

УЧЕБНИКИ
И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ

Е. П. Белозерцев

ОБРАЗОВАНИЕ

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ
ФЕНОМЕН

Ю Р И Д И Ч Е С К И Й
Ц Е Н Т Р

Учебники и учебные пособия (Юридический Центр Пресс)

Евгений Белозерцев

**Образование. Историко-
культурный феномен**

«Юридический центр»

2004

Белозерцев Е. П.

Образование. Историко-культурный феномен /

Е. П. Белозерцев — «Юридический центр», 2004 — (Учебники и учебные пособия (Юридический Центр Пресс))

[<p id="__GoBack">](#)Настоящий курс лекций вводит читателя в историческую, общекультурную, научную дискуссию об образовании в целом, о русской школе и путях ее развития. Курс лекций предназначен для студентов высших учебных заведений (блоки гуманитарных, социально-экономических и общепедагогических дисциплин учебного плана), специалистов в сфере истории и философии образования, педагогов, а также широкого круга читателей, размышляющих о судьбах России, культуры и образования.

ББК 74.03

Содержание

Для кого и как появился данный курс лекций	6
Раздел первый	11
Лекция I. Методологические основы изучения образования	11
Вопросы для самостоятельной работы	34
Лекция II. Национальная идея России в педагогическом измерении	35
Конец ознакомительного фрагмента.	46

Евгений Белозерцев
Образование. Историко-
культурный феномен

© Е. П. Белозерцев, 2004

© Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004

Для кого и как появился данный курс лекций (Вместо предисловия)

Русская боль и русская тревога за нашу культуру не должны ослабевать в это трудное и ответственное время, когда задачи так огромны, культурные силы так разрозненны и слабы, а национальное самосознание так придавлено. И в грядущее, к будущей, молодой России, обращено наше упование, наша вера.

С. Н. Булгаков

Курс лекций «Образование: историко-культурный феномен», подготовленный с ориентацией на государственный образовательный стандарт высших учебных заведений, содержит необходимый объем знаний по теории, истории и философии образования и, как показывает наш опыт, удачно встраивается в систему гуманитарных, социально-экономических (блок ГСЭ) и общих педагогических (блок ОПД) дисциплин.

Как появился данный курс лекций?

Наука и практика – вопреки распространенному мнению – развиваются не от незнания к знанию, а наоборот: от знания к незнанию. Эту только на первый взгляд парадоксальную мысль можно всецело оценить в нашей сегодняшней действительности.

Творчески работающие специалисты, мастера своего дела всегда идут от «знания», сложившегося из опыта предшественников и современников, к «незнанию», к новым вопросам и проблемам отрасли, жизни страны в целом, которые еще никто не почувствовал, не выразил словом, не сформулировал в лекции, не оформил в документ. Одни из них прокладывают столбовую дорожку, другие – тропинку возле нее. И потому едва ли не самым показательным для нашего движения в глубь непознанной действительности является способность и стремление добыть новое знание.

Но знание и понимание – это вовсе не одно и то же. В 1983–1986 гг. автор настоящего курса лекций был командирован в Республику Афганистан в качестве советника-консультанта министра обучения и воспитания и имел возможность наблюдать специалистов, уверенных в себе (из страны, которая была «впереди планеты всей»), лихо демонстрирующих свое понимание, настаивающих на собственных рекомендациях о том, как должны развиваться те или иные отрасли народного хозяйства этой «отсталой страны». Я (к тому времени поработавший в школе, вузе, министерстве и защитивший кандидатскую диссертацию по педагогике), «многознающий», вынужден был однажды признаться в том, что многое, если не все, в образовании Афганистана не понимаю... Не буду рассказывать о том, как выходил из этого состояния. Важно другое: я впервые задумался над вопросами, что такое образование, какова связь истории, культуры, религии народа с образованием? Благодаря афганским размышлениям, стал анализировать предшествующий опыт и сложившуюся систему взглядов. По возвращении на Родину я оказался свидетелем результатов и последствий очередного «реформирования» отечественного образования: руководители разного ранга демонстрировали незнание и непонимание истории отечественного образования, неуважение к сложившейся системе как феномену культуры народа.

Категория «образование» была известна давно, но и сегодня она недостаточно понятна. С сожалением приходится признать, что в длительном процессе обсуждения ключевых понятий педагогики собственно научная аргументация чаще всего уступала и уступает точке зрения «авторитетных» лиц. Это признает и один из академиков РАО Алексей Иванович Писку-

нов¹. Ясно одно, попытки свести «образование» к педагогической категории вызывают много недоразумений и чаще всего ведут к абсурду. Очевидно, дело в том, что образование – фундаментальная категория науки, неизмеримо более сложное явление... А известно, что никакое сложное явление нельзя описать с помощью одного языка. И действительно, язык педагогики, базовые слова ее сегодня уточняются, обогащаются, рождаются новые педагогические категории благодаря языкам истории, философии, социологии, культуры, литературы, психологии.

В трудном и противоречивом процессе рождения обновленного образа педагогики восстанавливаются черты забытые и черты когда-то сознательно стертые, уничтоженные...

Одно необходимое предупреждение.

В начале XX в. атеизм и религиозный индифферентизм стали для русской интеллигенции, по горькому замечанию С. Н. Булгакова, синонимами образования и просвещенности. В начале XXI в. с сожалением приходится констатировать, что история повторяется и повторяется в виде фарса, отмечая все возможные аргументы, не извлекая необходимые уроки: атеизм снова стал первоосновой сознания и научной методологии. Но при этом в определенных кругах считается недопустимым разделение, незнание друг друга, противопоставление, взаимный снобизм, характерные для светской и церковной наук. Современный ученый Н. А. Нарочницкая резонно замечает: «...вопрос о соотношении современных историко-философских и социологических доктрин и христианского учения важен не только с точки зрения веры и судьбы христианства. Сопоставление категорий и ценностей современного общественного сознания с христианским наследием имеет огромное научное значение и не может не интересовать ученого-обществоведа – историка, философа, политолога, юриста...»² и, добавим от себя, психолога и педагога, руководителя образовательного учреждения. В предлагаемом курсе лекций на основе базовых принципов научности, историзма, целостности воссоздания образовательной картины России применены одновременно антропологический, историософский и региональный подходы.

В процессе разработки лекций автор провел обмен мнениями с представителями различных научных направлений, вузов, регионов. Заинтересованные и неспешные обсуждения выявили ряд тенденций. Назову лишь некоторые из них.

Первая. В обществе появляется все больше таких граждан, которые (во всяком случае, в публичных выступлениях) понимают, что без спокойного, уважительного, объективного отношения ко всем сторонам нашего бытия мы лишаемся корней, питающих нас соками истории и культуры; мы лишаемся духовно-нравственных, социальных идеалов, без которых невозможно возвыситься над окружающей нас недостойной реальностью. В общественном сознании начинает преобладать мысль, согласно которой в нашей стране возможно создание действительно демократической политической системы, если она (система) выражает в содержании, структуре и характере деятельности своих институтов, организаций, партий не только экономические, социальные и политические интересы, но также миропонимание народа, его психологическое состояние и национальное самосознание. Никакие корпоративные интересы не могут быть выше интереса государственного.

Вторая. Все, кто страдает о России, кто мечтает о ее величии, кто делает что-либо конкретное для ее возрождения, усматривают генетическую связь между такими фундаментальными понятиями, как образование, культура, национальное самосознание, патриотизм, компетентность. Более того, путь к возрождению России пролегает через воспитание духовно-нравственных ценностей. По отношению к образованию можно и должно судить об уровне государственного мышления.

¹ См.: История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. Учеб. пособие для пед. учеб. заведений. М., 2001.

² Нарочницкая Н. А. Россия и русские в мировой истории. М., 2003. С. 6.

Третья. По оценкам ученых и практиков, государственных и общественных деятелей, образование на федеральном уровне переживает глубокий кризис. Природа образовательной системы, гражданский и профессиональный потенциал работников образования находятся на пределе своих возможностей. Глубокий кризис образования выражается не столько в материально-финансовом оскудении, поставившем его на грань физического выживания, сколько в неопределенности целей, содержания и характера самого образования. В этой ситуации все более осознается необходимость решения стратегических задач развития образования.

Хронология событий показывает настойчивость и последовательность интеллигенции, деятелей науки и культуры, учителей и преподавателей, понимающих, что они своим интеллектом, талантом, непосредственным участием в делах просвещения могут оказать поддержку отечественному образованию. Данная тенденция как оптимистическая проявляется особенно ярко в регионах.

В различных городах России, например в Волгограде, Ставрополе, Барнауле, Ельце и др., специалисты разрабатывают региональные концепции или программы образования. В Архангельске разработан учебный план школы с национально-региональным компонентом (Т. С. Буторина). В Магадане предпринята попытка авторской разработки проекта системы образования в нетипичных зонах (О. А. Леонова, В. П. Серкин). В Хабаровском крае есть интересные наработки проекта развития жизни и деятельности края средствами образования и культуры. В Курске специалисты Педагогического университета и Института повышения квалификации работников образования, создав творческий коллектив, разработали концепцию и программу развития образования в области.

Сегодня можно утверждать, что региональное образование в сложных социально-экономических и политических условиях переходного общества выступает фактором стабилизации и организации нормального жизнеустройства: вся деятельность учреждений образования ориентирована на непреходящие жизненные ценности – поддержание духовного и физического здоровья детей, формирование сознания учащихся, развитие личности и социализацию молодежи.

От восточных до западных границ, от Севера до Юга России идет кропотливая работа по сбережению лучшего в традиционном образовании, разрабатываются новые подходы к воспитанию и обучению. В Волгоградской, Курской, Липецкой и других областях созданы, функционируют и развиваются учебно-научно-педагогические комплексы как образовательные сообщества регионов, где накапливается опыт преодоления разрушительных тенденций реформационных процессов, осуществляется перевод последних в созидательное русло. Именно здесь возникает ситуация успеха, способная обозначить позитивную динамику хотя бы в одной сфере жизни региона и тем самым снизить психологическую усталость населения, его неверие в результативность реформ. В настоящее время это представляется возможным лишь в сфере образования, где люди, несмотря ни на что, работают в строгом соответствии с расписанием учебных учреждений, где стабильность обеспечивают не надуманные структуры, а добросовестные, преданные и талантливые люди, желающие и умеющие работать, – самый ценный ресурс любого региона и страны в целом. Надо признать, что в ряде регионов, где образование развивается вопреки общему состоянию в стране и благодаря природе самого образования, человеческому и профессиональному потенциалу, накопленному русской – российской – советской школой, люди чувствуют себя относительно защищенными, способными решать проблему воспитания и обучения своих детей.

Предлагаемый читателю курс лекций как результат многолетних размышлений автора появился во многом благодаря уважаемым и почитаемым людям, общение с которыми укрепило мой дух и просветило разум. Его Святейшество Патриарх Московский и Всея Руси Алексий II благословил на работу по воссозданию русской школы; протоиерей Василий, настоятель Вознесенского собора г. Ельца, смысл своей жизни видит в просветлении души человека, в

сохранении древнейших храмов, в духовном воспитании детей, для чего и создал воскресную школу и православную гимназию в честь св. Тихона Задонского; Председатель Союза писателей России, сопредседатель Всемирного Русского Народного Собора, доктор исторических наук, профессор, главный редактор «Роман-журнала XXI век» Валерий Николаевич Ганичев личным примером показывает образец государственного отношения к Школе и Учителю; действительные члены Российской академии образования Зинаида Ивановна Васильева и Виталий Александрович Сластенин, принадлежащие к ленинградской и московской научным школам, вместе создали мощное педагогическое направление; доктор филологических наук, профессор, председатель комиссии по вопросам преподавания литературы и русского языка РАН Всеволод Юрьевич Троицкий показывает современникам путь к доброделанию через возрождение национально-государственного воспитания; доктор педагогических наук, профессор, академик Геннадий Никандрович Волков через народную педагогику чувашей, татар, башкир, дагестанцев и др. объединяет народы и таким образом укрепляет Россию; профессор, ректор Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина Валерий Петрович Кузовлев вопреки «окайным дням» развивает вуз, очеловечивает процесс подготовки учителя для села, многое делает для укрепления русского образовательного центра; заслуженный деятель искусств РСФСР, реставратор, писатель Владимир Александрович Десятников уверен, что «похвала наша Сергию (Радонежскому) не ему пользу приносит, но для нас спасением будет духовным»; полковник запаса, прошедший Афганистан и другие «горячие точки», Валерий Валентинович Берчун продолжает теперь воевать за отечественное образование не только для собственного сына, но и для всех детей России; педагог, публицист Владимир Сергеевич Горячев своей уверенностью и мятущейся душой не позволяет предавать истинные интересы России; директора школ Лилия Николаевна Погодина (г. Москва), Виктор Валентинович Шелонин (г. Владимир) и многие другие подвижники Земли Русской, несмотря ни на что, совместно со своими коллегами создают нормальные условия для духовно-нравственного становления учащихся. Все они, а также слушатели ИУУ, ИПК, ФПК, аспиранты, соискатели, студенты своим положительным отношением вдохновили автора на издание этой книги.

* * *

Курс лекций состоит из трех разделов. В *первом разделе* представлены знания методологического характера, накопленные автором в ходе научной и педагогической работы, а также отрефлексированные из различных источников.

Здесь сосредоточены начала, главные положения, основания нашего понимания науки, то, на чем должны основываться и выстраиваться все последующие лекции.

История, культура, философия и образование всегда взаимосвязаны. Вот почему в единстве рассматриваются следующие вопросы: национальная идея России как философия образования: триединство отечественного образования как основа его целостного анализа, функционирования и развития; народность как историко-культурная идея и фундаментальный педагогический принцип; духовные традиции отечественного образования.

Во *втором разделе* курса лекций предпринята попытка персонифицировать подчас отвлеченные понятия образования в человеческие образы. Избраны не абстрактно-популярные персонажи, а фактически близкие люди, земляки: святители Тихон Задонский и Иннокентий Херсонский, философов В. В. Розанов, писатель М. М. Пришвин. Временной разрыв здесь несуществен: все то же небо, все та же земля, те же проблемы образования. Духовная эманация исходит (и воспринимается, усваивается) как бы из толщи родного историко-культурного бытования.

Простая и одновременно сложная задача: опереться на отечественную духовную почву; отыскать, предъявить, прислушаться и осмыслить заветы отечественных пророков в наше

весьма непростое время; понять, как они стали образованными людьми, что происходило с ними в жизни, благодаря чему они стали личностями. Каждый из них чувствовал себя человеком, ощущал свое подлинно человеческое духовное достоинство и осознавал глубокую причастность к людям, Отечеству, народу. В. Ю. Троицкий справедливо утверждает: «Истинная личность – тот, в ком мощно выражены собственно человеческие качества – совести, чести, воли и стремления к Высшим ценностям; без человеческих качеств, без стремления к высшему началу – сила и воля человека становится силою зверя. Сильная, волевая натура не всегда личность. Личность – это тот, кто в человеческих формах отстаивает свое право на уважение к своей самостоятельности, своей духовной свободе и вместе с тем видит себя частью несомненно более высокого, значительного, чем он сам, ощущает себя, как говорили наши предки, созданным по образу и подобию Божьему»³.

Все эти слова полностью относятся к моим Землякам, знаковым личностям не только для Ельца и региона, но и всей России. Но только этого недостаточно. Нам важно понять их оценки роли образования в личной жизни, понять, какое наследие они оставили нам, что из этого наследия мы можем использовать для восстановления утраченного, возобновления прерванного, воссоздания заново – все, что по-русски означает возрождение.

В XIX–XX вв. в России много было званных, но мало избранных, но только единицы из них могут быть отнесены к категории Учителей, духовно-идейных наставников. Т. Задонский, И. Херсонский, В. В. Розанов, М. М. Пришвин, как и некоторые другие, неупомянутые здесь, принадлежат к категории людей, по-настоящему избранных. У них есть чему поучиться и нынешним, и будущим поколениям. Каждый из них самобытен и ярок, но общее предельно ясно: их происхождение и становление в логике русской культуры, чисто русское отношение к жизни. Они для нас, сегодня живущих, – желательные и любимые лица.

Духовное наследие наших Земляков неисчерпаемо. Аспиранты, молодые преподаватели обращаются к трудам святителя Феофана Затворника, преподобных Нектария Оптинского и Силуана Афонского, мыслителей Сергия Булгакова и Николая Федорова, историков Константина Калайдовича и Дмитрия Иловайского и др.

Автор благодарит Н. В. Борисову, о. Александра (Иванова), А. В. Зайцеву, А. Е. Крикунова, А. И. Павленко, А. И. Антонова – моих коллег и учеников за помощь в подготовке лекций данного раздела.

В *третьем разделе* автор, опираясь на историю, культурную традицию и избранную методологию, представляет собственное понимание современных проблем отечественного образования. Для этого образование рассматривается в контексте общемировых проектов, тенденций, процессов; представляется противоречивый контекст самого образования, его мифы и парадоксы, описываются элементы образования как социально-педагогической системы; совершается попытка создать целостный образ учителя в историко-культурном и современном контекстах, возвратиться к духовной сущности учительского труда и утверждать парадигму профессионального воспитания учителя.

Автор обосновывает необходимость введения категории «культурно-образовательная среда» (КОС), показывает философско-педагогическую сущность понятия, представляет опыт изучения КОС провинциального города России на примере Ельца. Культурно-образовательную среду предлагается использовать для изучения реальных процессов происходящих в образовании и жизни.

В настоящей книге внимательный читатель найдет ответы и на другие занимающие его вопросы. Мы же выражаем надежду, что лекции представят систему методологических подходов, позволяющих расширить научный кругозор и выбрать свой путь для осмысления образования в судьбе России и ее народа.

³ Троицкий В. Ю. Путь к добродетели // Держава. 1997. № 1(7). С. 36.

Раздел первый

Лекция I. Методологические основы изучения образования

Нет сейчас вопроса более грозного и более важного, чем вопрос о народном образовании. Нет вопроса, о котором мы должны более думать и больше рассуждать, даже если бы в данный момент мы могли по нему мало сделать. Ибо пройдет время, когда не будет времени о нем думать, а надо будет решать. И трудно будет решать русскому обществу, которое о нем не успело достаточно подумать и пережить его.

В. И. Вернадский

Объектом нашего внимания является историко-культурное наследие России, которое по существу своему – классическое и педагогическое. *Классическое* потому, что, во-первых, оно представлено общепризнанными трудами выдающихся российских ученых и деятелей культуры, известных богословов, имеющими непреходящую ценность для национальной культуры и образования; во-вторых, в 60-е годы наше образование было оценено мировым сообществом как самое эффективное; его изучали, многие идеи и положения использовались при создании и совершенствовании своих национальных систем образования. Таким образом, мы имеем дело с историко-культурным наследием, которое характеризуется как выдающееся, общепризнанное, имеющее непреходящую ценность не только для национальной, но и мировой культуры. *Педагогическое* потому, что оно имеет воспитательную направленность, поучительный характер, душеполезный смысл.

Наше время – время забытых нужных слов. Необоснованное многословие порождается отсутствием бережности к слову, вслед за этим – утрата смысла слова и практически полное забвение. Одно из них – «наследие». Ныне оно «у всех на устах»: книги, журналы, радио и телевидение всю «философствуют» об этом. Но тот ли смысл оно имеет вне этой суеты и неразберихи? Давайте прочитаем. Ожегов С. И. «Толковый словарь русского языка»: *Наследие – явление духовной жизни, быта, уклада, воспринятое от прежних поколений, от предшественников.*

Два соображения по поводу этого определения.

Первое. Это очень важное, особенно в наши дни, напоминание о том, что наследие – в первую очередь «явление духовной жизни». Поэтому, даже обращаясь к зримым образам мира материального, наследие имеет своим источником сферу Духа, не теряет с ней связи. И если наследие вообще невозможно понять вне темы духовного, то наше (русское, российское, советское) наследие невозможно понять вне темы православия. Иначе какое же это наше наследие без преподобных Сергия Радонежского и Антония Печерского, Амвросия Оптинского и Серафима Саровского, святителей Димитрия Ростовского, Тихона Задонского и Иннокентия Херсонского, Ивана Бунина, Михаила Пришвина и многих других?

Второе. Для иллюстрации нынешнего нашего состояния очень подходит образ человека с богатейшей библиотекой: часть книг перешла от отца, часть – собрал сам. Он неплохо ориентируется в авторах, некоторых даже пытался читать, да бросил – то смысл непонятен, то язык сложноват. А зачем они, эти книги-то? Есть своя голова на плечах, вот и буду жить по собственному разумению. А книги – сыну отдам, все-таки *наследие*.

Вот и живем «по собственному разумению»: блуждая наугад то туда, то сюда, ломая шеи и сбивая колени. И в этих блужданиях умудряемся еще помнить, а иногда и гордиться «нашим наследием»! Но наше ли оно? Вспомним: «наследие – явление... *унаследованное, воспринятое, обдуманное, осмысленное, пережитое, пропущенное через себя, через ум и сердце, ставшее частью духовного существа*».

Сделать «наше наследие» нашим трудно не только в силу объективных причин. Можно просто, стараясь сохранить элементарный смысл и логику, переписать древние (и не очень) тексты в современных категориях и понятиях, что само по себе немаловажно. Но гораздо важнее не утратить, сохранить, *унаследовать силу Духа*, с которой писали наши предки, которая животворит их труды и которую мы, восприняв от своих отцов, должны передать своим детям, с тем чтобы каждое новое поколение могло воспользоваться наследием во благо.

Предметом нашего внимания являются философско-педагогические смыслы образования. Образование – необычный факт, исключительное явление истории и культуры любого народа, что называется одним словом «феномен» (от греч. являющее себя). Показывать образы и раскрывать смыслы образования не просто, ибо *оно* выдающееся по своим свойствам, качествам, силе проявления, жизнестойкости, устойчивости, одним словом, *феноменально*. Образование как феномен истории и культуры всегда привлекает внимание неравнодушных и размышляющих граждан. Особое внимание проявляется к феномену образования на стыке веков, на изломе экономических и идеологических реформ, на этапе появления новых парадигм в науке. Вот почему во второй половине 1990-х годов и в начале XXI в. прошли «круглые столы» с обсуждением проблем истории, культуры философии и образования, педагогики и психологии как в столицах и крупных городах, так и в малых городах и провинциальных вузах, вышли в свет монографии по философии образования⁴. Такие научные журналы, как «Вопросы философии», «Alma mater. Вестник высшей школы», «Педагогика», ряд художественно-публицистических журналов, продолжают дискуссионные публикации.

Образование – фундаментальная категория и абсолютная ценность всех времен и народов. *Во-первых*, потому, что, являясь функцией жизни, образование пронизывает быт каждого человека в течение всей его жизни, составляет существенную характеристику любого государства и общества. Тем самым мы подчеркиваем чрезвычайную его особенность, ибо нет ничего другого, более великого, посредством чего бы жили и действовали, общались люди столь разного возраста и социального положения: дети – подростки – юноши (девушки) – взрослые – старики; дошкольники – школьники – студенты – аспиранты; колхозники (фермеры) – служащие – коммерсанты; воспитатели – учителя – преподаватели – управленцы разного уровня. Все они творят свою индивидуальность, реализуя собственную позицию, взаимодействуя между собой, обособляясь в общении.

Во-вторых, образование – историко-культурный феномен, результат и условие развития культуры конкретного народа.

Образование есть гармония факторов (историко-социокультурных, экономических, демографических, экологических, этнопсихологических, медицинских), отраженных в идеологии, содержании и технологии воспитания и обучения. Плохо в стране тогда, когда разывают историю, культуру и образование, когда позволительно не замечать связи между общественными процессами и образованием; тяжело тому учителю, который не знает или плохо знает историю и культуру своего Отечества, родного края, истоки и традиции своего народа.

«Образец» и «образ», подразумевающиеся в понятии образования, воплощаются в индивидуально самобытные формы в соответствии с культурой общества; человек «образовывается» в смысловом поле ценностей, идеалов, значений, нравов. Все они носят всеобщий

⁴ См., напр.: Гаязов А. С. Образование и образованность гражданина в современном мире. М., 2003; Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. М., 2003, и др.

характер (являясь параметрами всякого социального бытия людей), но, прежде всего, – национальный, присущий данному народу, его истории и мироощущению. Потому образование национально по содержанию и характеру.

Школа не случайно ориентируется на «преимущественное, усиленное изучение родины» (К. Д. Ушинский). Идея национального образования заключается в том, что органическим, естественным является воспитание на традициях своего народа; далее круг воспринимаемых идей расширяется до мировых, общечеловеческих представлений, при этом патристические начала сохраняются и укрепляются.

Другим неперменным основанием современного образования является утверждение в сознании учащихся значения исторических корней своего народа, его духовных и нравственных устоев, гражданских и патриотических идей, гуманистического сознания связей с другими народами, всем человечеством.

Поэтому, поддерживая развитие образования всех народов, имеющих свои национально-государственные структуры на территории Российской Федерации, мы особое внимание уделяем становлению русского образования от семьи и детского сада до средней и высшей профессиональной школы. Создать национальное образование для русского народа – значит поддерживать и приумножать в отечественном образовании все то прекрасное и уникальное, что заложено в русской идее.

В-третьих, образование – система многомерная, многозначная, функционирующая и развивающаяся по собственным законам. Образование – не статичная конструкция, а живой организм с душой, меняющийся во времени и пространстве. Душа русского образования – православное воспитание – постоянно питается живительными соками истории и культуры своего народа. Обучение – средство духовного становления человека.

Любое русское образовательное учреждение представляет собой открытую систему, что соответствует характеру нашего народа. Это означает, что оно приветливо и дружелюбно распахивает двери всем, кто хочет стать питомцем или учителем, студентом или преподавателем русской школы. Оно вбирает все лучшее, что есть в российской и мировой культурах.

Рассматриваемый феномен истории и культуры предполагает адекватную *методологию*, которая бы позволила воссоздать целостную картину образования, представить его образ и раскрыть смысл. Сложность объекта изучения усугубляется неопределенностью, многозначностью понятия «методология». Определение методологии довольно часто дается не столько на основе анализа реальных тенденций, нужд развития образования и изучающей его науки (педагогике), сколько из обобщенных философских оснований, не позволяющих постигнуть суть самого понятия.

Новейший период развития России можно охарактеризовать как период «методологического вольнодумства и безответственности». Данная оценка полностью относится к специальности 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования». И вместе с тем, пробираясь сквозь плюралистические мнения, альтернативные позиции, преодолевая удивительным образом перемешанные традиционные и так называемые «инновационные подходы», автор имеет все же возможность выбирать те, что соответствуют его замыслу, его взглядам. Но, выбрав, важно, чтобы материал соответствовал замыслу исследователя, чтобы авторские идеи и положения были непротиворечивыми и составляли целостный образ объекта и предмета изучения, гармоничный ряд смыслов.

Не вдаваясь в детали дискуссии, приведу одно из определений методологии, а также некоторые разъяснения, данные известными специалистами. Методология – это не только «учение» как совокупность знаний, но и область познавательной деятельности. В 70-е годы XX в. М. А. Данилов сформулировал четкое определение: «Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах, подходах и способах добывания знаний, отражающих... педагогическую действительность». В. В. Краевский и

В. И. Полонский, обладая современной научной информацией и будучи глубоко убежденными в том, что методология имеет деятельностную составляющую, добавляют и уточняют: «...а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований».

Деятельностный аспект методологии обуславливается правомерным представлением о науке как деятельности, выражающей единство ее духовной и материальной составляющих, результата и процесса, знания и способов его получения. Предмет методологии педагогики, по мнению этих авторов, выступает как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке.

Грамотное проведение педагогического исследования возможно в том случае, если исследователь владеет методологической культурой, в содержание которой входят: методологическая рефлексия (умение анализировать собственную научную деятельность), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования. Таким образом, методологическая культура – это культура мышления, основанная на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия. Такая культура нужна и практике и науке. Мыслительный акт в педагогическом процессе направлен на разрешение возникающих проблем, и тогда нельзя обойтись без рефлексии, т. е. размышлений о собственной деятельности в системе образования⁵.

Размышления о противоречиях в исследованиях образования, проявившихся особенно заметно в последние годы, анализ собственной профессиональной деятельности, изучение ранее недоступной литературы позволили сформулировать авторскую позицию: исследование образования происходит на уровне принципов и на уровне подходов.

«Принцип исследования, – отмечал Хайдеггер, – это то, что оно всегда ориентировано, что направляет все его собственные шаги. В нем не заключен ни один результат, ни одно положение, ни одна догма, относящаяся к содержанию познаваемого в этом исследовании предмета: принцип задает только направление исследовательских поисков»⁶.

Принцип исследования образования есть принцип исследовательской деятельности, когда автор формулирует и осуществляет идею своего исследования. Общее направление исследовательского поиска в образовании обеспечивают феноменология, научность, целостность.

Принцип феноменологии. Проясним изначальный смысл слова «феноменология», прибегнув к помощи М. Хайдеггера. «Феноменология» состоит из двух частей: *феномен* и *логия*.

«Феномен» означает: то, что показывает себя само, составляет совокупность того, что показывает себя само и что греки также просто отождествляли с сущим. Существуют два основных значения слова «феномен»: во-первых, это открытое, показывающее себя самое; во-вторых, кажимость – то, что презентует себя в качестве открытого, но лишь выдает себя за таковое.

«Логия» обычно переводится как «наука о»: теология – наука о Боге; биология – наука о жизни, т. е. об органической природе; социология – наука об обществе. При этом наука понимается как взаимосвязь положений и высказываний о единстве некоторой предметной области. Однако «логос» означает, собственно, не науку, а речь о чем-то. Аристотель определяет «логос» как позволение видеть нечто в нем самом и именно из него самого. В речи, если она подлинна, то, что говорится, должно быть почерпнуто из того, о чем говорится, так, чтобы речь – сообщение в своем содержании, в том, что она говорит, делала то, о чем она говорит,

⁵ См.: Краевский В. В., Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика. М.; Волгоград, 2001.

⁶ Хайдеггер М. Пролегомены к истории понятия времени. Томск, 1998. С. 82.

открытым и доступным для других. Как подчеркивает Аристотель, «логос» голосовым озвучиванием делает нечто зримым, воспринимаемым, в нем, помимо прочего, дано нечто, что можно видеть. Существенное в озвучивании – это то, что в речи говорится и подразумевается в качестве высказанного значения. Поэтому в самом общем определении «логос» – это нечто звучащее, которое что-то показывает в смысле означивания, которое дает нам что-то понятное. Хайдеггер предлагает под словом «феноменология» понимать «логос» как речь в смысле постигающего предмет сообщения.

Термин «феноменология» использовали Кант и Гегель, однако как самостоятельное философское направление оно было оформлено на Западе в XX в. Гуссерлем, Хайдеггером, Сартром, Мерло-Понти и др. Феноменологические мотивы звучат в ряде наук – в социальных (прежде всего, психологии и психиатрии), в литературоведении; в педагогике они выражены слабо.

Э. Гуссерль, автор феноменологического направления философии, для «обособления», «очищения» сознания на пути к «чистому сознанию» предлагает последовательно искоренить «естественную установку» сознания и направить все внимание на само же сознание, на его «чистую» структуру, освободив сознание от всего эмпирического.⁷

«Чистый поток сознания как таковой» как раз и есть искомый объект анализа: процесс переживания истины в его внутренней логике, в его «чистой структуре»: в нем нет ничего эмпирического, психологического, субъективного; это «поток» сознания; здесь нет ничего субстанционального, формального, косного, установившегося. Гуссерль выделяет особенности «чистого» сознания:

- сознание как совокупность, как набор чистых сущностей, чистых возможностей, всеобщих структур, представляющих результат свободного мыслительного конструирования; в таком смысле речь идет об «идеальном» царстве недействительного, которое открывается лишь постольку, поскольку ее вычленил, создает, придумывает сам феноменолог;

- сознание рассматривается не просто как набор чистых сущностей и возможностей; в феноменологическом анализе сущности берутся вместе с сознанием как «поток», как устойчивой целостностью. Главная задача для феноменолога состоит в том, чтобы научиться работать с сознанием как бесконечным потоком, входить в поток, «вычленять» чистые сущности сознания как сущности самого устойчивого целостного потока переживаний. Элементами потока переживаний, как считает Гуссерль, являются феномены. Вот почему учение о структуре потока переживаний называется феноменологией. В каждом феномене как элементе потока сознания Гуссерль видит также своеобразную целостность, наделенную самостоятельной и сложной структурой;

- феномен как целостность можно рассмотреть в том случае, если удастся «схватить» его в интуитивном акте. С этой целью феномен не нужно описывать извне, его надо «переживать». «Брать феномены следует так, как они даются, то есть как вот это текущее осознание, мнение, обнаружение – чем и являются феномены». Основным методом «обнаружения» сущности и структуры сознания – метод «непосредственного вхождения» в поток сознания, интуитивного, непосредственного, но непременно чисто умозрительного «усмотрения сущности». Феноменологический метод – метод непосредственного слияния с потоком сознания, он противоположен дедуктивно-расчленяющему методу естествознания. Природа феномена определяется Гуссерлем следующим образом: в феномене есть момент непререкаемой и непосредственной «очевидности», непосредственное единство с истиной, сущностью. Это единство, однако, не является плодом рационального познания, рассуждения, вывода. Истина, сущность присутствует в феномене в форме не осознанной и расчлененной истины, а некой достоверности, непосредственной очевидности. Структуру феномена Гуссерль рассматривает на четырех уровнях.

⁷ Подробнее см.: История философии. Энциклопедия. Минск, 2002. С. 1127–1129.

1. Словесная языковая оболочка, взятая в смысле физическо-материальных процессов речи, письма, обозначения и т. д.
2. Психические переживания самого познающего субъекта.
3. Сами «смысл» и «значение» выражения и познавательного переживания; т. е. «смысл», который непосредственно подразумевается в познавательном переживании и выражается в данном словесном обозначении.
4. Полагаемый через значение «предмет».

При этом Гуссерль подчеркивает, что первые два слоя «феноменологического единства» не интересуют логика и феноменолога; третий и четвертый слои подвергаются феноменологическому анализу, центральное место в котором принадлежит элементу смысла выражения, так как именно в «смысле» находит свое выражение чисто логическая природа познания.

По мнению Хайдеггера, феноменология есть позволение видеть открытое в себе самом из него самого, «методическое» наименование, поскольку им обозначается только вид опыта, постижения и определения того, что является темой философии.

«В изначальном и подлинном значении этого слова феноменология означает способ, каким нечто встречается, и способ вполне определенный: показывание себя в себе самом... Феноменология как исследование представляет собой именно работу выявляющего позволения видеть в смысле методичного устранения того, чем нечто скрыто.

Сокрытость – понятие, противоположное феномену, и именно то, чем вещи скрыты, составляет первоначальную тему феноменологического рассмотрения. Прежде всего и чаще всего то, что может быть феноменом, скрыто или известно в предварительном определении. Сокрытие может быть различным: во-первых, феномен может быть скрыт в том смысле, что он вообще *еще не открыт*, о его содержании еще ничего не известно. Кроме того, феномен может быть *засорен*. Это значит, что когда-то он уже был открыт, но вновь попал под что-то скрывающее. Это последнее скрывает феномен не тотально: некогда открытое еще остается зримым, хотя лишь как кажимость. Но сколько кажимости, столько и бытия; сокрытие как *загораживание* – наиболее частый и опасный вид сокрытия, поскольку здесь особенно велика возможность обмана и заблуждения. Первоначально зримые феномены лишаются корней, отрываются от своей почвы и остаются непонятыми в их вещном (*sachmassigen*) происхождении. Само же сокрытие, понимается ли оно в смысле вообще неоткрытого или в смысле засорения и загораживания, имеет двоякое значение. Оно может быть *случайным* и *необходимым*; последнее содержится в способе бытия акта открытия и в его возможностях. Когда положение, изначально полученное феноменологически, высказывается в сообщении, оно подвергается опасности сокрытия. В пустом предпонимании оно переходит из уст в уста, теряет свою почву и превращается в невесомые слова. То, что было получено и удостоверено изначально, может стать окаменелостью, и эта возможность заложена даже в конкретной феноменологической работе: поскольку она несет в себе этот радикальный принцип, сокрытие может исходить из нее самой. Вместе с возможностью радикального раскрытия феноменология полагает в себе соответствующую опасность – застыть в своих результатах.

Трудность подлинно феноменологической работы заключается как раз в том, что она должна стать в положительном смысле критичной по отношению к себе самой. От предметов феноменологического исследования нужно предварительно добиться, чтобы они явили себя по типу феномена. Это значит, что характерный способ схватывания феноменов – оригинально схватывающее выявление – ни в коей мере не является непосредственным схватыванием в том смысле, который позволил бы сказать, что феноменология – это простое видение, для которого не требуется никакого методического обеспечения. Верно обратное, потому-то столь важно ясно понять феноменологическую максиму. Феномен не дан с самого начала, поэтому уже исходные рассмотрения и выявляющее прохождение через сокрытия требуют значительного методического обеспечения, которое позволяет достичь определенности и получить ори-

ентиры касательно того, что может представлять собой феноменальная данность интенциональности. В требовании изначальной прямой данности феноменов нет ничего от комфортного непосредственного созерцания. Именно потому, что нельзя дедуцировать сущность из сущности, вывести априори из априори, раскрыть что бы то ни было из чего-то другого, но все должно быть дано в удостоверяющем усмотрении, – именно поэтому каждая отдельная феноменальная связь задает путь исследования, всякий раз – новый, в зависимости, опять же, от того, в какой степени раскрыто априори и от того, каким образом и в какой мере оно затемнено традицией. Поскольку в конечном счете каждая структура должна быть обнаружена в ней самой, то поначалу феноменология предстает в облике, как говорят, *феноменологии в картинках*: исследования, в котором лишь выявляются отдельные структуры, что, пожалуй, весьма полезно для систематической философии, но лишь в качестве чего-то предварительного. Поэтому философы соглашались санкционировать отдельные феноменологические результаты не иначе как встраивая их в какую-нибудь диалектику и т. п. В противовес этому мы скажем, что с самого начала нет нужды что-либо измышлять о связях интенциональных структур: взаимосвязь в сфере априорного всегда определяет себя сама, и только из вещей, которые исследуются на предмет их феноменальной структуры»⁸.

Принцип научности. В современных условиях методология берет на себя ответственность осмысления нового статуса науки и ее организации. Характеризуя науку, исследователи, как правило, указывают несколько ее особенностей: наука – это специфическая форма отражения действительности, одна из форм общественного сознания; она является специализированной деятельностью по получению научных знаний, выявлению законов природы, на основе которых происходит преобразование практики (наука как производительная сила); в науку также включают результаты познавательной деятельности (теории, законы, картины мира) и социальную организацию этой деятельности (наука как социальный институт). Указанными характеристиками науки для цели нашего исследования трудно воспользоваться хотя бы потому, что они ориентированы на образец естественной науки и, кроме того, составлены из отдельных, не согласующихся друг с другом (хотя и верных), представлений. Новое представление о науке должно органически включать в себя, как равноценные, естественные, гуманитарные и социальные виды научной деятельности, которые, с одной стороны, взаимосвязаны (в генетическом аспекте и в ходе использования), а с другой – различаются своими принципами, методами, объектами и предметами исследования.

Сегодня существуют две противоположные точки зрения на дальнейшее развитие науки. Современный методолог В. М. Розин так характеризует ее нынешнее состояние: «Одни исследователи пытаются отстоять исконные научные ценности – традиционный образ науки (истинность и точность научных знаний, их обоснованность и проверяемость, непротиворечивость), а также традиционные представления о науке как инструменте познания законов природы, а другие, наоборот, подвергают эти ценности и представления сомнению и отрицанию. Представители второго направления утверждают, что научные ценности и представления о науке, выработанные в конце XIX и в XX столетии, в настоящее время не обеспечивают эффективного развития теоретического мышления, особенно в области изучения человека и общества. Поэтому они отказывают данным научным ценностям в жизнеспособности, т. е. считают их неадекватными современной ситуации, или утверждают, что то, что сейчас называют наукой, в действительности уже не наука в традиционном смысле. Все эти позиции, направления отражают реальное положение дел в развитии современных научных исследований. С одной стороны, происходит явная модификация науки, она начинает играть другую роль в обществе, особенно при распространении принципов и приемов исследования на биологические и социальные явления. Устанавливается более тесная связь науки с инженерией и проектированием,

⁸ Хайдеггер М. Прологомены к истории понятия времени. Томск, 1998. С. 92–95.

меняются границы между различными научными предметами, прежняя классификация наук перестает быть эффективной, в науку включаются системотехника и учение об управлении и нововведениях, эргономика и другие дисциплины, не удовлетворяющие традиционным принципам построения научных теорий, так что встает закономерный вопрос: науки ли это? С другой стороны, все возникшие таким образом образования появляются в результате развития науки, научных методов исследования, только перенесенных на новые области и явления и потому приобретающих новые формы. Что понимать под наукой, что в нее включать, зависит не только от самой науки, но и от различных науковедческих дисциплин (методологии, философии, логики и т. д.), от того, как и на основании каких принципов они сумеют задать целостность возникающих и традиционных направлений и содержания науки.

Наконец, есть еще один исключительно важный момент, заставляющий заново специфицировать естественные, гуманитарные и социальные науки и формы научного мышления, а также понять их единство и взаимозависимость. В последние годы все яснее становится, что естественнонаучное познание и связанная с ним техническая деятельность «есть не просто наблюдение, но активная деятельность в космосе, и их успехи небезразличны к здоровью космоса, к гигиене Вселенной!.. Взаимоопыление проблем гуманитарных и естественных наук, – развивает свою мысль Г. Гачев, – есть не прихоть праздного ума, но назревшая историческая потребность самого человечества, даже исходя из простого корыстного вопроса о возможностях и путях продолжения его существования: выживем ли?»

Таким образом, в настоящее время в философии науки и методологии сложилась новая ситуация. Безусловно, назрел вопрос о создании такой концепции науки и научного мышления, которая бы, с одной стороны, разрешала указанные проблемы и трудности, с другой – обобщала результаты, полученные в последние десятилетия (так были описаны механизмы и этапы развития науки, нащупаны отдельные интересные представления, объясняющие в методологическом, социологическом, психологическом или культурологическом ключе различные реальные моменты функционирования науки). Необходимость концептуального обобщения диктуется как задачей ускорения самих исследований науки, так и требованиями методологического обеспечения и систематизации науки»⁹.

В науке различают два основных процесса – функционирование науки и ее формирование (развитие). «Процесс функционирования, – пишет В. М. Розин, – представляет собой, во-первых, распространение структуры науки на новые случаи (ассимиляция в науке новых эмпирических объектов и знаний), во-вторых, совершенствование оснований науки (уточнение и видоизменение правил, норм, законов, регулирующих научную деятельность), в-третьих, получение новых теоретических знаний (разворачивание теоретического слоя). Побуждающей силой функционирования науки являются решения теоретических задач, а также анализ противоречий, проблем и различных затруднений, возникающих в научном мышлении и деятельности.

От функционирования науки процесс ее формирования (развития) отличается тем, что здесь все три слоя науки (эмпирический, теоретический, оснований), а также отношения между ними или складываются, или видоизменяются. Различаются и более простые случаи: формирование нового теоретического и эмпирического слоя при сохранении оснований науки или формирование отдельного теоретического (эмпирического) слоя (последнее является, как правило, временным, неустойчивым состоянием науки). Формирование науки побуждается, с одной стороны, самой логикой научного познания (его требованиями, идеалами, ценностями), с другой – проблемами функционирования науки (накопления большого числа противоречий, неувязок, рассогласований, невозможность их разрешить). В число проблем входят и те, кото-

⁹ Розин В. М. Типы и дискурсы научного мышления. М., 2000. С. 12–13.

рые возникают в практике: описание новых объектов практики, включение в теорию знаний, полученных об этих объектах, построение теории новой объектной области и другие»¹⁰.

Принцип целостности. Целостность, или, как писали в XIX в., «цельность», означает внутреннее единство объекта, его относительную автономность и независимость от окружающей среды. Данную характеристику следует воспринимать не в абсолютном, а в относительном смысле, поскольку сам объект имеет разнообразные связи со средой, развивается лишь в единстве с ней. Надо иметь в виду, что представления о целостности объекта изучения, например образования, исторически преходящи, обусловлены уровнем развития научного мышления. Сегодня наука располагает такими данными, которые позволяют осмысливать глубинную связь педагогических идей, явлений, фактов в их целостности и взаимодействии в контексте общекультурного процесса своей страны и одновременно различных цивилизаций.

Философия в трактовке понятия «целостность» выделяет два аспекта. На примере образования это можно проиллюстрировать так. Целостность в смысле полноты всестороннего охвата всех свойств, сторон, связей образования как самодостаточность, и здесь целостность сближается с понятием «конкретность», что предусматривает анализ местного регионального образования; целостность как внутренняя обусловленность образования, то, что определяет его уникальность, особенность, и в этом смысле она сближается с понятием «сущность», что позволяет рассматривать образование как онтологическое явление. Таким образом, понятие «целостность» выполняет ключевую роль в получении синтетического знания о сложном объекте или процессе, которым и является для нас образование.

Более подробно принцип целостности будет рассмотрен в лекциях IX и XII.

Мы представили общее направление исследования образования, раскрыв три принципа: феноменологии, научности, целостности. Но для изучения сущности образования одних принципов недостаточно. Исследовательские подходы на конкретном уровне позволяют рассматривать, принимать (не принимать) различные смыслы образования, сходящиеся в целостном образе изучаемого феномена. Таких подходов три: антропологический, историософский, средовой.

На наш взгляд, наиболее существенным, адекватным данным педагогической науки и актуальным задачам изучения образования признается **антропологический подход**.

В истории российской общественной мысли существовали разные подходы к пониманию сущности человеческой личности. Сторонники естественнонаучного материализма пытались определять личность исключительно на базе биологических характеристик, изучения химических и физических процессов, происходящих в человеческом мозге. Сторонники марксистского подхода рассматривали личность только в социальном аспекте, как совокупность всех общественных отношений. Эти два подхода довольно интенсивно разрабатывались и становились идеологическими основаниями для различных научных направлений. Третья – духовная – составляющая не замечалась, отрицалась, не обсуждалась вообще. Однако всегда находились мыслители, которые особенно остро осознавали необходимость иного отношения к человеку. В планетарном мышлении неизменно присутствовал гуманистический характер самобытного философствования русских мыслителей.

За долгие годы развития науки содержание понятия «антропология» то резко расширялось, как совокупность всех знаний о человеке и о сфере его деятельности, то резко сужалось до знания только о частях в историческом аспекте археологических находок.

Известно, что Аристотель ввел в обиход данный термин и предложил антропологией называть науку только о духовной сущности человека.

¹⁰ Розин В. М. Типы и дискурсы научного мышления. М., 2000. С. 24.

К настоящему времени общепринятым считается антропологический подход как философская концепция, усматривающая в понятии «человек» базовую мировоззренческую категорию, позволяющую объяснить и понять «природу», «общество» и «мышление».

В конце XIX в. русская мысль довольно четко формулирует систему взглядов, идей о педагогической антропологии. Основоположник научной педагогики в России К. Д. Ушинский в монографии «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869), исходя из современных ему реалий, провел глубокий анализ и охарактеризовал перспективы новой науки. К. Д. Ушинский впервые употребил понятие «педагогическая антропология» в качестве особой точки зрения на воспитание человека, характерное для России, и тем самым оригинально переосмыслил европейскую философско-педагогическую традицию. Педагогическая антропология предполагает критическую оценку всевозможных схем, абстрактного философствования, неприятие бюрократического вмешательства в учебно-воспитательный процесс. Педагогика обогащается такими науками, которые направлены на познание человека.

Антропологическая ориентация в концепциях образования исходит из понимания человека как универсальной, свободной и ответственной сущности. Человек есть смысл, цель и результат образования. Педагогические действия могут и должны соотноситься с целостностью человека, его биологической, социальной и духовной составляющими, оставляя за ним данное природой право быть субъектом образования.

Последователи К. Д. Ушинского – Н. П. Пирогов, П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев и другие ученые не только продолжили исследования педагогической антропологии, но и привнесли и развили собственные продуктивные идеи. С сожалением следует признать, что педагогическая антропология в полном объеме не была востребована образовательной практикой. Но в период восстановления человеческих ценностей, в условиях модернизации образования следует признать объективно существующую возможность достаточности и педагогической эффективности антропологического подхода.

Педагогическая антропология может быть представлена как синтез педагогики и философской антропологии. Такое соединение, по мысли западных авторов, возможно на основе биологической антропологии Гелена и социальной этологии Лоренца, которые открывают возможность социобиологической трактовки воспитания и обучения, их включения в процесс биологической эволюции, в механизмы экологической адаптации, в способы интеграции коллективного поведения и т. д. Иной вариант соединения педагогики и философии демонстрируют представители философско-культурной антропологии. Занимая позиции, близкие к феноменологии, они связывают педагогическую антропологию с исследованием «мира детства», «жизненного мира ребенка». Воспитание и обучение рассматриваются определяющими факторами открытой «ситуации детства», которая, хотя и является ступенью жизненной биографии человека, тем не менее имеет собственную ценность и невосполнимость. Такой вариант педагогической антропологии органично связывает педагогику с философией, однако ее предмет ограничивается только детским возрастом. Между тем в современных условиях исчезает разрыв между образованием и профессиональной деятельностью, образование все более становится непрерывным. Кроме названных направлений в современной педагогической антропологии находит проявление синтетическая тенденция, состоящая, по убеждению Финка, в том, что исследование процессов воспитания должно вестись с точки зрения основных феноменов человеческого существования, таких как игра, коммуникация, любовь и др. Образование должно быть понято как обретение индивидом собственно человеческого способа бытия. Для этого педагогикой должны быть использованы различные философские науки – этика, логика, эстетика, эпистемология, социальная философия и др.

Таким образом, попытки синтеза философской антропологии и теоретической педагогики обнаруживают, как показывают современные исследователи, тенденцию к полипарадиг-

мальности, вызванную как различием методологических подходов разных авторов, так и множественностью течений самой философской антропологии¹¹.

В настоящее время антропология как система наук о человеке превратилась в самый обширный раздел знаний о человеке. Но предмет научного знания о человеке различен и не точен: сегодня существует почти 250 терминов и контекстуальных понятий из области антропологии. Назрела настоятельная необходимость в суммировании и обобщении наук о человеке, их систематизации и классификации.

Человек – точка пересечения, точнее, средоточие многих противоположностей и противоречий. Он принадлежит одновременно миру природному, тварному, и миру идеальному, божественному. Биологическое в человеке относится к природному миру. Однако человек выходит за пределы телесного бытия, его духовное состояние может устремляться к миру божественному, идеальному. Человек одновременно живет, действует в среде духовной и в среде материальной. Он вечно решает проблему выбора, предпочтения духовных или материальных ценностей.

Тема человека в русской философской мысли раскрывается в канве православной традиции, когда Человек рассматривается как малая Вселенная, соединяющая в себе множество динамических противоречий. Этот микрокосм способен к познанию и самопознанию.

Наряду с общенаучной и философской существует православная антропология как раздел богословия, посвященный раскрытию учения Церкви о человеке. Отправной точкой и основой христианского учения о человеке является утверждение Божественного Откровения о том, что человек несамобытен, необъясним из самого себя – он сотворен Богом. В отличие от всех иных творений созданию человека предшествует особый Божественный совет Пресвятой Троицы, о чем свидетельствует множественное число глагола «сотворим», библейское повествование о нем подчеркивает исключительность отношения Бога к человеку. Трансцендентность образа Божия в человеке по отношению к природе подразумевает, что образ Божий не может являться «частью» природы или «элементом» природного состава. Выделение отдельных элементов человеческой природы или аспектов человеческого существования как наиболее соответствующих образу, будь то ум, дух, свобода, бессмертие, царственное достоинство, способность самоопределения, творческие возможности, условно. Все эти составляющие, как свидетельствуют святые отцы, отражают образ Божий в человеке, но при этом его не исчерпывают. Образ Божий понимается святыми отцами, скорее, как обожненное состояние человека, а также как то, что человек освобожден от необходимости и не подчинен владычеству природы, но может свободно самоопределяться по своему усмотрению¹².

«Современный философский словарь», определяя сущность антропологического подхода, обращает внимание прежде всего на включенность человека в мировой процесс, и потому антропология есть не столько знание о «человеке в себе», сколько один из инструментов философского осмысления значимости человека в мировом целом и вместе с тем смысла мировых процессов в «человеческом измерении».

Современный исследователь образования Е. А. Плеханов исходит из того, что вопрос о воспитании не существует изолированно от прочего круга вопросов, составляющих «философию человека», он может быть понят внутри контекста «философии человека», что и задает теории воспитания личности исторически сформированную систему интерпретации, способ понимания, систему парадигм¹³. «Педагогическая теория – это концептуально-рациональная

¹¹ См.: Куликов В. Б. Педагогическая антропология: истоки, направление, проблемы. Свердловск, 1988; Огурицов А. П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы // Человек, 2002. № 1–2; Плеханов Е. А. Философско-педагогическая антропология «нового богословия». Владимир, 2002.

¹² См.: Православная энциклопедия. Т. 2. М., 2001. С. 700.

¹³ Подробнее см.: Цани-Кай-Си Ф. В. Философия воспитания: понятие и реальность. Грани воспитания. Владимир, 1993. С. 7.

реконструкция реальной образовательной деятельности как системы практикуемых в обществе организационных форм, методов, средств, принципов, норм и целей обучения и воспитания. Поскольку образование имеет практическую направленность, педагогическое знание обычно разрабатывается в качестве теории наиболее эффективного достижения целей образования, что выражает его инструментальную, технологическую сторону. Однако, наряду с тем, каким может сделать образование человека, в педагогической теории присутствует представление о том, каким он должен быть. Долженствование обуславливает деонтологическую сторону образования и выражается в форме педагогического (воспитательного) идеала»¹⁴.

По справедливому утверждению Е. А. Плеханова, цель образования – это идеальный образ результата, который выражает социальные потребности и непосредственно определяет педагогические методы и средства. В отличие от цели воспитательный идеал представляет собой ценностно-аксиологическое образование, педагогическую идею регулятивного порядка, определяющую направление образовательной деятельности. Идеал выступает в виде нормативного образца личности, задающего педагогической теории систему ценностно-антропологических координат. Воспитательный идеал формируется духовной культурой как одно из ее ценностных образований и эксплицируется рефлексивными структурами сознания – этикой, теологией, философией.

Философская концепция человека, как рационально-теоретическая форма культурно-антропологического опыта человека, в которой центральное место принадлежит вопросу о сущности и природе человека, становится наиболее органичной основой воспитательного идеала. Связывая учение о человеке с воспитательным идеалом, философско-педагогическая антропология вынуждена конкретизировать свое понимание детской природы. Концептуализация философско-педагогической антропологии выработанного культурой образа ребенка позволяет понять содержание педагогической теории и нормативно-ценностную структуру образовательной практики.

Философско-педагогическую антропологию Е. А. Плеханов определяет как тематизацию философско-антропологического ракурса проблем образования. Благодаря философско-антропологическому подходу образование представляется не формальной системой сложившихся в обществе институтов социализации, не подструктурой в общей социальной структуре, а феноменом человеческого бытия, необходимым условием человеческого способа существования в мире. В изначальном смысле образование есть обретение индивидом человеческого образа, превращение телесного существа в телесно-духовный микрокосм. Образование является не столько процессом реализации сущности человека, сколько процессом ее становления. «В онтологии образования выражается антропологическое «бытие-становление», то есть особый вид бытия человека, для которого объективированные формы культуры (предметная среда, социальные отношения, коллективный опыт, знания, нормы и ценности) являются необходимым условием, но не исчерпывают и не предопределяют всего его содержания»¹⁵.

На взгляд Е. А. Плеханова, философско-педагогическая антропология не является самостоятельной научной дисциплиной; она возникает на пересечении философии и педагогики, как ответ на необходимость философско-антропологического обоснования воспитательного идеала и целей образования, составляющих нормативно-ценностную основу педагогической теории, которая, в свою очередь, содержательно конкретизирует и развивает принятую ею философскую концепцию человека. Выделение предметного поля философско-педагогической антропологии требует особых усилий теоретиков. Эта работа значительно облегчается тогда, когда философское построение начинается с выяснения сущности человеческого бытия и увенчивается практической философией, общей теорией образования как составной частью

¹⁴ Плеханов Е. А. Философско-педагогическая антропология «нового богословия». Владимир, 2002. С. 7.

¹⁵ Плеханов Е. А. Философско-педагогическая антропология «нового богословия». Владимир, 2002. С. 8–9.

общей мировоззренческой системы. Философские учения Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И. Канта, И. Ф. Гербарта, П. Наторпа являются в классической европейской мысли наиболее выразительными примерами органичной взаимосвязи философской антропологии и теоретической педагогики. В отечественной философии такого же рода целостность легко обнаружить в творчестве К. Д. Ушинского, П. Д. Юркевича, Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля, В. В. Зеньковского, С. И. Гессена, В. В. Розанова. Однако чаще всего задача исследователя состоит в выявлении скрытых мировоззренческих, методологических и аксиологических предпосылок в составе различных педагогических концепций, что предполагает теоретическую реконструкцию содержащихся в них философско-педагогических смыслов.

По мнению Б. М. Бим-Бада, «педагогическая антропология выделяется в структуре педагогики как фундаментальная и, вместе, вспомогательная наука («базовая»), составляющая «цокольный этаж» в здании педагогики, т. е. снабжающая все ее области целостным знанием об их объекте»¹⁶. Проблематика или предмет педагогической антропологии, по мысли Бим-Бада, состоит из трех проблем, каждая из которых имеет внутреннюю структуру разветвляющихся тем и подтем: человековедение вообще и педагогическое в особенности; воспитание человека обществом и общества – человеком; воспитание личности личностью.

Антропология – наука о человеке – включает в себя всю систему наук, все виды искусства. Источниками для педагогической антропологии являются религия, искусство, философия, науки о человеке, история искусств, философия и наука.

К. Д. Радина, изучив широкий круг философских и историко-педагогических источников, называет существенные стороны антропологического подхода¹⁷:

- концентрация внимания на человеке как базовой ценности, цели воспитания, целостности с выходом на структуру личности и соотношение отдельных сторон ее развития;
- ориентация на особенности человека, его духовного развития в той или иной педагогической системе или на тех или других этапах исторического процесса;
- конкретизация проблемы развития человека с учетом особенностей становления его интеллектуально-мыслительных, эмоционально-чувственных процессов;
- реализация гуманистической направленности педагогического знания;
- выход на значимость диалога как необходимого и достаточного условия гуманистической направленности воспитательного процесса, представленного в той или иной системе.

Таким образом, воссоздание целостной образовательной картины России невозможно без антропологического подхода и его трех равноценных составляющих: философской, православной и педагогической.

Историософский подход. Факт существования историософии как особой формы сознания русские религиозные философы всегда связывали с формированием определенной тенденции в развитии русской культуры. Эта тенденция проявляется в том, что во всех ведущих сферах духовной жизни складывается устойчивая потребность в широких мировоззренческих обобщениях. К числу таких обобщений относятся некоторые философские проблемы, осмысление которых и составляет историософию. Наличие таких проблем, их присутствие в толще культуры и истории России образуют совокупную философскую культуру. Поэтому историософия интересна не столько в сфере собственно философских исследований, сколько в общем контексте историко-культурного процесса поскольку вопросы национального определения, традиционно важные для отечественного самосознания, получают здесь последовательное решение. Актуальность и дискуссионность историософской темы объясняются по преимуще-

¹⁶ Педагогическая антропология. Учеб. пособие / Авт. – сост. Б. М. Бим-Бад. М., 1998. С. 16.

¹⁷ История образования и педагогической мысли за рубежом и в России. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. З. И. Васильевой. М., 2001.

ству религиозным характером отечественной философской традиции. Христианство, православие для России не только религия, но и определенный способ постижения мира, что позволяет создавать онтологические построения – своеобразную ярко индивидуальную онтологию «духовного порядка», основанием которой является человек.

Базисное определение историософии оставил нам Н. А. Бердяев. «Философия истории, историческое познание, есть один из путей к познанию духовной действительности. Это есть наука о духе, приобщающая нас к тайнам духовной жизни. <...> Философия истории берет человека в совокупности действия всех мировых сил, т. е. в величайшей полноте и величайшей конкретности. <...> И эта совокупность мировых сил порождает действительность высшего порядка, которую мы именуем исторической действительностью»¹⁸.

В философии истории Бердяев выделяет понятия «историческое» и «историзм». «Историзм» относится к исторической науке, имеющей дело с эмпирическим, или феноменальным, миром исторических событий, совершающихся в разорванном времени одно после другого, вытесняющих это другое. «Историческое» – сфера философии истории. В нем раскрывается ноуменальная сущность бытия и духовная сущность самого человека. «Историческое» есть конкретная, сращенная во времени, целостная форма человеческого бытия. «Историческое» не только универсально, но и индивидуально. Человек находится в историческом, и историческое находится в человеке. «Между человеком и «историческим» существует такое глубокое, такое таинственное в своей первооснове сращение, такая конкретная взаимосвязь, что разрыв их невозможен. Нельзя выделить человека из истории, нельзя взять его абстрактно, и нельзя выделить историю из человека»¹⁹.

Вместе с тем история далеко не всегда совпадает с сущностью исторического. Более того, историзм, свойственный исторической науке, сплошь и рядом бывает весьма далек от «тайны исторического». Конечно, замечает Бердяев, «историческое» не следует рассматривать по аналогии с материальной, физической или географической, реальностью. «Историческое» есть реальность особого рода. Историческое есть такая конкретная и цельная реальность, в которой человек является одновременно и субъектом и объектом истории, а настоящее пребывает в прошлом и будущем»²⁰.

Один из представителей религиозной философии А. С. Хомяков утверждал, что историософия есть, прежде всего, свидетельство глубокого переживания тайны целостности мира. А. С. Хомяков неуклонно стремился воплотить в своем собственном существовании единство, свойственное миру. И чтобы понять его суть, он обращался к истории, рассуждая так: если тайна целостности мира недоступна из-за «сдержанности» Бога, то история как плод рук человеческих, напротив, лежит на поверхности бытия, хотя сохраняет живую связь с ним. История есть такое состояние мира, находясь в котором он «приоткрывает» нам собственные предельно общие (бытийственные) основания, и недопустимо пренебрегать возможностью узнать действительный порядок вещей. Отсюда вытекает и основная задача философии истории: «Климаты, характеры земель, наружный образ людей, их образованность, их гражданственность, их движение торговое и политическое, подчиненные одному великому началу и обратно действующие на него, – вот что следует представить»²¹.

Современный философ Т. П. Довгий утверждает, что признание Бога в качестве условия существования мира есть основание историософского подхода. Это позволяет определить историософию как результат философского восприятия не только мира как такового, но и его судьбы и истории. Элементом историософского подхода является патетическое признание

¹⁸ Бердяев Н. А. Смысл истории. М., 1990. С. 13.

¹⁹ Бердяев Н. А. Смысл истории. М., 1990. С. 14.

²⁰ Новикова Л. И., Сиземская И. Н. Русская философия истории. Курс лекций. М., 1997. С. 298.

²¹ Хомяков А. С. Работы по историософии // Хомяков А. С. Соч. Т. 1. С. 30.

человека и философа в том, что он не в состоянии вынести бытие и войти в историю, полагаясь на собственные силы. Таким образом, Бог присутствует в историософской картине мира как предельно общее начало – начало всего: бытия, экзистенции, истории, человеческой судьбы и как своеобразное свидетельство предела в понимании исторического, его динамики и природы²².

Известный ученый Н. А. Нарочницкая справедливо замечает, что один только человек в своих поступках руководим не только сиюминутными обстоятельствами жизни, но и пониманием той роли, которую он призван выполнить в истории, служа своей личной жизнью осуществлению ее общих задач, связующих все прошлое человечества со всем будущим. «Только человек имеет и летопись, и предание наряду с собственными понятиями о своих исторических задачах и своих исторических обязанностях. Ибо одному только человеку недостаточно пережить свою жизнь просто так, как она дана. Ему нужно еще и как-либо понять, и оправдать ее перед собственным сознанием. Это ему необходимо, пока он в своей деятельности остается сознательным, „стремится осуществить свои понятия о должном, достойном и желательном“. Всех этих вопросов нет ни у предметов бессознательной природы, ни у животного. Они не колеблются, не заблуждаются и не грешат. Возможность заблуждения, подвига и преступления, разнообразных иррациональных стремлений резко отделяет человека от жизни природы и обуславливает исключительно человеческое достояние – историю. Без вопросов и ответов на вопросы о смысле бытия и истории, то есть без самосознания, будь оно дурно или хорошо, глубоко или мелко, полагает П. Астафьев, нет ни возможного развития, ни, следовательно, истории. Каково самосознание человечества в данную эпоху, такова и совершающаяся под его руководством, направляемая им в ту или другую сторону жизнь в эту эпоху. Добавим, каково сознание, таков и подход к истории, и, как заметил влиятельный греческий политолог и издатель Д. Пулакос, сами обществоведы являются продуктами того, что они изучают, „узниками“, пытающимися понять устройство своей темницы изнутри, никогда не зная ее снаружи»²³.

Для рассмотрения исторических событий под таким углом зрения необходим историософский подход, считает Н. А. Нарочницкая. Она убеждена в том, что историософия имеет своим объектом и события, и самосознание, т. е. мотивации к совершению исторического акта, и предполагает осмысление «всего», причем «всего» не в истории, а «всего» в мироздании.

Доктор исторических наук С. В. Перевезенцев полагает важнейшей задачей отечественной исторической науки разработку православного понимания истории. «В развитие этой задачи можно предложить некоторые принципы православного понимания истории.

Первый принцип: история есть воплощение Божественного Промысла. Следовательно, история имеет смысл и цель своего развития, а также законы развития, определяемые Божественным Промыслом.

Второй принцип: закономерности исторического развития проявляются в ходе исторической деятельности людей. Историческая деятельность людей зависит от их сознания и воли. Но всякое сознание основано на вере, есть религиозное сознание, имеющее разные формы выражения. Следовательно, религиозное сознание является действенным катализатором исторического развития, оказывает реальное и непосредственное влияние на развитие конкретных исторических событий.

Третий принцип: историю необходимо понимать как реализацию в действительности Божественного Промысла, в виде сложного, диалектического процесса взаимодействия сознания и бытия, и общественного сознания, и общественного бытия. При этом необходимо видеть ведущую роль именно сознания, и прежде всего религиозного сознания в истории. Иначе

²² См.: Довгий Т. П. Проблемы методологии философии истории (общественная мысль России середины XIX–XX вв.). М., 1999. С. 12.

²³ Нарочницкая Н. А. Россия и русские в мировой истории. М., 2003. С. 15–16.

говоря, деятельность человека определяется его сознанием. Поэтому необходимо осуществлять поиск смыслового содержания исторической деятельности людей, т. е. отвечать не только на вопросы «как?» и «почему?», но и на главный вопрос – «зачем?». Исходя из ответов на вопрос «зачем?», мы и можем осмыслить закономерности развития, как частные, так и общие.

Конечно же, перечисленные выше положения – это именно принципы, т. е. некие общие методологические подходы. И настоящее раскрытие этих принципов возможно только в ходе конкретных исторических исследований, при конкретном осмыслении исторических событий. Но, тем не менее, как представляется, осознание этих принципов необходимо.

Как необходимо осознание и еще одного принципа. Он совсем не четвертый, как вроде бы получается по счету. Наверное, этот принцип следует назвать базисным:

– православие обеспечивает человеку вообще, и ученому в частности, мощнейшую нравственную основу, без которой наука превращается из орудия познания в орудие уничтожения.

Здесь мы и подходим к решению проблемы: что важнее – догмат или критическое восприятие действительности, которое иногда называют прогрессом науки, который вроде бы не остановить. Так вот, православие, постулирующее нравственные и вероисповедные догматы, помогает ученому понять: *есть пределы знания, за которые он не имеет право ступать*. И только традиционная вера того или иного народа, а в нашем российском случае именно православие, способна направить развитие науки в нужное человечеству русло и поставить преграды там, где эти преграды необходимы. А такие преграды – догматы – необходимы нам, людям, иначе мы можем уничтожить и собственное прошлое (как это не раз бывало, когда мы постоянно пересматриваем собственную историю), и собственное настоящее (клонирование, искусственный разум – конкретные тому примеры), и будущее.

Собственно говоря, познанием смысла истории занимается не просто наука история, а историософия. «Мудрость прошлого» – так можно перевести это понятие. Но в православном толковании «София» – это Премудрость Божия. Следовательно, и само понятие «историософия» означает нечто более глубокое: *историософия – это научная дисциплина, познающая Премудрость Божию в истории*²⁴.

Философия истории при максимальной отвлеченности понятий предлагает слишком четкое определение системы ценностей, что позволяет провести осмысление не только истории, но и «всего» мироздания. Этим и объясняется факт постепенного и незаметного исчезновения к концу XX в. философии истории из языка общественной науки.

Данный факт интересно преломляется в истории образования. Известно о том, что религиозные философы (Зеньковский, Розанов, Хомяков и др.), святые, богословы (Лествичник, Т. Задонский, И. Херсонский и др.), православные писатели и поэты (Пушкин, Гоголь, Бунин, Пришвин и др.) уделяли большое внимание таким понятиям, как просвещение, воспитание, духовно-нравственное становление человека. Можно утверждать, что в России сформулированы и объективно существуют религиозно-философские основания образования. Образование есть неотъемлемая часть человеческой культуры, а культура есть воплощение духа народа, конкретного человека, которым занимается философия, философия образования. Как нельзя изучать физику без математики, так нельзя понять воспитание и обучение без философии образования. Иными словами, философия истории – основа педагогики. Педагогика будет мертвой без историософии.

Но именно в конце XX в., когда теоретики и практики совместными усилиями стали разрабатывать христианский взгляд на образование в современных социокультурных условиях, из второго поколения государственного образовательного стандарта «вывели» философию образования. Произошел сознательный отказ от философии образования с тем, чтобы выхолостить, секуляризировать истинный смысл, истинные ценности отечественного образования.

²⁴ Перевезенцев С. Смысл русской истории. М., 2004. С. 11–12.

Таким образом, историософский подход соответствует слабой, но все-таки тенденции, когда в сфере духовной жизни складывается устойчивая потребность к выходу на широкие мировоззренческие обобщения. К числу таких обобщений относится философия образования, которую трудно представить без религиозной философии, без любомудрия.

Историко-педагогический подход существует самостоятельно, но мы склонны рассматривать его как конкретизацию историософии. Прежде чем понять данное утверждение, надо всерьез задуматься над тем, как в действительности соотносятся между собой «история» и «жизнь».

В свое время немец Ницше и русский Розанов, со свойственной только им блестящей парадоксальностью, исчерпывающе объяснили, почему история сама по себе для жизни в ее онтологическом измерении ничего не значит или, вернее, может значить все, что угодно, стоит лишь захотеть найти подходящую жизненную потребность. «...Каждый человек и каждый народ нуждается, смотря по его целям, силам и потребностям, в известном знакомстве с прошлым в форме то монументальной, то антикварной, то критической истории, то нуждается в этом не как сборище чистых мыслителей, ограничивающихся одним созерцанием жизни, и даже не как отдельные единицы, которые в жажде познания могут удовлетвориться только познанием и для которых расширение этого последнего является самоцелью, но всегда в виду жизни, а следовательно, всегда под властью и верховным руководством этой жизни»²⁵.

Напомню, что исходным понятием в соответствующей методологической процедуре выступает «историко-культурное наследие», подразумевающее современную востребованность любого исторического прошлого. Далее, если мы хотим из этого наследия извлечь «урок» (т. е. получить что-то педагогически ценное), следует рассматривать его (наследие) как историко-педагогический источник, востребовать в этом качестве. Впрочем, в зависимости от наших конкретных нужд (а они в самом широком смысле известны – преодолеть духовный кризис, обрести духовное здоровье) этот источник можно трактовать не только как историко-педагогический, но и как социально-педагогический, философско-педагогический, религиозно-педагогический и т. д. Обязательно *педагогический*, поскольку перед нами стоят задачи научения, извлечения уроков, воспитания посредством отчета, прежде всего, самим себе, преодоления инфантилизма. Культивирование отношения к наследию как к педагогическому источнику позволяет это наследие «оживить», актуализировать, включить в повседневность, поняв и оценив полноту осуществляемых в ней процессов.

История педагогики, опираясь на интеграцию философии истории, социологии, психологии и педагогики, художественно-публицистической литературы, изучает историко-педагогический процесс в контексте всеобщего историко-культурного процесса.

Структура историко-педагогического знания состоит из двух предметных зон – практики образования и педагогических знаний. Каждая из них как область исследования располагает относительной самостоятельностью, но по своей сущности они едины, так как педагогика – одна из форм духовно-практического освоения мира; педагогическая практика (во всех ее видах) – исток и сфера материализации педагогических идей и принципов. Таким образом, историко-педагогический подход, опирающийся на интеграцию знаний, полученных в каждой из двух предметных зон, позволяет воссоздать целостную картину образования и раскрыть закономерности его развития.

Последние годы проходит дискуссия вокруг предмета истории педагогики, истории образования, философии образования. Назрела ситуация в обществе и в образовании, когда действительно необходимо договориться по этому вопросу. Подчеркнем одну, по нашему мнению

²⁵ Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни // Ницше Ф. Сочинения: В 2 т. Т. 1. М., 1990. С. 179; см. также: Розанов В. В. С вершины тысячелетней пирамиды // Розанов В. В. Собрание сочинений. О писательстве и писателях. М., 1995. С. 659–673.

важную, мысль: педагогическая наука и образовательная практика совместно с общественным сознанием объективно участвуют в осмыслении прошлого, восприятии настоящего и прогнозировании будущего, что и подчеркивает родовую связь историософии, истории образования и педагогической мысли²⁶.

Авторы учебного пособия для студентов высших педагогических учебных заведений «История образования и педагогической мысли за рубежом и в России» (М., 2001) признают, что в методологических подходах в истории педагогики чрезвычайно значима роль религии. В определенные исторические периоды религия оказывала огромное влияние на педагогическую мысль и практику воспитания. Поэтому необходимо оценивать роль и значение ее как закономерного фактора в развитии человеческого общества, его культуры, а не как ошибки и заблуждения самых разных педагогов.

Как же проявляется религия в истории педагогической мысли и практике воспитания по мнению авторов учебного пособия?

Во-первых, религия проявляет себя как идеологическая основа жизни общества, при этом обнаруживается ее связь с общественной идеологией, с господствующими в данном обществе идеологическими принципами и установками. Она может проявляться и как идеологическое мировоззренческое основание. Религиозное мировоззрение – это существенная характеристика в системе историко-педагогических учений целого ряда педагогов.

Во-вторых, религия зачастую является основой нравственного сознания общества и нравственного поведения человека. Требования к поведению человека, с одной стороны, и его отношение к действительности, к людям, самому себе – с другой, – одни из самых характерных особенностей всякой религии.

Наиболее ярко влияние религии на общественную мораль выражено в христианстве. «Христианство – это не столько религия об устройстве мироздания и общества, сколько религия о том, как жить человеку, о смысле человеческого бытия, о совести, долге, чести и т. д.». Важно подчеркнуть, что в христианстве моральные нормы, в отличие от ряда других религий, представлены не в запретительном плане: «так поступать нельзя», а в положительном – «поступай именно так». Нравственные заповеди христианства обращены к совести человека. Все это находит отражение в педагогических системах.

В-третьих, огромно влияние религии через религиозную культуру. Объективно она является частью мировой культуры в виде величайших памятников религиозной архитектуры, искусства, литературы и т. д. В субъективном плане религиозная культура реализуется в содержании ряда педагогических учений и отражается в подходах к воспитанию, образованию, обучению.

В-четвертых, в связи с тем, что высшие церковные чины состоят в определенных отношениях с государственной властью, с представителями правящих кругов, это, безусловно, находит отражение в педагогических учениях и проявляется нередко достаточно противоречиво.

Исходя из всего вышесказанного, становится понятным, что овладение историко-педагогическим подходом – необходимое требование и к ученому, и к практику; владение этим подходом является показателем общей и профессиональной культуры. Известный историк педагогики, академик РАО А. И. Пискунов пишет: «Именно историко-педагогическая образованность позволяет современному педагогу лучше ориентироваться в разнообразии идей и подходов, которые существовали и существуют в педагогической науке и воспитательно-образовательной практике. Историко-педагогические знания помогают и будущему учителю, и учи-

²⁶ Более подробно с нашей позицией можно познакомиться в следующих публикациях: Белозерцев Е. П. 1) Онтологическая реальность современного образования // Педагогика. 2003. № 2. С. 81–88; 2) О новом курсе и состоянии педагогической науки // Alma mater (Вестник высшей школы). 1998. № 11. С. 24–30; 3) Образование в провинции: проблемы, подходы, решения // Педагогика. 1999. № 7. С. 42–59.

телю-практику в осмыслении профессионально-педагогической деятельности как таковой и своих взглядов на нее»²⁷.

Таким образом, историософский (историко-педагогический) подход к образованию позволяет формировать и проявлять субъектность в профессии, индивидуальность в повседневной жизни, самостоятельность гражданской позиции.

Средовой подход. В последние годы «очередных реформ» появилось ставшее привычным словосочетание «региональное образование», которое можно встретить и в профессиональной литературе, и в лексике политических и государственных деятелей. «Региональное образование» стало специально изучаться на уровне кандидатских и докторских диссертаций.

Приветствуя эту тенденцию, одновременно стоит выразить сомнение в точности выражения «региональное образование». Оно как бы размывает другие более понятные словосочетания («народное образование», «национальное образование»), уводит от понятия «провинция», подменяет научно устоявшийся понятный средовой подход в образовании на неопределенный «региональный».

В течение XIX–XX вв. появились такие понятия, как «гений места», «культурно-историческое гнездо», «месторазвитие», «педагогика среды», «культурно-образовательная среда». Понятие «средовой подход» обладает огромным научно-исследовательским потенциалом. Но для того чтобы востребовать этот потенциал, развернуть все его богатство, одного желания мало. Необходимо осознание, в буквальном смысле, «методологической неизбежности» этого понятия на пути к органическому синтезу прошлого, настоящего и будущего России в теории и практике отечественной педагогики. Именно в конкретной среде проявляются генетически связанные между собой антропологический, историософский (историко-педагогический) подходы.

Искомая органика изначально заложена в условиях человеческой жизни, но мы, увлеченные дидактическими ухищрениями и воспитательными технологиями, склонны не замечать того, что очевидно, например, для христианского взгляда. Ведь среда как особая комплексность связи прошлого – настоящего – будущего фактически дана любому из нас от рождения в понятии и чувстве родины.

Вот как писал об этом великий русский мыслитель С. Н. Булгаков: «Каждый человек имеет свою индивидуальность и в ней неповторим, но равноценен каждой другой. И она включает в себя не только лично-качественное Я, идущее от Бога, но и земную, тварную индивидуальность – родину и предков. И этот комплекс для каждого человека также равноценен, ибо он связан с его индивидуальностью. И как нельзя восхотеть изменить свою индивидуальность, так и своих предков и свою родину. Нужно особое проникновение, и, может быть, наиболее трудное и глубокое, чтобы познать самого себя в своей природной индивидуальности, уметь полюбить свой род и родину, постигнуть в ней самого себя, узнать в ней свой образ Божий»²⁸.

Родина в размышлениях С. Н. Булгакова предстает как онтологический уровень, и не случайно он пишет дальше: «Чем я становлюсь старше, чем более расширяется и углубляется мой жизненный опыт, тем яснее становится для меня значение родины. Там я не только родился, но и зародился в зерне, в самом своем существе, так что вся дальнейшая моя, такая ломаная и сложная жизнь есть только ряд побегов на этом корне. Все, все мое – оттуда»²⁹.

В этих словах – разгадка причин современной популярности темы среды. Если последняя действительно аккумулирует все то, что человеку «прирождено», то можно ли «познать самого

²⁷ История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XV в. Учеб. пособие для педагогич. заведений. М., 2001. С. 6.

²⁸ Булгаков С. Н. Моя родина. Избранное. К 125-летию со дня рождения. Орел, 1996. С. 11.

²⁹ Булгаков С. Н. Моя родина. Избранное. К 125-летию со дня рождения. Орел, 1996. С. 11.

себя» без апелляции к среде? Алгоритм верного решения подобной задачи, однако, до сих пор неизвестен. Проблема, наверное, заключается в противоречии, вообще присущем средовому подходу как таковому.

Дело в том, что «среда», как правило, интересует исследователя не сама по себе, но лишь как модель, объясняющая, что и как именно происходит с человеком «на самом деле», чем он «обуславливается», «опосредуется». В результате «возникает парадокс «центральной» позиции личности, т. е. личность фиксируется в «центре» среды, представляется как бы главной ее фигурой, а, по сути, оказывается существом страдательным, объектом всевозможных воздействий со стороны среды. В такой интерпретации личность утрачивает качества субъектности, т. е. перестает быть личностью в собственном смысле этого слова»³⁰.

Где же выход? Стоит ли всерьез опасаться того, что формируется представление, согласно которому в обществе кроме взаимодействующих людей самореализуется еще и некая среда? Ответ находим у С. Н. Булгакова, который в «Свете невечернем», рассуждая о человеке как «твари» в смысле сотворенности его Богом, писал: «Тварь есть всеединство, в котором *все* осуществляет себя чрез множественность, причем единство для нее есть задача или норма. Среда *ничто* дифференцирует всеединство во множественность, поэтому каждое отдельное *что* находит себя охваченным другими *что*, на которые распадается *все*, – иначе сказать, оно находит *все* как внешнюю для себя границу или принудительную данность, которая *противостоит*, является *объектом* для преодоления. <...> Поэтому человек не должен ни преувеличивать, ни преуменьшать своей свободы и ответственности...»³¹

Следовательно, исходная антиномичность среды как того, с чем человек сроднен, но что ему предстоит преодолеть, снимается в понятии «всеединство», подразумевающим «свободу и ответственность». Нельзя не увидеть здесь фактическую отсылку к такой сущностной черте русского национального бытия, как соборность, которая может рассматриваться в качестве позитивной характеристики культурно-образовательной среды.

Таким образом, понятие «среда» необходимо как гарантия исследовательской определенности – наша родина так богата и многолика, что в ней легко «заблудиться». Поэтому путь, на который мы вступили, предполагает, в частности, трактовку культурно-образовательной среды как формы актуализации прошлого и укоренения настоящего. Более подробно о средовом подходе будет рассказано в специальной лекции на примере Елецко-Орловско-Липецкой земли и ее людей.

Об отношении к тому, что изучаем. Настоящую лекцию предваряет эпиграф. Прочитаем его еще раз и поразмышляем.

В. И. Вернадский приглашает к диалогу, стало быть, к субъективным высказываниям. В этой откровенной, нескрываемой субъективности отношения к образованию, по-видимому, и заключается специфика исследовательского направления. Кто берется изучать образование, способен преуспеть лишь тогда, когда осознает свое родство с ним, когда видит перед собой не абстрактный объект исследования, а что-то свое, личностно значимое, «нашенское».

Декларированная и осознанная субъективность исследования не есть заранее выписанная исследователю индульгенция на необъективность или вкусовщину, это гарантия именно объективности в смысле соответствия неким культурно-историческим реалиям. И, наоборот, «объективность» без предварительной «субъективности» вполне способна привести к тому, что в качестве объекта или предмета исследования окажется не то образование, которое все еще поражает и удивляет всех, а некий осовремененный материал, отстиранный, приглаженный, причесанный, но не настоящий.

³⁰ Современный философский словарь / Под общ. ред. В. Е. Кемерова. М., 1998. С. 856.

³¹ Булгаков С. Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения. М., 1994. С. 181.

В последние годы, наряду с добротными исследованиями, появилось немало работ, в которых наметилось такое легковесное отношение, например, к непрерывному образованию. Это сложное понятие сводится в них к описанию трех этапов – довузовского, вузовского, послевузовского, или описанию взаимоотношений двух-трех типов учебных заведений. Очевидно, что этого недостаточно. Непрерывное образование – пограничная проблема, находящаяся на стыке ряда общественных наук, – предполагает нетривиальные, непротиворечивые, сердцем и умом принятые основания для адекватного рассмотрения заявленной темы. Это позволяет надеяться на то, что нам удастся участвовать в продолжении фундаментальной философско-просветительской традиции, так как мы уверены, что именно в данном контексте необходимо изучать проблемы образования.

Однако, как показывает практика, такое изучение оказывается гораздо более сложным делом, чем представляется. Например, по понятным причинам так сложилось, что нашим уважаемым историкам педагогики приходилось в ходе анализа дореволюционных педагогических персонажей и фактов все религиозно-философское «выносить за скобки» (либо стыдливо замалчивать, либо снисходительно оправдывать – дескать, время было такое...). Тогда, в начале 90-х годов, даже об Ушинском, признанном классике и основоположнике, трудно было сказать что-либо, выходящее за принятые идеологические рамки. Я хорошо помню, сколько усилий пришлось приложить авторскому коллективу, чтобы решиться написать вроде бы вполне очевидные вещи о религиозных и национальных истоках педагогики Ушинского³². И дело здесь не во внешней цензуре. Тормозили внутренняя недостаточность, нехватка соответствующей практики, когда потребность и желание сказать нечто важное упирались в отсутствие опыта открытого и внятного произнесения этих слов. По существу, была поставлена проблема соответствия между сложившейся вполне стереотипной историко-педагогической методологией и педагогическим наследием как объектом приложения этой методологии. Именно как выход из вышеописанной ситуации возникло понимание необходимости исследовательского движения от общего к частному, когда образование, при всей его самобытности и целостности, все же должно рассматриваться как «частное» явление русской культуры.

Эта методологическая установка может показаться банальностью, между тем ее реализация – дело весьма трудоемкое и кропотливое. Думается, что исследования в этом направлении можно успешно проводить и в провинции. Да и где же заниматься подобными исследованиями, как не в провинции? Ведь здесь уже аккумулированы требуемые условия соединения сугубо личного, субъективного отношения к объекту исследования с реальным историко-культурным контекстом. В качестве таких объектов естественно, как бы сами собой, выбираются не абстрактно-популярные персоналии, а фактически близкие люди, на правах земляков. Как не вспомнить земляка Ивана Бунина, не раз говорившего, что чувство принадлежности к русской культуре проснулось и укрепилось в нем как раз благодаря территориальной, почвенной общности с землей, породившей великих людей этой культуры. Как не вспомнить, наконец, что В. В. Розанов именно Елец, где прожил пять лет (1886–1891), называл родиной «души моей».

Поэтому вполне закономерно, что научно-исследовательское направление, сформировавшееся в Елецком государственном университете, ориентируется на анализ нашего общего духовного наследия. Изучение творчества интересующих нас персоналий (Тихон Задонский, Василий Розанов, Николай Данилевский, Иннокентий Херсонский, Михаил Пришвин и др.) организуется как раскрытие и конкретизация отечественной культурно-просветительской традиции. Это педагогическое краеведение, т. е. выявление и целостное обобщение духовного потенциала Елецко-Орловско-Липецкой культурно-образовательной среды, а также опыт воссоздания, воспроизведения того условного диалога, который на протяжении веков вели русские мыслители о национальном образовании.

³² Ушинский К. Д. и русская школа. Беседы о великом педагоге / Под ред. Е. П. Белозерцева. М., 1994.

Таким образом, те представители отечественной культуры, чье наследие мы беремся интерпретировать или реконструировать в рамках историко-педагогического исследования, оказываются включенными в совершенно определенный контекст, позволяющий судить об укорененности их педагогических взглядов в национальной традиции. Не случайно поэтому термин «наследие» в научном аппарате наших историко-педагогических диссертаций используется в соответствующей «персональной» направленности. Подчеркнем, что «наследие» мы понимаем как необходимую составляющую сегодняшней и завтрашней культурно-образовательной среды. Именно так, фактически уже на уровне методологии, мы пытаемся «ухватить» тайну нашей земли, объединяющей и связывающей нас сегодняшних с теми, кто на этой земле жил до нас.

Н. А. Бердяев в своей концепции выделил «метод переживания». Переживание исторического представляет собой «вхождение в глубину истории, во внутреннее ее существо»³³. Сообразуясь с данным подходом, человек должен восстановить единство исторического внутри себя самого, пережить историю, сообщая познанию характер экзистенциального самоуглубления: «Человек должен в самом себе познать историю... Идти вглубь времен, значит, идти вглубь самого себя... Настоящий путь философии истории есть путь к установлению тождества между человеком и историей»³⁴. Как считает Т. П. Довгий, познание истории представляется построенным по модели «самопознания», что с необходимостью снабжает историософский подход атрибутами самопознания и рефлексии, соответствующими тезису о существовании органического, имманентного разума истории.

Только таким путем, на этой основе, возможно, как нам кажется, организовать реальное духовно-нравственное воспитание. Залог успеха здесь – в той самой субъективности отношения к наследию, оставленному нашими великими предшественниками. Да и могу ли я, например, быть беспристрастным к В. В. Розанову, учитывая хотя бы то, что среди его учеников в Елецкой гимназии был мой непосредственный земляк, будущий великий русский философ Сергей Булгаков, сказавший когда-то в Париже такие пронзительные слова о наших с ним Ливнах: «Моя родина, носящая священное для меня имя Ливны, небольшой город Орловской губернии, – кажется, я умер бы от изнеможения блаженства, если бы сейчас увидел его – в нагорье реки Сосны...»³⁵

Завершая первую лекцию, отметим, что в конце XIX столетия русский мудрец, наш земляк В. В. Розанов, проанализировав ряд противоречивых социальных и нравственных отношений общественной жизни, сделал вывод: «Мы имеем дидактику и ряд дидактик, мы имеем вообще педагогику как теорию некоторого ремесла ли, искусства ли (внедрять данную тему в данную душу). Но мы не имеем и не имели того, что можно бы назвать философией воспитания и образования, самого воспитания в ряду остальных культурных факторов и так же в отношении к вечным чертам человеческой природы и постоянным задачам истории. Кого не поразит, что, так много учась, при столь усовершенствованной дидактике, методике и педагогике, мы имеем плод всего этого (новый человек) скорее отрицательный, нежели положительный. Забыты именно философия воспитания; не приняты во внимание, так сказать, геологические пласты, коих поверхностную пленку «назема» мы безуспешно пашем»³⁶.

В начале XXI столетия, к сожалению, мы все еще нуждаемся в такой философии образования, которая смогла бы стать методологией новой, более совершенной педагогики. Вот почему в последние годы, как мы уже упоминали, активно обсуждаются различные аспекты философии вообще и философии образования в частности. Некоторые участники дискуссии

³³ Бердяев Н. А. Смысл истории. С. 33.

³⁴ Бердяев Н. А. Смысл истории. С. 16, 19.

³⁵ Булгаков С. Н. Моя родина. Избранное. К 125-летию со дня рождения. Орел, 1996. С. 11.

³⁶ Щербаков В. Второе пришествие В. В. Розанова // В. В. Розанов. Сумерки просвещения. М., 1990. С. 601.

уж очень настаивают на том, что философия образования пришла к нам с Запада. Это как бы полуправда. Оставляя философию философам и напоминая им, что педагогика ждет, когда они договорятся друг с другом (а возможно ли это?), педагоги обращают внимание на три обстоятельства.

Первое. Понятие «образование» не так часто использовалось у нас, его подменяли «воспитанием» и «обучением». Но это не означает, что слово «образование» мы не научились выговаривать. Блистательный ряд наших мыслителей – В. И. Даль, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, П. Ф. Каптерев, И. Г. Редкин, В. Г. Белинский, В. Я. Стоюнин, А. Н. Острогорский и др. – вели дискуссию в XIX в. о смыслах образования, воспитания, обучения. К сожалению, сложившаяся культурная традиция в России отказалась от широкого понятия «образование». Сегодня мы возвращаемся, точнее, обращаемся к этой фундаментальной категории.

Второе. К нашей радости в культурной традиции сложилось собственное отношение к философии как к любознательности, в основе которого – равноправный диалог, направленный на нахождение, объяснение и умиротворение антиномий.

Вот что по этому поводу говорит наш известный современник, писатель В. Г. Распутин: «Вся наша философия начиналась и продолжалась как думание, собеседование, исповедь защищающейся души, отстаивающей свое право на самостоятельное слово и дело. Она никогда не строила ни схем, ни учений, не создавала школ, не наращивала, как этажи, конструктивные концепции, не подыскивала для разговора какого-то особого языка, а естественно произрастала из потребностей общества и народа. За малыми исключениями, в ней мягкий, домашний тон, доступность, искренность и в то же время энергичность и настойчивость. Она произошла из веры и никогда не уходила далеко от веры, но не она поднималась к Богу, а Бог спускался к ней для беседы. Ее архитектура создавалась самой природой русского человека, из родной почвы она поднялась, ею питалась и для нее предназначалась...»³⁷

Третье. Целую плеяду наших мыслителей можно причислить к любознательным. Особое место среди них занимает В. В. Розанов, который сформулировал три принципа образования. Обратите внимание: не воспитания или обучения, а именно принципы образования. О них мы расскажем в одной из последующих лекций.

Таким образом, для нас философия образования – не дань моде, не стремление войти в так называемое «мировое образовательное пространство». Нет! У нас имеются собственные (онтологические, профессиональные, управленческие) предпосылки, глубоко личностный интерес к категориям «образование» и «философия образования».

Учитывая отечественную культурно-историческую традицию, можно было бы в целях конструктивно-созидательной дискуссии предложить следующее понимание философии образования. Это размышления о человеке, о мире, в котором он живет, его духовно-нравственном становлении; об образовании как фундаментальной категории народа, феномене, системе, процессе, о путях и средствах преодоления социально-педагогических противоречий. Можно сказать, сущностью философии образования является национальное самосознание, другими словами, национальная идея, о которой пойдет речь в следующей лекции.

³⁷ Распутин В. Из огня да в полымя. Интеллигенция и патриотизм // Москва. 1991. № 2; см. также: Советская Россия. 1991. 26 янв.

Вопросы для самостоятельной работы

Как Вы понимаете категорию «наследие»? Приведите пример (примеры) влияния наследия на вашу жизнь.

Что такое образование, история образования, философия образования?

Ваши представления о методологии вообще и методологии образования.

В чем смысл принципов (феноменов научности, целостности) изучения образования?

В чем смысл подходов (антропологический, историософский, историко-педагогический, средовой) к изучению образования?

Раскройте соотношение принципов и подходов.

Ваше личное отношение к образованию.

Лекция II. Национальная идея России в педагогическом измерении

*Наша жизнь – путешествие, идея – путеводитель. Нет
путеводителя, и все останавливается. Цель утрачена, и сил как не
бывало.*

Виктор Гюго

*Отношение масс к известной идее – вот единственное мерило, по
которому можно судить о степени ее жизненности.*

М. Е. Салтыков-Щедрин

Задумываясь о концептуальных истоках нашего национального самосознания, мы вспоминаем античные ценности дохристианских времен, всю тысячелетнюю историю, такие произведения русской литературы, как «Повесть временных лет», «Слово о Законе и Благодати» митрополита Иллариона, «Поучение Владимира Мономаха», «Слово о полку Игореве», «Устав» Нила Сорского, «Домострой», «О скудности и богатстве» И. Посошкова, «Война и мир» Л. Толстого, «Тихий Дон» М. Шолохова, стихотворения А. Пушкина, Ф. Тютчева и С. Есенина, творения мыслителей и философов – М. Ломоносова и И. Киреевского, А. Хомякова и Н. Федорова, Ф. Достоевского и Вл. Соловьева, К. Леонтьева и Н. Данилевского, И. Ильина и И. Солоневича, С. Булгакова и Н. Бердяева, Г. Федотова и П. Сорокина, Л. Карсавина и А. Солженицына, классические произведения русской музыки, изобразительного и театрального искусства. Впервые же сам термин «русская идея» применил в 70-х годах XIX в. наш великий мыслитель Ф. М. Достоевский.

Русская мысль, русские искания (в особенности XIX и начала XX вв.) убедительно свидетельствуют о существовании русской идеи, которая выражает характер и призвание русского народа. И. А. Ильин назвал ее творческой идеей. «Эту творческую идею нам не у кого и не для чего заимствовать: она может быть только русской, национальной. Она должна выражать русское историческое своеобразие и в то же время – русское историческое призвание. Эта идея формулирует то, что русскому народу уже присуще, что составляет его благую силу, в чем он прав перед лицом Божиим и самобытен среди всех других народов. И в то же время эта идея указывает нам нашу историческую задачу и наш духовный путь; это то, что мы должны беречь и растить в себе, воспитывать в наших детях и грядущих поколениях и довести до настоящей чистоты и полноты бытия, – во всем, в нашей культуре и в нашем быту, в наших душах и в нашей вере, в наших учреждениях и наших законах русская идея есть нечто живое, простое и творческое. Россия жила ею во все свои вдохновенные часы, во все свои благие дни, во всех своих великих людях. Об этой идее мы должны сказать: так было, и когда так бывало, то осуществлялось прекрасное; и так будет, и чем полнее и сильнее это будет осуществляться, тем будет лучше...

В чем же сущность этой идеи?

Русская идея есть идея сердца. Идея созерцающего сердца. Сердца, созерцающего свободно и предметно; и предлагающего свое видение воле для действия, и мысли для осознания и слова. Вот главный источник русской веры и русской культуры. Вот главная сила России и русской самобытности. Вот путь нашего возрождения и обновления. Вот то, что другие народы смутно чувствуют в русском духе, и когда верно узнают это, то преклоняются и начи-

нают любить и чтить Россию. А пока не умеют или не хотят узнать, отвертываются, судят о России свысока и говорят о ней слова неправды, зависти и вражды»³⁸.

Находясь в сложном противоречивом взаимодействии, народ и интеллигенция духовно питали и обогащали друг друга в том, что касается идеи нации. Даже в тяжелые, смутные периоды истории Отечества в народном сознании теплилось понимание значимости высокой воодушевляющей цели существования и деятельности своей нации. К несчастью, уровень развития, зрелости и проявления национального самосознания далеко не всегда был адекватен требованиям исторического момента. Незадолго до революционного переворота 1917 г. один из виднейших русских проповедников, Преподобный Иоанн Кронштадтский, с болью говорил о том, что у интеллигентов не стало любви к Родине и они готовы продать ее инородцам. А. П. Столыпин тревожился, что забвение национальных задач превратит народ в удобрение для других этносов. Ослабление чувства национальной идеи в конечном счете привело к трагическим последствиям – разрушению и ниспровержению вековых устоев жизни народа, гибели миллионов русских людей, изгнанию из страны многих лучших представителей отечественной культуры.

Сейчас, несмотря на все препоны и проявления инертности, наблюдается иное: о росте национального самосознания народа свидетельствуют многочисленные проявления озабоченности кризисным состоянием экономики, неудовлетворительной демографической и экологической ситуацией, слабой охраной священных рубежей страны, невниманием к возрождению отечественной культуры. Все чаще звучат призывы укрепить патриотизм русского народа, преисполниться национальной гордостью и достоинством. Активизируется деятельность различных творческих союзов. Большой резонанс приобретают форумы и дискуссии, организуемые учеными, деятелями искусства и литературы. Рождаются новые национальные партии и общественные организации.

Русская идея – это, прежде всего, феномен национального и исторического самосознания.

Так, Е. А. Троицкий понимает русскую идею как доктрину социального христианства и подлинной дружбы народов, как феномен религиозного и исторического сознания. Он настаивает на том, что русская идея – комплексная категория. «Естественно, что ее исследование требует мобилизации широкого спектра знаний. Это, несомненно, объект будущего анализа специалистов, представляющих весь цикл общественных наук, писателей, деятелей культуры и искусства. Как представляется, изучение темы охватывает несколько уровней:

- во-первых, многогранные и сложные личностные аспекты;
- во-вторых, национально-общественные стороны, касающиеся этноса, общества, государства;
- в-третьих, планетарные проблемы, относящиеся к взаимоотношениям между народами, Востоком и Западом, Севером и Югом;
- в-четвертых, философские аспекты космизма, касающиеся положения и взаимовлияния человека, нации, земли и космоса;
- в-пятых, извечные животворящие вопросы воздействия православия, Божественного Провидения на Русскую идею»³⁹.

Русская, или национальная, идея с годами превратилась в сердечно-рациональную проблему, которая и сегодня заставляет сомневаться, спорить, страдать размышляющих граждан России. Ведь и сегодня остаются вопросы о сущности русской идеи, как понять ее, как рассказать о ней.

³⁸ Ильин И. А. Собр. соч.: В 10 т. Т. II. Кн. 1. М., 1993. С. 419–420.

³⁹ См.: Троицкий Е. О русской идее. Очерк теории возрождения нации. М., 1994. С. 3–20.

Как рассказывать о русской идее? Форма, способ, средства, приемы выражения, высказывания русской идеи, действительно, становятся подчас главными. И кажется, что сколько авторов, столько и вариантов русской идеи. Т. Довгий видит лицо России через философский и культурно-исторический аспекты. Вл. Воробьев усматривает русскую национальную личность в качестве ядра этой идеи. В. Троицкий в качестве главного смысла русской идеи нашего времени называет добродетель в возрождении национально-государственного воспитания и т. д. и т. п.

А. М. Новиков рассматривает национальную идею как диалектическое единство оплодотворяющего начала нации и одновременно традиций ее многовекового бытия. Он напоминает, что «идея» в философии означает мысль, которая не только подытоживает предыдущее развитие чего-либо, но и указывает дальнейшее направление, в данном случае – образования, и предлагает с целью формирования национальной идеи в современный период развития России обратиться к особенностям российского менталитета.

«В чем же основные особенности российского менталитета?

Во-первых, необычайно большая доброта. Естественно, добрые люди есть среди каждого народа. Но есть народы, у которых масса недостатков, но именно доброта стоит на первом месте. Это и есть россияне. У этого качества есть и обратная сторона – удивительная терпимость к угнетению, страданию от угнетателей.

Во-вторых, очень гуманное мировоззрение, когда на первом месте в системе ценностей человека стоят судьбы всего человечества, на втором плане – судьба своего народа, на третьем – судьба своей семьи, собственная судьба. Это качество имеет и свою обратную сторону – пренебрежение к своим бытовым условиям жизни. Россиянин может жить в полуразвалившемся доме, в грязи, довольствоваться самым малым, не имея даже желания что-то улучшить, но размышлять при этом о глобальных проблемах.

В-третьих, высокоразвитое чувство подвижничества. Россиянину нет равных, когда надо поднять неподъемное или вытерпеть нестерпимое, когда надо «растворить» свою жизнь в жизни других людей или целиком посвятить себя делу, которому служишь.

Вот эти три качества – доброту, гуманное мировоззрение и подвижничество можно объединить общим понятием – духовность – как первую общую отличительную черту российского менталитета. *Духовность* – это особое нравственно-эстетическое состояние человека, когда он искренне привержен таким ценностям, как истина, добро, красота, гуманизм, свобода, социальная справедливость, когда он ведет бесконечный внутренний диалог о своем предназначении и смысле жизни.

Причем все величайшие достижения российской литературы, музыки, живописи, театра и т. д. и являются, очевидно, следствием духовности менталитета россиян.

Представителям западной цивилизации духовность свойственна в значительно меньшей степени. И только в последние годы западные специалисты стали говорить и писать о необходимости формировать у молодежи и взрослого населения так называемые «постматериальные ценности», т. е. фактически духовность в нашем понимании.

Следующая группа отличительных черт российского менталитета. *Во-первых*, это общинность. Ее также можно было бы назвать соборностью, а в советский период она именовалась коллективизмом. И здесь россияне принципиально отличаются от западной цивилизации.

Западная цивилизация, прежде всего в протестантских странах, исторически создала совершенно особый тип человека. Характерной его чертой является индивидуализм как ценность и психологическая реальность индивидуальной автономии. Так, в США основным религиозным течением было пуританство, одним из главных тезисов которого было преумножение богатства во славу Господа. Отсюда – жесткий индивидуализм: «Каждый за себя – один Бог за всех», трудолюбие и энергичность. Базовыми ценностями американского общества стали индивидуальная свобода, опора только на себя и материальное благополучие как эквивалент

счастья. Индивидуализм имеет и положительные и отрицательные стороны. Так, американцы сами страдают от своего одиночества – ведь все свои беды и несчастья они должны носить в себе, а на людях только улыбаться. Даже у себя в семье. Не дай бог попробовать «поплакаться в жилетку» кому-нибудь – сразу станешь изгоем: «Это твои проблемы, ты их сам и решаешь!».

Менталитет россиянина, исторически сформированный под влиянием Православной церкви и русской деревенской общины, иной – общинный, соборный – «Один за всех и все за одного». Каждому читателю хорошо, наверное, известны выражения: «всем миром», «с миру по нитке – голому рубашка». Так вот, «мир» в этом смысле – это деревенская община, которая всегда основывалась на взаимопомощи и взаимовыручке. У нас принято «поплакаться в жилетку» соседу, взять денег займы, что в западных странах немыслимо. И вообще человеку не дадут пропасть. Нищенство, широко распространенное в дореволюционной России и возродившееся теперь, с одной стороны, и меценатство наподобие братьев Третьяковых, С. Морозова и других состоятельных людей, с другой стороны, как полярные явления также являются проявлением этого качества – общинного менталитета россиянина. Автор умышленно пишет «россиянина», а не только русских, поскольку общинность как особенность менталитета свойственна не только русским, но и евреям, татарам, бурятам и т. д. и в этом отношении в их менталитетах много общего. Таким образом, общинность свойственна, очевидно, почти всем или всем народам и народностям, населяющим Россию. Так же, как и духовность. Ведь недаром, к примеру, Восток всегда называли созерцательным.

Но общинность имеет и свои отрицательные качества. Прежде всего принцип «не высовывайся». В общине люди должны жить примерно одинаково: «я, как все», «у нас не хуже, чем у других». Человека, в чем-то преуспевшего значительно больше, чем другие, или не желающего жить по общим канонам, община не приемлет и «выживает». Как, например, нередко ярких передовых учителей и преподавателей выживают не столько директора учебных заведений, сколько серые педагогические коллективы.

Тем не менее общинность со всеми своими положительными и отрицательными сторонами является неотъемлемой чертой российского менталитета.

Во-вторых, это традиционность, которая проявляется в опоре на народную культуру, народные традиции, народную педагогику, народные обряды, народные ремесла, промыслы и т. д. В связи с этим интересно провести аналогию с США. Бывая там, удивляешься – как будто народной культуры, народных традиций не существует вовсе. В этом отношении все выдающиеся достижения России в культуре, искусстве и т. д. всегда вырастали на народной почве, из народных традиций. В-третьих, это открытость, т. е. способность российской цивилизации открываться внешним влияниям, впитывать ценности разных народов, духовно обогащаться и преобразовывать их, сохраняя при этом свою неповторимость и единство. Эти три особенности – общинность, традиционность и открытость – могут быть объединены во второе общее понятие – *народность* российского менталитета.

Наконец, третья группа качеств. Во-первых, это патриотизм как любовь к Отчизне, любовь к малой и большой Родине, готовность верно служить делу их процветания, любить свой дом и готовность защищать его. Конечно, патриотизм в той или иной мере развит у всех народов. Но у россиянина в высочайшей степени, до боли развито чувство ностальгии – тоски по Родине – достаточно посмотреть фильм А. Тарковского «Ностальгия». Кроме того, российский народ, как уже говорилось выше, может исключительно долго терпеть угнетения. Но угнетения от своих, внутренних угнетателей. И совершенно не терпит не только внешних, зарубежных угнетателей, но и любого вмешательства в свою жизнь извне. Как писал А. С. Пушкин, он терпеть не мог российских чиновников, но возмущался, когда их начинали ругать англичане. Особенность национального патриотизма россиян можно также проиллюстрировать Отечественными войнами 1812 г. и 1941–1945 гг. В обоих случаях Наполеон (к 1812 г.) и Гитлер (к 1941 г.) оккупировали почти всю Европу. Но партизанская война в массовых масштабах

в 1812 г. была только в России и Испании. В 1941–1945 гг. – только в СССР, Югославии и отчасти во Франции.

Во-вторых, это признание необходимости сильной державной власти, о чем сегодня и мечтает, и говорит подавляющее большинство россиян. Исторически сложилось так, что Россия развивалась скачками, и эти скачки приходились на периоды сильной государственной власти – Ивана III Великого (просьба не путать, что часто происходит, с Иваном IV Грозным), Петра I, тоже прозванного Великим, Екатерины II Великой, а также, как это ни горько признавать, – Сталина.

Сильная государственная власть вовсе не противоречит демократии – ведь демократия может быть сильной и слабой. Так что сильная державная власть России сегодня в условиях демократических реформ крайне необходима.

Необходима она России и для того, чтобы противостоять в нынешних условиях тем внешним и внутренним силам, которые всячески стремятся ослабить Россию, вытеснить ее из числа ведущих мировых держав, а то и развалить вовсе.

Таким образом, патриотизм и признание необходимости сильной государственной власти могут быть объединены третьим обобщающим понятием – *державность*.

Причем эти три обобщающих понятия – духовность, народность, державность, если обратиться к трем категориям – личность, общество, государство, – выстроены по определенной логической схеме: духовность – как направленность личности каждого отдельного человека; народность – как отношения каждого человека с обществом, с народом и как система общественных отношений; наконец, державность как система отношений человека и государства, общества и государства.

Перечисленные три обобщающих понятия: *духовность, народность, державность* и могут составить, по мнению автора, суть *национальной идеи России* в нынешних условиях с тем, чтобы консолидировать общество, чтобы народ почувствовал «собственные мускулы», увидел перспективу и поверил в возможность ее достижения, с одной стороны. С другой стороны, дать оплодотворяющее начало воспитанию молодежи во всех образовательных учреждениях, стать основной для построения новой системы воспитательной работы с молодежью. Относительно национальной идеи автор считает необходимым сделать одно существенное пояснение: национальная идея не может иметь авторства в обычном понимании этого слова. Дело гораздо сложнее. Менталитет народа формируется веками и меняется чрезвычайно медленно. И национальную идею тот или иной автор может лишь вычлениить и сформулировать, а фактически она живет в народе постоянно. И предлагаемая в данной публикации формулировка национальной идеи России, и формулировка XIX в. графа С. С. Уварова своими истоками уходят в глубокую древность. Очевидно, в XIV век, когда крепло и развивалось Московское государство во взаимодействии с Золотой Ордой (в союзе или противостоянии – историки до сих пор спорят), и когда ведущие церковные авторитеты – митрополит Алексей и Сергей Радонежский – активно проповедовали духовные ценности, общежитие, необходимость единения народа под сильной державной властью.

Ввиду этого обстоятельства – что национальный менталитет чрезвычайно консервативен – одинаково нелепыми выглядят утверждения: панические – одних авторов, что с распадом СССР, началом рыночных преобразований в России нравственные устои народа развалились (хотя при таких резких преобразованиях, естественно, «поверхность бурлит, пена выхлестывает наружу»). И чрезвычайно оптимистические – других авторов, что мы быстро воспитаем людей с новым «рыночным» (в скобках читай: «западным») менталитетом – нового «Адама», как мы уже говорили выше, никому пока сформировать не удалось.

Вполне понятно, что общее образование, общеобразовательная школа всегда являются национальными – хотя бы потому, что изучаются родной для ученика язык, национальная история, культура и т. д. Продолжающаяся в профессиональном учебном заведении общеоб-

разовательная подготовка студентов также будет иметь национальную направленность. То же относится ко всей системе воспитательной работы. Но возникает вполне правомерный вопрос: а может ли и должно ли профессиональное образование быть национальным, иметь какие-либо национальные особенности и направленность?

Понятно, что профессии, например народных промыслов и ремесел, являются сугубо национальными. Национальную специфику могут иметь профессии художников, артистов, возможно, юристов и т. п. Педагогическое образование как область профессионального образования также будет иметь национальную направленность, поскольку педагогические училища и институты готовят учителей для общеобразовательной школы.

Но можно ли говорить о национальной специфике, национальной направленности профессионального образования вообще? Должен ли российский, допустим, слесарь отличаться в профессиональной подготовке от немецкого слесаря, российский инженер – от американского инженера и т. д.?

Если говорить о математической, естественнонаучной, технической, технологической областях, то, очевидно, никакой национальной специфики быть не может. Результаты научных исследований в этих областях имеют общечеловеческую ценность. Компьютер, автомобиль или, к примеру, мыло могут быть хорошими или плохими независимо от страны, где они произведены. За исключением, быть может, национальных особенностей их дизайна и т. п.

Но вот в области организации труда и организации производства национальные различия имеют место, и они довольно существенны. Достаточно привести такой пример.

По признанию американских специалистов, их техника находит наилучшее применение на японских предприятиях. Многие западные эксперты утверждают, что японские организационные структуры более восприимчивы к подвижной конъюнктуре рынка, к различным инновациям. В результате американские и европейские структуры заметно вытесняются из международного бизнеса, теряют прежнее влияние и на региональных рынках. Секрет этого преимущества японцев объясняется, как правило, национальными особенностями организации труда на фирмах. Во многих публикациях в качестве примера приводятся известные «кружки качества»: японский рабочий в среднем выдвигает в десять раз больше рационализаторских предложений, чем американский. Если американский рабочий на предложение сделать что-либо, не относящееся к его обязанностям, однозначно отвечает: «это не мое дело», то японский – «чем могу быть полезен?» Конечно, успехи японской экономики нельзя целиком относить только к национальным особенностям. Просто система организации труда и организации производства отлично приспособлена к национальным особенностям.

Сегодня Россия стремительно перенимает опыт рыночной экономики развитых стран, в первую очередь США и стран Западной Европы. Но это делается подчас без учета национальных особенностей России. Мы порой забываем о своей национальной принадлежности, как забыл Манкурт в легенде Ч. Айтматова: «Кто ты? Твой отец Доненбай!» И уже сейчас видны крупные просчеты. Так, например, у нас много говорят и пишут о фермерстве в сельском хозяйстве, а многие сельскохозяйственные училища, лицеи, техникумы, вузы стали готовить фермеров. Но фермерство, являясь образцом высочайшей продуктивности сельского хозяйства в США, Голландии, Австралии и других странах, в России в массовых масштабах, очевидно, не приживется. Так же как не прижилось оно в начале XX в., когда его пытался внедрить П. А. Столыпин. И дело здесь как раз в национальных различиях менталитета. Фермер работает в одиночку. И это как нельзя лучше подходит к менталитету индивидуализма. Для общинного менталитета это вряд ли подходит. Так, столыпинские фермерские хозяйства поджигали сами крестьяне – «не высовывайся из общины».

Поэтому, например, организация колхозов в конце 20-х – начале 30-х годов XX в. не вызвала массового недовольства самого населения России – колхозы были близки традиционному общинному укладу российской деревни. Поэтому они и не распадаются в большинстве

своем и сегодня при переходе к рыночной экономике – в отличие от совхозов, которые всегда «висели на шее» у государства.

Но точно так же, очевидно, национальные особенности будут проявляться в организации труда и производства, в промышленности, в строительстве, в инфраструктуре, в социальной сфере.

Точно так же – менеджмент. Многочисленные профессиональные образовательные учреждения всех уровней – и лицеи, и колледжи, и вузы, а также институты повышения квалификации, различного рода коммерческие курсы активно включились в обучение этой модной «профессии». Но менеджмент как социальный институт – явление американское, основанное на американской традиции, заключающейся в том, что руководителя готовят «вообще», безотносительно к профилю фирмы, предприятия, цеха и т. п., которыми он будет руководить. В США обычный вариант, когда, к примеру, министр образования становится затем министром обороны. Российские же традиции другие – хорошо это или плохо, но руководитель у нас в подавляющем большинстве случаев является профессионалом в той области, к которой относится возглавляемое им предприятие, организация, учреждение или их подразделения. Другого руководителя, непрофессионала, просто не признает коллектив. Так что вряд ли у нас институт менеджмента приживется без существенной адаптации.

Наверное, могут быть и другие национальные особенности в организации труда и производства, которые необходимо учитывать в профессиональном образовании. Так, бытует шутка о том, что труд россиянина характеризуется тремя «а»: «артель, аврал, авось».

Как должна реагировать система народного образования на национальные особенности дальнейшего развития многонациональной страны, когда в России проживают люди 120 национальностей, – трудно сказать. Это сложная проблема, и она совершенно не исследована.

Но и ждать, пока рыночные структуры сложатся сами по себе, а система образования вслед за тем будет к ним адаптироваться, тоже нельзя – сама система образования должна сыграть существенную опережающую роль в реформировании нашей экономики и общественного устройства. Таким образом, проблема национального характера образования требует активных поисков»⁴⁰.

Творческий коллектив, объединивший современных историков, юристов, политологов, педагогов, философов, экономистов, социологов, географов и инженеров, проанализировав понимание национальной идеи в наследии Пушкина, Достоевского, Хомякова, Данилевского, Соловьева, Ильина и других, пришел к следующим выводам:

«– национальная идея никогда не противопоставляла русских другим народам России, а, наоборот, подчеркивала их объединительную миссию;

– существует извечная мечта россиян о справедливом обществе, о братском единстве всех народов, населяющих страну;

– общечеловеческой идеи не существует, так как нет общечеловеческой цивилизации, а есть разные культурно-исторические типы цивилизаций, например египетская, китайская, ассириовавилонская, еврейская, греческая, римская и т. д.;

– национальная идея – это прежде всего самоуважение, знание собственной культуры, умение пользоваться всеми ее положительными сторонами при органичном соединении с достижениями мировой культуры. Нельзя бездумно копировать чужой опыт жизни;

– Россия никогда не воспринимала западную форму национальной идеи типа «Германия для немцев» или «Франция для французов». Национальная идея России всегда была гораздо выше эгоистических узконациональных интересов. Россия практически всегда была озабочена судьбой Евразийского континента с точки зрения обеспечения всеобщей справедливости,

⁴⁰ Новиков А. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития. Публицистическая монография. М., 2000. С. 101–108.

поэтому Россия неоднократно участвовала в невыгодных с экономической точки зрения войнах, помогая другим народам освободиться от гнета агрессоров. Именно поэтому под защиту России на протяжении веков стремились многие народы»⁴¹.

С целью формулирования национальной идеи современной России авторский коллектив учебного пособия «Национальная идея России» рассматривает составляющие былого и настоящего России: государственные символы, конституцию и основные органы власти, политические партии, их цели и задачи, территорию и природные богатства, современные приоритетные направления развития народного хозяйства, нравственные ценности, развитие культуры и спорта. Кроме того, были проанализированы предложения по поводу национальной идеи, поступившие на конкурс в «Российскую газету», а также материалы научно-общественного форума «Формирование гражданского общества как национальная идея России XXI века» (декабрь 2000 г., Санкт-Петербург). Всего поступило более трех тысяч предложений, которые сгруппированы по следующим темам:

1. Национальная идея – идея государственности – утверждение идеи сильного, суверенного и единого Российского государства.
2. Национальная идея – идея федерализма – целесообразный механизм взаимодействия центра и национально-этнических регионов России.
3. Национальная идея – идея «среднего класса».
4. Национальная идея – идея гражданственности – осознание принадлежности каждого человека к Российскому государству вместе с гарантией прав, свобод и выполнения обязанностей (в том числе воинских).
5. Национальная идея – идея православия.
6. Национальная идея – идея социальной справедливости.
7. Национальная идея – идея патриотизма – наиболее глубокое чувство любви к Родине, выражающееся в стремлении трудиться на ее благо и в готовности к ее защите.
8. Национальная идея – идея «обустройства» (по Солженицыну).
9. Национальная идея – идея гуманизма – выражение приоритета общечеловеческих нравственных ценностей над национальными, классовыми, партийными, групповыми.

Участники форума «Формирование гражданского общества как национальная идея России XXI века» предлагают количественную и качественную оценку динамики развития национальной идеи:

благосостояние определяется валовым внутренним продуктом на душу населения за год и соответствующим местом среднестатистического россиянина в шестимиллиардном (на сегодня) населении земного шара. Желательно в ближайшую пару десятилетий приблизиться к первому, зажиточному, «золотому миллиарду». Сейчас благодаря отеческим заботам наших руководителей россиянин ютится в провинциальном удалении от него. Благосостояние граждан обеспечивается могуществом страны, т. е. нашей долей в мировом валовом продукте. В перспективе было бы неплохо производить 8-10 % мирового ВВП. Таким образом, «благосостояние» выражается тремя числовыми значениями;

справедливость определяется соотношением доходов 10 % самых богатых к доходам 10 % беднейших граждан страны. Желательно в обозримый период опустить это соотношение ниже 10;

патриотизм соотносится с числом подданных России, отказавшихся от ее гражданства. Следовало бы без ужесточения условий выезда из страны за счет улучшения качества жизни сократить число таких эмигрантов на 1–2 порядка.

Таким образом, идея исходит из постепенного реального улучшения качества жизни граждан России.

⁴¹ Национальная идея России. Учеб. Пособие / Под ред. проф. Б. А. Аникина. М., 2002. С. 6–7.

Чтобы из предложенных вариантов выбрать идею как наиболее отвечающую чаяниям и воспринимаемую в народе, авторский коллектив указанного издания рассмотрел основные составляющие прошлого и настоящего России.

Из изложенного видно, что, несмотря на все потрясения, свалившиеся на нашу Родину в последние годы, Россия остается великой державой: ее природно-ресурсный потенциал примерно в 2 раза превосходит США, в 5–6 раз – Германию и в 18–20 раз – Японию. Это одна часть идеи: «Великая Россия».

Имея колоссальный потенциал природных и человеческих ресурсов, негоже России иметь валовой внутренний продукт (ВВП) на уровне 8 % от США, 14 % от Китая, около 40 % от Индии, чуть больше половины от Бразилии. Необходимо начинать двигаться вперед – это другая часть формулируемой идеи.

Полностью же национальная идея звучит так: «Вперед, Великая Россия!»

Реальна ли эта идея? Авторы считают, что реальна. Доказательством тому служат четыре аргумента.

Первый: мощный потенциал природных, научных и человеческих ресурсов, а также наметившийся рост экономики России в 2001–2002 гг. свидетельствуют о движении России вперед.

Второй аргумент, имеющий международный характер и способствующий движению России вперед: Россия – единственная на земном шаре страна, где Запад и Восток – две совершенно разные сущности, противостоящие друг другу, – плавно переходят друг в друга.

Положение России сравнивают с воздушным пространством между двумя половинами ядерного заряда – если оно исчезнет, то произойдет взрыв, что и случилось 11 сентября 2001 г. в США. Самое крайнее и самое опасное проявление противостояния Запада и Востока сегодня – это нынешнее противостояние американизма с его мировыми притязаниями и возрастающего в ответ на это исламского фундаментализма. Исламский терроризм – это ведь доведенное до уродливой крайности проявление восточной системы ценностей; но и американизм – не менее уродливое воплощение западной. И вот они столкнулись – и произошел взрыв. Еще не атомный. Но в своем роде не менее страшный, положивший начало какому-то новому историческому времени. И вот что важно: все это произошло тогда, когда Россия перестала играть свою сдерживающую и смягчающую роль в противостоянии Запада и Востока.

Россия исчезающая есть вернейшее условие мирового взрыва. И не потому, что она лучше других, а в силу своей геополитической роли и духовной работы, в силу своего мироположения, дающего опору ее системе ценностей, той самой, что воплощена в вероисповедании, русской культуре и литературе. Нравится такая Россия кому или нет, но именно в таком своем качестве, в такой самобытности она и есть гарант мирового равновесия, и мы увидели, что может выйти, если такой России не будет. По этой причине Россия обязана быть «Великой» и двигаться «Вперед».

Третий аргумент, имеющий внутреннюю и внешнюю составляющие, состоит в том, что численность населения России последние десять лет ежегодно уменьшается: показатель смертности в 1,5 раза превышает показатель рождаемости. Эта тенденция совпадает с мировой тенденцией уменьшения численности населения белой расы, процент которого к 2005 г., по расчету ряда ученых, упадет до 10 %. Такое падение может вызвать непредсказуемые явления в хрупком мировом равновесии. Для сложившегося баланса необходимо это равновесие сохранить, т. е. не допускать уменьшения численности людей белой расы. И Россия в этом процессе должна сыграть не последнюю роль.

И четвертый аргумент – геополитический – хорошо виден, если проанализировать выступление на закрытом совещании Объединенного Комитета начальников штабов 25 октября 1995 г. тогдашнего Президента США Билла Клинтона:

«Последние десять лет политика в отношении СССР и его союзников убедительно доказала правильность взятого нами курса на устранение одной из сильнейших держав мира, а также сильнейшего военного блока. Используя промахи советской дипломатии, чрезвычайную самонадеянность Горбачева и его окружения, в том числе и тех, кто откровенно занял проамериканскую позицию, мы добились того, что собирался сделать президент Трумэн с Советским Союзом посредством атомной бомбы.

Правда, с одним существенным отличием – мы получили сырьевой придаток, не разрушенное атомом государство, которое было бы нелегко создавать.

Да, мы затратили на это многие миллиарды долларов, но они уже сейчас близки к тому, что у русских называется самоокупаемостью. За четыре года мы и наши союзники получили различного стратегического сырья на 15 млрд долларов, сотни тонн золота, драгоценных камней и т. д.

Под несуществующие проекты нам переданы за ничтожно малые суммы свыше 20 тыс. тонн меди, почти 50 тыс. тонн алюминия, 2 тыс. тонн цезия, бериллия, стронция и т. д.

В годы так называемой перестройки в СССР многие наши военные и бизнесмены не верили в успех предстоящих операций. И напрасно. Распатав идеологические основы СССР, мы сумели бескровно вывести из войны за мировое господство государство, составляющее основную конкуренцию Америке. Наша цель и задача и в дальнейшем оказывать помощь всем, кто хочет видеть в нас образец западной свободы и демократии.

Когда в начале 1991 года работники ЦРУ передали на восток для осуществления наших планов 50 млн долларов, а затем еще такие же суммы, многие из политиков, военных не верили в успех дела. Теперь же, по прошествии четырех лет, видно – планы наши начали реализовываться.

Однако это не значит, что нам не над чем думать. В России, стране, где еще недостаточно сильно влияние США, необходимо решать одновременно несколько задач.

– Всячески стараться не допускать к власти коммунистов. При помощи наших друзей создать такие предпосылки, чтобы в парламентской гонке были поставлены все мыслимые и немыслимые препоны для левых партий.

– Особенное внимание уделить президентским выборам. Нынешнее руководство страны нас устраивает во всех отношениях. И потому нельзя скупиться на расходы.

Они принесут свои положительные результаты. Обеспечив занятие Ельциным поста президента на второй срок, мы тем самым создадим полигон, с которого уже никогда не уйдем.

Для решения двух важных политических моментов необходимо сделать так, чтобы из президентского окружения Ельцина ушли те, кто скомпрометировал себя. И даже незначительное «полевение» нынешнего президента не означает для нас поражения. Это будет лишь ловким политическим трюком. Цель оправдывает средства.

Если нами будут решены эти две задачи, то в ближайшее десятилетие предстоит решение следующих проблем:

1) расчленение России на мелкие государства путем межрегиональных войн, подобных тем, что были организованы нами в Югославии;

2) окончательный развал военно-промышленного комплекса России и армии;

3) установление режимов в оторвавшихся от России республиках, нужных нам.

Да, мы позволили России быть державой, но империей будет только одна страна – США»⁴².

Они мечтали управлять последствиями распада советской империи. И сегодня они «управляют» практически во всех бывших советских республиках, за исключением Белоруссии. Дело даже дошло до того, что Мадлен Олбрайт, уже бывший госсекретарь США, в исконно

⁴² Цит. по: Национальная идея России. М., 2002. С. 316–318.

славянской стране Украине в феврале 2002 г., во время предвыборной кампании, определяла представителей тех партий, которые должны работать в Верховной Раде. Таким образом, если не будет Россия двигаться вперед, то проблемы, сформулированные еще Биллом Клинтоном, будут реализованы. Так считает авторский коллектив, представивший свое понимание национальной идеи.

Мы рассмотрели несколько вариантов понимания национальной идеи. Обратим внимание на одно обстоятельство: каждая из них содержит большую или меньшую долю истины, однако ни одна не может приниматься в качестве абсолютной национальной идеи; она не способна создать продуктивный миф, привлекательный для большинства.

В следующем разделе лекции мы постараемся выразить наше понимание национальной идеи России, но для начала разберемся в том, что такое культура и цивилизация, установим факт антиномичности русского национального сознания, покажем взаимосвязь национальной идеи и образования, педагогический смысл национальной идеи.

Культура, точнее, духовная культура предусматривает определенное богатейшее содержание и указывает на самые потаенные и святы основы бытия, на источники жизни. Культура – онтологическая основа жизнедеятельности любого народа и его самосознания. Вот почему нельзя формально представлять культуру как нечто материальное, необходимо различать культуру и цивилизацию.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.