловлена* злым творением, а в другом *порождена* конкурентностью, которая вначале допускает наличие социальных лифтов, а затем их постепенно ликвидирует. Не надо далеко ходить за примерами, чтобы в этом убедиться. Уже сегодня очевидно, что массовая школа (в недалёком будущем с ограниченным числом бесплатных предметов) предназначена для массовых *потребителей* образовательных услуг. Продвинутое гимназии и лицеи осуществляют свою особую селекцию. А закрытые пансионы обеспечивают элитное образование для детей избранных. Или эти дети получают его за пределами страны – видимо, «на планете Альфа».

Но в обоих случаях (и в древнем, и в современном гностицизме) присутствует жёсткая антропологическая иерархия, где «каждый сверчок должен знать свой шесток». **Человек иерархический**, знающий своё место – вот *антропологический идеал гностиков* и их современных последователей. И становится очевидным, что сегодня мы дрейфуем (а может Харон рулит) к этому многоэтажному берегу. И если древний гностицизм породил **кастовый тип уклада**, то неогностицизм порождает *неокастовое общество*.

Четвёртый вариант (верхний сектор третьего круга): «Богочеловек». Православные нисколько не возражают против советского идеала «*всесторонней гармоничной личности*». Они лишь уточняют: «У вас этот идеал был абстрактен, а у нас он предельно конкретен. Это *Христос*». Оказывается, что у них ещё и «методичка» имеется – денёк-другой поживи

⁶⁴ Там же. С. 408.

по-евангельски и увидишь, что потихонечку приближаешься к этому образу. Но мы-то осознаём, что *нам до Христа* как до Иерусалима на четвереньках. Между *мною* (А₁) и *Христом* (А₂) огромное расстояние, пропасть, которую в один прыжок преодолеть невозможно даже при огромной концентрации сил. И мы жалобно скулим: «Нам бы чего попроще. Нам бы чего поближе. Нам бы лесенку со ступенечками, чтобы не сразу, а постепенно карабкаться к этому высокому образу». «Пожалуйста», – отвечают эти православные и показывают нам разные образы святости: «будь таким умным, как *равноапостольные* Кирилл и Мефодий», «будь жертвенным как *мученики* Георгий Победоносец или *мученицы* Вера, Надежда и Любовь», «будь преданным Отечеству как *благоверные* князь Александр Невский и Димитрий Донской», «служи вере как *преподобные* Сергей Радонежский и Серафим Саровский», «обличай порок как *блаженные* Ксения Петербургская и Матрона Московская», etc. И дают нам эту Лествицу восхождения к главному образу через конкретные ступени-образы, подробно описанные в житиях святых. Но предупреждают, что путь по этой Лествице сложен и тернист, что найдутся те, которые будут сдёргивать вас с этих ступеней. И сдёргивать тем сильнее, чем увереннее вы по ним будете идти.

Христос как Богочеловек – антропологический идеал православной педагогики. Христос со-природен нам как человек. Но Он – Человек, обладающий Божественной Полнотой. И цель этой педагогики – это восстановить, исцелить человека до уровня Этой Полноты, а пути могут быть различными: через мученичество (самый короткий), через учёность, через служение Отечеству, через милосердие, через аскезу, через юродство.

Основой общественной нормы христианство провозглашает *соборный тип* уклада, базирующийся на *свободе, органичности, согласии, благодати и любви*. Такая сумма атрибутов выводится из формулы-определения А.С. Хомякова, согласно которой Соборное Единство есть «единство свободное

и органическое, живое начало которого есть Божественная благодать взаимной любви»⁶⁵.

Беда нашей педагогики в том, что без малого век назад были вычеркнуты образы христианской святости, а за прошедшую четверть века вычёркиваются образы советского героизма и подвижничества. А взамен перед носом подростка подвешивается образ-«идеал» какого-нибудь конкурентоспособного успешного лидера-кумира как недостижимая педагогическая «морковка».

Сведём в таблицу 2 всё сказанное о третьем круге нашей схемы.

Таблица 2

Третий круг		Четвёртый круг	
Антропологический идеал (норма)	Базовая метафора	Тип социального уклада	Социальная норма отношений
<u>умный</u> <u>нравственный</u> <u>трудолюбивый</u> <u>красивый</u> <u>сильный, здоровый</u> и т.д.	всесторонняя гармоничная личность	«кто был никем, тот станет <i>всеми</i> »	товарищеский дружба, уважение
самореализованная индивидуальность	конкурентоспособные лидеры свободные творцы разумные потребители	«self-made-man»	партнёрский толерантность, конкурентность
человек иерархический	вершители исполнители рабы	«многоэтажное человечество»	кастовый отчуждение, страх
<u>равноапостольный</u> <u>благоверный</u> <u>преподобный</u> <u>мученик</u> и т.д.	Богочеловек Христос		соборный любовь, забота, доверие

⁶⁵ Хомяков А.С. Собр. соч. Т. 2. Прага: Изд. Самарина, 1867. С. 101.

В таблице 2 видна принципиальная разница и сходство разных мировоззренческих позиций в отношении антропологического идеала (нормы). Для правого (советского) и верхнего (православного) мировоззренческих секторов антропологический идеал (первая колонка таблицы 2) *дифференцируется на этапе пути* (дробление ячейки таблицы слева) – к идеалу можно *разными путями*, но сам идеал *един*. Для нижнего (либерального) и левого (гностического) *сам антропологический идеал дифференцируется* (дробление ячейки таблицы справа) и образует «многоэтажное человечество».

Указанное ветвление антропологических идеалов подтверждает мысль о том, что в действительности социальная реальность значительно более мозаична, а предложенная нами схема указывает лишь крайности, пряча многообразие полутонов. Но для раскрытия полутонов (которое мы осуществим во второй части этой главы) *мы сознательно оголяем мировоззренческие крайности, чтобы придать стройность дальнейшему рассуждению*. Не нарисовав этот каркас, мы не сможем понять всю целостную мозаику, ибо «всё смешается в доме Облонских» и отдельные кусочки этой антропологической смальты не займут своё точное место в системе целого. Нужен абрис. И мы продолжим его мысленно рисовать, опираясь на созданный графический образ.

Но для завершения образного ряда добавим каждой мировоззренческой крайности нашей схемы наиболее соответствующие ей *символы*. Наши секторы обретают более ёмкие и отчётливые смыслы, ибо «символ говорит о том, что смысл одного мира лежит в другом мире, что из другого мира подаётся знак о смысле. Символ есть мост между двумя мирами»⁶⁶. На наш взгляд, эта символика очевидна (рис. 5).

⁶⁶ Бердяев Н.А. Философия свободного духа. Ч. 1. Париж: YMCA-Press, 1927. С. 88.



Рис. 5

**Равенство/неравенство и светское/религиозное
(первая диагональ, D_1)**

Мысленно разделим нашу схему (рис. 4) диагональю D_1 (рис. 6) и сравним аксиомы антропологической данности (A_1) с обеих сторон диагонали попарно.

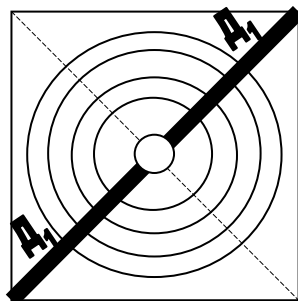


Рис. 6



Эта диагональ поможет нам разобраться в необычайно сложном и чрезвычайно важном педагогическом вопросе «Что есть *справедливость?*» Для того чтобы убедиться в том, что этот вопрос имеет глубокие педагогические смыслы, достаточно вспомнить то, что наибольшее количество школьных неприятностей и скандалов разворачиваются вокруг *несправедливо* выставленных оценок. А вся трудность состоит в том, что люди с *разным* мировоззрением *по-разному* отвечают на этот самый *вопрос о справедливости*. В этом нетрудно убедиться, предложив разноплановой учительской аудитории выбрать один из двух вариантов ответов, отличающихся между собой *одной (!) буквой*:

а) справедливость – это *равное* отношение к разным детям (людям);

б) справедливость – это *разное* отношение к разным детям (людям).

В аудитории, как правило, наступает замешательство, переходящее в стихийный спор между сторонниками разных мнений. Некоторые умудряются согласиться с обеими позициями, утверждая, что в разных ситуациях надо поступать по-разному (продвинутое приспособленчество). Вторую позицию чаще занимают учителя физкультуры, доказывая, что норматив по прыжкам в длину легче выполнить тому, у кого длиннее ноги, а норматив по подтягиванию на перекладине – тому, у кого меньше масса тела. Учителя физкультуры, которые имеют дело с телесностью детей, неодинаковость которой очевидна (видна очами), начинают утверждать, что, дескать, *кому больше дано* (то ли Богом, то ли природой, то ли родителями), *с того должно быть больше спрошено*. А поскольку длина «математических ног» (в отличие от физкультурных) не очевидна, то учителя математики чаще занимают первую позицию, не сразу соглашаясь, что математические способности тоже у всех разные. А вся суть спора состоит в различии мировоззренческих позиций, которые, как правило, у большинства размыты.

Попробуем разобрать эту дилемму о справедливости. Для этого вернёмся к первой диагонали (D_1) нашей схемы.

И начнём с *нижней правой части*, которая находится под диагональю. Базовые метафоры «*tabula rasa*» (все люди изначально никакие) и «*доброе семя*» (все люди изначально добрые и хорошие) имеют одно простое сходство – все люди изначально *одинаковы*. Одни, правда, утверждают, что они «*одинаково* никакие» (*tabula rasa*), а другие уверены в том, что они «*одинаково* хорошие» (*доброе семя*). А коль все *одинаковы*, значит *равны*. А коль *равны*, то и спрашивать надо *одинаково*. Отсюда возникли все тестовые процедуры типа ЕГЭ: одинаковые условия, единые требования, равные возможности. И это называют объективным оцениванием, не всегда осознавая, что объективность и справедливость – это не одно и то же. **Изначальная антропологическая ОДИНАКОВОСТЬ (хоть *tabula rasa*, хоть *доброе семя*) порождает идею РАВЕНСТВА.** А коль *все люди равны*, то их надо неплохо бы поставить в условия соревнования. Одни когда-то соревновались под знаком , и это называлось *соцсоревнование*, другие соревнуются под знаком , и это называется *соперничество* или *конкуренция*. Разницу, кстати, чувствуете? *Соцсоревнование* в большей степени предполагает сотрудничество, коллективизм, *доминанту на другого* и утверждает исконный смысл слова «соревнование» (как соревнования, совместного, солидарного ревнования, рвения к общему, а не личному благу). *Соперничество* же в большей степени предполагает индивидуализм как *доминанту на себя*, на собственное благо. Само слово «соперник» означает того, кто находится *супротив*, т.е. противник (оказывающий *сопротивление*). *Со-ревнование* – это совместное дело ради общего блага, *со-перничество* – это личное дело ради собственного блага.

Кстати, обе рассмотренные позиции носят сугубо *светский* (нерелигиозный) характер.

Сведём сказанное в промежуточную таблицу 3.

Таблица 3

Мировоззрение	светское	
Символика		
Антропологическая данность (A ₁):	<i>доброе семя</i>	<i>tabula rasa</i>
сходство	все люди изначально одинаковы	
различие	одинаково хорошие	одинаково никакие
Антропологический идеал (A ₂)	самореализованная индивидуальность	всесторонняя гармоничная личность
Тактика (средства)	создание условий (поддержка)	формирование (воздействие)
Социальная идея (понимание социальной справедливости)	равенство (справедливость есть <i>равное</i> отношение к разным людям)	
Проявление социальной идеи	соперничество конкурентность	сотрудничество соревнование
Базовое отношение	толерантность лояльность	уважение дружба

Эти два светские мировоззрения, утверждающие то, что люди изначально *одинаковы*, провозглашают идею **равенства** (иногда в совокупности со свободой и братством, иногда нет) и понимают **справедливость как равное отношение к разным людям**. Соответственно к соревновательности (хоть к соцсоревнованию, хоть к конкуренции) и те, и другие относятся как к «двигателю прогресса» и источнику развития. Справедливости ради, надо заметить, что одни ратовали за

то, что «каждому по потребностям», а другие напоминали, что «равенство, брат, исключает братство»⁶⁷.

Всё принципиально иначе видится с противоположной (*верхней левой*) стороны диагонали Д₁.

И христианство и гностицизм утверждают идею *неравенства* и *иерархичности* людей, но понимают её радикально противоположно.

В христианстве она основывается на антропологической данности (А₁), утверждающей, что человек – это «*повреждённый Образ Бога*», но у каждого эта повреждённость своя: один талантливый лентяй (повреждено трудолюбие), другой трудолюбивый тугодум (повреждена другая часть человеческой природы). У разных людей повреждены разные «органы» (видимо, резонно вести речь по А.А. Ухтомскому о «функциональных органах»), да ещё и глубина их повреждённости различна. И чем более повреждена целостность конкретного человека, тем больше *любви и заботы* других людей должно быть направлено на него. *Христианское понимание неравенства порождает идею милосердия.*

Принципиально противоположно толкуют неравенство гностики. Напомним, что антропологическое неравенство (соматики, психики, пневматики) у гностиков изначально задано скверным творением Демиурга. И с этим ничего не поделать. Так устроено скверное творение. Одни – господа, другие – рабы. И в этом скверном мире это справедливо. *Гностическое неравенство оправдывает господство и рабство.* И в истории человечества мы уже неоднократно видели личину гностицизма в самых разных формах расизма, фашизма, нацизма, уменьшительного национализма (термин С.Е. Кур-

⁶⁷ Бродский И.А. Часть речи. Избр. стихи 1962-1989. М.: Худ. лит., 1990. С. 92.

гиняна), утверждавших справедливость господства (расового, национального, религиозного) одних людей над другими. В истории гностицизм как учение никогда не исчезал и добрёл до наших времён: от дохристианских восточных религиозных мистерий через ереси первых веков Симона Волхва, Валентина и Василида до современных оккультно-псевдопсихологических «теорий» и «учений» о «тайных доктринах» и особо избранных детях-индиго.

Идея *неравенства* провозглашает *справедливость как разное отношение к разным людям*. Но если в христианстве это приводит к необходимости *милосердия* к человеку, то гностицизм узаконивает идею *господства* одних и *рабства* других. Причём больше *милосердия* и *заботы* требуется тому, чья повреждённость человеческой природы более значительна (больные, нищие, убогие). А вот кому больше дано (менее повреждён), с того должно быть и больше спрошено. Гностицизм же (включая неогностицизм) как антихристианское синкретическое учение антропологическим неравенством оправдывает кастовый (и некастовый) уклад, основанный на отчуждении разнокастовых слоёв общества, на господстве одних, рабстве, страхе и повиновении других. И все (и вершители, и рабы) должны уверовать в справедливость такого устройства. А в современную эпоху торжества постмодернизма низшим слоям уготована участь приятного умирания лягушки в медленно подогреваемой кастрюле культа потребления. А подогревается эта кастрюля всё более изысканными способами рекламы, постепенно срывающей все нравственные запреты и нормативы.

Сведём сказанное во вторую промежуточную таблицу 4, выделив схожее и различное, хотя в этом случае говорить о схожести можно лишь на формальном, а не сущностном уровне.

Таблица 4

Мировоззрение	религиозное	
Символика		
Антропологическая данность (A ₁):	<i>повреждённый Образ Божий</i>	<i>дикий зверь</i>
сходство	люди изначально неодинаковы	
различие	у каждого своя повреждённость Образа	пневматики психики соматики
Антропологический идеал (A ₂)	Богочеловек Иисус Христос	человекобог, человек иерархический
сходство	наличие иерархии	
различие	ответственность и послушание	повелевание и подчинение
Тактика (средства)	исцеление (восстановление)	обуздание (угрозы, надзор)
Социальная идея (понимание социальной справедливости)	неравенство (справедливость есть <i>разное</i> отношение к разным людям)	
Проявление социальной идеи	милосердие	господство и рабство
Базовое отношение	любовь, забота	отчуждение, страх

**Доминанта на другого / доминанта на себя
и быть/иметь (вторая диагональ, D₂)**

Теперь мысленно разделим нашу схему (рис. 4) диагональю D₂ (рис. 7) и сравним аксиомы антропологической данности (A₁) с обеих сторон диагонали попарно.

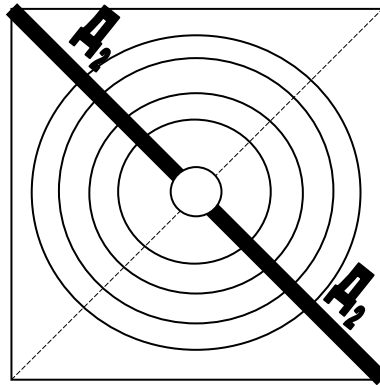




Рис. 7



Эта диагональ не только поможет нам ответить на вопрос Э. Фромма «*Иметь или быть?*», но и вслед за ним повторить и наглядно увидеть, «что различие между бытием и обладанием, так же как и различие между любовью к жизни и любовью к смерти, представляет собой коренную проблему человеческого существования; эмпирические антропологические и психоаналитические данные свидетельствуют о том, что *обладание и бытие являются двумя основными способами существования человека, преобладание одного из которых определяет различия в индивидуальных характерах людей и типах социального характера*»⁶⁸.

Одна из доминант, определяющая присутствие «человеческого в человеке» по мнению А.А. Ухтомского – это *доминанта на другого*. Наличие такой доминанты определяет **верхнюю правую часть** нашей схемы. Для того чтобы человек обладал этой доминантой, он должен иметь некую *ценность*, которая была бы *выше* его собственной жизни.

Допускаете ли вы, что при необходимости пожертвовать собой кто-то сегодня произнесёт фразу: «Если не вернусь, считайте меня... (нужное впишите – единороссом, либералом, демократом, эсером и даже коммунистом)!»? Поче-

⁶⁸ Фромм Э. Забытый язык. Иметь или быть? М.: АСТ, 2009. С. 229.

му вы улыбаются? Не верите в то, что это возможно? Мы тоже не верим! И знаете, почему? Потому, что самопожертвование возможно только при наличии *высших ценностей*. А высшая ценность – это та, за которую можно и нужно отдать собственную жизнь. Нас же от таких ценностей отучили. Не от кого сегодня услышать «За Христа!», «За Родину!», «За веру!», «За царя!», «За Отечество!» Ценности, за которые люди были готовы умирать, возможны и под знаком , и под знаком , ибо в этих мировоззрениях доминирует установка «БЫТЬ!»

Наличие доминанты на другого рождает *солидарность*, которая под знаком  становится *коллективизмом*, а под знаком  становится *соборностью*. Это светский и религиозный варианты человеческой *солидарности*. Не зря же сегодня некоторые утверждают, что «Моральный кодекс строителя коммунизма» «списан» со скрижалей синайского законодательства. Мы далеки от этого мнения. Видимо, это утверждают те, кто давно не держал в руках тексты этого «Кодекса» и заповедей. Но такие нравственные принципы «Морального кодекса» как «каждый за всех, все за одного» или «человек человеку друг, товарищ и брат» явно и принципиально отличаются от слогана «Бери от жизни всё».

Разумеется, нам в голову не приходит ставить эти ценности в один ряд. Но общее в этих двух мировоззренческих системах это то, что эти *высшие ценности есть*. Вот сравнительная таблица этих двух мировоззрений.

Таблица 5

Мировоззренческая установка	быть	
Символика		
Антропологическая данность (A ₁):	<i>повреждённый Образ Божий</i>	<i>tabula rasa</i>
сходство	возможность движения к полноте (всесторонности)	
различие	все люди изначально неодинаковы и «больны»	все люди изначально одинаковы и «здоровы»
Антропологический идеал (A ₂)	Богочеловек Иисус Христос	всесторонняя гармоничная личность
сходство	антропологический идеал един для всех	
различие	Образ конкретен	образ неконкретен
Тактика (средства)	исцеление (восстановление)	формирование (воздействие)
Социальная доминанта	солидарность, даяние (доминанта на другого)	
Проявление социальной доминанты	соборность	коллективизм
Базовое отношение	любовь забота	уважение дружба

Сегодня высшие ценности выпали из воспитательной теории и практики, их вымыла мутная волна либеральной риторики о воспитании прагматичных лидеров, в психологии которых не должно быть места жертвенности и подвигу. Да что там подвигу! Нет места простой заботе и простому продуктивному труду.

Логика обладания «ИМЕТЬ» (*нижняя левая часть* схемы), основанная эгоистической *доминанте на себя*, тоже может имеет светский и религиозный варианты. Светский вариант индивидуализма – это жизненная философия *потребления* (потреблятства), которое становится и целью и ценностью. Религиозный вариант индивидуализма – это *самообожение, человекобог*.

Таблица 6

Мировоззренческая установка	иметь	
Символика		
Антропологическая данность (A ₁):	<i>доброе семя</i>	<i>дикий зверь</i>
Антропологический идеал (A ₂)	самореализованная индивидуальность	человекобог, человек иерархический
сходство	единого и конкретного для всех идеала нет	
Тактика (средства)	создание условий (поддержка)	обуздание (угрозы, надзор)
Социальная доминанта	эгоизм, индивидуализм (доминанта на себя)	
Проявление социальной идеи	потребление	самообожение
Базовое отношение	толерантность, лояльность	отчуждение, страх

* * *

Сведём первоначальную логико-смысловую модель (рис. 4), все шесть таблиц и символику (рис. 5) в единую графическую карту-схему (рис. 8).

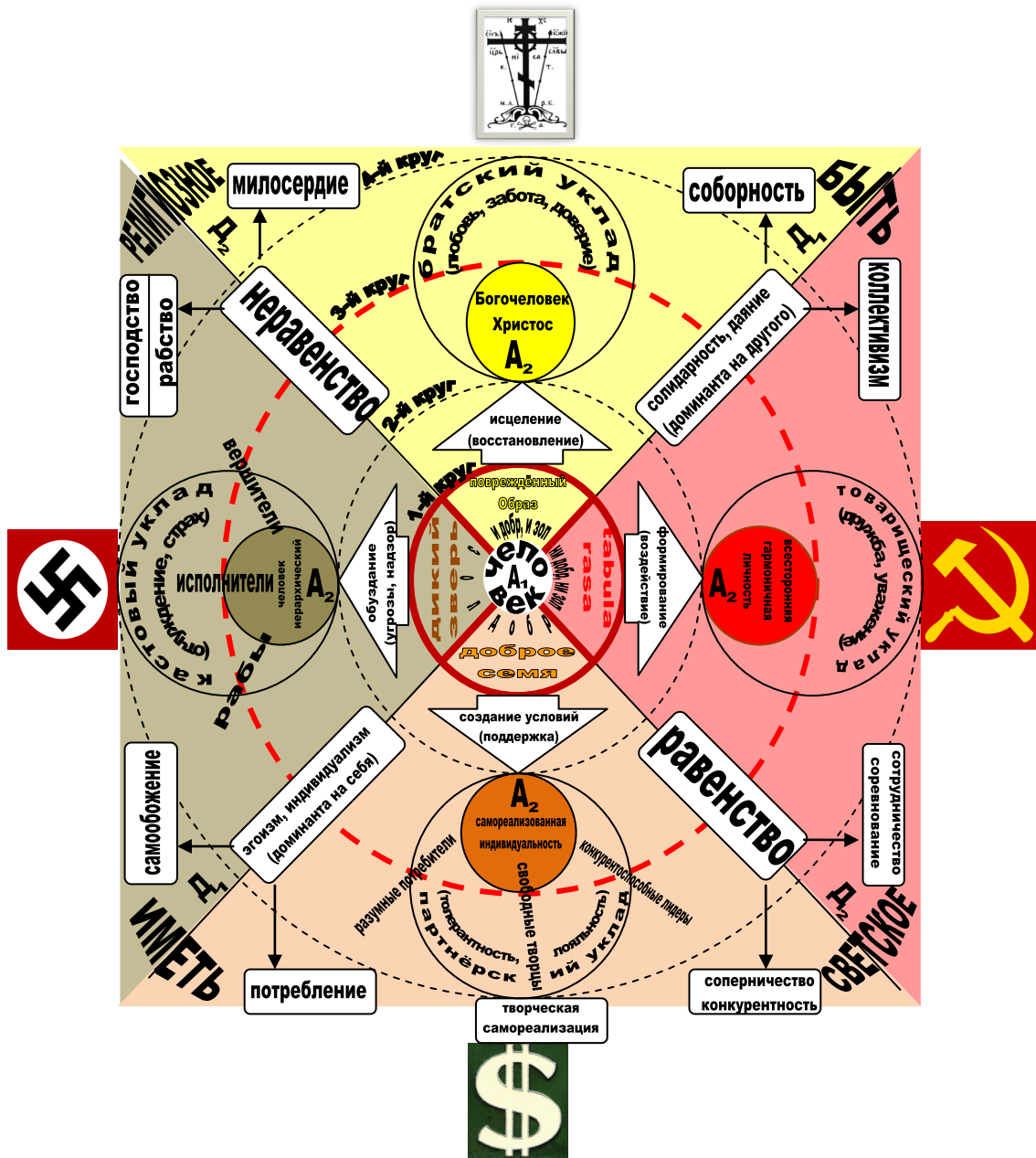


Рис. 8

Таким образом, нами предложена система социально-антропологических координат, «роза антропологических ветров», в которой заданы человековедческие «стороны света»,

заданы мировоззренческие крайности, имея которые можно более осознанно выстраивать: а) антропологические полутона между осями крайностей; б) выстраивать аксиоматические основания человековедческих наук (в первую очередь, педагогики). И если между крайностями антропологической данности (аксиоматика A_1) полутона выделить почти невозможно, то антропологические идеалы (аксиоматика A_2) могут быть чрезвычайно многообразны. Так, например, несмотря на единство изначальной формулы человеческой данности, *tabula rasa* Аристотеля, *tabula rasa* Джона Локка и *tabula rasa* советской педагогической науки будут двигаться к разным антропологическим идеалам, и это будет порождать разные педагогики и разные антропологии. Но в многообразии социально-антропологических и культурно-антропологических полутонов разберёмся ниже...

2.2. Антропологические координаты в пространстве культуры

Как уже было сказано, мы намерено выделили и описали антропологические крайности, сознательно упростив и схематизировав сложную и многомерную реальность. Фактически приведенная выше схема (рис. 4 и рис. 8) есть аналитическая модель в духе идеальных типов М. Вебера. Такая модель упрощает реальность, но облегчает понимание её *сущностных черт*. Разумеется, сущностные черты выделяются в рамках той или иной предметной позиции исследователя, и этот предмет всегда конструируется в рамках той или иной методологии. Методология нашего анализа проста: мы исходили из того, что в образовательном пространстве главное есть человек и *то, каким мы его себе представляем в наличном и должном состояниях*. Все прочие элементы педагогической реальности мы рассматривали как вторичные и производные от этого представления. При этом мы сознательно проблематизировали вопрос о том, *каким должен быть человек*, а не о том, *что он должен уметь*. В рамках логики уме-

ний (а не бытия) модель была бы принципиально иной. Другими словами, мы никоим образом не претендуем на окончательность и непогрешимость нашего анализа. Мы просто следуем определённой методологической позиции, которая, как нам кажется, обладает существенным потенциалом понимания социально-антропологической реальности в пространстве образования.

Сделав это вводное замечание, перейдём непосредственно к интересующему нас вопросу о том, как проанализированные выше антропологические крайности вписаны в пространство идей, смыслов, ценностей, регуляторов – всего того, что мы называем *культурой*. В этом пространстве крайности обычно теряются, сглаживаются, здесь всегда больше полифонии и полутонов. Попробуем, тоже весьма коротко и схематично, проследить путь развития упомянутых крайностей в этом культурном многообразии.

Античная антропология образования: гуманизм в пространстве неравенства

Начнём с того, что обобщённый взгляд на историю образования убеждает нас в том, что она развивается по спирали. От древневосточного гностического принципа «каждому своё» (лат. *suum cuique*) с его представлением об изначальном *качественном неравенстве* людей образование отходит к христианской культуре, чтобы вновь вернуться к нему в XX–XXI веках. Пока это происходит достаточно неявно и исподволь, но вполне последовательно, как на Западе, так и в нашей стране.

Древняя идея антропологического неравенства людей была очень живучей. Её влияние ощущается на протяжении тысячелетий иногда очень явно (как в Египте, Индии, Вавилоне), иногда менее явно (как в Греции и в Риме). Нам же, детям христианской культуры, трудно понять эту естественную для Древнего мира идею деления людей на низших и высших. Наш разум обычно воспринимает это различие лишь

в плоскости *социальной*: есть богатые и бедные, власть имущие и бесправные и т.д. Но ведь это принципиально неполное представление. Социальное неравенство для древних – это следствие сущностного, антропологического неравенства, глубокого и фундаментального. Эта идея оказала серьёзное влияние на теорию и практику образования в Древнем мире и Античности. Это влияние мы ощущаем даже в период расцвета философской классики – того периода интеллектуальной истории Греции, который обычно называют «античным гуманизмом» и ассоциируют с величественными работами Платона и Аристотеля. Эти два очень разных мыслителя, оказавшие глубочайшее влияние на теорию педагогики и вообще на всю последующую гуманитаристику, каждый по-своему не избежали «искушения гностицизмом»⁶⁹. У Платона с его принципиально иерархичным «Государством» это искушение, по-видимому, выражено сильнее. Центральным принципом внутригосударственного устройства по Платону должен стать все тот же древний гностический принцип «каждому своё», правда «гуманизированный» идеей общего блага, государственной пользы, возведённой в абсолют. В «Государстве» Платон отмечает, что справедливость есть «если кто-либо делает своё и не вмешивается в дела других» (IV, 433а). Кроме того, он считает, что каждый должен получить своё (например, права) и не может быть лишён своего (например, имущества) (IV, 433е). В результате при вдумчивом прочтении «Государства» возникает «лёгкий привкус бесчеловечности». Мы отнюдь не склонны поддерживать обвинения Платона в «тоталитаризме», ставшие с легкой руки К. Поппера и Б. Рассела⁷⁰ популярными в либеральной филосо-

⁶⁹ Мы отдаём себе отчёт, что собственно гностицизм проявился позже, в I в., но как уже указывалось он стал своего рода обобщением идей, которые были весьма распространены в культуре задолго до манифестаций Симона Волхва, Валентина, Василида и иже с ними. Поэтому мы считаем термин «гностический» в этом случае содержательно уместным.

⁷⁰ См.: Поппер К. Открытое общество и его враги. М. Культурная инициатива, 1992; Рассел Б. История западной философии. В 3 кн. Кн. 1. Новосибирск: Сиб. унив. изд-во; Изд-во Новосиб. ун-та, 2001.

фии. Либеральная критика направлена на вполне разумную, на наш взгляд, идею о необходимости подчинения индивидуализма жителей государства нормам и ценностям общего блага. Однако великим принципам Справедливости («каждому своё») и Общего блага, упорядочивающим в изложении Платона социальный мир в качестве «идей» (в сугубо платоновском понимании), чего-то не хватает. Этого «чего-то» не было в древней и античной культуре и появилось оно лишь позже с появлением христианства. Речь идёт о *милосердии*, которого не знал Древний мир, и о котором впервые проповедал Христос: «Возлюби ближнего своего, как самого себя» (Мф., 22:39), «Да любите друг друга, как Я возлюбил вас» (Ин., 13:34), Древний мир знал *милость*, которая не тождественна *милосердию*. *Милость* всегда направлена сверху вниз: милует господин раба, монарх подданного, судья преступника и т.д. Милосердие есть чувство сопереживания ближнему как равному, чувство готовности разделить его боль как свою. Милосердие вошло в культуру вместе с притчей о добром самарянине (Лк., 10:25-37), а до этого как самостоятельного культурного принципа (не следует путать с поступками отдельных людей) его просто не было. Милосердие смягчает неумолимость и безличность (порой действительно бесчеловечные) Справедливости и Общего блага. Без Милосердия же в платоновском государстве отчётливо проступает принцип кастовости с его неизбежной сегрегацией. Это касается и образования, и знаний вообще. Интеллектуальные блага – это блага для избранных (избранность, правда, сопряжена у Платона, скорее, с ответственностью, а не с привилегиями), но это не отменяет сегрегации. «О дивный Новый мир» (*Brave New World*) О. Хаксли⁷¹ при внимательном и не буквальном прочтении кажется всего лишь интерпретацией Платона в стиле Модерн.

В «Политике» Аристотеля всё вроде бы по-другому. Личностному началу здесь отведено гораздо больше свободы. Не случайно либеральная социальная философия всегда

⁷¹ Хаксли О. О дивный новый мир. М.: Астрель, 2012.

симпатизировала «Политике»⁷². Мы не будем подробно анализировать те глубокие и блестящие идеи, благодаря которым Аристотель (вместе с Платоном) фактически предопределил развитие западной интеллектуальной культуры. Аристотель формулирует основания новой антропологической аксиоматики – принцип «чистой доски» – *tabula rasa*. Вроде бы логика (опять спасибо Аристотелю) нашего анализа предельных оснований педагогической антропологии заставляет говорить о разрыве с гностическим мировоззрением, о смене педагогической тактики с *селективной* на *формирующую* и об отказе от кастового принципа в социальном устройстве. Всё так, но за одним уточнением: всё это касается только *граждан*. *А рабы – не граждане*. Весь этот просвещённый и тонкий гуманизм обходит их стороной.

Этот разрыв высокой интеллектуальной и правовой культуры достигает своего пика в Античном Риме. Заимствовав греческую учёность, Рим создал величественное и мощное Право, лежащее до сих пор в основании всех европейских правовых кодексов. Просвещённые и тонкие римские юристы глубоко обсуждали вопрос о том, может ли быть виновен раб в порче имущества господина и пришли к выводу, что не может. Ибо раб сам есть вещь, имущество господина, а вина – категория правовая и распространяется только на людей⁷³. В пространстве образования эти принципы античной культуры порождали любопытные коллизии. Многие домашние и государственные учителя были рабами. Классическая педагогическая идея формирования всесторонне развитой личности в этом случае оказывалась неприменима к самому учителю, ибо он не был личностью, а был вещью.

⁷² См. Рассел Б. История западной философии. В 3 кн. Кн. 1. Новосибирск: Сиб. унив. изд-во; Изд-во Новосиб. ун-та, 2001.

⁷³ История государства и права зарубежных стран. Учебник для студентов юридических вузов и факультетов / Под ред. Н.А. Крашенинниковой, О.А. Жидкова. М.: НОРМА-ИНФРА, 1998.

Христианская антропология образования: Любовь как преодоление зла

Ситуацию, как уже говорилось, изменило христианство, смягчив Милосердием Закон и Справедливость. Это влияние оказалось столь мощным, что за три века фактически было уничтожено рабство, покончено с делением на людей и не людей. Антропология христианства – тезис о *повреждённой злом доброй природе человека* – тоже по-разному отражалась в пространстве культуры. Можно выделить как минимум *три интерпретации* этой идеи: *православную, католическую и протестантскую*. Различия эти касаются вопросов о том, *в чём именно* заключается добро и зло в человеке и каково их соотношение. С точки зрения Православия добро в человеке – это, в первую очередь, его способность любить, а лишь затем его разум и воля. При этом изначально здоровое состояние человека есть гармония чувств (любви), разума и воли. Зло же состоит как в разрушении этой гармонии, когда любовь становится либо слепой (без разума), либо бездеятельной (без воли), так и в общей страстности человека (эмансипации Эго, гипертрофирующей желания и потребности). «Плохие» чувства (злоба, зависть, ревность, обида и т.п.) есть недостаток Любви и следствие эгоизма. Соответствующая православной модели педагогическая стратегия на первое место ставит Любовь (нужно любить ученика и учить его любить людей, своё дело, мир), потом аскетику (усмиряющую эмансипированную чувственность) и лишь затем развитие разума, научающее человека понимать мир. ***Сверхзадача такой педагогики – научить человека жить по Евангелию, сверяя свои мысли и поступки с этим «лекалом».*** Важная часть этой стратегии – научиться «не доверять себе»: разуму, ибо он легко впадает в заблуждения; чувствам, ибо они могут быть «от лукавого». Важнейшая составляющая личностного роста в православной педагогике – это *трезвение* как освобождение от самообмана, прикрывающего страсти, важное условие которого – пост и молитва. По сути «православная

антропотехника» (при всей натяжке этой формулировки) или «антропопрактика» (термин В.И. Слободчикова) есть своего рода психоанализ, сопрягающий понимание личности с терапией.

Католичество интеллектуализует образ человека и «легитимирует чувственность». Это явно заметно в зрелом католичестве. И ассоциируется с фигурами Фомы Аквинского (с его приматом *ratio*) и Франциска Ассизского (с его страстностью, вполне подпадающей под православное определение прелести). Разум начинает пониматься (сначала неявно, потом всё более откровенно). И это становится признаком богоподобия человека. Об этом ярко говорит Мефистофель у Гёте:

Ему немножко лучше бы жилось,
Когда б ему владеть не довелось
Тем отблеском божественного света,
Что разумом зовёт он.⁷⁴

В дальнейшем это превознесение разума было имплантировано в постхристианское западное человековедение XIX в. Согласно теории эволюции главное отличие человека от животных состоит именно в разуме – идея, происходящая из научно-атеистической полемики с католицизмом. В католической культуре позднего Средневековья удивительным образом сочетаются две крайности, вызванные разрывом теологии и религиозной практики: рациональность схоластики и экзальтированность религиозного чувства (достаточно вспомнить почитаемых католиками Катарину Сиенскую и Терезу Авильскую⁷⁵). Наука и образование сосредотачиваются в университетах, которые, хотя и подчинены Церкви (в первую очередь догматически), но отнюдь не проникнуты

⁷⁴ Гёте И. В. Фауст / Пер. с нем. Н.А. Холодовского. М.: Олма Медиа Групп, 2012. («Пролог на небе», монолог Мефистофеля).

⁷⁵ Осипов А.И. Путь разума в поисках истины. М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2010. С. 280-283.

духом аскезы, а представляют собой интеллектуальную корпорацию⁷⁶. Центрами же собственно религиозной жизни (молитвы и аскезы) остаются монастыри. Этот разрыв, явно проявившийся на Западе уже XIII в., Россия заимствует в XVIII веке, что весьма негативно сказалось на отечественной интеллектуально-педагогической традиции, носителями которой были монахи-книжники. Соответственно, педагогические практики в католической культуре всё более интеллектуализируются вплоть до триумфа рационализма в картезианстве. Зло в человеке всё меньше отождествляется с эгоизмом и отсутствием Любви и всё больше – с заблуждением и неразвистостью разума.

Антропоцентризм Возрождения и Модерна и протестантская антропология образования и воспитания

Переход от средневековой католической культуры к Возрождению сопровождается дальнейшим смещением акцентов: всё меньше внимания уделяется злу в человеке и всё больше – добру, главным воплощением которого видится Разум и творческие способности. Немалую роль в педагогической культуре Возрождения играет эмансипация чувственности, ярко проявившаяся в искусстве и литературе. Примечательно, что почву для этого во многом подготовила позднекатолическая культура с её натурализацией религиозных смыслов и символов. Хороший инструмент понимания этих процессов – социокультурная динамика П.А. Сорокина⁷⁷ с её идеей последовательной смены состояний культуры: от идеально-накалённой (ранее христианство с его жертвенной духовностью) к чувственно-догматической (обрядовое католичество XVI века или православия XIX века). Чувственная культура (П.А. Сорокин) неизбежно несёт с собой воодушев-

⁷⁶ Гофф ле Ж. Интеллектуалы в средние века. Долгопрудный: Аллегро-Пресс, 1997.

⁷⁷ Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. С. 425-504.

ление, восторг, некий «драйв»⁷⁸, «выключающий» критичность восприятия. Аскеза и трезвение замещаются радостью творчества, наслаждением красотой. Зло (в человеке) начинает восприниматься как нечто несущественное, легко изживаемое воспитанием и образованием (собственно в этом и состоял главный пафос Просвещения).

Соответственно происходит смена антропологической парадигмы в образовании. В культуре (сначала в завуалированной форме) получает жизнь идея «доброты от природы» человека. Антропоцентризм Возрождения раскрывает свои интенции в Просвещении, идеях Вольтера, Руссо, Дидро и др. Просвещенческий гуманизм несёт с собой две параллельно существующие концепции человека: природной нейтральности (*tabula rasa* Дж. Локка) и «природного добра» (Д. Дидро). Здесь отчётливо проявляется многомерность и полифоничность культуры, бесконечно превосходящие любые формально-логические схемы: религиозная антропологическая аксиоматика отнюдь не исчезает, она лишь «подвигается», сосуществуя (хотя всё в меньшем объёме) с гуманистической аксиоматикой «доброты человека» и «чистой доски». Заметим, что эти изменения в культуре были гораздо более быстрыми, нежели в образовании. Это связано с принципиальной инерционностью образования, обусловленной глубоко встроеными в неё механизмами самовоспроизводства педагогического уклада. «Гуманизация образования» отчётливо проявляет себя лишь с середины XX века, хотя причина этого «запаздывания» состоит не только в инерции образования, но и во влиянии протестантской культуры.

Протестантизм стал своего рода реакцией на разложение католичества и эмансипированную чувственность Возрождения. Выступив с призывом «возвращения к чистоте первоначального христианства», этот тип религиозности оказал глубокое воздействие как на культуру Запада вообще, так и на образование в частности. Тезис о «злом человеке» полу-

⁷⁸ Пронина Е.Е. Психология журналистского творчества. М. МГУ, 2003. 302 с. (глава «Драйв-мышление и гедонистический текст»).

чает в протестантизме новое звучание. Католическая Церковь профанировала проблему борьбы со злом практикой indulgenций. Лютер и особенно Кальвин с неистовой страстью вновь начали эту борьбу. Но в протестантской традиции произошла важная коррекция христианской антропологической аксиоматики: акцент был сделан на *неустрашимости зла в человеческой природе*. Развив интенции раннего католического богословия (Августин), протестантизм объявил человека «принципиально виновным». Понимания зла как *болезни*, требующей исцеления, уступило место пониманию его как *вины*, требующей наказания и надзора. Здесь, на наш взгляд, в западной христианской культуре произошёл первый шаг в сторону *неогностицизма*, наиболее явно проявившийся в кальвинистской доктрине и религиозных практиках пуритан. Милосердие и Любовь оказались вновь оттеснены Справедливостью и Законом (переходящими в законничество, иногда почти древнеиудейского толка). Изменилось и понимание доброго начала в человеке. Во-первых, его «стало меньше», кальвинизм сосредотачивается больше на проблеме зла. Во-вторых, добро начинает отождествляться не с Милосердием и Любовью, а с Трудом и Законом. Другими словами, главными ориентирами воспитания становятся *трудолюбие* и *нравственное поведение*, а не духовность.

Здесь необходимо провести различие между понятиями нравственности и духовности⁷⁹. Русское слово «нравственность» близко по значению греческому «этика» и римскому «мораль», и описывает внешнее поведение (нрав) и поступки человека. Духовность же задается теми смыслами, внутренним содержанием, которые человек вкладывает в свои по-

⁷⁹ Подробно мы писали об этом ранее. См.: *Остапенко А.А.* Как разобраться воспитателю в вопросе о духовном и нравственном? // Духовно-нравственное воспитание. 2008. № 6. С. 20-22; *Остапенко А.А.* Как воспитателю разобраться в теме духовного и нравственного? // Воспитательная работа в школе. 2008. № 7. С. 25-27; *Остапенко А.А.* Духовное и нравственное воспитание: в чём различие? // Нравственность в образовании. 2012. № 1 (12). С. 6-7.

ступки⁸⁰. Например, я могу не изменять жене, потому что боюсь (скандала, огласки, вообще женщин и т.п.) или в силу отсутствия возможностей для этого (и при этом мечтать об измене), или же потому, что я её люблю и другие для меня не существуют. Согласитесь, что это разные типы супружеской верности, если в первом случае о таковой можно вести речь вообще. Соответственно в пространстве нравственного поведения могут быть сокрыты совершенно разные типы духовности или её отсутствия. Протестантская антропология сосредоточилась именно на внешней нравственности, или, говоря языком аскетики святителя Феофана Затворника, стала бороться с внешними, а не с внутренними проявлениями страстей⁸¹. Другим важным последствием протестантской версии антропологической аксиоматики стала морализация успеха (М. Вебер)⁸². М. Вебер обращает внимание на важную в протестантизме доктрину моральной значимости успеха, достигнутого честным трудом. Успех в труде (в том числе и успех денежный) есть свидетельство спасённости, т.к. человек своим трудом служит Богу (идея мирской аскезы). Соответственно «добро в человеке» есть, прежде всего, внешняя нравственность, трудолюбие и успех.

Это решительным образом повлияло на педагогическую теорию и практику. Исцеление повреждённой человеческой природы (совмещающее строгость и Любовь) с его вниманием к внутреннему миру личности, самонаблюдением и отношениями любви замещается практиками угроз, надзора, наказания и подавления «злой воли» человека. Внутренний мир ученика перестаёт интересовать педагога, его *цель* — *добиться «совершенного» поведения*⁸³. В смысле социально-

⁸⁰ Осипов А.И. Путь разума в поисках истины. М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2010. С. 280-283.

⁸¹ Феофан (Вышенский) Затворник свт. Страсти и борьба с ними. М.: Свято-Данилов монастырь, 2003.

⁸² Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма // Вебер М. Избр. произведения. М.: Прогресс, 1990.

⁸³ Мы предостерегаем читателя от упрощенного понимания высказываемых идей. Мы анализируем в первую очередь *культурные* смыслы и коды, а не реальные *социальные* практики. Последние могут быть весьма разнообразными и сильно за-

педагогических последствий такое воспитание (совершенно справедливо критикуемое за репрессивность) подготовило питательную почву для бурного развития психоанализа (осуществившим светскую и антирелигиозную (но!) реабилитацию внутреннего мира личности и вместе с ней подавленных страстей и желаний). Нетрудно заметить, что психоанализ на ура был принят в протестантских районах Европы. Заметно сдержаннее в католическом мире. И почти совсем не прижился в странах православной культуры.

Педагогическая антропология в рыночной и советской культурах

Мы уже говорили (в первой главе) о том, что Модерн (в области культуры отождествлявшийся с гуманизмом) развивался в двух версиях: капиталистической и социалистической. Теперь попробуем перевести это сравнение из социокультурной плоскости в плоскость антропологической аксиоматики педагогики.

Можно сказать, что, разочаровавшись в «добром человеке», после Великой Французской революции антропология образования в капиталистическом обществе опиралась на крайние антропологические аксиомы. С одной стороны, это «ремейк» пуританской *идеи неустранимости «злого начала» в человеке* с её контролем, надзором и подавлением «злой воли» ребёнка. С другой стороны, это гуманистическая *идея «природного добра» в человеке*. Нужно признать, что в лучших образцах западной педагогики (например, такие английские частные школы и колледжи, как Итон или Тринити-колледж) был осуществлён весьма результативный синтез этих антропологических оснований образовательной практики, дающий и поныне впечатляющие результаты. К сожалению упомянутые нами примеры удачного синтеза локализо-

висеть от личностных качеств в них участвующих людей. Но важно понимать, что общие принципы реального поведения и мышления людей задаются именно этими размытыми и трудноуловимыми в «грубой» социальной практике кодами.

ваны в поле *элитарной* культуры и *элитарного* образования. В пространстве же *массового* образования, как правило, осуществлялась опора либо на одну, либо на другую аксиому. Соответственно, педагогические практики и эксперименты тяготели либо к «надзору и контролю» (преимущественно до первой половины XX века), либо к «раскрытию потенциала ребёнка» (с середины XX века). Последние в силу игнорирования проблемы зла начали достаточно быстро приобретать откровенно абсурдный характер. Абсурдность эта в основном связана с критикой школы как «репрессивного института, препятствующего самоактуализации». Приведём примеры. Преподаватели Московской высшей школы социальных и экономических наук Э.Н. Гусинский и Ю.И. Турчанинова пишут: «Образование для гуманистов – процесс развития свободных, самоактуализирующихся личностей, поэтому организация образовательного процесса не создаёт необходимости ни в принуждении, ни в предписаниях, учащиеся сами выбирают и создают свою природу. <...> Всё это может произойти лишь в атмосфере свободы, следовательно, в образовательных учреждениях не должно быть иерархии власти, доминирования педагогов над учащимися, внешних стандартов успеха, а стало быть, нет надобности в тестах и оценках. В центре учебного процесса – самоопределение ученика»⁸⁴. Этот прекраснотушный пассаж, фигурально выражаясь, хорошо звучит, но плохо пахнет. Почему? Да потому, что «учащиеся сами выбирают» чаще всего, к сожалению, отнюдь не саморазвитие. Вне иерархии, дисциплины, ответственности и приобщения к *надындивидуальным* ценностям, чаще всего, «свободное самоопределение» принимает форму *агрессивного хаоса*. Это глубоко проанализировано в знаменитом романе У. Голдинга «Повелитель Мух». Об этом же свидетельствуют наблюдения *любого* *вменяемого педагога*, имеющего опыт наблюдения за «свободно самоопределяющимися» (вне контроля и сопровождения со сторон взрос-

⁸⁴ Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.Э. Современные образовательные теории. М.: Университетская книга, 2004.

лых) сообществами подростков. Заканчиваются такие наблюдения чаще всего пресечением открытых форм агрессии и насилия. Свободный выбор между культурной порослью и бескультурным сорняком чаще осуществляется в пользу последнего по причине того, что над ним не надо трудиться, его не надо поливать и взращивать, ибо он прёт сам. Таково его тактико-техническое свойство. А вдобавок сорняк порока и греха сладок и приятен. «И тогда ты узнаешь, как сладок грех» (А. Галич).

«Гуманисты считают, что современные школы с их озабоченностью дисциплиной и применением всякого рода наказаний разрушают спонтанность, любознательность и творческие способности учащихся, препятствуя тем самым развитию личности»⁸⁵, – продолжают Ю.И. Турчанинова и Э.Н. Гусинский. Ну что скажешь? Апеллировать к здравому смыслу и элементарному жизненному опыту здесь бессмысленно, ибо у авторов (как у большинства экзальтированных гуманистов) и то и другое весьма специфично. Хочется просто предложить авторам перечитать последние главы «Анатомии человеческой деструктивности» Э. Фромма, где он анализирует так называемое «воспитание без фрустрации» и те психопатологические последствия, к которым приводит такое свободное воспитание.

Наконец, авторы с восторгом цитируют Дж. Рейвена, который, опираясь на мнение учеников и учителей, исследовал сравнительную важность целей образования: «Ученики в качестве наиболее важных целей образования единодушно называли развитие уверенности и инициативы, формирование независимости, воспитание личности. Они не считают важным содержание того, что называется академическим образованием»⁸⁶. Опять-таки, что тут сказать? Отлично, давайте следовать за учениками и тоже не считать важным содержание! К сожалению, у гуманистов очень часто попытка понять ученика, заканчивается абсолютизацией любых его запросов

⁸⁵ Там же.

⁸⁶ Там же.

(в том числе обусловленных *ленью и самодовольством недоросля*), которым придается статус «естественных потребностей».

Интересное место в плоскости культуры и педагогической антропоаксиоматики занимает прагматизм Дж. Дьюи и культура рыночных ценностей в образовании. Дело в том, что *рыночная культура фактически выводит образование из воспитательной плоскости*. Точнее в этой плоскости «остаются» протестантские ценности трудолюбия и успеха. При этом само воспитание как доминанта педагогического процесса начинает сжиматься и приобретать всё более инструментальные черты «формирования эффективности и конкурентоспособности». В предельном варианте это достигает примитивной формы социального запроса на подготовку «потребителя образовательных услуг» – научите меня зарабатывать деньги, остальное мне не нужно⁸⁷. Но это уже явление потребительской культуры позднего капитализма, которой мы коснёмся чуть ниже.

Принципиально иную версию антропологии Модерна взял на вооружение советский проект. В советской педагогической антропологии, как уже говорилось, господствовала аксиоматика «чистого листа». Одним из величайших и поучительных во всех отношениях предприятий советской педагогики стал коммунистический проект формирования «нового человека». Этот уникальный исторический опыт наглядно выявил весь «блеск и нищету» героики Модерна. Во-первых, нужно с сожалением констатировать, что избавленный «правильным» воспитанием от «инерции социального зла» «новый человек» не получился. Но не получился он не сразу. Сперва казалось, что всё удастся. Накалённая жертвенность Павки Корчагина, трудолюбие Стаханова, мужество Маресьева вдохновляли миллионы советских людей. Благодаря крупнейшей в мире сети бесплатных библиотек с бога-

⁸⁷ Покровский Н.Е. О совершенствовании преподавании теоретико-социологических дисциплин // Социологические исследования. 2005. № 10. С. 69-76.

тейшим содержанием и миллионным тиражам дешёвых изданий ВСЕЙ классики, мы стали самой читающей страной мира (спасибо школьной программе). Любая деревенская девочка плакала над письмом Татьяны Лариной, а мальчишки из глухих окраин в мечтах плавали вместе с капитаном Немо или сражались рядом с индейцами Фенимора Купера. В 30-50 гг. в СССР была ликвидирована проституция. А ведь это социальное зло было бичом Российской Империи. В начале XX века в Петербурге проходили научные конференции, на которых обсуждали вопрос о том, как *снизить* (о ликвидации этого явления речь не шла) количество *несовершеннолетних* девочек, вовлекаемых в порок. До 60% девочек, приезжавших из деревни на работу в город, попадали в сети сутенеров. Вспомним «Яму» А.И. Куприна или рассказы В.А. Гиляровского о Хитровке, ведь это почти документальные свидетельства очевидцев. Так вот в СССР это явление исчезло и соответствующую статью исключили из Уголовного кодекса 1940 года. Вновь появляется оно уже в 1960-е гг. Таких примеров действительного рывка в сфере нравственности и культуры можно приводить много. Уникальность человеческих отношений в СССР отмечали практически все иностранцы, приезжавшие к нам (и не только из стран соцлагеря). Главным аттрактором, точкой «сборки» советского человека с его жертвенностью, человеческой добротой, мужеством, профессионализмом стала Великая отечественная война, фактически выплавившая синтез советской культуры.

Но уже к 1960-м годам ситуация меняется. Советскую мечту о новом человеке и новом обществе гениально выразил И.А. Ефремов в «Часе Быка». Но уже тогда он *перенёс* достижение этой мечты в очень *отдалённое будущее*. Советский человек мечтал об этом будущем, но в реальности... Реальность же лучше других, на наш взгляд, удалось отразить В.М. Шукшину – лучшему, пожалуй, в мире экзистенциалисту второй половины XX в. Он уловил этот «экзистенциальный вакуум» (В. Франкл) – тихое отчаяние бессмысленности жизни, наступление мещанства, утрату Идеального, которое ох-

ватывало миллионы советских людей. Конечно, страшный удар по советским ценностям был нанесён Н.С. Хрущёвым, но ведь дело не только в нём. А, прежде всего, в игнорировании проблемы зла в человеке. Зло, задавленное аскетикой раннесоветского строя, вылезло в сравнительно сытые 60-е годы, властно заявив о себе мещанством, завистью, стяжанием, тунеядством, диссидентским презрением к своей стране и т.п.

Что касается советского школьного уклада, то он, как и вся советская культура, формировался не только под влиянием коммунистических ценностей, но и под сильным влиянием русской классической культуры, имеющей православные корни и проникнутой ценностями смысла и милосердия (то, что доминанты русской культуры таковы, свидетельствует вся наша литературная классика). Главными принципами этого *коллективистского* школьного уклада были: идеальная (смысловая, патриотическая и идеологическая) мотивация, дисциплина (светская версия аскетики), трудолюбие, уважение, милосердие. Описать этот уклад легко, так как наиболее полно он отражён в недавно единых для всех советских школьников «Правилах для учащихся», утверждённых Постановлением СНК РСФСР от 2 августа 1943 г. Они, похоже, позабылись, поэтому приведём их полностью, тем более что этот текст невелик. (Наши комментарии даны курсивом в скобках. – А.О., Т.Х.)

«Каждый учащийся обязан:

1. Упорно и настойчиво овладевать знаниями для того, чтобы стать образованным и культурным гражданином и принести как можно больше пользы советской Родине (*идеальная мотивация к обучению, сильно отличающаяся от рыночной мотивации индивидуального успеха*).

2. Прилежно учиться, аккуратно посещать уроки, не опаздывать к началу занятий в школе (*дисциплина*).

3. Беспрекословно подчиняться распоряжениям директора школы и учителей (*дисциплина*).

4. Приходить в школу со всеми необходимыми учебниками и письменными принадлежностями. До прихода учителя приготовить всё необходимое для урока (*дисциплина*).

5. Являться в школу чистым, причёсанным и опрятно одетым (*дисциплина*).

6. Содержать в чистоте и порядке своё место в классе (*дисциплина*).

7. Немедленно после звонка входить в класс и занимать своё место. Входить в класс и выходить из класса во время урока только с разрешения учителя (*дисциплина*).

8. Во время урока сидеть прямо, не облокачиваясь и не разваливаясь, внимательно слушать объяснения учителя и ответы учащихся, не разговаривать и не заниматься посторонними делами (*дисциплина*).

9. При входе в класс учителя, директора школы и при выходе их из класса приветствовать их, вставая с места (*дисциплина*),

10. При ответе учителю вставать, держаться прямо, садиться на место только с разрешения учителя. При желании ответить или задать учителю вопрос поднимать руку (*дисциплина*).

11. Точно записывать в дневник или особую тетрадь то, что задано учителем к следующему уроку, и показывать эту запись родителям. Все домашние уроки выполнять самому (*дисциплина, самостоятельность*).

12. Быть почтительным с директором школы и учителями. При встрече на улице с учителями и директором школы приветствовать их вежливым поклоном, при этом мальчикам снимать головные уборы (*уважение, исчезнувшее почти полностью из массовой школы и оставшееся ныне лишь в закрытых английских частных школах*).

13. Быть вежливым со старшими, вести себя скромно и прилично в школе, на улице и в общественных местах (*уважение*).

14. Не употреблять бранных и грубых выражений, не курить. Не играть в игры на деньги и вещи (*нравственность и этикет*).

15. Беречь школьное имущество. Бережно относиться к своим вещам и к вещам товарищей (*уважение к труду других, к своей предметно-вещной среде*).

16. Быть внимательным и предупредительным к старикам, маленьким детям, слабым, больным, уступать им дорогу, место, оказывать всяческую помощь (*милосердие*).

17. Слушаться родителей, помогать им, заботиться о маленьких братьях и сестрах (*уважение, милосердие*).

18. Поддерживать чистоту в комнатах, в порядке содержать свою одежду, обувь, постель (*дисциплина, ответственность*).

19. Иметь при себе ученический билет, бережно его хранить, не передавать другим и предъявлять по требованию директора и учителей школы (*аккуратность*).

20. Дорожить честью своей школы и своего класса, как своей собственной (*вновь идеальная мотивация*).

За нарушение правил учащийся подлежит наказанию, вплоть до исключения из школы»⁸⁸.

Читая этот простой текст и глядя на сегодняшний школьный уклад, понимаешь, как много мы потеряли. Но интересно другое: наибольшее место в этих правилах отведено *дисциплине*. Во многом это согласуется со тактикой формирования ученика, опирающейся на аксиоматику «чистого листа», но не только. Здесь явно просматривается влияние аксиоматики (православной!) «повреждённого добра», а дисциплина (как светская аскеза), как уже говорилось, есть одно из важнейших средств исцеления.

Однако и советская культура, и культура классического капитализма пали под напором «нового варвара» – культуры общества потребления.

⁸⁸ Справочник директора школы / Сост. М.М. Дейнеко. М.: Учпедгиз, 1954. С. 174-175.

Человек и образование в пространстве потребительской культуры: на пути к новому неравенству

В обществе потребления изменились ключевые смыслы и ценности, изменился и сам человек. Об этом точно писал У. Эко, проводя параллели между крушением культуры классического капитализма и крушением римской Империи: «Единственное, что совершенно точно исчезало, – это Римлянин, подобно тому как сегодня исчезает Свободный Человек, говорящий по-англосаксонски предприниматель, чьим Героическим Эпосом был Робинзон Крузо, а Вергилием – Макс Вебер. В пригородных виллах обычный руководящий работник с причёской бобриком ещё воплощает доблестного Римлянина древнего склада, но его сын уже носит волосы, как у индейца, пончо, как у мексиканца, играет на азиатской цитре, читает буддийские тексты или ленинские брошюры и часто умудряется (как это случалось во времена поздней Империи) соединять Гессе, зодиак, алхимию, маоизм, марихуану и технику городской партизанской войны; достаточно почитать «Сделай это» Джерри Рубина или подумать или подумать о программах Альтернативного университета, который два года назад организовал в Нью-Йорке лекции о Марксе, кубинской экономике и астрологии. С другой стороны, сам уцелевший ещё Римлянин в минуту тоски развлекается, обмениваясь женами с другом, и разрушает модель пуританской семьи»⁸⁹.

Потребительская культура, так же как и капитализм, и социализм развивает те идеи и смыслы, которые заложены в гуманизме с его мечтой о счастье для всех здесь на земле. Но если в раннем гуманизме это счастье отождествлялось в первую очередь с творчеством, свободой, равенством и лишь затем комфортом и удовольствием, то в процессе движения капитализма к обществу рыночного изобилия удовольствие всё настойчивее «отодвигает» прочие ценности. Образование в

⁸⁹ Эко У. Средние века уже начались // Иностранная литература. 1994. № 4. С. 260.

потребительском обществе опирается на *аксиоматику доброго человека*, а главной тактикой становится *поддержка*, которая всё более принимает форму «удовлетворения потребительского запроса». Но это связано с влиянием не столько культуры, сколько экономики. Культурное же влияние связано с идеями Постмодерна. Идея о «добром человеке» опирается на важнейший принцип любой культуры – принцип различения добра и зла. Постмодерн – и в этом его главная суть и главное зло – отменяет это различие, заменяя его «принципом относительности». Добро и зло объявляются «искусственными», «репрессивными» конструкциями. В реальности, – говорит постмодернизм, – есть лишь чистая витальность, подчинённая принципу удовольствия. Единственная реальность – Желание, стоящее вне категорий добра и зла. Однако совсем выйти за рамки этих категорий человек не может – слишком велика «инерция прежних форм культуры». В результате начинает господствовать принцип «всё действительное – разумно» (Г. Гегель), что на языке массовой культуры звучит как «всё желаемое – хорошо». Мы уже можем наблюдать то, как эти идеи имплантируются в современную педагогику и вообще европейскую культуру детства. Это и ювенальная юстиция с её приоритетом прав ребёнка над правами семьи, и идея «альтернативной одарённости» (речь идёт о детях с нарушениями умственного развития), и «свободная форма организации образовательного процесса», заменяющая школьный класс прогулками по паркам и музеям, и множество подобных инициатив, работающих на «снижение планки» образования и культуры и отмену дисциплины. Вера в «доброго человека», об этом говорилось выше, предполагает *самореализацию личности*, раскрытие творческого потенциала, *самосовершенствование* и т.п. Но если это ещё как-то работает (хотя и плохо) в культуре, различающей добро и зло, то в постмодернистской культуре под понятие самореализации с одинаковой вероятностью подпадают и увлечение живописью, и разгадывание кроссвордов, и коллекционирование порнофильмов. Всё это, с точки зрения Постмодерна, *равно-*

значимые формы самореализации. Основными типами самореализации становятся *карьера* (для меньшинства наиболее волевых и удачливых конкурентоспособных лидеров), *творчество* (для меньшинства наиболее одарённых свободных художников) и *потребление* (для остального большинства разумных потребителей). Эта дикая идея **самореализации через потребление** уже вполне легитимна. Вот пример рекламы в торговом центре: «Маша – увлекается модой и шопингом, одевается в (название магазина)». Другими словами, Маша всё время листает модные журналы и ходит по магазинам. А в одной из крупных торговых сетей создана Академия высокого шопинга. И это называется «увлечением». Во времена пионерского детства авторов к увлечениям относили спорт, творческие кружки или чтение книг. Где всё это?

Эти «культурные» флюиды отравляюще влияют на школу, разрушая последние бастионы долженствования, изъятие которого неизбежно разрушает суть образования. Радость познания и творчества начинаются лишь после того, когда с помощью дисциплины и долга «отсекаются» лень и несобранность – неустранимое зло человеческой природы.

В этом потакании Постмодерна Желанию и таится скрытая ловушка *неогностицизма*. Желания большинства людей в силу той самой повреждённости человеческой природы, о которой говорит христианство, вдобавок активно развращаемой постмодернистским искусством, имеют отчётливый привкус Низа и несут в себе много свинского: вкусно есть, сладко пить, много совокупляться и т.п. Лишь немногие (получившие, заметим, соответствующее воспитание и образование) стремятся к целям высоким и возвышенным. И вот эти желания большинства (умно и тонко развращаемого массовой культурой и современным псевдоискусством) вырываются наружу, и *мы отчётливо видим Зло*. Нет, мы, конечно, знаем, что Добро и Зло – это просто «языковые конструкции», но Зло ведь заявляет о себе слишком явно: в разгуле преступности, эпидемиях наркомании и СПИДа, развращении несовершеннолетних. И в один не очень прекрасный

день мы вдруг понимаем, что большинство людей – это «просто быдло», мало чем отличающееся от свиней. Мир вдруг сам собой разделяется на умную и культурную элиту, трудолюбивый обслуживающий класс и огромную Прорву потребителей, мечтающих лишь об удовлетворении Чрева. В таких условиях мы вынуждены менять и образовательную и социальную политику. А мировоззренческой основой и оправданием такой политики с неизбежностью становится новая философия неравенства – *неогностицизм*.

Мы сознаем, что наш анализ предельных оснований антропологической аксиоматики, равно как обзор культурных контекстов этой аксиоматики, получился весьма поверхностным и схематичным. Реальность бесконечно сложнее и многообразнее. Любой более-менее подробный анализ интересующих нас вопросов не поместится в небольшой монографии. Поэтому наш текст нужно рассматривать как попытку постановки вопросов и приглашения к размышлению над ними. Размышления эти необходимы, равно как и действия, основанные на них. Впрочем, упаси нас Бог от поспешных рассуждений и тем более необдуманных действий. Мир меняется очень быстро, и если мы не хотим однажды проснуться в *неототалитарном* завтра (а это, к несчастью, весьма вероятно) нам нужно быть умными и равнодушными, ибо глупые и безразличные – вымирают.

Глава третья

Реформа глазами учителей: опыт социологического исследования

Чтобы наша критика теоретических оснований реформы образования не показалась читателю голословной, дополним наши размышления результатами социологического исследования, проведённого весной и осенью 2011 года.

3.1. География и масштаб исследования

В число респондентов вошли учителя общеобразовательных учреждений и преподаватели учреждений среднего и высшего профессионального образования страны. Опросом были охвачены 41 регион Российской Федерации (см. таблицу 7).

Таблица 7

Регионы, охваченные социологическим опросом

1.	Республика Башкортостан
2.	Республика Бурятия
3.	Республика Дагестан
4.	Республика Карелия
5.	Республика Коми
6.	Республика Саха (Якутия)
7.	Республика Татарстан
8.	Чеченская Республика
9.	Алтайский край
10.	Краснодарский край
11.	Красноярский край
12.	Ставропольский край
13.	Хабаровский край
14.	Архангельская область
15.	Владимирская область

16. Волгоградская область
17. Воронежская область
18. Ивановская область
19. Иркутская область
20. Курганская область
21. Курская область
22. Липецкая область
23. Московская область
24. Нижегородская область
25. Новосибирская область
26. Оренбургская область
27. Орловская область
28. Псковская область
29. Ростовская область
30. Самарская область
31. Саратовская область
32. Свердловская область
33. Тамбовская область
34. Тюменская область
35. Ульяновская область
36. Челябинская область
37. Ярославская область
38. г. Москва
39. г. Санкт-Петербург
40. Еврейская автономная область
41. Ямало-Ненецкий автономный округ

Можно видеть, что география исследования достаточно представительна и вполне репрезентативна. Исследование проводилось методом почтового анкетирования: организаторы опроса разослали письма с анкетами (как в бумажном, так и электронном виде) знакомым педагогам из других регионов с просьбой помочь в проведении исследования и проанкетировать коллег. Отклик был массовым, коллеги с энтузиазмом включились в исследование (спасибо им огромное!), благо

вопросы, затрагиваемые в опросе, активно дискутируются педагогическим сообществом средней и высшей школы. Всего было собрано 1560 анкет, после выбраковки к анализу были допущены 1106.

Основная часть опрошенных – люди среднего и старшего возраста, с большим стажем работы в образовании (см. таблицы 8 и 9). Имеют высшее образование 72%, научную степень – 19%. Большинство респондентов – школьные педагоги (68%), поэтому в общем массиве респондентов, как и вообще в школьном образовании, преобладают женщины – 83%.

Таблица 8

Возраст респондентов

<i>Варианты ответа</i>	<i>%</i>
От 20 до 30 лет	12,7
От 31 до 45 лет	41,8
От 45 до 60 лет	37,0
Свыше 60 лет	8,5

Таблица 9

Педагогический стаж респондентов

<i>Варианты ответа</i>	<i>%</i>
Менее 1 года	0,6
От 1 года до 5 лет	11,0
От 6 до 10 лет	12,5
От 11 до 20 лет	25,2
Свыше 20 лет	50,7

В отношении темы исследования – реформы образования – наш опрос носил экспертный характер. Его участники – это профессиональные педагоги с большим опытом, видящие ситуацию в образовании изнутри, а не с высот начальствен-

ных кабинетов. Нам представляется, что по охвату опрошенных наше исследование может вполне восполнить недостаток «обратной связи», являющейся по нашему глубокому убеждению основным недостатком организации большинства реформаторских инициатив в сфере образования. Напомним, что большинство опросов ВЦИОМ охватывает 1500-2000 человек в 40-50 регионах страны. Поэтому мы сознательно вышли на сходные цифры количества опрошенных.

Ниже мы последовательно проанализируем ответы респондентов на вопросы нашей небольшой анкеты. Все вопросы носили полуоткрытый характер, респондентам предлагались варианты ответов или возможность вписать свой собственный вариант. Собственных ответов было не много (3-5%), но они, как правило, носили эмоциональный характер, а их авторы, по-видимому, представляют наиболее активную часть педагогов. Традиционно именно эти 3-5% наиболее активных представителей любой социальной общности и выступают «лидерами мнений» в своих профессиональных коллективах и сообществах. Поэтому мы решили привести свободные ответы полностью, исключив лишь прямые повторы. Это, на наш взгляд, позволит наглядно увидеть эмоциональную палитру отношений к затрагиваемым вопросам.

3.2. Модернизация средней и высшей школы и качество образования

1. Первый вопрос анкеты был такой: «Как Вы думаете, какой период переживает отечественное образование в настоящее время?». Ответы распределились следующим образом:

**Какой период переживает отечественное образование
в настоящее время?**

<i>Варианты ответов</i>	%
Расцвет	0,8
Подъём	6,4
Застой	3,6
Упадок	25,6
Кризис	53,6
Другое	5,2
Затруднились ответить	4,8

Очевидно, что общая оценка ситуации в образовании нашими респондентами полностью противоположна мнению бывших (например, того же Э.Д. Днепров) и нынешних (реформаторов из ВШЭ) идеологов реформ. Итак, результаты двадцатилетнего периода реформирования образования 80% педагогов оценивают в терминах «кризис» и «упадок». Если следовать логике либерального штампа, что «в СССР всё было ещё хуже», то очевидно образования там просто не было. Тогда интересно, где его получали авторы и разработчики реформ?

***Собственные ответы респондентов на первый вопрос
(даны в алфавитном порядке):***

- *время перемен;*
- *где-то лучше, но в большинстве ухудшилось;*
- *время глобальных перемен;*
- *да ничего особенного;*
- *зависит от конкретного учебного заведения;*
- *кризис, переходящий в хаос;*
- *кризис, являющийся следствием и проявлением системного кризиса общества;*

- *ломка стереотипов;*
- *модернизация;*
- *непонятно что;*
- *нельзя превращать образование в сферу услуг;*
- *перемены (4 одинаковых ответа);*
- *переходный (3 одинаковых ответа);*
- *переходный, поисковый;*
- *период качественных изменений;*
- *поиск в кризисе;*
- *пока не понятно;*
- *полный кризис;*
- *развал (4 одинаковых ответа);*
- *разложение;*
- *разнонаправленные процессы;*
- *растерянность;*
- *ухудшение (2 одинаковых ответа);*
- *целенаправленное уничтожение;*
- *целенаправленный развал;*
- *эксперимент.*

Можно видеть, что среди респондентов, вписавших в графу «другое» собственные ответы, положительно оценивающих ситуацию крайне мало и все они связывают свою оценку с идеей «перемен». Эта идея исходит из того, что выводы делать пока рано, сложности переходного периода неизбежны, а результаты покажет время. Однако нам кажется, что 20 лет – это вполне достаточный период и для выводов и для полноценных результатов. Сравните нынешних реформаторов с большевиками, которые в 1922 году получили страну, в которой после гражданской войны образования фактически не было. И сравните это с 1942-м годом, к началу которого годом раньше был завершён ликбез. Выводы очевидны. Неслучайно, наверное, типичными вариантами многократно повторяющихся собственных ответов респондентов были: «время перемен», «растерянность», «развал», «разложение»,

«целенаправленный развал», «целенаправленное уничтожение».

Большая часть последующих вопросов анкеты была посвящена влиянию различных реформаторских инициатив на качество образования, ведь именно качество – основной аргумент и критерий всех обсуждений (в тех редких случаях, когда оно бывает более-менее публичным).

2. Вторым вопросом задавался в форме продолжения фразы: «Сегодня происходит превращение образования из сферы служения в сферу услуг. В результате этого качество образования...» Ответы распределились следующим образом.

Таблица 11

**Как изменилось качество образования
в результате превращения его
в сферу потребительских услуг?**

<i>Варианты ответов</i>	<i>%</i>
Резко улучшилось	0,8
Незначительно улучшилось	12,4
Осталось без изменений	12,5
Незначительно ухудшилось	19,8
Резко ухудшилось	43,4
Затрудняюсь ответить	7,8
Другое	3,3

Можно видеть, что 63% педагогов указывают на снижение качества образования и лишь 13% – на некоторое улучшение. Нам кажется, этому есть две причины. Во-первых, это, конечно, реальное положение дел в школах и вузах. По нашим личным наблюдениям уровень подготовки абитуриентов и студентов снижается катастрофически. Но есть вторая, «психологическая» или точнее «культурная» причина. *Исторический опыт российского образования глубоко противоположен идеологии сервиса. Учитель в России всегда был сеятелем «разумного, доброго, вечного», пусть бедствующим*

материально, но «стоящим на пьедестале» *Служения*. Поэтому проблема превращения образования в услугу и отнесение его к сфере потребления (и «подготовки квалифицированных потребителей») – один из наиболее болезненных моментов в сознании российских педагогов. Тем более, что понимание качества образования в «идеологии Служения» и в «идеологии сервиса» принципиально различаются. Ведь в первом случае речь идёт о воспитании личности *в целом*, во втором – о развитии отдельных *функций* человека. В первом случае речь идёт об *образовании*, во втором – о *подготовке*.

Собственные ответы респондентов на второй вопрос (даны в алфавитном порядке):

- *в нашем ОУ образование не перешло в сферу услуг;*
- *ваш вопрос некорректен;*
- *вопрос не точен: непонятно, что имеется в виду под качеством образования (одно улучшается, другое – ухудшается);*
 - *для незначительной части улучшилось (за счёт денег родителей), для всех остальных резко ухудшилось;*
 - *качество может быть и лучше, но это уже не образование, а обучение, или, скорее всего, это другое образование, с другим образом результата и человека;*
 - *качество образования зависит от индивида, его потребности в качественном образовании, а не от внешнего влияния;*
 - *не замечается;*
 - *образование отстаёт от сферы услуг;*
 - *оно в стадии изменений, появились возможности масштабного мониторинга и потрясающие возможности для самообразования;*
 - *переход от «+» к «-»;*
 - *поляризовалось на очень хорошее и на очень плохое;*
 - *потеряло внутренний смысл, стало формальным;*

- потеряло смысл;
- потребительское отношение со стороны родителей, потребительское отношение со стороны педагогов;
- появляются другие измерения;
- ухудшилось от того, что снизилось качество подготовки самих преподавателей;
- ухудшилось, но не по этой причине;
- школа должна быть государственной, а не должна зарабатывать деньги на прожитие и развитие;
- школьные педагоги в своём большинстве оказались не готовы к этому переходу, а педагоги вузов поняли это превращение «по-особому».

3. Третий вопрос касался влияния на качество образования внедрения компетентностной модели. Вопрос, как и предыдущий, также строился в форме продолжения фразы: «В последние годы произошёл переход от знаниево-умениевого подхода в обучении студентов к компетентностному. В результате этого качество образования...» Ответы распределились следующим образом.

Таблица 12

Как влияет на качество образования внедрение компетентностного подхода?

<i>Варианты ответов</i>	<i>%</i>
Резко улучшилось	1,1
Незначительно улучшилось	19,1
Осталось без изменений	26,7
Незначительно ухудшилось	13,6
Резко ухудшилось	18,4
Затрудняюсь ответить	16,7
Другое	4,3

Видно, что в этом случае оценки респондентов более сдержанны. Наиболее популярный ответ – «осталось без изменений». Тем не менее, бóльшая часть респондентов склонны считать, что внедрение компетентностного подхода повлияло на качество образования скорее негативно (32% против 20%, придерживающихся противоположного мнения). Нам представляется, что отчасти на ответы респондентов на этот вопрос влияет общий негативизм в отношении реформ. С другой стороны, идея компетентностного подхода вызывает в педагогической среде дискуссии, обуславливающие разницу в оценках. По нашему же мнению, внедрение компетентностного подхода чаще всего происходит либо формально (просто зуну называют по-другому), либо (что хуже) принимает форму «заточки» обучающегося под узкоспециализированные задачи.

Собственные ответы респондентов на третий вопрос (даны в алфавитном порядке):

- *А кто это заметил?*
- *без перспектив на улучшение;*
- *вот это как раз пока ещё не повлияло, здесь надо говорить о будущем времени;*
- *всё индивидуально;*
- *должно было улучшиться, но в результате недопонимания на местах и давления «сверху» ухудшилось;*
- *должно было улучшиться, но пока всё хуже и хуже;*
- *ещё не поняли;*
- *идея правильная, но улучшение невозможно в связи с негативным влиянием других факторов;*
- *изменение произошло в документах, а не на практике;*
- *качественно меняется;*

- качество может быть и лучше, но это уже не образование, а обучение, или, скорее всего, другое образование, с другим образом результата и человека;
- компетентный подход лучше для подготовки менеджеров и прочих управленцев;
- о качестве можно будет говорить в будущем, когда будут сформированы компетентности;
- компетентный (орфография намеренно сохранена. – А.О., Т.Х.) подход является альтернативой знаниевой парадигмы образования, а в информационном когнитивном обществе значение знаний возрастает, поскольку сама когнитивность базируется на знаниях;
- компетенции в принципе те же знания, умения и навыки, только по-другому назвали;
- наверно улучшится, если соблюдать требования;
- никакого перехода не произошло, а качество образования стало ещё хуже;
- образование стремится соответствовать запросам общества, а запросы всё примитивнее;
- одно другому не мешает: что-то нужно и знать и уметь, а в чём-то быть компетентными;
- от одного подхода мы ушли, а к другому не пришли, и образование стало отставать;
- оценку должен дать работодатель;
- переход ещё продолжается, результаты будут видны позже;
- переход ещё только начался;
- переход лишь декларировался;
- переход не произошёл, сравнивать нечего;
- переход не происходит;
- переход только продекларирован;
- пока не понятно;
- пока не ясно;

- *препятствием стали ограниченные финансовые возможности;*
- *рано делать какие-то выводы;*
- *реальный переход ещё не произошёл, потому о результатах судить трудно;*
- *сколько-нибудь значимого перехода в реальности не произошло;*
- *смотря кто и как учит, в нашей школе улучшилось;*
- *трудно сказать улучшилось или ухудшилось, изменились ценности, утрачена некая общая система содержания образования, т. к. нет единого подхода к пониманию того, что же такое компетентностный подход и как перестроить образовательный процесс в соответствии с ним;*
- *улучшилось по профессиям, ухудшилось по предметам;*
- *улучшилось там, где подход реализуется;*
- *это вообще не причина;*
- *я не уверена, что переход к компетентностному подходу в обучении студентов, да и школьников, произошёл, скорее уверена в обратном.*

4. Четвёртый вопрос был посвящён влиянию на качество образования профилизации старших классов школы и задавался как продолжение фразы: «В сфере общего образования произошёл переход к профильному обучению в старших классах. В результате этого качество образования...» Ответы распределились следующим образом:

Таблица 13

**Как влияет на качество образования
профилизация обучения в старших классах**

<i>Варианты ответа</i>	<i>%</i>
Резко улучшилось	4,0
Незначительно улучшилось	30,5
Осталось без изменений	20,6
Незначительно ухудшилось	7,8
Резко ухудшилось	12,4
Затрудняюсь ответить	20,7
Другое	4,0

Можно видеть, что результаты ответа на этот вопрос заметно отличаются от предыдущих. Количество сторонников профилизации заметно больше числа её противников (35% против 20%). В тоже время много неопределившихся или занимающих нейтральную позицию (в сумме 41%).

Собственные ответы респондентов на четвертый вопрос (даны в алфавитном порядке):

- *в хороших школах – ухудшилось, в обычных не изменилось;*
- *важную роль играет территориальный фактор, в сельской школе профилизация почти невозможна;*
- *всё зависит от профиля;*
- *где ведётся серьёзная работа, там улучшилось;*
- *для подготовки прикладных специалистов это нужно, для остальных – бессмысленно;*
- *должно было улучшиться, но пока это не так;*
- *качество образования в целом ухудшилось, а по профилю незначительно улучшилось, но не только за счёт стараний школы, а благодаря репетиторам;*
- *необходимо учитывать особенности местности и места нахождения школы, так могут жить только школы*

городского типа или те, в которых обучается более 500 человек, а что делать школе, где учится 220 человек (она и не малокомплектная и не большая)?

- он не произошёл, только сделаны некоторые шаги, обсуждать нечего;*
- перехода в реальности не произошло;*
- позволило улучшить качество образования лишь в области, необходимой для дальнейшей жизни обучающегося;*
- пока не ощутил, трудно судить;*
- пока не перешли к профильному обучению;*
- сравнить невозможно, изменились критерии качества;*
- улучшение будет только в случае грамотного профильного обучения, а не того, что предложено;*
- улучшилось в одном, ухудшилось в другом;*
- улучшилось там, где действительно есть профильное обучение, а не просто его провозглашают;*
- улучшилось, но не везде;*
- школьники к этому не готовы;*
- это не главная причина ухудшения качества.*

Таким образом, идея профилизации в целом не отторгается педагогическим сообществом. В тоже время ответы респондентов указывают на возможные риски и ошибки перехода к профильному обучению. Среди них: декларативность, излишнее «зауживание» образования, непроработанность технологии профилизации, дисфункции рынка труда. При этом можно предположить, что командный стиль реформирования образования существенно катализирует эти риски, побуждая руководство школ вводить профилизацию «для отчёта» и на скорую руку без должной проработки технологической и методической базы.

К сожалению, в рамках этого опроса не был учтён фактор «город/село», а количество опрошенных городских педагогов было выше, чем сельских. Не исключено, что этот фак-

тор повлиял на то, что положительных ответов на этот вопрос было больше. Хорошо известно, что профилизация сельских (особенно малочисленных) школ имеет большее количество трудностей и проблем. А во многих сельских школах невозможность профилизации лукаво называли переходом на «универсальный профиль». *Профиль не может быть универсальным, так же как и университет профильным.* Хотя в нашем Отечестве возможно и то, и другое.

Скоро десять лет, как в России (а за ней и в других странах СНГ) начали вводить в школы профильное и предпрофильное обучение и слово «элективный» перестало быть экзотикой. Уже можно подводить первые промежуточные итоги. И здесь мы позволим себе развёрнутый комментарий, основанный как на результатах исследования, так и на собственных наблюдениях.

Внедрение профильного обучения в старших классах преподносится как безоговорочное благо и фактор положительного развития сферы школьного образования. На большинстве научных форумов и конференций, посвящённых профилизации, вопрос о его полезности и перспективности не обсуждается. Обсуждается лишь вопрос «как?», а не «зачем?» Видимо, предполагается, что нужность и полезность этого нововведения не вызывает сомнений. При этом повсеместно обсуждается проблема падения уровня образованности выпускников школ. Понятно, что у этого причин много. Так входит ли профилизация старшей ступени школьного образования в число факторов, ухудшающих качество как школьного, так и вузовского образования? Полагаем, что входит. И не исключаем, что в число первых.

Отказ от культивируемой в советское время энциклопедической направленности школьного образования привёл, на наш взгляд, к резкой утрате ценности широкой образованности. Превращение сферы образования из блага и служения в подготовку (в т.ч. профильную) и услугу привели к её прагматизации и утилитаризации. Стратегический отказ от «формирования всесторонне развитой личности» в пользу «подго-

товки квалифицированного потребителя» быстро выхолостил содержание образования, разделив его на «полезные» и «неполезные», «нужные» и «ненужные» предметы. Повсеместно исчезла радость от просто постижения нового. Физики перестали быть лириками, ибо лирика не имеет практической пользы. Быть успешным моднее, чем быть образованным.

Выпускники профильных классов уже несколько лет подряд становятся студентами. И у нас как вузовских преподавателей есть возможность посмотреть на то, как изменилось качество студентов. Ведь по логике авторов проекта профилизации школы это качество должно было возрасти. Что же на самом деле?

Первое. *Исчезла любовь* (какое неформатное слово для словаря современного образования!) *к чтению* вообще и чтению серьёзной литературы в частности. Это видно уже не только в вузе, но и в школе.

В проведённом в школах Краснодара под руководством одного из авторов книги социологического исследования «Проблемы современной школы», которое охватывало учителей, школьников 9-11-х классов и их родителей, в числе прочих вопросов выяснялось отношение школьников к чтению. Позволим процитировать фрагмент отчёта об исследовании: «С книгами дело обстоит хуже. Практически половина старшеклассников (44,4%) не смогли назвать любимую книгу или героя. Другими словами, почти половина школьников просто не читают. Относительно многие (21%) указывали в своих ответах персонажей русской классики – спасибо школьной программе. Ещё 11% указали сказочных, детских персонажей – это эпатаж, стремление скрыть тот факт, что они не читают. Таким образом, школа приобщает к литературе (в рамках программы) пятую часть школьников».

Второе. Вместе с любовью к книгам катастрофически быстро уходят в прошлое студенты, проявляющие искренний глубокий *интерес к предметам*, которые они изучают в вузе. Сказанное ни в коем случае не следует понимать в том смысле, что «современная молодежь стала тупой и ленивой». Нет!

Среди современных студентов (чаще среди девушек, чем среди юношей) достаточно много умных, старательных, аккуратных, по праву заслуживающих отличные оценки и красный диплом. Лентяев, правда, стало больше, чем в советские времена, но это во многом следствие снижения контроля и дисциплины в вузах, что является отдельной проблемой и заслуживает отдельного рассмотрения. Речь идёт о благополучных студентах, целеустремленных и ответственных. Так вот среди них, по нашим наблюдениям, стремительно снижается процент тех, кто интересуется тем, *что именно* они изучают. При этом они старательно слушают лекции, активно работают на семинарах, исправно выполняют домашние задания. Они всеми силами стремятся *сдать* предмет и *получить* высокую оценку. Но, к сожалению, всё реже стремятся *понять* конкретные истины и *разобраться* в сути вопроса. Их интересует в первую очередь *результат* экзамена, а не *содержание* предмета.

В первую очередь, разумеется, это касается предметов, не имеющих «явной полезности», как например, бухучет или налоговое право. Преподавая в течение последних 10 лет гуманитарные предметы (социологию, философию, логику, педагогику и психологию) на экономических и юридических факультетах различных вузов, сталкиваясь с этим явлением приходится постоянно. Однако, по свидетельству коллег-преподавателей юридических и экономических дисциплин, та же картина наблюдается в отношении «профильных» общетеоретических предметов: теория государства и права и экономическая теория вызывают вялый интерес и стремление *сдать*. Готовность же *изучать* проявляется в отношении предметов «практичных», «нужных для работы» – таких, как бизнес-планирование или жилищное право. Наши наблюдения вполне тривиальны. Похожие тенденции отмечают практически все исследователи современного образования. Один из крупнейших отечественных социологов Н.Е. Покровский, анализируя снижение интереса российских студентов к теоретическим курсам, указывает, что основная причина этого –

массовая ориентация на «полезное знание, т.е. знание ясное и доступное, чисто инструментальное и, что особенно важно, ведущее студентов после окончания вуза наикратчайшим путем к выгодной работе»⁹⁰. Да, именно так – «научите меня зарабатывать деньги, прочее мне не интересно». Жаль только, что не верят студенты преподавателям, что без серьёзного изучения теоретических основ (неважно экономики или права) профессиональный горизонт специалиста будет узким, а мышление ригидным и прямолинейным. Неинтересны все эти «заумности». И совершенно очевидно, что это суживание идёт из школы.

Третье. Кстати, о *ригидности мышления*. Даже у серьёзных студентов – это одна из частых проблем. Лучшие студенты старательно перескажут вам точку зрения конкретного учёного, например О. Конта или К. Маркса, но будут искренне возмущены вопросом, требующим проследить эволюцию их идей в другом социально-историческом контексте. Например, на вопрос о теоретическом родстве марксизма и феминизма, студентка-отличница на экзамене уверенно возмутилась: «Так это же про разное. Маркс писал о рабочих в то время, а феминизм – это защита прав женщин». Одна из причин подобных пассажей в том, что значительная часть современных отличников чудовищно плохо знают историю. А ведь в большинстве школьных профилей она сведена к минимуму. Даже в гуманитарных профилях она сводится зачастую к обществознанию, которое непонятно зачем ввели с 6-го класса опять-таки в ущерб истории. По верному замечанию кого-то из коллег (почерпнутому из Интернета), восприятие исторического времени у многих современных студентов примитивно-дихотомично: история делится на «тогда» (оно же «раньше»), «ну, в то время» и охватывает временной промежуток от палеолита до конца XX века) и «сейчас» (оно же «теперь»), «в наше время», «на современном этапе» – включа-

⁹⁰ Покровский Н.Е. О совершенствовании преподавания теоретико-социологических дисциплин // Социологические исследования. 2005. № 10. С.69-76.

ет настоящий момент и плюс-минус 10-20 лет). Причем «тогда» ассоциируется с чем-то отсталым (вроде отсутствия Интернета и нанотехнологий, про которые гуманитарии связно не могут и двух слов сказать), в отличие от «продвинутого» современного этапа. В результате студенты часто просто психологически оказываются не готовы к пониманию значения некоторых событий прошлого. Например, вопрос о значении интеллектуальной революции Нового Времени и появление современной науки наталкивается на представление об «отсталом тогда» (какие там могли быть интеллектуальные прорывы) и «продвинутом теперь» (вот сейчас – наука, а тогда... откуда она могла быть). К сожалению, это не просто брюзжание – много раз подобные вопросы задавались нами на экзаменах по философии. И в абсолютном большинстве случаев ответы могли вызвать лишь грустную улыбку.

Четвёртое. Для большинства гуманитарных профилей резко сокращается количество часов на естественные дисциплины (а астрономия и вовсе упразднена у всех). Это привело к тому, что у студентов-гуманитариев *системное естественнонаучное видение мира просто исчезло*. Они не отличают звёзды от планет. Часть из них уверена, что Солнце вертится вокруг Земли. Они не понимают различий между атомами и молекулами, металлами и неметаллами. А уж о том, почему в розетке два отверстия, и спрашивать бессмысленно. Большинство скажет, что в одной дырке «плюс», а в другой «минус». Природоведческое невежество в полной мере заполнили магия, астрология (видимо, вместо астрономии), эзотерика. Студенты-гуманитарии в полной мере погрузились в эпоху развитого оккультизма.

Подчеркнём, речь идет о тенденции, о некоем общем векторе эволюции сознания студенчества, что отнюдь не исключает существования отдельных очень эрудированных, начитанных и гибко мыслящих представителей этого древнего весёлого народа.

Конечно, примитивизация интеллектуальных способностей и мотивов студенчества – явление не сиюминутное. Это

результат тех качественных и количественных изменений, которые захлестнули отечественное образование в конце 1980-х – начале 1990-х гг. И к их числу кроме тестовых форм контроля, изменению ландшафта содержания школьного образования относится *и переход на профильное обучение*.

Нам могут возразить, мол, в советские времена ведь тоже были школы с углублённым изучением отдельных предметов. Да, были. Но ученикам этих школ никто не сокращал объёмы содержания по «неуглублённым» дисциплинам, а выпускники этих школ непрофильные экзамены сдавали в том же объёме, что и вся страна. Глубина не достигалась за счёт узости. Глубина основывалась на широкой базе. И учиться в этих школах было трудно. Этих профильных школ (или классов) не было и не могло быть много. А сегодня ведь не секрет, что профильное обучение облегчило судьбу выпускника. Напрягаться не надо. *Глубины не добавилось, а узость наступила*.

Мы уж не вспоминаем о классической гимназии. Сегодня вряд ли найдётся директор лицея, который подарит своему выпускнику полное собрание сочинений В.С. Соловьёва, как это было с А.Ф. Лосевым, выпускником Новочеркасской (отнюдь не столичной!) классической гимназии. Сегодняшняя школа обязательно погубит Леонардо, а Пушкин не пройдёт тестирование по математике.

5. Пятый вопрос предполагал выбор варианта, наиболее точно завершающего следующую фразу «Большинство российских вузов перешли на двухступенчатую систему подготовки выпускников (бакалавриат-магистратура). В результате этого качество образования...» Результаты представлены в таблице 14. Переход на двухуровневую систему высшего образования бурно обсуждался педагогическим сообществом высшей школы, выявив острые противоречия во мнениях относительно целесообразности такого перехода. Наиболее ярким выражением этих противоречий стала полемика В.А. Садовниченко с тогдашним министром образования В.М. Филипповым. С тех пор прошло почти десять лет, но ответы

наших респондентов показывают, что противоречия в оценках никуда не исчезли.

Таблица 14

**Влияние перехода на двухступенчатую систему
высшего образования на его качество**

<i>Варианты ответов</i>	%
Резко улучшилось	1,1
Незначительно улучшилось	11,3
Осталось без изменений	23,9
Незначительно ухудшилось	14,6
Резко ухудшилось	17,3
Затрудняюсь ответить	29,0
Другое	2,8

Довольно распространено (судя по свободным ответам) мнение о том, что «выводы делать пока рано», и отчасти это так. Ведь десять лет – это всего два полных поколения выпускников, да и начался переход в разных вузах в разные сроки. С другой стороны, совокупное число противников двухуровневой модели почти в три раза больше числа её сторонников (32% против 12%). Велико число «неопределившихся». Очевидные минусы этой модели («недоподготовленность» бакалавров и ограниченное число мест в магистратуре), по-видимому, перевешивают возможные плюсы (акцент на практической подготовке и трудоустройстве) в сознании преподавателей. Добавим к этому деформированный рынок труда, сводящий на нет все заклинания о возможности благополучного трудоустройства. Однако нужно признать, что переход уже произошёл, и в любом случае, возврат к прежней модели будет нести гораздо больше издержек, нежели «доводка» нынешней. Формат и содержание этой доводки – вот что сейчас должно обсуждаться экспертным сообществом с привлечением максимально широкой общественно-профессиональной экспертизы. И это то, чего, судя по свободным ответам респондентов, сейчас остро не хватает.

Собственные ответы респондентов на пятый вопрос (даны в алфавитном порядке):

- бакалавриат – явление противоречивое;*
- в моём вузе только с сентября начинается;*
- включен механизм производства недоучек, т.к. магистратура есть не везде, а бюджетных мест в ней немного;*
- динамика положительная;*
- должна улучшиться практическая подготовка студентов;*
- жёстко привязывает их к работодателю;*
- многие, имея желание учиться дальше, не могут попасть в магистратуру из-за дороговизны стоимости обучения;*
- никакие проекты не изменяют ситуацию;*
- о результатах говорить рано;*
- образование стало незавершённым высшим;*
- оплату за учёбу это не снимает, а лишь увеличивает;*
- пока без изменений, есть проблемы с трудоустройством, т.к. многие работодатели не считают бакалавриат высшим образованием;*
- пока без изменений, ибо идёт профанация на уровне содержания программ, подмена одними терминами других;*
- пока не было выпуска, трудно сказать, но можно предположить, что останется без изменений;*
- появились иные отрицательные эффекты;*
- результаты ещё не ясны;*
- сложно судить о результатах, в силу малого количества времени, прошедшего с момента перехода;*
- хуже некуда;*
- это уже было (учительские институты);*
- этот процесс направлен не на качество, а на количество, т.е. на сохранение контингента;*

6. Следующий вопрос был посвящён влиянию на качество школьного образования нормативно-подушевого финансирования («В большинство российских школ введена система нормативно-подушевого финансирования образования. В результате этого качество образования...»). Ответы распределились следующим образом.

Таблица 15

Влияние нормативно-подушевого финансирования на качество образования

<i>Варианты ответов</i>	%
Резко улучшилось	1,5
Незначительно улучшилось	8,6
Осталось без изменений	34,6
Незначительно ухудшилось	12,1
Резко ухудшилось	25,5
Затрудняюсь ответить	15,8
Другое	1,9

Можно видеть, что в ответах на этот вопрос резко возрастает количество крайне негативных оценок (25,5%). Совокупное число сторонников этого нововведения – всего 10% против 37%. Треть респондентов полагает, что новый режим финансирования школы не влияет на качество образования. Нам представляется, что это не вполне так, поскольку экономика любой сферы деятельности, хотим мы того или нет, почти всегда влияет на её содержание и качество. Интересно дополнить картину собственными ответами респондентов.

Собственные ответы респондентов на шестой вопрос (даны в алфавитном порядке):

- *в обычных школах учителя стали меньше получать;*
- *в сельских школах прошло сокращение учителей, один педагог ведёт несколько предметов, поэтому качество ухудшилось;*

- *итоги будут видны позже;*
- *качество образования зависит не только от финансирования, но и от кадрового состава;*
- *пострадал учитель;*
- *появилась конкуренция среди школ;*
- *разницы не заметила;*
- *рано судить о качестве;*
- *то, что творится в маленьких школах глубинки, – это произвол на государственном уровне!!!*
- *увеличилось количество детей в классах, что негативно влияет на их образование. Педагоги берут себе как можно больше часов в классах с большим количеством детей;*
- *ухудшились взаимоотношения в коллективе, а на качество положительно это влиять не может.*

7. Седьмой вопрос касался одной из наиболее острых тем – новых образовательных стандартов («В российском образовании вступают в действие новые образовательные стандарты. В результате этого качество образования...»). Ответы распределились следующим образом.

Таблица 16

**Прогноз влияния новых ФГОСов
на качество образования**

<i>Варианты ответов</i>	%
Резко улучшится	2,1
Незначительно улучшится	14,7
Останется без изменений	25,2
Незначительно ухудшится	8,7
Резко ухудшится	17,2
Затрудняюсь ответить	27,2
Другое	5,0

Число противников новых ФГОСов не намного больше числа сторонников (26% против 17%). Однако в этом соотношении доминируют именно резко негативные оценки. Половина респондентов либо не прогнозируют сколько-нибудь значимого влияния новых стандартов на качество образования, либо пока не готовы давать соответствующие прогнозы.

Собственные ответы респондентов на седьмой вопрос (даны в алфавитном порядке):

- вероятно, будут улучшения;*
- видела только в начальных классах, дети устают, родители детьми практически не занимаются, учитель бесплатно работает, дополнительное образование лишь частично готово к ФГОСам;*
- в основном мало кто знает, как их реализовать;*
- должно улучшиться;*
- ещё рано выносить оценки, слишком мал срок;*
- зависит от возможности и позиции школы;*
- ФГОС – это индивидуализм, помноженный на гедонистическую установку;*
- можно только предположить, что будет хуже;*
- надеемся на лучшее;*
- не видел стандартов;*
- образовательные стандарты никогда не влияли на качество образования;*
- пока обсуждать нечего;*
- сейчас ещё нет учителей, способных воплотить эти стандарты в жизнь;*
- будет падать с каждым часом;*
- похоже, опять будет профанация;*
- очередной дурдом;*
- реализация новых образовательных стандартов приводит к практически полной потере позитивных наработок в обучении;*

- стандарты предлагают скудный минимум, показатель «качества» обучения будет не хуже, а образованность школьников будет ниже;
- ухудшится из-за непродуманности и темпа внедрения без учёта мнения педагогов.

Таким образом, в свободных ответах учителей прослеживаются две основные мысли: «выводы делать рано» и «всё будет ещё хуже». Возможно, на обилие негативных оценок опять-таки влияет командный стиль внедрения и отсутствие внимания к мнению профессионального сообщества.

8. Восьмой вопрос был посвящён итогам реализации нацпроекта «Образование» («Завершилась реализация приоритетного национального проекта «Образование». В результате этого качество образования...»). Ответы распределились следующим образом.

Таблица 17

Влияние нацпроекта «Образование» на качество

<i>Варианты ответа</i>	%
Резко улучшилось	2,1
Незначительно улучшилось	20,3
Осталось без изменений	32,5
Незначительно ухудшилось	9,3
Резко ухудшилось	16,7
Затрудняюсь ответить	17,4
Другое	1,8

В целом отношение к нацпроекту в педагогической среде достаточно умеренное. Наиболее распространена нейтральная позиция педагогов. В тоже время заметно число резко негативных оценок его последствий. В свободных ответах респондентов было наглядно видно, что нацпроект у многих ассоциируется, прежде всего, с единым государст-

венным экзаменом, хотя ему был посвящён отдельный вопрос (см. ниже). Более десятка свободных ответов были связаны с ЕГЭ. Мы сочли возможным их перенести в ту часть, текста, где речь идёт о ЕГЭ. Вообще свободные ответы достаточно информативны и отражают в целом палитру мнений: от критично-одобрительных до резко негативных. Причины отторжения проекта всё те же: командный стиль, невнимание к мнению профессиональной общественности, формальный подход к реализации проекта.

Собственные ответы респондентов на восьмой вопрос (даны в алфавитном порядке):

- в образовании разброд и шатание, требуют «качества на бумаге», а где взять время на учёбу самих учителей?*
- затрудняюсь ответить, так как не знаю;*
- качество – нет, обеспечение – да;*
- качество образования надо оценивать не по средней шкале, а по высшей;*
- компьютер пришёл в школу – это плюс, всё остальное противоречиво;*
- любые реформы только ухудшают положение дел;*
- меняется;*
- наблюдается несогласованность приоритетов по уровням НПО, СПО, ВПО;*
- надеюсь на лучшее;*
- не заметил никакого проекта;*
- образование в недоумении;*
- проекта не было, ничего не реализовывалось (возможно, были единичные исключения);*
- улучшились условия, взаимоотношения и т.д.;*
- усилилась показушность;*
- ухудшилось по сравнению с советской системой образования.*

9. Последний вопрос о влиянии реформ на качество образования был посвящён, пожалуй, наиболее болезненной и обсуждаемой теме единого государственного экзамена. Вопрос ставился в той же форме «В результате введения единого государственного экзамена качество образования...». Ответы распределились следующим образом.

Таблица 18

Влияние ЕГЭ на качество образования

<i>Варианты ответов</i>	%
Резко улучшилось	1,9
Незначительно улучшилось	22,2
Осталось без изменений	17,4
Незначительно ухудшилось	16,2
Резко ухудшилось	33,6
Затрудняюсь ответить	6,8
Другое	1,9

Отчетливый перевес резко негативных оценок говорит сам за себя – отношение педагогического сообщества к ЕГЭ в лучшую сторону не изменилось. По-прежнему большая часть педагогов склонна обращать внимание не на декларируемые плюсы этого нововведения (объективность, ликвидация коррупции при поступлении в вузы), а скорее на минусы (примитивизация мышления вследствие «натаскивания», зубрёжка и т.п.). Вместе с тем у ЕГЭ есть и сторонники, полагающие саму идею хорошей, но, возможно, плохо реализуемой. Свободные ответы респондентов дают возможность наглядно увидеть палитру мнений.

Собственные ответы респондентов на девятый вопрос (даны в алфавитном порядке):

- *а кто сравнивал и по каким параметрам?*
- *введение ЕГЭ дало потрясающие возможности для качественного мониторинга (более качественного и количественного охвата ранее не было);*

- дети перестали говорить, а, следовательно, и мыслить;
- ЕГЭ – это головная боль для учителей;
- ЕГЭ на качество образования не влияет, но даёт возможность поступления в нормальные вузы;
- ЕГЭ не влияет на качество образования, КИМы не соответствуют образовательным стандартам;
- ЕГЭ не даёт объективной оценки;
- ЕГЭ не может повышать качество;
- ЕГЭ не работает на качество образования;
- ЕГЭ отбивает способность мыслить;
- запугали учеников;
- качество стало иным, стали натаскивать на ЕГЭ, но сама идея ЕГЭ позитивна, т.к. облегчает поступление в вуз честным путём;
- нет развития, только зубрёжка, нет творчества;
- особого улучшения нет;
- по моему предмету (русский язык) ухудшилось;
- правдоподобен ответ «резко ухудшилось», но где доказательства?
- резко ухудшилось в старших классах;
- результат ЕГЭ не является точным;
- смотря чей вклад в подготовку учащихся к ЕГЭ учитывать: педагогов школ или репетиторов;
- улучшилось в сильных школах;
- формализовалось и нивелировалось;
- школьники и учителя переживают сильный стресс: а вдруг не сдадут или не пройдут минимальный порог успешности и тут начнётся (склонения по всем инстанциям и в школе, и в районе, и в крае).

10. Наконец, последний содержательный вопрос нашей анкеты был посвящён педагогическим тревогам – тем факторам образования, которые вызывают наибольшее беспокойство педагогического сообщества. Респондентам был пред-

ложен перечень факторов с просьбой отметить вызывающие наибольшее беспокойство. Рейтинговые результаты представлены в таблице 19.

Таблица 19

Факторы, вызывающие наибольшее беспокойство

Варианты ответов	Суммарный процент
Заработная плата	86,5%
Престиж профессии	81,4%
Политика Министерства образования и науки	81,4%
Существующая система отчётности	79,2%
Нравственные качества учащихся	78,7%
Уровень подготовки учащихся	76,7%
Состояние здоровья учащихся	75,2%
Отношение родителей к учёбе детей	75,1%
Образовательная политика местной власти	70,1%
Материально-техническая оснащённость	69,0%
Социальная значимость педагогической профессии	65,4%
Содержание образования (стандарты)	64,2%
Мотивация большинства педагогов	59,6%
Возраст преподавательского состава	54,1%
Политика непосредственного руководства	50,3%
Квалификация большинства педагогов	25,3%
Взаимоотношения с учащимися	32,0%
Взаимоотношения с коллегами	22,0%
Другое	6,6%
Всего	1152,9%

Результаты, представленные в таблице, говорят сами за себя и вполне наглядно показывают реальные (так как их видит профессиональное сообщество), а не декларируемые результаты реформ.

Первое, что тревожит большинство педагогов, – это материальное бедствование и падение престижа профессии. Нищета и социальное аутсайдерство становятся атрибутами педагогической профессии. Может ли быть *эффективным* (наши чиновники так любят это слово) воспитателем и наставником подрастающего поколения бедствующий в экономическом и социальном плане человек? Сможет ли «училка» как представитель сферы образовательных услуг (педофициант) нести «разумное, доброе, вечное» (или даже «эффективное и конкурентоспособное»), если школьники воспринимают её в качестве социального аутайдера («разве нормальные люди станут училками?») Может быть, все не так плохо и мы сгущаем краски? Тогда резонно предположить, что абсолютное большинство педагогов – социальные симулянты, которые от «добра ищут добра». Клиника?

Ответы на другие вопросы звучат в унисон. Следующие по значимости проблемы, беспокоящие педагогов, – это политика Минобра и существующая система отчётности. Это неслучайно. Сегодня (и авторы не раз были тому свидетелями) в деятельности образовательных учреждений всех уровней начинают отчетливо проступать черты объектов, описанных в *теории превращённых форм, – форм, отрицающих своё содержание*. Школа и вуз должны работать с детьми и студентами, а вместо этого часто сбывается грустный анекдот: «Дети уйдите из школы, не мешайте работать с документами по реализации национального проекта». Педагоги от этого стонут, но деваться им некуда. Спросите у учителей первых классов, год отработавших по новым ФГОсам, остаётся ли у них время на детей? Опять сгущаем краски? Получается, что за неполные 20 лет наши «косные» и «кондовые» «училки» и «преподы» так и не оценили по достоинству заботу Минобра о процветании вверенной ему сферы. Или мо-

жет быть прав С.Е. Кургинян, говоря, что к слову «Министерство» сегодня необходимо прибавлять слово «ликвидации», чтобы понять суть его деятельности?

Проблема нравственности учащихся, коррелирующая с проблемой отношения родителей к учёбе своих детей, отражает результаты «культурной революции» 1990-х гг. Сегодня в школу и вузы идут дети «детей Перестройки» и «лихих 90-х», дети «поколения Пепси». Культурный регресс, сопровождаемый центральными СМИ «игрой на понижение», приносит свои плоды. То ли ещё будет.

Следующие по значимости проблемы – это уровни подготовки и состояния здоровья детей. Здесь возможны возражения: «Так это вы же их и готовите, чего жалуетесь?» Это очень поверхностный взгляд. Процесс обучения в школе (и отчасти в вузе) трёхсторонний: есть учитель, ученик и родитель, без воспитательной поддержки которого ребёнок, особенно маленький, учиться не может. У него ещё не сформированы волевые и ценностные регуляторы поведения. Так вот если родитель и ребёнок занимают пассивную или отрицательную позицию, учитель оказывается почти бессильным. У детей, воспитанных телевизором и компьютером, в силу постоянной информационной перегрузки атрофируется мотивация к обучению, им становится «неинтересно», они не могут удержать внимание. Эти теледети и Интернет-дети – сегодняшней вызов нашей системе образования. Такой же, как беспризорники в 1920-е гг. (хотя и сегодня их сотни тысяч). Но тогда была заботящаяся о детях Советская власть. И был А.С. Макаренко. А где их взять сегодня?

Наконец, свыше половины респондентов отметили значимость проблемы мотивации педагогов, вкуче с проблемой старения кадров. Думается, респонденты вполне объективны: падение престижа и экономическая неустроенность стали верными спутниками профессии педагога, а это – неизбежный фактор депрофессионализации. Мотивация Служения, уступая место мотивации сервиса, порождает стремление делать «от и до», а это неизбежно «снижает планку», поскольку

точный учёт этого «от и до» невозможен. А без включённости души любая ситуация вовлечённого взаимодействия распадается на множество эго-импульсов. Ситуация пока держится на учителях и преподавателях «старой закалки», но надолго ли их хватит?

В целом, наш краткий и неизбежно поверхностный анализ результатов исследования позволяет заключить, что «обетованная земля» позитивных результатов образовательных реформ опять далеко за горами, перспективы её достижения отодвигаются на неопределённый срок (ибо уже 20 лет продолжается «переходный» период). А оценка непосредственных последствий у *большинства педагогов* далека от оптимизма.

3.3. Проблемы образования глазами учителей и преподавателей

Последний и, наверное, наиболее информативный вопрос задавался респондентам в открытой форме: «Если бы Вы могли обратиться лично к Президенту и министру образования, что бы Вы могли им пожелать или посоветовать в отношении совершенствования системы образования?» Мы приводим ответы респондентов полностью, выделив подчёркиванием наиболее часто повторяющиеся фразы и мысли. Ответы, совпадающие с позицией авторов, выдены фоном. Насколько мы при этом были объективны – судить читателю.

Ответы даны в алфавитном порядке. Орфография и эмоциональные знаки препинания респондентов сохранены.

- *А реально что-то изменить?*
- *В нашей современной школе много нового, но, на мой взгляд, ненужного.*
- *В стаж включить обучение в институте, т.к. моя пенсия 5049 рублей со стажем 27 лет (и 5 годах учёбы).*
- *В школах и в образовании разруха. Ничего не меняется к лучшему со времен советской власти. Одна показуха!*

Дети умнее не становятся, учителя – нищие! Здоровья и процветания учителям! Детям – достойных учителей, бесплатное достойное образование!

– *Введите больше уроков оздоровительного направления – физкультуры, ритмики, танцев.*

– *Ввести тарифную систему оплаты труда, а не направлять деньги на усмотрение работодателя.*

– *Верните классическую систему Российского образования!*

– *Вернуться к советским стандартам образования; повысить заработную плату до приемлемого уровня; проводить разъяснительные и воспитательные работы с детьми по поднятию престижа профессии педагога.*

– *Вернуться к советской системе образования.*

– *Вернуться к стандартам, которые были раньше; поменять систему в корне.*

– *Внимательнее относиться к нуждам учителей (всех независимо от регалий), поднимать престиж учительской профессии, не допускать «очернения» учителя, в образовании должна наступить стабильность.*

– *Во всех реформах необходимо следовать закону хрупкости хорошего и нерушимости того, что хорошо.*

– *Всегда помнить о значимости роли учителя. Необходимо проявить внимание и заботу об учителе. Содействовать выполнению его миссии. От её выполнения зависит будущее России.*

– *Господа, не оглядывайтесь на Запад, обратитесь к традициям российского образования. Пожалуйста, вспомните о приоритете воспитания над обучением. Детей надо воспитывать в вере и благочестии. И не только в семье, но и в стенах наших учебных заведений.*

– *Дать возможность педагогам проходить курсы повышать квалификации за счёт Министерства образования и науки, частично или полностью. Повысить заработную плату преподавателям.*

- *Дать достойную зарплату учителям в реальности, а не на словах.*
- *Дать учащимся выбор формы государственной итоговой аттестации.*
- *Для того, чтобы качество образования повысилось, нужно уделить большое внимание материально-технической оснащённости кабинетов, повысить заработную плату учителя, чтобы она не зависела от количества нагрузки и количества учащихся в классе.*
- *Желаю, чтобы минобразования сделало всё, чтобы уровень российского образования стал лучше.*
- *Закрывать все коммерческие вузы. Поднять престиж высшего образования. В разы поднять оплату труда преподавателей. Вернуться к советской системе образования в школах и вузах.*
- *Зарплата воспитателя низка. Престиж работы воспитателя нужно поднять.*
- *Знать школу и её проблемы изнутри, а не теоретически из окна кабинета.*
- *Идти намеченным курсом, но осторожно, «не ломая дров».*
- *Изменить образовательную политику! Образование должно стать приоритетом не на словах, а на деле!!! Или мы откатимся по уровню. Работа не на бумаге, а на деле отчётность, бумажный вал – некогда работать, пишем, пишем, пишем!*
- *Изменить отношение к образованию, руководствоваться принципом «не навреди».*
- *Изменить существующую систему отчетности (особенно тематические планы).*
- *Иметь хоть какой-нибудь здравый смысл в управленческих решениях.*
- *Качество образования станет выше тогда, когда необходимость образования будет ясно видна. Пока преподаватель зарабатывает наравне с уборщицей, ему нечего*

ответить на вопрос учащихся: «Зачем мне это надо?» Поднять престиж педагога – значит поднять значимость образования.

– Когда на государственном уровне идёт полное уничтожение образования, мои пожелания ничего не значат!!!

– Максимальное улучшение материально-технической базы учебного процесса. Достойную заработную плату педагогам!

– Меньше бумажной волокиты, дайте возможность учителям работать с учеником.

– Меньше равнодушия и бумаг. Не натаскивать, а учить.

– Минобразованию РФ просьба повысить социально-правовой статус и престиж учителя, как это было во времена Советского Союза. Внедрять в образовательную сферу разумно приемлемые стандарты обучения, которые не ущемляют профессиональные интересы учителей предметников. Произошло резкое сокращение и исключение из программы часов по отдельным предметам и думаю необоснованное увеличение по другим предметам.

– На мой взгляд ЕГЭ является неудачным экспериментом в нашем образовании. Средняя школа перешла на натаскивание учащихся, уровень коррупции не изменился, зато сдача выпускных экзаменов в школах стала излишне формализованной, стрессогенной, необъективной. К тому же выпускник не имеет шансов улучшить оценку при повторном экзамене в вузах. Кроме того, вузы вынуждены принимать абитуриентов на основе школьных, а не своих критериев.

– Назначить министром образования компетентного умного министра, руководству страны уделять перво-степенное внимание детям, школе, ведь это будущее страны.

– Написать заявление по собственному желанию.

- Направить все силы на воспитание и обучение детей, а не удовлетворять свои амбиции.
- Не делать хорошую мину при плохой игре. Убрать Фурсенко!
- Не добивать уже поставленное на колени Российское образование.
- Не забывать про души тех, кого мы учим.
- Не может быть экзамен единым, если нет единых учебников.
- Не разрушать среднее специальное образование. Работники, финансируемые из федерального бюджета не должны быть в худшем материальном положении по сравнению с работниками, которые финансируются из местного и регионального бюджета.
- Не уничтожайте российское образование, повышайте статус педагога.
- Необходимо значительно поднять уровень заработной платы преподавателей с учётом установленных в настоящее время требований к качеству образования.
- Необходимо поднять престиж профессии педагога (СМИ). Повернуться к школе и образованию лицом, а не...
- Необходимо поднять престиж профессии педагога. Для того, чтобы творить и созидать, надо быть уверенным в собственной значимости.
- Нет необходимости в постоянных изменениях программ.
- Ничего, так держать!
- Новое – это хорошо забытое старое. В СССР было одно из лучших образований в мире.
- Нужно думать и об учителях. Они в первую очередь люди!
- Образование 70-х-80-х – самое хорошее, достойное.
- Обратите внимание на фактический результат вашей работы в образовании.

- Обратить внимание на важность предмета изо.
- Обратить особое внимание на учителей, их финансовое положение, физическое и моральное состояние.
- Одумайтесь!!!!
- Освободить учителя от бумажной волокиты! Повысить заработную плату!!!
- Оставить в неприкосновенности классическую систему образования в России. Убрать коммерческий подход в финансировании образования (подушевое финансирование – петля на шее!) Повысить престиж труда преподавателя и установить достойную заработную плату! Освободить педагога от невероятного количества бумаг, которые он должен систематически заполнять!
- Ответственности за детей и за страну или хотя бы здравого смысла настоящих профессионалов.
- Отнестись серьёзно к проблемам образовательных учреждений. Повысить зарплату преподавателям.
- Очень много (слишком) бумажной работы: отчёты, анализы, планы. Учитель не успевает оформлять бумажки, вместо, того чтобы уделить время ученику! Хотя при этом люди хотят работать! Исполняют всё, принимают всё новое. Много глупой профилактической работы, например по наркомании, которая часто не соответствует возрасту, а отчёт нужно сдать.
- Очень хотелось бы, чтобы с реформой к нам пришли и зарплаты европейского уровня, и соответствующее отношение, и социальный статус!
- Очень хочется, чтобы наше государство уделяло повышенное внимание образованию и повысило зарплаты учителям и преподавателям.
- Перемены в образовании необходимы, однако корпоративное противодействие этим переменам чрезвычайно сильно. Надо постараться выстоять под давлением корпоративного мнения, удержат этот курс, и всё-таки вернуть нашему образованию статус лучшего в мире.

- *Пересмотреть положение об аттестации учителей – за такую зарплату такие требования! Ужасно! Увеличить количество часов по некоторым предметам. Невозможно подготовить качественно учащихся к ЕГЭ за 1-2 часа.*
- *Пересмотреть содержание заданий ЕГЭ по русскому языку. Не сокращать количество часов по русскому языку в среднем и старшем звене. Усовершенствовать учебники по литературе в 9-11 классах.*
- *Переходить от теории к практике. От законов и закономерностей до решения практических задач современной школы.*
- *Платить по-человечески, коррупцию ломать.*
- *Повернуться к людям лицом! (к учителям и всем-всем!)*
- *Повернуться лицом к педагогам всей страны! Сделать профессию учителя уважаемой, достойной!*
- *Повысить заработную плату преподавателям.*
- *Повысить заработную плату учителям на 100%. Поднять престиж профессии, прекратить с экрана телевизора унижать, оскорблять, оплёвывать учителей.*
- *Повысить заработную плату учителям средних школ, преподавателям ссузов, вузов.*
- *Повысить заработную плату учителям, чтобы был хоть какой-то положительный стимул жить дальше и воспитывать своих детей*
- *Повысить заработную плату!!!*
- *Повысить материально-техническое оснащение технического процесса.*
- *Повысить оплату труда; отменить ЕГЭ; улучшить материально-техническую оснащённость учебного процесса.*
- *Повысить престиж педагогов.*
- *Повысить престиж профессии учителя.*

- Повысить престиж профессии, заработная плата должна быть повышена.
- Повысить престижность учительской профессии.
- Повысить уважение к профессии педагогов через уважение к материальному вознаграждению за его труд государственной значимости.
- Повысить уровень заработной платы, сократить период обучения в магистратуре.
- Повысить уровень образования молодых учителей.
- Подать в отставку.
- Подать всем заявление об уходе с руководящих должностей по собственному желанию.
- Поднять престиж образования. Производить достойную оплату за труд. Увеличить финансирование оснащённости учебного процесса.
- Пожелаю министру научиться анализировать ситуацию, чтобы он мог понять, какой вред он наносит, разрушая самое лучшее образование в мире.
- Позаботиться в первую очередь о здоровье учащихся и учителей, создать нормальные условия для работы.
- Поменьше бумаг. Дать возможность работать по плану учреждения, а не выполнять поручения департаментов и министерств.
- Поменьше смотреть на Запад, а если берём их системы, то нужно создавать и их условия!
- Понятие «образованный человек» не изменило своего значения. Умение угадывать правильные варианты в тестах, описывать ситуацию – одна из составляющих образованности. Очень жаль, что эта составляющая стала доминировать в нашем образовании и учителя вынуждены заниматься не образованием детей, а подготовкой к тестированию. А хочется быть учителем, ведущим ребёнка дорогой к образованности.
- Постараться сохранить и возродить всё лучшее, что существовало в российском образовании. Сократить

количество проверок, отчётов и ненужных бумаг. Обратить внимание на возрождение статуса российского учителя. Дать больше самостоятельности школе и учителю в выборе учебных программ и УМК.

– Почему дети чиновников получают образование за рубежом?

– Правильно подбирать кадры в министерство.

– Предложить учащимся выбор формы государственной итоговой аттестации.

– Предоставить учащимся выбор формы государственной итоговой аттестации.

– При проведении реформ быть последовательным и не отрицать то лучшее, что было в российской школе, а использовать комбинированные варианты.

– Приведите во взаимное соответствие образовательные стандарты, КИМы и ЕГЭ.

– Принимать решения, исходя из опыта педагогов, которые непосредственно работают в школе.

– Приоритетными должны быть русский, математика, литература, а не ОБЖ и физкультура.

– Провалившаяся реформа школы 1984 года имеет один поучительный урок: реформировать образование и не реформировать общество практически невозможно. У руководства образованием должны быть не случайные люди (как сейчас), а профессионалы.

– Провести материальное стимулирование для привлечения молодых учителей.

– Проводить реформы в соответствии с реалиями жизни и потребностями государства. Строго следить за выполнением этих реформ. Способствовать улучшению материального состояния педагогов.

– Работать над улучшением материального состояния школы, технического оснащения, повышения престижа профессии учителя.

– Резкие реформы в образовании пугают. Настораживает статистика. Качество образования по сравнению с другими странами мира сравнительно низко. «За державу обидно».

– Реформой образования должны заниматься компетентные специалисты, а не дилетанты, которые видят школы, колледжи, вузы из окна автомобиля.

– Руководители школ не всегда объективно подходят к оценке работы учителя. Надо меньше загружать учителя различными отчётами, справками.

– Руководителям минобра уйти в отставку.

– Руководителям российского образования советоваться с учителями-практиками и проводить эксперименты точно, а не массово.

– Руководство Минобразования РФ в отставку! Дать финансовое обеспечение МТБ школ регионов! Образование глубинке! Учитывать при разработке программ национально-территориальные особенности.

– Руководство страны и образования должно понимать, что каждое принимаемое ими решение скажется на качестве поколений, а значит и общества в целом.

– Сделать всё для поднятия престижа педагога. Дать возможность творчества. Возможность должна измеряться достижениями студентов, а не томами бумаг.

– Сделать достойную зарплату педагогам.

– Сделать заработную плату пропорционально зависимой от результатов работы и знаний выпускников, а не по усмотрению администрации. Поднять престиж работы и заинтересованность преподавателя. Повысить взаимодействие между учебным заведением и предприятиями региона, города. Обновить учебно-материальную базу учебных заведений.

– Система образования в нашей стране оттачивалась десятилетиями, мы делали ошибки и исправляли их, и участвовали в этом процессе сотни учёных. И если теперь

кучка людей, далёких от образования, пытается коренным образом изменить систему, то ничего хорошего из этого не выйдет.

– Складывается впечатление, что руководители российского образования очень далеки от школьных реалий. Учебный процесс уходит на второй план, а его место занимает зарабатывание очередной компетенции для портфолио. Огромный объём отчетных бумаг не позволяет уделять достаточно времени на творческий подход к организации уроков.

– Сменить министра образования и науки РФ.

– Советовала бы руководителям Министерства образования самим попробовать реализовать их стандарты в настоящих образовательных учреждениях в регионах.

– Созидать, а не разрушать!

– Сохранять возможность получения бесплатного образования. Хорошо финансировать систему образования. Осторожно проводить реформы и ценить лучшие достижения психологии и педагогики, правильно использовать их в выстраивании образовательной среды. Учитывать интересы народа, а не представителей отдельных сословий.

– Способствовать поставке в школы современного оборудования, высшее образование должно быть ближе к практике.

– Спуститесь на землю и реально оцените ситуацию в школах!!!

– Стимулировать учителя.

– «Страшно далеки они от народа».

– Строить систему образования не по образцу Европы и США, а с учётом социально-экономического и политического состояния в стране, активнее выявлять одарённых детей в провинции и оказывать им всяческую помощь для реализации их одарённости, смелее внедрять в систему образования и воспитания историю и нравственные ценно-

сти, Православие, повысить статус педагога как в моральном, так и в материальном аспекте.

– Считаю, что сложившаяся раньше система народного образования была хороша. Введение профильного обучения – это плюс. Уменьшение часов на русский язык, литературу, математику было большой ошибкой!!! При этом введение ЕГЭ, с одной стороны, хороший шаг, но с другой стороны, все предметы должны быть выборными. Иначе зачем тогда введение профильного обучения!?

– У педагога обязательно должны оставаться силы, творческий потенциал и душевные возможности для работы с детьми. Нельзя переходить на бумажно-отчётные методы работы в процессе образования. Квалифицированный педагог всегда будет хотеть работать в образовании, если не заваливать его не всегда целесообразными бумагами.

– Увеличение зарплаты, иные методы стимуляции педагогов.

– Увеличить финансирование образования.

– Удачи!

– Уделять больше внимания молодым педагогам, давать им возможность реализовывать себя и поддерживать материально.

– Ужас!

– Уйти в отставку по собственному желанию за развал российского образования, и это даже слишком мягко сказано! Все чиновники от образования – это агенты влияния, которые под воздействием внешних сил целенаправленно и безнаказанно всё разрушили, а это измена Родине.

– Улучшить оснащённость учебного процесса, повысить зарплату, изменить политику министерства образования по отношению к учителю.

– Улучшить условия быта в интернатных учреждениях. Профессия воспитателя не считается престижной, их не включают в рамки конкурсов по образовательному кругу.

– Ума и порядочности!

- Уменьшить нагрузку на учителей, подняв ставку, чтобы учитель работал с интересом, без надрыва.
- Уровень и качество образования зависит не от «активности» Министерства образования, а от условий, организации работы учителя и преподавателя.
- Утеряны мощные традиции в Российском образовании. Школа и вузы вынуждены любыми путями добывать материальные средства. Отсюда искаженная мотивация учащихся и педагогов, коррупция на всех ступенях образования. Введение экзаменационного компьютерного тестирования по многим дисциплинам (философия; математика и др.) в вузах можно квалифицировать как уничтожение содержания дисциплин и целенаправленное разложение образования.
- Хватит перестраивать, нужно работать на качество.
- Хотелось бы, чтобы зарплата преподавателя вуза хоть как-то зависела от его стажа.
- Хотелось, чтобы за цифрами и статистикой и Минобробразования, и непосредственное руководство видели бы реальные проблемы живых людей.
- Чтобы возвели преподавателей на такую ступень, как в советские времена или как на Западе.
- Чтобы престиж учителей был на высоком уровне, как и раньше.
- Я хочу пожелать всем работникам образования иметь достойную зарплату и достойную школу.
- Ясности целей, последовательности действий в работе с педагогами по поводу инноваций.

Можно видеть, что свободные ответы полностью подтверждают общую статистику мнений, полученную при анализе других вопросов. В этих свободных ответах наших респондентов содержится настоятельный запрос всего педагогического сообщества руководству системой образования. Суть

этого запроса проста и сводится к необходимости решения четырёх «кричащих» проблем:

– связанные друг с другом проблемы *падения престижа профессии педагога и низкой заработной платы* (по мере движения к «конкурентоспособному и эффективному» образованию педагогические профессии приобретают отчётливые признаки «лузерства», когда зарплата заслуженного учителя или профессора обрекает его и его семью на полугодное нищенское существование);

– проблема *«бумажного вала»*, захлёстывающего школу и фактически лишаящего учителей времени на полноценную работу с детьми;

– проблема *компетентности чиновников* от образования (педагоги хорошо чувствуют, что те, кто сегодня управляет образованием в массе своей плохо понимают его специфику, будучи бесконечно далёкими от реалий школьной и вузовской жизни; как результат, то, что хорошо выглядит в лозунгах и отчётах, зачастую плохо совмещается с *сутью* образования без разрушения этой *сути*);

– проблема *утраты лучшего из опыта отечественного образования* (огромный потенциал советского образования, позволивший нищей безграмотной стране (1920-е гг.) превратиться в мощнейшую научную и промышленную державу (к 1940-м), завоевать первенство в космосе и занимать 30% мирового рынка высокотехнологичной продукции (против 1,5% у РФ) сегодня безжалостно уничтожается под лозунгами «модернизации» и «реформирования»).

От того, услышит власть этот запрос, сможет ли она увидеть эти проблемы и хотя бы начать двигаться в сторону их решения, зависит и будущее российского образования, и, в конечном счёте, будущее самой России.

Глава четвёртая

В поисках ценностных оснований образования: от прагматизма услуги к подлинности служения

Завершая наше исследование кризиса антропологии современного образования, нам не хотелось бы оставлять читателя только с вопросами. Обязанность гуманитария, исследующего проблемную ситуацию, – попытаться ответить на вопрос «что делать?» Попробуем очертить контуры возможной методологии исправления ситуации. Этому посвящена заключительная часть нашей книги.

4.1. Понимание нормы в социальных науках: методологические размышления

Начнём с того, что вынужденная действовать в условиях глобальной информационной неопределённости современная педагогика, сталкиваясь с *проблемой нарастающего непонимания целей педагогической деятельности*. Понимание главного – *чему и зачем учить и воспитывать* – в «текущей современности» (З. Бауман) становится всё более проблематичным. Почему?

Мы уже отмечали, что педагогика представляет собой один из видов социального проектирования. Её задача – возвращать личность (в её когнитивном, поведенческом, моральном измерениях) в соответствии с установленными обществом *нормами*. Здесь педагогическая методология *должна* опираться на широкий комплекс конвенциональных, философских, социологических и психологических определений *нормативности*. Другими словами, понимание того, каким должен быть конечный продукт педагогической практики – человек с определённым интеллектуальным, мировоззренческим и поведенческим багажом – складывается только на определённой социально-философской платформе. Чтобы знать, чему и зачем учить,

мы должны сначала ответить на вопросы: «*Что такое хорошо, а что такое плохо?*», «*Каким должен, а каким не должен быть человек?*».

В отношении понимания сути этих вопросов современное социально-гуманитарное знание находится в состоянии глубокого методологического кризиса. Кризис этот ярче всего виден в сфере воспитания молодёжи.

В современном глобализирующемся обществе наблюдается устойчивый рост масштабов различных *девиаций* (отклонений), что приводит к системным нарушениям в деятельности важнейших социальных институтов – семьи, морали, права⁹¹. К наиболее опасным девиациям принято относить преступность, (зло)употребление психоактивных веществ, проституцию, коррупцию, социальный паразитизм, половую распущенность, агрессивное и суицидальное поведение и прочее⁹². При этом часть подобных явлений получает моральную санкцию со стороны массмедиа и массовой культуры, героизирующих и эстетизирующих многие формы девиантного поведения⁹³.

Соответственно, возникает потребность в концептуальном ответе на важнейшие вопросы теории и практики воспитания: *в чём причины этих явлений и как с ними можно бороться и предупреждать?* Удовлетворительного ответа на эти вопросы современное гуманитарное знание дать не может в силу уже упомянутого методологического кризиса. Кризис этот вызван влиянием *релятивизма*, утвердившегося в качестве господствующей

⁹¹ См.: Бек У. Что такое глобализация? / Пер. с нем. А. Григорьева, В. Седелника. Общ. ред. и послесл. А. Филиппова. М.: Прогресс-Традиция, 2001.; Делягин М. Мировой кризис. Общая теория глобализации. М.: ИНФРА-М, 2001.

⁹² См.: Девиантное поведение: методология и методика исследования / Под. ред. М.Е. Поздняковой. М.: Реглант, 2004.; Бьюкенен П. Дж. Смерть Запада / Пер. с англ. А. Башкирова. М.: АСТ, 2003.

⁹³ См.: Аронсон Э., Праткинс Э.Р. Эпоха пропаганды (механизмы убеждения: повседневное использование и злоупотребление). СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002; Потреблятьство: болезнь, угрожающая миру / Джон Де Граф, Дэвид Ванн, Томас Х. Нэйлор; [Пер. с англ. Н. Макарова]. М.: Ультра. Культура, 2003.

методологии. Кредо релятивизма – признание *принципиальной относительности* норм и идеалов, их исторической и культурной изменчивости, которые «причудливо меняются во времени и пространстве по воле законодателя, власти или общественного мнения»⁹⁴. В условиях глобального смешения культур релятивизм утверждает, что обобщённого понимания *нормы* (а, следовательно, и целей педагогической, воспитательно-профилактической деятельности) *нет и быть не может*.

Критике релятивизма и выявлению присущих ему логико-методологических противоречий мы много внимания уделяли в прежних работах⁹⁵, поэтому лишь кратко сформулируем главные «обвинения».

1. «Принцип относительности» логически приводит к отказу от *осуждения* нарушений норм, придаёт им статус «альтернативных форм поведения» и, как следствие, блокирует разработку эффективных программ профилактики и социального контроля. В качестве последних предлагаются неэффективные, а то и дающие прямо противоположный эффект меры: аболиционизм (отмена наказания за

⁹⁴ Глинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. С. 30.

⁹⁵ См.: Остапенко А.А. А всё ли в мире относительно? // Актуальные проблемы духовно-нравственного возрождения России. Доклады 3-й Всеросс. научно-практ. конф. / Под ред. А.А. Остапенко, Е.В. Харитоновой, Е.М. Шалиной. Краснодар: Кирилло-Мефодиевский центр, Парабеллум, 2010. С. 112-113; Остапенко А. Окончательно ли торжество нравственного релятивизма? // Воспитательная работа в школе. 2011. № 4. С. 5-6; Хагуров Т.А. Девиантологический релятивизм: методология или идеология (на примере анализа аддиктивного поведения). Мат-лы II Всеросс. научно-практ. конф. «Феноменология и профилактика девиантного поведения». 27-28 октября 2008 г. В 2-х т. Т. 1. Краснодар: АСВ-полиграфия, 2008. С. 395-413; Хагуров Т.А. Методология девиантологических исследований феномена массовой культуры и порождаемого ею типа человека // Девиантное поведение: методология и методика исследования / Под. ред. М.Е. Поздняковой. М.: Регрант, 2004. С. 27-37.; Хагуров Т.А. Постмодернизм в поле массовой культуры // Социологические исследования. 2007. № 9. С. 93-97.; Хагуров Т.А. Человек потребляющий: проблемы девиантологического анализа. Монография. М.: ИС РАН, 2006.

«преступления без жертв»), декриминализация (проституции и наркотиков), толерантность (часто понимаемую в форме терпимости к патологиям, например, признание прав сексуальных меньшинств). Причём на обыденном уровне сторонники релятивизма не любят отвечать на вопрос: «Хотите ли Вы, чтобы Ваша дочь вначале под государственным контролем, с лицензией занялась проституцией, потом начала легально употреблять наркотики, а к 25 годам, разочаровавшись в жизни, решилась бы на узаконенную эвтаназию?»

2. Релятивизм представляет собой не столько методологическую, сколько *идеологическую* конструкцию, транслирующую установки просвещенческого либерального индивидуализма в поле социального знания. Сторонники релятивизма склонны к заимствованию категориального аппарата естествознания, ставя в один ряд *флуктуации* в неорганическом мире, *мутации* в биологии и *девиации* в обществе как разновидности этих явлений⁹⁶. Подобный подход, доведённый до логического конца, означает принципиальную *дегуманизацию*. Следуя ему, становится возможным трактовать убийство одного человека другим как «столкновение физических тел» или «внутривидовую борьбу». Между тем, ещё в начале XX века была сформулирована идея *качественного различия* бытия неорганической материи, живой материи и бытия разума и культуры, имеющих *свои*, специфические законы существования и развития⁹⁷.

Для носителей *религиозного* сознания альтернатива релятивизму очевидна – истины Священного Писания и опирающаяся на них мощная гуманитарная традиция. Но как быть с людьми *светской* культуры – учителями,

⁹⁶ Гилинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». СПб.: Юридический центр Пресс, 2004.

⁹⁷ См.: Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. М.: Республика, 1998.; Сорokin П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992.

преподавателями, социальными педагогами и т.д.? Ведь в нашем обществе нерелигиозные люди пока составляют *большинство*. Можно, конечно сказать, что «сами виноваты, раз в Бога не верят», но ведь это прямое нарушение заповедей Христовых. Воцерковлять их? Но быстро это не произойдёт. Ведь у многих людей (в том числе талантливых и неравнодушных педагогов и воспитателей) религиозная проповедь (в её прямых формах) не вызывает отклика.

Представляется, что в этом случае целесообразно опираться на категориальный аппарат медицинской науки. Речь идёт о категориях *здоровья* и *патологии*.

Действительно, медицина ставит целью выявление причин патологий, которые рассматриваются как отклонение от нормы – *наличия здоровья*. Отыскивая причины патологий, медики разрабатывают технологии лечения и предупреждения болезней, охраняя и восстанавливая здоровье. При этом эти категории имеют жёсткую привязку к практике: патология – это то, что препятствует наличию здоровья как нормальному состоянию человека. Никому, заметим, не приходит в голову трактовать возникшую в организме раковую опухоль как «форму альтернативной жизнедеятельности» и призывать бороться с раком с помощью отказа от лечения или «депатологизации болезни».

Болезнь есть нарушение нормальной жизнедеятельности организма, обусловленное функциональными и/или морфологическими изменениями. Вследствие распространения различных патологий могут ухудшаться показатели здоровья, возникать дисфункции отдельных органов и систем организма. Наконец, при определённом уровне патогенного воздействия наступает смерть человека. При этом для разных людей критерии индивидуального здоровья совсем *незначительно* (!) различаются и зависят от возраста, пола, условий и образа жизни.

Введение в социальное познание категорий *здоровья* и *патологии* позволяют интерпретировать поведение, мотивы и потребности личности и социальных групп. Они могут

носить и здоровый (норма), и патологический (девиация) характер. Таким образом, к *нормальным* формам поведения, мотивам и потребностям мы можем относить то, что способствует достижению *максимальной личностной и социальной жизнеспособности, максимального раскрытия возможностей индивидуального и социального бытия*. Другими словами, «норма – это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека при соответствующих условиях»⁹⁸. Нам кажется, что такая формула вполне позволяет перебросить мост между религиозным и светским сознанием.

Здесь необходимо заметить, что прямой перенос медико-биологического понимания здоровья и патологии в поле социально-гуманитарного познания неприменим. Опираясь на эти категории, необходимо вводить в них духовное содержание, отражающее специфические, надбиологические закономерности бытия человека.

Модель социально-личностного здоровья и патологии, которая может служить опорой для современной теории воспитания, должна строиться на основе восхождения к теоретическому моделированию: а) нормы личности, б) нормы общества, в) нормы нравственно-этической сферы как связующей человека и общество и обеспечивающей специфическое бытие человека в мире культуры.

1. Основания личностной нормы: от первичных потребностей к поиску смысла и милосердия. Человек – существо телесное и имеет ряд первичных, витальных потребностей: еда, питье, безопасность. Это роднит его с другими живыми организмами. Однако сущностные качества человека, по нашему глубокому убеждению, лежат *над* этими потребностями (хотя, разумеется, не отменяют их) в сфере духовно-нравственной.

⁹⁸ Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 96.

Среди различных теорий личности, принимаемых современной психологией, наибольшим духовным потенциалом, с нашей точки зрения, обладает *логотерапевтический* (от греч. λόγος – слово, смысл, знание) *подход* В. Франкла, сформулировавшего основные положения своей концепции во время пребывания в нацистских лагерях смерти⁹⁹. Он выделяет три онтологически обусловленные константы личностного бытия – *духовность* (ориентация на поиск смысла жизни), *свобода* (в реализации смысла или отказе от него), и *ответственность* (за последствия и ошибки в реализации смысла). «Духовность, свобода и ответственность – это три экзистенциала человеческого существования. Они не просто характеризуют человеческое бытие *как бытие именно человека*, скорее даже они конституируют его в этом качестве. В этом смысле духовность человека – это не просто его характеристика, а конституирующая особенность: духовное не просто присуще человеку наряду с телесным и психическим, которое свойственны и животным. *Духовное – это то, что отличает человека, что присуще только ему и ему одному*»¹⁰⁰ (курсив наш. – А.О., Т.Х.)

По В. Франклу нормальная жизнь – это постоянное стремление уменьшить разрыв между *наличным* и *должным*. Однако этот разрыв неустраним. К *подлинному* идеалу можно лишь приближаться. *Ложные* идеалы (богатство, власть, слава) достижимы, однако их достижение в качестве *самоцелей* чревато *экзистенциальным вакуумом* – потерей смысла, которая лежит в основе *ноогенных* (духовно-смысловых) неврозов. Другими словами, человек нуждается в том, чтобы служить чему-то большему, нежели он сам или его богатство.

Ни один человек не избавлен от того, что В. Франкл называет трагической триадой человеческого существования:

⁹⁹ См.: Франкл В. Воля к смыслу. М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000; Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.

¹⁰⁰ Франкл В. Воля к смыслу. М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 93.

страдание, вина и смерть. Страдание отнюдь не устраняет смысл и духовность, но напротив, требует облагораживания смыслом. Вина связана с тем фактом, что жизнь наша конечна и мы способны на непоправимые поступки. Наконец, тот факт, что *все люди смертны*, и делает жизнь уникальной и неповторимой. Каждое мгновение человек должен выбирать, какую из возможных смысловых альтернатив он *должен* осуществить. Таким образом, логотерапия рассматривает человека, как существо *ответственное, ищущее смысл и страдающее.*

Этот взгляд на человека может быть дополнен важным этическим соображением: человек – существо не только страдающее, но и *со-страдающее*, нуждающееся и проявляющее милосердие, вне которого невозможно сохранение человека как существа социального. Это важнейшее условие и качество собственно человеческого измерения бытия (но не единственное, о чём далее).

Итак, в качестве констант личностной нормы мы принимаем *Ответственность, Смысл и Сострадание* (милосердие), которые объединяются в преодолении *Страдания* – неизбежного спутника человеческой жизни.

Соответственно, личностная патология (грех, повреждённость) с этих позиций есть результат отказа (сознательного или нет) от одной из этих констант, что неизбежно приводит к увеличению страдания (самой личности, либо связанных с ней людей). Так отказ от Смысла (выражающегося в Долге, служении Богу, людям, Делу и т.п.) замыкает личность в тисках бессмысленности, бегства в удовольствия, погоню за богатством и властью, что неизбежно влечёт страдания для человека и/или его окружения. Отказ от Ответственности открывает путь гипертрофированному эгоизму, разрушению социальных связей, саморазрушению. Наконец, отказ от Милосердия (полем чего почти всегда становится неконтролируемый эгоизм) представляется самым опасным, поскольку он способен придать патологичность Смыслу, Долгу и

Ответственности (например, фанатизм, ведущий к человеческим жертвам).

Сказанное очень конспективно, но оно позволяет получить общую схему интерпретации личностной патологии: практически все её многообразные формы (кроме, пожалуй, расстройств медицинского характера) укладываются в приведённую выше схему. Соответственно, появляется общее методологическое поле для разработки технологий воспитательно-коррекционной работы.

Важное замечание. Предлагаемое понимание нормы носит императивный характер, т.е. норма понимается как *стремление к лучшему, стремление к идеалу*. Это резко расходится с пониманием нормы как некоего *среднего* состояния (принятого, например, в социологии). Эти разные понимания нормы (нормальности) не следует смешивать. Состояние среднего напрямую зависит от стремления к идеалу. Стремление к идеалу, даже если он недостижим, задаёт направление движения, вектор, без которого невозможно понять девиации как отклонения от этого вектора. Напомним, слово «грех» – это перевод греческого слова *αἰμαρτία* (*αμαρτία*), которое буквально означает «промах» или «непопадание в цель».

2. Основания социальной нормы: социальная солидарность и социальная справедливость.

Общество как реальность (а не абстрактная конструкция) возникает в системе социальных взаимодействий и отношений: люди определённым образом ведут себя по отношению к другим людям.

Социальное взаимодействие. Говоря о норме и отклонении, современные исследователи, как правило, концентрируют внимание на сфере *поступков*, из которых складывается *поведение*. Онтология поступка (нравственного или безнравственного, нормального или отклоняющегося) *неявна*. Причины и мотивы индивидуальных поступков, рассматриваемые даже на статистическом уровне, выглядят

вполне *субъективными*. Когда мы рассматриваем сферу поведения через призму индивидуальных различий, то мысль о том, что нормы – это просто *социальные соглашения (конвенции)*, которые одни люди принимают, а другие нет, выглядит вполне убедительной. По крайней мере можно признать этот взгляд правдоподобным в отношении поступков, не связанных с причинением явного вреда окружающим.

Если же рассматривать поведение и поступки через призму категории *деятельности* и, шире, *практики*, то многое предстаёт в ином свете. Существование общества требует включения отдельных индивидов в разнообразные *социально-значимые виды деятельности*: добывание пищи и других ресурсов, управление, оборона от внешних врагов, накопление и передача знаний и т.п. Вне этой *организованной совместной деятельности выживание* каждого отдельного человека и сообщества в целом ставится под угрозу. Чтобы эта социально-значимая деятельность стала возможной (вне зависимости от её конкретного содержания), необходимы некие общие нормы и принципы поведения. Необходимо, чтобы люди могли доверять друг другу, знать, чего ожидать друг от друга. Другими словами, необходимы *правила*. Принципиально здесь то, что эти ожидания (правила, нормы) требуют, чтобы люди демонстрировали *устойчивые закономерности* в своих поступках или поведении. Причём эти закономерности должны служить достижению *взаимопонимания, согласия (солидарности) и взаимной честности*, иначе совместная деятельность станет невозможной¹⁰¹.

Первое условие нормального (здорового) жизнеспособного общества – это *соблюдение принципа солидарности и взаимного милосердия*. Наиболее заметно это проявляется в существовании важнейшего социального института – семьи. Существование семьи как хозяйственного

¹⁰¹ См.: Макквинтаир А. После добродетели. Исследование теории морали. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.

и социализирующего института невозможно вне отношений *солидарности, взаимного милосердия и любви*. (Любовь наиболее сложна для научного анализа. Отметим лишь, что богатейшие пласты высших достижений человеческой культуры, этики и творчества связаны именно с этим типом взаимоотношений, отличающимся от собственно солидарности и милосердия, но являющимся неустранимо важным в человеческих отношениях, прежде всего в системах отношений «мужчина-женщина» и «родители-дети»).

Солидарность и милосердие – важнейшие принципы организации *нормального* социального бытия. Единственное последовательное возражение этому – ницшеанская критика «морали слабых», которую мы здесь не обсуждаем ввиду её очевидного аморализма.

Потребности и социальная организация. Авторы многих теорий отклоняющегося поведения справедливо усматривают источник патологий социума в дефектах социальной организации, блокирующих удовлетворение каких-либо важных потребностей отдельных категорий членов сообщества или социальных групп.

Каждый человек нуждается в удовлетворении первичных жизненных потребностей. Общество, не обеспечивающее своим членам возможность удовлетворения этих потребностей, не просто ненормально, оно биологически нежизнеспособно. Любой социум нуждается в существовании институтов и практик, обеспечивающих возможности удовлетворения этих потребностей. Здесь мы сталкиваемся с ещё одним важным принципом социальной организации – принципом *Справедливости*.

Справедливость требует, чтобы *всем социально дееспособным* членам общества была предоставлена возможность удовлетворения важнейших жизненных потребностей. На практике это принимает форму *гарантии прав* на: жизнь, работу, медицинское обслуживание, жильё, питание и пр. В контексте же принципа Милосердия эти гарантии должны

быть предоставлены и тем, кто *не в состоянии реализовать эти права самостоятельно*: больным, одиноким старикам и другим уязвимым категориям населения. Когда какие-либо социальные группы лишаются этих прав, возникает устойчивая социальная патология, угрожающая обществу в целом или его отдельным частям. Примеры подобных патологий даёт история: различные формы рабовладельческого уклада или другие формы «исключения» больших социальных групп и классов (расовое угнетение, английские огораживания и т.п.). В современных условиях «развитых демократий» этот тип патологий чаще всего реализуется в *номинальной* форме, а не в реальной *гарантии прав* (например, право на работу и жильё в обществе с высоким уровнем безработицы). Фактически, сказанное означает, что общество, в котором сосуществуют привилегированные и депривированные группы, представляет собой патологичную форму социальной организации. Такие явления, как глубокое социальное неравенство, структурная бедность, депривация (англ. *deprivation* – подавление) – результат нарушения принципов Справедливости и Милосердия. Они *неизбежно* ведут к распространению отклоняющегося поведения (в первую очередь, по Р. Мертону, «протестного» и «инновационного»), что подробно описано западными социологами ещё в 60-х гг. прошлого века¹⁰².

Однако помимо *жизненных (витальных)* потребностей человек нуждается в возможности удовлетворения *идеальных*, связанных со Смыслом потребностей. Более того, часто подавление *идеального* при полном и даже избыточном удовлетворении *жизненных* потребностей приводит к гибели отдельных людей и целых классов (самоубийства богатых, декаданс как культурный принцип, часть аддиктивных расстройств)¹⁰³. Таким образом, одна из ключевых задач любой социальной системы – воспроизводство Смысла.

¹⁰² Мертон К.Р. Социальная структура и аномия // Социологические исследования. 1992. № 2. С. 118-124.

¹⁰³ См.: Панарин А. Православная цивилизация в глобальном мире. М.: Алгоритм, 2002.

Общество должно обеспечить своим членам достаточную смысловую нагрузку – некий «пантеон идеалов», организующий социально одобряемые цели и практики. Принципиально важен сверхличностный характер этих идеалов, обеспечивающий выход за рамки материального благополучия и индивидуального эгоизма отдельных членов общества и социальных групп. Другими словами, нормальная социальная организация должна строиться на *идеократических* принципах: *Долге* (перед Богом, людьми, Отечеством, призванием), *Служении* (чему-то более высокому, нежели сам человек), *Вере* (в идеалы), *Справедливости* (как готовности признавать надличностные стандарты) и *Милосердию*, вне которого никакого преодоления вины (неустранимого экзистенциала) быть не может. Подобная идеократия может носить как религиозный (Византия или Ватикан), так и светский (Рим до Р.Х., Советский Союз до 1960-х гг.) характер. Но принцип един: *объединение людей в служении высоким идеалам*. Сказанное, разумеется, не означает, что идеократическое общество избавлено от патологий. Идеократия вполне может реализоваться в нарушении Справедливости и Милосердия как важных констант социального здоровья. Возможность конфликта личных и общественных интересов вполне сохраняется и при самом идеальном социальном устройстве. Однако когда в качестве идеала провозглашаются приземлённые, сводимые к индивидуальному благополучию и эгоизму (идеология потребительского общества Запада, в орбиту которого были вовлечены поздний Советский Союз и современная Россия, поздний Рим) цели, то общество неизбежно становится «генератором патологий». Эти патологии начинают принимать устойчивый характер, превращаясь в неустранимые системные сбои, обусловленные направлением личностной активности людей в социально-деструктивном направлении: гедонизм, стяжательство и корыстная преступность, «отступающее» (аддикции, сектантство) поведение.

Таким образом, *нормальное общество* понимается как *система социальных взаимоотношений и практик, обеспечивающих удовлетворение потребностей и смысловую нагрузку всем* (максимально возможному в рамках наличных условий количеству) *членам общества*. Отсутствие этих признаков указывает на наличие патологических процессов в социуме, связанных с нарушением принципов нормальной социальной организации: *справедливости, идеократичности, солидарности и милосердия*. Нарушение этих принципов объясняет причины абсолютного большинства форм девиантного поведения, имеющих социальную обусловленность.

3. Основания нравственной нормы: от внешнего принуждения к внутреннему контролю.

Сфера пересечения личностного и социального бытия – культура, интегрирующая основные идеалы, ценности, символы, нормы и традиции. Эти базовые элементы культуры упорядочивают индивидуальную активность членов общества, обеспечивая совмещение личностного и социального в едином поле значений, смыслов и практик. Важнейший элемент культуры – *нравственное измерение*, та часть смыслов, идеалов и ценностей, которые формируют представления о целях и принципах поведения членов общества. Любое здоровое общество создаёт системы социального контроля, обеспечивающие соблюдение трёх видов норм: *предписаний, запретов и разрешений*, призванных обеспечить соблюдение принципов Милосердия, Смысла, Справедливости и Солидарности. Своё же обоснование системы социального контроля (право, суд и др.) получают именно в нравственной сфере. Цель нравственности – *замена внешнего социального контроля внутренним, этическим*. Этимология греческого слова «этика» восходит к слову *ἠθικός* – стойло для домашних животных. Основная задача нравственности – воспитание в человеке способности к нравственной оценке своего

поведения и его последствий, обеспечивающих самоконтроль. Нравственная оценка – это преодоление индивидуальных желаний (субъективного) в оценке путём восхождения её до уровня реальных последствий для себя, других и мира (объективного)¹⁰⁴.

Нравственные идеалы и нормы конституируют идеологические системы, правовую регуляцию отношений собственности, распределения и власти, нормы повседневных взаимоотношений, нормы контроля за агрессией и сексуальностью, т.е. те сферы взаимоотношений, которые напрямую связаны с рассмотренными выше константами личностного и социального здоровья.

Нравственная патология (грех, порок) становится возможной тогда, когда человек отказывается от контроля над своими влечениями и утрачивает способность к нравственной оценке ситуации. Человек – существо, имеющее потребности и желания. Желания и потребности ограничивают свободу человека, которая никогда не бывает абсолютной. Однако удовлетворение некоторых из них способствует благополучию и здоровью человека и окружающих его людей. Удовлетворение других потребностей, напротив, ведёт к болезням и несчастьям.

В контексте сказанного становится понятной роль нравственности как пути к благополучию и здоровью (телесному и душевному), социальной и личной гармонии и возможности реализовывать Смысл.

Соответственно, *нравственные патологии* сводятся к *отказу от самоограничения и милосердия в пользу индивидуального гедонизма и эгоизма*. Когда отдельные люди или группы исповедуют принципы «живи в своё удовольствие» и «после нас хоть потоп», они объективно

¹⁰⁴ Колесов Д.В. Болезни поведения. Воспитание здорового образа жизни. М.: Дрофа, 2002. С. 79.

угрожают как собственному благополучию, так и благополучию других людей и общества в целом.

Такова, вкратце, концепция социального и личностного здоровья, предлагаемая нами в качестве альтернативы релятивизму. Эта концепция (даже в этом поверхностном и схематичном наброске) представляет собой *интерпретативную схему*, позволяющую *задавать методологическое направление* диагностики и коррекции социальных и личностных патологий в рамках отдельных исследований и проектов. Разумеется, высказанные нами идеи требуют доработки и дополнений, нуждаются в более корректном соотношении с практикой. Однако, мы склонны считать предложенный подход методологически обоснованным, практически эффективным и подходящим для работы как со светской, так и с религиозной частью общества.

4.2. Полнота образования человека: от законничества через благодатность ко спасению¹⁰⁵

На первой красноярской конференции по современной дидактике профессор Т.М. Ковалёва высказала, на наш взгляд, продуктивную дидактическую *идею о нормированных и ненормированных знаниях*¹⁰⁶, суть которой заключалась в том, что для освоения нормированных знаний достаточно иметь учителя, организующего процесс обучения, а для освоения ненормированного знания необходима иная, более

¹⁰⁵ Раздел написан А.А. Остапенко в соавторстве с Александром Владимировичем Шуваловым, кандидатом психологических наук.

¹⁰⁶ *Ковалёва Т.М.* Обучение как освоение нового // Современная дидактика и качество образования. Мат-лы научно-метод. конф. В 2-х ч. Ч. 1 / Под ред. П.А. Сергоманова, В.А. Адольфа. Красноярск, 2009. С. 46.

ёмкая, педагогическая позиция. Идея, как нам кажется, может быть ещё более продуктивной, если её расширить на всю сферу образовательных целей как предполагаемых результатов развития и саморазвития человека, а не ограничиваться только нормированными и ненормированными знаниями. Попробуем это сделать, попутно выстраивая своего рода иерархическую лестницу¹⁰⁷ антропологической структуры на основе христианского мировоззрения.

Отталкиваясь от философско-психологических построений В.И. Слободчикова¹⁰⁸, наметим в первом приближении ступени антропологической лестницы как *уровни нормированных и ненормированных образовательных целей*. Ранее мы их выделили пять¹⁰⁹: *ознакомительный* (по необходимости), *компетентностный* (в соответствии с образовательным стандартом), *благотворный* (по любви), *творческий* (по призванию) и *спасительный* (по Образу Творца).

Вначале представим сводную таблицу, а затем прокомментируем её, двигаясь снизу вверх.

¹⁰⁷ Понятие Св. Иоанна Лествичника, использованное им при создании образа духовного возрастания человека. Представляет собой «ступени» добродетелей, по которым христианин должен восходить на пути к духовному совершенству.

¹⁰⁸ Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан: БГПИ, 2005. 272 с., Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.

¹⁰⁹ Остапенко А.А. Нормированные и ненормированные образовательные результаты или Что мы теряем за пределами гособразовательного стандарта? // Школьные технологии. 2010. № 2. С. 35-40.

Таблица 20

Антропологические формы		БОГОЧЕЛОВЕК воплощение онтологической истины		
		героизм	гениальность	святость
Запредельная форма бытия	Предельные качества человека	внешний человек	внутренний человек	новый человек
	Евангельские образы	самообладание («быть в себе»)	самобытность («быть самим собой»)	самоодоление («быть выше себя»)
	Сущностные характеристики человеческого существования	«функциональное Я»	«индивидуальное Я»	«духовное Я»
	Образы «Я»	человек как субъект	человек как индивидуальность	человек как личность
	Нормативные образы бытия человека	5 подвижничество	прозорливость	жертвенность
	4 мастерство	проницательность	благородство	
Уровни образовательных целей (результатов)	благодатные (ненормированные)	3) благотворный (по любви)	любопытность	человеколюбие
		2) компетентный (по стандарту)	знания	убеждения
	законнические (нормированные)	1) ознакомительный (по необходимости)	представления	нормы
		0	способы	факты
	Объекты человеческого опыта	0	способы	факты
Онтологические основания	Типы доминанты (в логике учения А.А. Ухтомского)	на созидании	на познании истины	на Другом (на человеке)
	Персональные проявления	труд	переживание	общение, отношения
	Способы воплощения человеческой сути	самость	свобода	любовь
	Сущностные силы человека	субъектность	рефлексивность	совестливость
	Основания человеческого способа жизни (по В.И. Слободчикову)	деятельность	сознание	общность

Опираясь на антропологические идеи С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчиков утверждает, что *деятельность, сознание и общность* «являются всеобщими способами бытия человека, основаниями его жизни, задающими и весь универсум собственно человеческих характеристик этого бытия»¹¹⁰.

¹¹⁰ Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан: БПИ, 2005. С. 25.

Они взаимно полагают и пронизывают друг друга, **здесь – всё во всём**; они одновременно и следствия, и предпосылки друг друга, сохраняющие при этом свою сугубую специфику. Соответственно, человек – это существо: а) деятельное, способное к осознанным преобразованиям; б) сознательное, способное принимать осмысленные решения и отдавать себе отчёт в сделанном; в) общественное, укоренённое в системе реально-практических, живых связей и отношений с другими людьми.

В пространстве обозначенных онтологических оснований в предельно концентрированном виде можно выделить сущностные силы человека: *субъектность, рефлексивность, совестливость*; способы воплощения человеческой сути: *самость, свобода, любовь*; сущностные характеристики человеческого существования: *самообладание* («быть в себе»), *самобытность* («быть самим собой»), *самоодоление*¹¹¹ («быть выше себя»). В повседневной жизни сущностные силы и родовые способности актуализированы в *труде, переживаниях*¹¹² и *общении (отношениях)* конкретных людей. С ними связана возможность формирования в мотивах и поступках человека определенных приоритетов или «доминант» (по А.А. Ухтомскому), которые побуждают его к преодолению своей ограниченности. Это – *доминанта на созидание, доминанта на познание истины и доминанта на другого*. Так, доминанта на созидание противостоит несостоятельности во всех её проявлениях, доминанта на познание истины несовместима с поверхностностью взглядов и приземленностью интересов, а доминанта на другого предполагает преодоление человеком своего эгоцентризма.

¹¹¹ Преодоление человеком своего эгоцентризма, децентрация и самоотдача в отношениях с другими людьми.

¹¹² Под переживанием мы вслед за Ф.Е. Василюком понимаем, прежде всего, особую работу человека по организации своего внутреннего мира, направленную на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которой является повышение осмысленности жизни (см. *Василюк Ф.Е. Психология переживания*. М.: Изд-во МГУ, 1984).

С ними связана неодолимая тяга людей к познанию и практическому обустройству окружающего мира, в процессе которых человечество собрало и систематизировало обширный свод *способов, фактов и ценностей*. По мере накопления этих культурно-исторических активов старшие поколения старались передавать их младшим, называя систему наследования и преемственности *образованием*. Но как показывает современная действительность и доступный исторический опыт – образование образованию рознь. Здесь возможно и последовательное восхождение вверх, и драматическое сползание вниз. Антропологическая лествица образовательных целей (результатов) призвана прояснить масштаб педагогических прорывов и отступлений.

Первый (нижний) **уровень** образовательных целей (результатов) мы назвали *ознакомительным*. Он соответствует этапу введения в ту или иную дисциплину, сферу деятельности и/или круг общения, на котором человек приобретает отдельные *навыки* (часть из которых будет доведена до автоматизма), фрагментарные *представления* (их еще предстоит свести в систему знаний) и формальные *нормы* (которые в перспективе могут стать личными убеждениями и привычками). Внешние (экстериорные) объекты человеческого опыта (способы, факты, ценности) отчасти интериоризируются, но ещё не становятся личностно присвоенными. В.В. Гузеев предложил «двухуровневый характер интериоризации: не затрагивающую подсознание будем называть усвоением, а затрагивающую подсознание (формирующую автоматизмы действий) – присвоением»¹¹³. Так вот, на *ознакомительном уровне* образовательных результатов мы ведём речь об интериоризации, не затрагивающей подсознание. Это уровень, на котором: внешние (чужие) *способы деятельности* превращаются во внутренние (мои) *навыки*, еще не обретая основательности умений; внешние (чужие) *факты* превращаются во

¹¹³ Гузеев В., Остапенко А. Усвоение знаний и освоение умений: сходство и различие процессов // Народное образование. 2009. № 4. С. 133.

внутренние (мои) *представления*, не достигая при этом полноты и прочности *знания*; внешние (чужие) *ценности* превращаются во внутренние (мои) *нормы*, не становясь при этом глубоко личностными *убеждениями*. Здесь человек оснащается средствами первичной ориентировки в сложных условиях природного и социо-культурного пространств.

Второй уровень образовательных целей (результатов) мы определили как *компетентностный*. Нормативы этого уровня узакониваются обществом в различных формах. *Знания* и *умения* закрепляются образовательными стандартами, *куррикулами*, требованиями к выпускнику, etc. Именно они подвергаются проверке на соответствие букве «закона», благо процедур такой проверки наизобретали предостаточно: экзаменовка, тестирование, собеседование, etc. В дополнение общественное мнение вырабатывает устоявшуюся точку зрения о правилах общежития, полезных и вредных привычках, хороших и плохих *убеждениях*.

Именно по показателям второго уровня принято судить о компетентности или мере «образованности» (обученности и воспитанности) человека. Здесь ценится полнота и прочность знаний, качество и продуктивность умений, верность и устойчивость убеждений. Здесь человек становится функционально грамотным, компетентным и социально адаптированным.

О том, что аббревиатура ЗУН (знания, умения, навыки) не вполне корректна ввиду нерядоположности её составляющих, мы уже неоднократно писали¹¹⁴, поэтому повторяться не будем. Эта нерядоположность обусловлена тем, что *навыки* соответствуют *первому* уровню образовательных результатов, а *знания* и *умения* – *второму*.

¹¹⁴ *Остапенко А.А., Гузеев В.В.* Чем отличается усвоение знаний от освоения умений // Школьные технологии. 2009. № 1. С. 47-54; *Остапенко А.А.* Антропологические различия процессов усвоения знаний и освоения умений // Инновации в образовании: человекосообразный ракурс. Сб. научн. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. М.: ЦДО «Эйдос», 2009. С. 56-63.

Справедливости ради заметим, что путаница между понятиями «умение» и «навык» отчасти обусловлена языковыми процессами. Дело в том, что изначально в нашем языке глагол «навыкать» означал «набивать руку, наостриться, навыреть»¹¹⁵, а прилагательное «навычливый» означало «легко и скоро перенимающий ремесло и приёмы его»¹¹⁶. Вместе они фиксировали начальное овладение способом деятельности, основательное владение которым обозначалось уже глаголом «уметь». «Уметь» – это высшая степень «навыкания», а «уменье» – это «опытность, знание, усвоенье дела, работы»¹¹⁷. Сегодня слово «навыкать» вышло из повседневного (тем более научного) употребления. Оформляя учебно-методический комплекс, мы пишем, что «в результате обучения ученик должен уметь ...», а не «должен навыкнуть». Вместе с тем загадочный ход педагогической мысли возвел «навык» в высшую степень «умения». Таким образом «живость великорусского языка» внесла двусмысленность не только в аббревиатуру «ЗУН», но и в причастные к ней разделы педагогической науки.

Вернёмся к таблице 5 и сделаем **промежуточное замечание**: нижние два уровня образовательных целей (результатов), обозначенные ранее как нормированные, резонно называть законническими. Они обеспечиваются грамотной организацией и подходящими средствами обучения, подтверждаются контрольными заданиями и экзаменационными испытаниями, традиционно тяготеют к репродуктивности. Творчество и созидание, экологическая и этическая оценка своих действий и поступков здесь мало предусмотрены.

Последующие уровни образовательных целей (результатов), обозначенные ранее как ненормированные, соответственно назовем благодатными.

¹¹⁵ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Прогресс-Универс, 1994. Т. 2. С. 1015.

¹¹⁶ Там же. С. 1017.

¹¹⁷ Там же. Т. 4. С. 1017.

Прежде чем вернуться к таблице 5 и продолжить движение вверх давайте сделаем небольшое отступление. Представьте себе некоего выпускника школы, который безукоризненно (с золотой медалью) выполнил требования образовательного стандарта, *но* сделал это... под давлением родителя-тирана. На итоговых испытаниях он подтверждает соответствующий уровень знаний и умений (навыков), затем высвобождается из-под гнетущей опеки родителя и в дальнейшем не проявляет ни малейшего стремления к развитию и достойному применению своих способностей. Хороший это выпускник или нет?

Или другой пример – выпускник медицинского вуза, в «красном» дипломе которого написано «врач-хирург». Впоследствии его преподаватели узнают, что он систематически применял полученные в вузе анатомические знания и скальпельные навыки в целях обогащения, обеспечивая криминальную торговлю донорскими органами в подпольной клинике. Хороший это выпускник или нет?

Для современного образования, которое последовательно превращается в сферу услуг, этот вопрос, похоже, неактуален. Достаточно формально подтвердить наличие установленных стандартом знаний, умений и навыков (или как теперь принято говорить – «компетентностей»). А вот что дальше?..

Третий уровень образовательных целей (результатов) мы назвали *благодетельным*. Он есть начальный благодатный уровень. Под благодатью понимается Божие расположение, движимое **любовью** к людям. В человеке благодать действует как любовь. В христианском мироощущении любовь есть универсальный способ реализации человеком своей духовной сути. Любовь христианина в педагогических позициях получает особые преломления: «родитель» прививает ребенку *жизнелюбие*; «умелец» формирует в ребенке *трудолюбие*; «учитель» культивирует у ребенка *любопытность*; «мудрец» воспитывает в ребенке *человеколюбие*. Причём эти по-

нения вполне применимы за пределами христианского лексикона. Жизнелюбие, трудолюбие, любознательность и человеколюбие являются очень точными (по сути – универсальными) индикаторами психологического здоровья, как среди детей, так и среди взрослых людей¹¹⁸. Воспитание в любви и достоинстве – вот основные условия психологического благополучия современных детей.

Переходя из психологической реальности в педагогическую, мы почувствовали, что можем без потери содержания считать их образовательными (точнее – воспитательными) целями (результатами) третьего уровня. Ибо и жизнелюбие, и трудолюбие, и любознательность, и человеколюбие не являются качествами врождёнными, их необходимо прививать, возвращать (воспитывать) и беречь в человеке. А это преимущественно педагогическая задача, поднимающая планку образования на благодатный уровень. При внимательном рассмотрении видно, что она вполне соответствует исходным онтологическим основаниям и связанным с ними аспектам развития и саморазвития человека. Причем жизнелюбие (как наиболее здоровая форма самолюбия), будучи проявлением жизнеспособности и основой жизнестойкости человека, пронизывает все сферы бытия.

Опыт и переживания, дарованные детям на благотворной ступени образования, необходимы для обретения и реализации ими своего профессионального призвания и человеческого назначения, о которых речь пойдет в связи с двумя последующими ступенями антропологической лестницы.

А пока давайте ещё раз отвлечёмся и вспомним обученного, но деморализованного горе-отличника и умелого, но аморального хирурга-трансплантолога и вернёмся к вопросу: «Хорошие это выпускники или нет?» Вопрос отнюдь не ри-

¹¹⁸ Шувалов А.В. Психологическое здоровье в свете христианского мировоззрения // Московский психотерапевтический журнал. 2009. № 3. С. 50-82; Шувалов А.В. Психологическое здоровье человека // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4. Педагогика. Психология. 2009. № 4. С. 87-101; Шувалов А. Очерки психологии здоровья: мировоззренческий, научный и практический аспекты. М.: Чистые пруды, 2009. 32 с.

торический. В рамках компетентностного уровня «образовательных услуг» ответ напрашивается положительный. А вот с позиций третьего – благотворного – уровня осмысления результатов образования отношение меняется на противоположное.

Драматизм ситуации в том, что в стране существенно подорвана система семейного воспитания, разрушена и не восстановлена система общественного воспитания (а это угроза более серьёзная, чем распиливание оборонного потенциала). Внутри системы образования сложилась гнетущая атмосфера тотального «осушения». Образовательные учреждения все больше начинают походить на центры репетиторства и культмассового досуга. На фоне угрожающей десолидаризации общества в лоне образования созданы условия для возгонки человеческой гордыни (рейтинги, конкурсы, самопрезентации, портфолио, имидж), при этом сущностные аспекты развития и образования детей выносятся «за скобки» содержания педагогического процесса. По отношению к воспитательным задачам среди учительской молодежи все больше тех, кто «не ведает, что творит», среди уважаемой части – тех, кто «умывает руки».

Конечно, проще и привычнее излагать стандартные знания и штамповать типовые умения. Их и измерить, и продемонстрировать можно. Куда сложнее с воспитанием – оно для учителя постоянный источник сомнений, волнений и даже страданий. Здесь на передний план выходит «человеческий фактор»: приходится работать не «методикой», а «собой», а стало быть, неизбежно и с собой. Поэтому воспитательная работа требует от учителя мужества. Здесь неминуем переворот в профессиональном сознании и позиции учителя, когда педагогическая деятельность начинает переживаться не как кормящая профессия или предпочтительный источник дохода, а как необходимость терпеливого и преданного служения, а это уже ближе к *подвигу*, чем к *услуге*.

Четвёртый уровень образовательных целей (результатов) мы назвали *творческим* или *созидательным*. Редкий

школьник не мечтает изобрести и собственноручно собрать какое-либо сверхновое устройство для общего блага, сформулировать революционную научную идею или создать совершенный художественный образ, или как минимум реализовать проект, в основе которого будет его сугубо авторский замысел. Интерес к творчеству и тяга к созиданию побуждают человека искать свое призвание и совершенствовать свои способности.

Известно, что на традиционных встречах выпускников даже самые строгие и придирчивые учителя не выпытывают у своих, уже испытанных жизнью учеников помнят ли они школьную формулировку закона Ома для участка цепи, воспроизведут ли отрывок из «Евгения Онегина», перечислят ли исключения из правил грамматики. Учителя интересуются тем, что успели сделать, в чем отличились и чего достигли в жизни их повзрослевшие «дети». Учителей интересует не буквальный, а отсроченный результат их педагогической деятельности: насколько подопечным удалось раскрыть и реализовать свое призвание, воплотить свои смелые мечты. Обычно выясняется, что гордостью учителей¹¹⁹ стали те, кто «напитался» любовью к жизни, к труду, к знаниям, к ближним. Именно эти качества становятся основой для реализации *созидательного* (а не потребительского) потенциала человека.

Ни одно благоразумное мировоззрение не может ставить своей целью воспитание потребителя. Даже в таких разных мировидениях как христианство и марксизм есть сходство в том, что *условием нормального существования человека в обществе считается необходимость даяния другому*. Это позволяет прагматичным либералам некорректно уравнивать «рабство православия» и «советский тоталитаризм». Скорее, указанная черта советской стратегии воспитания есть следствие того, что она развивалась на культурно-исторической и социальной почве, в течение многих веков возделанной пра-

¹¹⁹ Мы сознательно употребили такую форму множественного числа существительного «учитель», ибо традиционно «учителями» называли духовных наставников, а «учителями» (и даже «училками») – предметников.

вославием. Правда идея созидания в советской и православной стратегиях выражена в разных формулах. Так советская педагогика утверждает, что человек растёт там, где «*производит* результат, всех других волнующий, всех других касающийся»¹²⁰. В православии это выражено более ёмко: «Моё есть то, что я *отдаю* другим» (прп. Максим Исповедник). Либеральное мировоззрение пользы даяния не отвергает, но во главу угла ставит всё же потребление.

Толкование четвёртого уровня образовательных целей (результатов) – не прихоть авторов, не приемлющих либеральные ценности общества потребления. Оно отражает объективную необходимость: для стабильного развития и процветания обществу нужны не потребители, а созидатели – люди, способные не просто найти себе применение, но и привнести что-то новое, обогатить не только свою жизнь, но и жизнь других людей.

Образовательной целью здесь является выявление и реализация человеком своих способностей и своего призвания. Тема – интригующая и полная внутренней драматургии, сродни мифологическому путешествию по водам Мессенского пролива. С одной стороны, цепляет «отмель малодушия», с другой – крутят «водовороты соблазнов». Важно не спасовать перед трудностями и не отступить, не поддаваться искушениям и не разменяться по мелочам. Будем откровенны – удаётся это не всем. Но если человек выбирает дело по душе и сохраняет верность избранному делу, в его труде, переживаниях и отношениях непременно зреют **мастерство**, **профессиональность** и **благородство**. Причём каждое из этих качеств есть результат саморазвития человека, проявление его самобытности.

В занятии по призванию уровень отдачи и масштаб достижений обычно неизмеримо более высоки. Созидатели чтут традиции, но часто они не останавливаются на уже достигнутом и стремятся пойти дальше. В сфере практической деятельности это могут быть прорывные **новации**, перспектив-

¹²⁰ Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 412.

ные *проекты*, смелые *эксперименты*; в сфере сознания и познания – *открытия* и *изобретения*; в сфере человеческой общности и общения – это всегда *забота* и *ответственное отношение* к другим людям – ближним и дальним – в самых разных жизненных ситуациях.

Переходя на **пятый** (высший из благодатных) **уровень** образовательных целей (результатов), мы неминуемо входим в область духовную. Его мы поименовали *спасительным*, памятуя об истории и характере отношений Бога и людей. Согласно Священному писанию человек был создан по образу и подобию Творца. В Первообразе обретает человек свое онтологически истинное значение. При этом Образ Божий человеку дан, подобие же задано! В этом состоит и присущий человеку дар, и наивысшая образовательная цель, которую надлежит положительно осмыслить и возвести к ней свои устремления. Жить в общении с Богом, следовать воле Божьей и пребывать в любви Божьей – значит исполнять своё человеческое назначение на земле.

Человеку важно осознать свою царственную природу, возвышенную «дуновением Божиим» до духовной жизни: человек – живое существо, призванное к обожению (единению с Богом). Вместе с тем важно признать, что человеческая самонадеянность привела к первородному и всеобщему падению, в результате природа человека поражена грехом, образ Божий в человеке искажен и помрачен, а сам человек нуждается в исцелении. В буквальном переводе с греческого «грех» значит – «промах». Это состояние, когда человек изменил своему назначению, когда жизнь не попадает в «цель» (теряет цельность), когда человек лишился ориентира и сбился с пути духовного развития (пути Истинного), когда мнимые успехи идут мимо главной «задачи» (спасения). В библейском понимании грех – это антипод праведности (чувства правды). Применительно к современной жизни – это состояние, когда человек утрачивает чувство правды в отношении

собственной жизни, застревает в обыденности, попусту растрачивает свои силы и способности, впадает в пагубу, явно или подспудно переживает бессцельность жизненного пути (внутренний разлад, духовный тупик). И требуется духовное пробуждение, переосмысление жизни, изменение системы жизненных отношений. Если мы внимательно вчитаемся в Библию, то обнаружим, что спасение там означает избавление от ложной, пошлой, слепой, извращенной, поверхностной жизни и приобщение к жизни полной, прекрасной, божественной.

Время греха не затрагивает первооснов и направленности человеческого существа. «Человек, как и Бог, существо личное, а не слепая природа»¹²¹. Человеку предоставлена свобода нравственного выбора: остаться рабом греха или сделать его чуждым себе, найти путь к Богу и трудиться для уподобления Ему. В этом суть **исцеления (восстановления цельности) человека**.

Мы живем в спасительные времена. Полнота бытия воплощена в Богочеловеке Иисусе Христе. Образ жизни и поступки Христа явили собой олицетворение онтологической истины. Призвав лично и каждого из нас ко спасению, Господь сказал: «**Я есть путь, истина и жизнь**» (Ин. 14:6). И ты – человек – волен встать на этот Путь, возлюбить Истину и обрести Жизнь вечную. В Нагорной проповеди Он изложил заповеди, исполняя которые человек может обрести счастье и полноту жизни. Они именуются Заповедями Блаженств. Блаженство и есть синоним счастья. Тем самым Господь дал прямые наставления об условиях и критериях *нормы – лучшего, что возможно для человека в перспективе его земной жизни*.

¹²¹ Лосский В.Н. Боговидение. М.: АСТ, 2003. С. 499.

Опыт ревнителей веры и праведников свидетельствует, что неотступное следование образу и заповедям Спасителя (жизнь во Христе) приводит к преображению человека, появлению у него особых богоподобных качеств: в сфере деяний – *подвижничества*, в сфере сознания и переживания – *прозорливости*, в сфере общности и отношений – *жертвенности*. Внешними проявлениями близости Богу становятся *подвиги служения, пророчества и жертвы*.

Пятый уровень особый – это результат синергии (сотрудничества) человека со Творцом в воссоздании самого себя. Например, достичь проницательности, позволяющей экзистенциально мыслить и делать открытия, можно путём саморазвития, а вот обрести прозорливость, позволяющую пророчествовать, без прямого Божьего вмешательства невозможно. На это указывает богатый духовный опыт Церкви и его исторические свидетельства, в частности житие преподобного Амвросия Оптинского: «По благодати Божией его проницательность переходила в прозорливость»¹²².

Так будем помнить цель, с которой мы созданы, и стремиться к ней спасительным путём, указанным нам Христом и святыми Его.

Ранее на основании уже упомянутой онтологической триады «деятельность – сознание – общность» были выявлены и описаны нормативные образы, предельные качества и запредельная форма бытия человека¹²³:

¹²² Жизнеописание Оптинского старца иеросхимонаха Амвросия / Сост. Агапит (Беловидов), схиархим., 2-е изд., М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2011. 440 с.

¹²³ Шувалов А.В. Психологическое здоровье в свете христианского мировоззрения // Московский психотерапевтический журнал, 2009. № 3. С. 50-82.

Таблица 21

Общие тематические параметры	Формы бытия человека		
Онтологические основания человеческого способа жизни	<i>человеческая деятельность</i>	<i>человеческое сознание</i>	<i>человеческая общность</i>
Нормативные образы бытия человека	<i>человек как субъект собственной жизни, как распорядитель своих сил и способностей</i>	<i>человек как индивидуальность, как выразитель уникальной, самостоятельной внутренней сущности, как самобытная личность, реализующая себя в творческой деятельности, как авторство собственной жизни в миропонимании, в стиле деятельности, в социальном поведении</i>	<i>человек как личность, во встрече и отношениях с другими людьми, определяющий свободно и ответственно свое место в жизни, в обществе, в культуре, свою позицию в отношении проблемы достойного и недостойного бытия, добра и зла; личностное бытие – это муки выбора, риск поступка, тяготы ответственности за себя и других</i>
Образы человеческого «Я»	<i>«функциональное Я»: активная адаптация к условиям динамично изменяющегося мира</i>	<i>«индивидуальное Я»: самоидентификация и творческая самореализация</i>	<i>«духовное Я»: универсализация индивидуального бытия, само-трансценденция и синергия</i>
Евангельские образы человека	<i>внешний человек, поглощенный реалиями мирской жизни</i>	<i>внутренний человек, сосредоточенный на реалиях внутренней жизни и своем призвании</i>	<i>новый человек, преображенный в деятельном стремлении к Добру и Истине</i>
Предельные качества человека	<i>героизм как сила власти над своей жизнью (сила преодоления инстинкта самосохранения) и способность не отступать перед лицом трудностей и опасности, терпение в страдании</i>	<i>гениальность как сила постижения истины своей жизни и способность сделать саморазвитие развитием человечества</i>	<i>святость как сила сопричастности Абсолютной Истине и способность любовью и терпимостью утверждать добро и противостоять злу</i>
Запредельная форма бытия	БОГОЧЕЛОВЕК как синтез предельных человеческих качеств в новой, непостижимой для обыденного рассудка, запредельной форме универсального со-бытия		

Эту антропологическую схему мы поместили во главу нашей постройки, логично увенчав её понятием Богочеловека. Таким образом, мы возвели антропологическую лестницу образовательных целей и результатов: *от законничества через благодатность ко спасению*. По отдельности её ступени фиксируют частичные измерения процесса образования. Собранные на основе принципа иерархии – соподчинения нижележащих образовательных результатов вышележащим образовательным целям – они становятся выражением **идеи полного образования**.

Нас, конечно, упрекнули в утопизме благодатных аспектов образования. Да, для многих это утопия. В точном, исходном значении этого греческого слова, утопия – это «место, которого нет», где «ου» – нет, «τόπος» – место. Но это место, которое может быть построено: система образования как место встречи разных поколений, где старшие передают в дар младшим то, чем духовно и культурно богаты сами; как пространство обретения человеком полноты своей реальности.

Нам возразят, что, дескать, современный обыватель не стремится подняться выше стандартов «компетентностного» уровня образования. Да, кто-то не стремится... Однако в качестве ответа мы напомним аллегорический образ реки, предложенный Л.Н. Толстым. При обсуждении картины Николая Рериха «Гонец» он сказал молодому художнику: «Случалось ли Вам в лодке переезжать быстроходную реку? Надо всегда править выше того места, куда вам нужно, иначе снесет». Так и людям важно руководствоваться высокими духовными идеалами. Иначе есть риск оказаться во власти течения повседневности и обыденности (в омуте и тщете «осуетления»), сильно сносящего к низшему. Поэтому и возникает насущная необходимость соотнесения формальных образовательных целей и стандартов с исконной духовной традицией, в которой есть прямое наставление человеку стараться быть лучше и выше самого себя, чтобы не пасть ниже.

Нас одернут и попрекнут, дескать, функции системы образования заданы нормативной базой и нечего здесь «воду мутить». Только нынешняя ситуация и в образовании, и вообще в жизни может быть как никогда ранее побуждает предпринять мировоззренческое усилие, задуматься о профессиональном долге и о важности сверхнормативных педагогических задач. Судите сами: **современная система образования подобно шагреновой коже сжимается и вырождается в сферу услуг. А как потребительская сфера она сегодня выпускает исключительно потребителей. Идет ползучая *депедагогизация* образования: педагогическая деятельность подменяется репетиторством, анимацией (организацией развлечений) и разгадыванием кроссвордов под названием ГИА и ЕГЭ.** Цели образования (в таблице они выделены *серым* цветом) упакованы в прокрустово ложе учебного стандарта. При этом ни жизнелюбие, ни трудолюбие, ни любознательность, ни человеколюбие, ни осмысленное отношение к жизни, ни нравственное достоинство человека там не предусмотрены, ведь их нельзя ни предоставить, ни употребить в качестве услуги. Их можно прививать, воспитывать и возвращать. Они – верное условие того, что образование сродни источнику «живой воды». К нему можно приобщать и приобщаться. Вот только педагоги в позиции (а точнее, в позе) «чего изволите-с?!» вряд ли на это способны.

Заключение

Книга завершена. В заключении положено подводить итоги, систематизировать основные выводы и положения, констатировать ключевые идеи и результаты. Вместо всего этого нам хотелось бы сделать несколько замечаний и выразить некоторые надежды.

Мы искренне надеемся, что книга не была скучной. Хотя мы можем ошибаться. По крайней мере, в процессе работы она воспринималась нами как интеллектуальное приключение, поскольку мы неоднократно открывали для себя новые ракурсы интересующих нас проблем. Если мы не в полной мере сумели поделиться впечатлениями и находками этого приключения, то это наша вина.

Разумеется, мы не смогли в полной мере ответить на те вопросы, которые самонадеянно формулировали во введении. Да и самих вопросов, похоже, стало больше. В рамках небольшой книги вряд ли бы нам удалось ответить развёрнуто и глубоко. Однако мы полагаем, что сами вопросы были правильными. А попытки ответов, пусть и поверхностные, но верные по направлению.

Любое наше знание, а научное в особенности, частично, неполно. А тем более знание о человеке, ведь человек – ТАЙНА. Мы искренне надеемся, что нас, учёных-гуманитариев, ждут новые открытия различных сторон этой тайны. Однако сама тайна бесконечна, и это нужно иметь в виду.

Нет сомнения, что кому-то взгляд авторов покажется однобоким и излишне пессимистичным. Действительно, стоит ли так сгущать краски по поводу вещей вполне рутинных, ставших частью нашей повседневности? Глобализация культуры, идеология потребления, разнообразные потребительские практики, постмодернистское искусство, прагматизация образования – насколько правомерно рассматривать эти феномены в качестве *проблем* на фоне международного терро-

ризма, военно-политических и этнических конфликтов, проблем бедности и глобальной наркоторговли?

Подобная постановка вопроса вполне уместна. Заметим лишь, что наше обращение к вещам привычным и вполне тривиальным (а именно такими стали проблемы школы), связано с убежденностью авторов в том, что причины большинства острых и наиболее заметных социальных болезней и кризисов скрываются в рутине повседневности. Эта повседневность формирует определённый человеческий тип – *человека действующего* (А. Турен), создающего ту или иную социальную реальность. Социальный мир с его болезнями и достижениями создают *люди*, воспитанные в определённой культуре, получившие образование в конкретной школе, имеющие определённый смысловой жизненный горизонт, привыкшие поступать, думать и чувствовать определённым образом. Задача подлинного образования проста – научить этих людей не только *действовать* в пространстве *интересов* и *условий*, но и *постичь* пространство *смыслов* и *ценностей*. А ведь действиям предшествует *рефлексия*. Соответственно, способность *осмысливать* (сверять со смыслами) свои действия, их последствия, направляющие эти действия цели, есть важнейшее качество образованного человека. Качество, стремительно исчезающее сегодня у наших школьников и студентов, качество, формирование которого более не рассматривается как предполагаемый результат образования. А ведь вне способности к рефлексии человек *расчеловечивается*, становится беззащитным перед манипулированием.

Поэтому когда всё больше выпускников школы (средней и высшей) начинают утрачивать эту способность *осмысленного* действия, которую умела формировать советская школа, дореволюционная гимназия, хорошая церковно-приходская школа, нам становится не по себе. *Что-то* явно *не так* в том, как общество и его агенты (а школа – важнейший из них) учат людей чувствовать, думать, поступать. И долг интеллектуала-гуманитария это *что-то* выявить и описать. Что мы и пытались сделать.

Заканчивая книгу, нам бы хотелось извиниться перед читателем. Извиниться за неточности, недоговорки, неясности и другие недостатки этой книги. Они наверняка есть. Оправдать их может лишь признание того, что выбранное направление – это первая наша проба внести свой небольшой вклад в решение проблем современной антропологии образования. Возможно, следующее издание (если таковое увидит свет) окажется более совершенным.

Но мы очень старались быть искренними и честными. О результате же пусть судит читатель.

Библиография

1. *Августин*. Избр. соч. в 4 т. / Сост. С. И. Еремеева. СПб: Алетейя; Киев: Уцимм-пресс, 1998.
2. *Аверинцев С.С.* Голос, которому можно верить // Льюис К.С. Страдание. М.: Гнозис, Прогресс, 1991. С. 3-9.
3. *Аристотель*. Политика // Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир – эпоха Просвещения / Отв. ред. И.Т. Фролов. М.: Республика. 1995. С.117-123.
4. *Аронсон Э., Праткинс Э.Р.* Эпоха пропаганды (механизмы убеждения: повседневное использование и злоупотребление). СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.
5. *Бауман З.* Индивидуализированное общество. / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002.
6. *Бедерханова В.П.* Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993.
7. *Бек У.* Что такое глобализация? / Пер. с нем. А. Григорьева, В. Седельника. Общ. ред. и послесл. А. Филиппова. М.: Прогресс-Традиция, 2001.
8. *Бердяев Н.А.* Философия свободного духа. Ч. 1. Париж: YMCA-Press, 1927.
9. *Бодрийар Ж.* В тени молчаливого большинства, или Конец социального / Перевод с фр. Н. В. Сулова. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2000.
10. *Бродский И.А.* Часть речи. Избр. стихи 1962-1989. М.: Худ. лит, 1990.
11. *Бьюкенен П.Дж.* Смерть Запада / Пер. с англ. А. Башкирова. М.: АСТ, 2003.
12. *Вальрасиан (Егоров А.)* Культура насилия и экономика потребления // <http://eressea.ru/tavern7/020-0012.shtml#СОМН1>.
13. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. М.: Изд-во МГУ, 1984.

14. Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс. 1990.
15. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995.
16. Газман О.С. Свобода // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 84-85.
17. Гёте И. В. Фауст / Пер. с нем. Н.А. Холодовского. М.: Олма Медиа Групп, 2012.
18. Гилинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». СПб.: Юридический центр Пресс, 2004.
19. Гоффале, Ж. Интеллектуалы в средние века. Долгопрудный: Аллегро-Пресс, 1997.
20. Гузеев В., Остапенко А. Усвоение знаний и освоение умений: сходство и различие процессов // Народное образование. 2009. № 4. С. 131-138.
21. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.Э. Современные образовательные теории. М.: Университетская книга, 2004.
22. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Прогресс-Универс, 1994.
23. Девиантное поведение: методология и методика исследования / Под. ред. М.Е. Поздняковой. М.: Реглант, 2004.
24. Делягин М. Мировой кризис. Общая теория глобализации. М.: ИНФРА-М, 2001.
25. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Совершенство, 1997.
26. Жизнеописание Оптинского старца иеросхимонаха Амвросия / Сост. Агапит (Беловидов), схиархим., 2-е изд., М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2011.
27. Зиновьев А. Запад. М.: Центрполиграф, 2000.

28. *Зиновьев А.А.* Глобальный человек. М.: Эксмо, Центрполиграф, 2006.
29. *Зинченко В.П.* Человек в пространстве времён // Развитие личности. 2002. № 3. С. 23-50.
30. *Ильенков Э.В.* Психика и мозг (Ответ Д.И. Дубровскому) // Вопросы философии. 1968. № 11. С. 145-155.
31. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.
32. *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002.
33. *Ильин И. П.* Постмодернизм от истоков до конца столетия. Эволюция научного мифа / Науч. ред. А.Е. Мохов. М.: Интрада, 1998.
34. История государства и права зарубежных стран. Учебник для студентов юридических вузов и факультетов / Под ред. Н.А. Крашенинниковой, О.А. Жидкова. М.: НОРМА-ИНФРА, 1998.
35. История теоретической социологии. В 4-х т. Т. 4 / Отв. ред. и сост. Ю.Н. Давыдов. М.: Канон+, ОИ «Реабилитация», 2002.
36. *Кимберг А.Н.* Одиночество гуманистов // В поисках гуманистической реальности / Под ред. В.П. Бедерхановой. Краснодар: КубГУ, 2007. С. 87-98.
37. *Ковалёва Т.М.* Обучение как освоение нового // Современная дидактика и качество образования. Мат-лы научно-методической конференции. В 2-х ч. Ч. 1 / Под ред. П.А. Сергоманова, В.А. Адольфа. Красноярск, 2009. С. 44-49.
38. *Козлова Н.Н.* Социально-историческая антропология. М.: Ключ-С, 1999.
39. *Колесов Д.В.* Болезни поведения. Воспитание здорового образа жизни, М.: Дрофа, 2002.
40. *Кургинян С.Е.* Исав и Иаков. Судьба развития в России и в мире. Т. 2. «Пост» и «Сверх». М.: МОФ ЭТЦ, 2009.
41. *Кургинян С.Е.* Кризис и другие // Завтра. 2009. № 38.

42. *Лосский В.Н.* Боговидение. М.: АСТ, 2003. С. 499.
43. *Льюис К.С.* Просто христианство. М.: Fazenda, Дом надежды, 2003.
44. *Маккинтаур А.* После добродетели: Исследование теории морали / Пер. с англ. В.В. Целищего М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
45. *Менделеев Д. И.* Заветные мысли. М.: Мысль, 1995.
46. *Мертон К.Р.* Социальная структура и аномия // Социологические исследования. 1992. № 2. С. 118-124.
47. *Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.* Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002.
48. На пути к преступлению: девиантное поведение подростков и риски взросления в современной России (опыт социологического анализа). Коллективная монография / Под научн. ред. М.Е. Поздняковой и Т.А. Хагурова. Краснодар: Кубанский гос. ун-т; М.: Институт социологии РАН, 2012.
49. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М.: Госиздат, 1952.
50. *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Логос, 1995.
51. *Ортега-и-Гассет Х.* Восстание масс. М.: АСТ, 2008.
52. *Осипов А.И.* Православное понимание смысла жизни. Киев: Изд-во имени святителя Льва, папы Римского, 2001.
53. *Осипов А.И.* Путь разума в поисках истины. М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2010.
54. *Остапенко А.А.* А всё ли в мире относительно? // Актуальные проблемы духовно-нравственного возрождения России. Доклады 3-й Всеросс. научно-практ. конф. / Под ред. А.А. Остапенко, Е.В. Харитоновой, Е.М. Шалиной. Краснодар: Кирилло-Мефодиевский центр, Парабеллум, 2010. С. 112-113.
55. *Остапенко А.А.* Антропологические различия процессов усвоения знаний и освоения умений // Инновации в

образовании: человекообразный ракурс. Сб. научн. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. М.: ЦДО «Эйдос», 2009. С. 56-63.

56. *Остапенко А.* Окончательно ли торжество нравственного релятивизма? // Воспитательная работа в школе. 2011. № 4. С. 5-6.

57. *Остапенко А.* Уклад школы: педагогический анализ. Из чего складывается школьная воспитательная среда. М.: Чистые пруды, 2010.

58. *Остапенко А.А.* Духовное и нравственное воспитание: в чём различие? // Нравственность в образовании. 2012. № 1 (12). С. 6-7.

59. *Остапенко А.А.* Как воспитателю разобраться в теме духовного и нравственного? // Воспитательная работа в школе. 2008. № 7. С. 25-27.

60. *Остапенко А.А.* Как разобраться воспитателю в вопросе о духовном и нравственном? // Духовно-нравственное воспитание. 2008. № 6. С. 20-22.

61. *Остапенко А.А.* Нормированные и ненормированные образовательные результаты или Что мы теряем за пределами гособразовательного стандарта? // Школьные технологии. 2010. № 2. С. 35-40.

62. *Остапенко А.А., Гузеев В.В.* Чем отличается усвоение знаний от освоения умений // Школьные технологии. 2009. № 1. С. 47-54.

63. *Панарин А.* Православная цивилизация в глобальном мире. М.: Алгоритм, 2002.

64. *Платон.* Государство // Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир – эпоха Просвещения / Отв. ред. И.Т. Фролов. М.: Республика. 1995. С. 86-100.

65. *Покровский Н.Е.* О совершенствовании преподавания теоретико-социологических дисциплин // Социологические исследования. 2005. № 10. С. 69-76.

66. *Поппер К.* Открытое общество и его враги. М.: Культурная инициатива, 1992.

67. *Поснов М.Э.* История Христианской Церкви. N.Y.: Holy Trinity Orthodox School, 2002.
68. Потребляемость: болезнь, угрожающая миру / Джон Де Граф, Дэвид Ванн, Томас Х. Нэйлор. Пер. с англ. Н. Макарова. М.: Ультра. Культура, 2003.
69. *Пронина Е.Е.* Психология журналистского творчества. М.: МГУ, 2003.
70. *Рассел Б.* История западной философии. В 3-х кн. Кн. 1. Новосибирск: Сиб. унив. изд-во; Изд-во Новосиб. ун-та, 2001.
71. *Риккерт Г.* Науки о природе и науки о культуре. М.: Республика, 1998.
72. *Сепир Э.* Избр. тр. по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993.
73. *Сивулка Дж.* Мыло, секс и сигареты: история американской рекламы. СПб.: Питер, 2002.
74. *Скирбекк Г., Гилье Н.* История философии. Учебн. пособие / Под. ред. С.Б. Крымского. М.: Владос, 2001.
75. *Сковорода Г.С.* Соч. в двух томах. Т. 2. М.: Мысль, 1973.
76. *Слободчиков В.И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009.
77. *Слободчиков В.И.* Антропологический подход в современном образовании // Известия Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского [Тирасполь]. 2003. № 1. С. 66-74.
78. *Слободчиков В.И.* Очерки психологии образования. Биробиджан: БГПИ, 2005.
79. *Слободчиков В.И., Шувалов А.В.* Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 91-105.
80. *Смит А.* Теория нравственных чувств. М.: Республика, 1997.

81. *Соколова В.* Серые кардиналы образования. Кто стоит за «реформами» по ликвидации всеобщей грамотности в стране? // Совершенно секретно. 2011. № 4.
82. *Сорокин П.А.* Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992.
83. Справочник директора школы / Сост. М.М. Дейнеко. М.: Учпедгиз, 1954.
84. *Стёпин В.С.* Философская антропология и философия науки. М.: Высш. шк., 1992.
85. *Тихомиров Л.А.* Религиозно-философские основы истории. М.: Москва, 1997.
86. *Феофан (Вышенский) Затворник свт.* Страсти и борьба с ними. М.: Свято-Данилов монастырь, 2003.
87. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
88. *Франкл В.* Воля к смыслу. М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000.
89. *Фромм Э.* Забытый язык. Иметь или быть? М.: АСТ, 2009.
90. *Хагуров А., Горлова И., Ахиджахов А.* Социальные проблемы образования: Запад и Россия (обзор концепций и фактов). 2-е изд. М.: ИС РАН, Краснодар: КГУКИ, 2001.
91. *Хагуров Т.* Человек потребляющий: проблемы девиантологического анализа. М.: ИС РАН, 2006.
92. *Хагуров Т.А.* Человек потребляющий. Антропологическая девиантология массовой культуры. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2011.
93. *Хагуров Т.А.* Девиантологический релятивизм: методология или идеология (на примере анализа аддиктивного поведения) // Феноменология и профилактика девиантного поведения. Мат-лы II Всеросс. научно-практ. конф. 27-28 октября 2008 г. В 2-х т. Т. 1. Краснодар: АСВ-полиграфия, 2008. С. 395-413.
94. *Хагуров Т.А.* Методология девиантологических исследований феномена массовой культуры и порождаемого ею типа человека // Девиантное поведение: методология

и методика исследования / Под. ред. М.Е. Поздняковой М.: Регрант, 2004. С. 27-37.

95. *Хагуров Т.А.* Постмодернизм в поле массовой культуры, Социологические исследования. 2007. № 9. С. 93-97.

96. *Хаксли О.* О дивный новый мир. М.: Астрель, 2012.

97. *Хомски Н.* Приватизация образования – подрыв солидарности // Скепсис. 2005. № 3-4. http://scepsis.ru/library/id_380.html.

98. *Хомяков А.С.* Собр. соч. Т. 2. Прага: Изд. Самариана, 1867.

99. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Уч. пособие / Сост. А.И. Пискунов. М.: Просвещение, 1981.

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

101. *Шувалов А.* Очерки психологии здоровья: мировоззренческий, научный и практический аспекты. М.: Чистые пруды, 2009.

102. *Шувалов А.В.* Психологическое здоровье в свете христианского мировоззрения // Московский психотерапевтический журнал. 2009. № 3. С. 50-82.

103. *Шувалов А.В.* Психологическое здоровье человека // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4. Педагогика. Психология. 2009. № 4 (15). С. 87-101.

104. *Эко У.* Средние века уже начались // Иностранная литература. 1994. № 4. С. 258-267.

105. *Becker G.S.* Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, 2nd ed. N.Y., 1975.

106. *Bloom A.* The Closing of the American Mind. N.Y.: Simon & Schuster, 1987.

107. *Schultz T.* Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research. N.Y., 1971.

Научное издание

Остапенко Андрей Александрович
Хагуров Темыр Айтчевич

ЧЕЛОВЕК ИСЧЕЗАЮЩИЙ
Исторические предпосылки и суть
антропологического кризиса современного образования

Монография

Печатается в авторской редакции

*В оформлении обложки использована
репродукция картины П. Брейгеля «Вавилонская башня»*

Подписано в печать 15.11.2012. Формат 60×84 $\frac{1}{16}$. Печать цифровая
Гарнитура Таймс. Бумага офсетная. Уч.-изд. л. 12,1

Тираж 500 экз. Заказ №

Кубанский государственный университет
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149
Издательско-полиграфический центр КубГУ
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149