

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное учреждение
высшего образования
«Курский государственный университет»

На правах рукописи

Сухоруких Алексей Викторович

**АКСИОЛОГИЯ ИННОВАЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ**

09.00.13 – Философская антропология, философия культуры

Диссертация на соискание ученой степени
доктора философских наук

Научный консультант
доктор философских наук,
профессор
Когай Евгения Анатольевна

Курск 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| Глава 1. ПРОБЛЕМАТИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ ИННОВАЦИОННОЙ СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 20 |
| 1.1. Цели и принципы реформирования отечественного образования..... | 21 |
| 1.2. Гуманистические приоритеты просвещения и проблема ретрансляции духовных ценностей в социокультурных реалиях современности..... | 49 |
| Глава 2. ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИЙ «УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ» И «ГЛОБАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА»..... | 89 |
| 2.1 Инновационные образовательные возможности в контексте «устойчивого развития» | 90 |
| 2.2. Парадигмы воспитания в «глобальном обществе» и этическая доминанта отечественной образовательной культуры..... | 120 |
| Глава 3. ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО: ГЛОБАЛЬНЫЙ И НАЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ..... | 154 |
| 3.1. Перспектива этического фактора образовательных стратегий в свете проблем глобализации | 155 |
| 3.2. Когерентность концептуальных принципов национальной философии образования | 188 |
| Глава 4. ПРОБЛЕМАТИКА КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ СМЕНЫ ПАРАДИГМЫ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ | 219 |
| 4.1. Актуальность новаторства и духовно-нравственных приоритетов в отечественной педагогике | 220 |
| 4.2. Аксиология педагогического творчества как символ современных образовательных инициатив..... | 253 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 278 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК..... | 284 |

ВВЕДЕНИЕ

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Нельзя сказать, что на общем фоне цивилизационного системного духовного кризиса, охватившего, в том числе и сферу национального образования, проблематика его модернизации является принципиально новой. Скорее, напротив: никогда не пылясь на стеллажах истории и отражая динамику социального запроса общества по части образования, эта тема всегда была «болевым нервом» отечественной гуманитаристики, находясь в эпицентре теоретических дискуссий и методологических контроверз. На сегодняшнем этапе смены концептуальных парадигм она, фокусируя потребности общества в качественной реконструкции национальной образовательной системы, все также остается в активе актуальной философской проблематики.

С той, однако, разницей, что в условиях новых российских реалий вектор исследовательского поиска обращен в сторону такой научно обоснованной инновационной модели, которая, исходя из *понимания образования как «духовного образа» человека*, оптимально бы отвечала задаче формирования новой личности, обладающей *целостностью сознания*. Разумеется, такие парадигмальные ориентиры, имея выход в широкую сферу – философию образования, апеллируют к обновленной (можно говорить, новой) концепции образования и его роли, миссии в обществе, правомерно актуализируя рассматриваемую проблематику.

Своевременность работы мы связываем и со спецификой «собственно российской практики». Реалии таковы, что образовательная среда (также – сфера воспитания) теряют свои высокие этические и гуманистические императивы, восходящие к философско-педагогической парадигме Просвещения (еще ранее – к античной Пайдеей). В итоге размывается смысловая и концептуальная преемственность фундаментальных философских и педагогических традиций познания и этики. Более того, заметно унифицируясь, становясь частью рынка информационных товаров и услуг, отечественное образование не выполняет

более свою важнейшую миссию – интегратора социокультурной целостности и стратегического ресурса общенациональной консолидации. Данная симптоматичность не просто удручает. На правах очевидности она, стимулируя апелляции к отечественной педагогической традиции, актуализирует задачу целостной философской рефлексии феномена образования, оказавшегося в состоянии «эвристического ступора».

В данной связи поиски оптимальных путей качественной модернизации российского образования мы связываем с переходом к новой концептуальной этической (духовно-нравственной) парадигме, опирающейся на традиции гуманизации и гуманитаризации знания, на рождение новых гуманистических систем ценностей и поддерживающих их социокультурных институтов и общественного мнения. В существе своем, речь идет о реформировании российской образовательной системы в границах «духовно обновлённого» общества посредством вхождения в педагогику фундаментальной духовной составляющей, поднимающей общественное сознание до высших ценностных императивов. Ведь «только культура ума делает возможной культуру духа» (В. Брюсов). Строго говоря, в свежем ветре перемен, задающем кардинально иные аксиологические ориентиры современной образовательной культуры, на наш взгляд, нуждается сама философия образования. Идея о том, что сила влияния «нравственного» выше всяких сил, определяет интенциональный фон нашей работы.

Степень научной разработанности проблемы. В целях концептуализации аксиологических императивов и этикоцентричной парадигмы как основы инновационных процессов в современной образовательной культуре мы опирались на труды классиков философской, культурологической, этической, педагогической мысли, обусловивших контекстуальное поле работы (Г. Гегель, В. Дильтей, И. Кант, Э. Кьеркегор, Ф. Ницше, М. Хайдеггер, А. Шопенгауэр); на гуманистические концепции (Дж. Дьюи, П. Гиннес, А. Маслоу, Г. Шаррельман, С. Френэ, П. Фрейре и др.). Неоднозначность культурно-цивилизационных перспектив, проблемы глобалистики стимулировали общую этическую

проблематику, в том числе и с педагогическим запросом (Ж. Аллак, Э. Л. Бойер, Д. Ваттимо, В. А. Клейнот, Ф. Г. Кумбс, А. Печчеи, А. Швейцер, С. Шехтер, К. Эллис и другие). Проблематику сопряженности этического фактора с процессами глобализующегося мира рассматривают В. Беннет, Э. Гутман, И. Джонсон, А. Каунтс, Т. Ликон, С. Лэпейроуз, А. Олденквист, Г. Орфилд, Дж. Патрик, Р. Реми, К. Раенн и другие.

Понимание образования как «духовного образа» человека зримо представлена в античной классике (Платон, Аристотель, Сенека, Плотин и другие). Проекция нравственного воспитания присутствует и в теологическом концепте культуры Средневековья, соединяющей в себе базовые компоненты схоластики (Фома Аквинский) и мистики (Св. Франциск), конвергентно «примиряющей» разум и веру в познании единого божественного, проявленного и в человеческом существе. Моральная проблематика развивается и в новоевропейском мыслительном дискурсе, направленном на обновление духовной природы человека посредством воспитания и образования.

Крайне полезным в концептуальном плане для нас оказалось наследие мировой педагогической мысли. Так, генезис концептуализации этико-педагогического новаторства восходит к фундаментальной гуманистической парадигме Я. А. Каменского, первой реальной альтернативе традиционной педагогике, основанной на фактической авторитарности воспитательных практик. Нравственный универсализм «пампедии», лежащий в основе «Великой дидактики» утверждал неисчерпаемость духовного начала воспитания в его двойственной (рационально-деятельной и иррационально-божественной) природе. Гуманистические принципы, «природосообразный подход» в этикоцентричной концептике теории воспитания получают развитие в трудах западных мыслителей (Ж-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег и другие). На основе принципов «естественного воспитания», закладывается «зерно» будущей экзистенциальной и персоналистической педагогики (парадигма моральной естественности человеческой свободы в сопряженности и категорический нравственный императив (И. Кант).

Достаточно обширно отечественный сегмент разработки этического концепта образования представлен религиозно-философским дискурсом (Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, И.А. Ильин, В.В. Зеньковский, П.А. Кропоткин, А.Ф. Лосев, Н.Н. Страхов, Л.Н. Толстой, П.Д. Юркевич, А.С. Хомяков), также он был затронут представителями «русского космизма» и антропокосмизма (В.С. Соловьёв, Н.Ф. Федоров, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский), в том числе актуализирующими ноосферный дискурс (В.И. Вернадский).

В полной мере этос отечественного образования развивается на почве сугубо педагогической традиции (К.Д. Ушинский, С.А. Рачинский, В.Я. Стоюнин, В.П. Вахтеров, С.И. Гессен, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт и другие), в эпицентре которой – нравственный базис совместного и семейного принципа воспитания как ключевого фактора социализации в этико-духовной преемственности педагогического процесса. Примечательно, что в последующем данный фактор тесного взаимодействия семьи и школы лег в основу важнейших новаторских педагогических инициатив советской педагогики (С.Т. Шацкий, А.С.Макаренко, а также В.А. Сухомлинский). Так, введение ими в научный оборот «человеческих» концептов «нравственное переживание», «поступок «по совести», «личное, сопричастное счастье» и другие, снимало демаркацию между понятиями «нравственным творчеством» и «духовным началом»: они правомерно полагались имплицитно присущими человеку. Заметим, для педагогики советского периода было характерно помещение этической проблематики в контекст воспитания патриотизма (гражданская этика): Е.С. Троицкий, С.И. Солдатов, Л.П. Буева, А.Ф. Анисимов, А.Д. Косичев, Г.В. Платонов, Г.М. Пурынычева, Г.Э. Ахтямова, Н.А. Исмуков, Ю.С. Гуров, Р.В. Михайлова), и эта тенденции сохраняла свою значимость и позднее (В.Г. Федотова, А. Мень и другие).

С целью раскрытия сущности этикоцентричных факторов воспитания мы обратились к этнопедагогической традиции, которая, являясь специфической областью научно-педагогического знания с середины XX в. представлена исследованиями наших соотечественников (Г.С. Виноградов, Г.Н. Волков и

другие), углубившими идею нравственного содержания образовательных методик педагогического творчества, семейных ценностей, непосредственно реализуемых в повседневности.

Проблема исследования этического начала воспитания, роли социальной и семейной педагогики представлена циклом работ авторов, в ряду которых А.В. Мудрик, Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова, М.А. Галагузова, Т.А. Куликова, О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева, О.С. Газман, С.Д. Поляков, а также Г. П. Иванова, Т.А. Казимирская, М.И. Ковалёва, С.В. Кончева, Н.В. Светлова, Н.В. Перун, А.И. Петрова (аспект влияния практик семейного воспитания на нравственное становление личности). В этом же русле (поиск духовных истоков) работают представители религиозной педагогической традиции А.А. Корольков, В.Ю. Троицкий, а также В.В. Медушевский, Т.А. Костюкова и другие, приоритетно рассматривая парадигматику православного образования, в том числе современного.

Значительный вклад в систематизацию представлений о существовании педагогической этической доминанты внесли Н.А. Алексеев (понятие «личностного компонента»); И.А. Зимняя, И.С. Якиманская (концепция личностно-ориентированного образования), что существенно расширило теорию «оптимизации учебного процесса» (Ю.К. Бабанский), а также практику «развивающего обучения» (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин). Идея диалога в «личностно-ориентированном образовании», рассматривающем ученика как неповторимую индивидуальность представлена в работах Е.В. Бондаревской, В.В. Сериковой, В.Т. Фоменко, И.С. Якиманской и другие. Проблематика педагогического новаторства, перспектив гуманистического образования развивается в работах Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталова, Г.Б. Корнетова. Впечатляет также исследовательский массив, наработанный современной гуманитаристикой и философией (М.М. Бахтин, А.А. Зиновьев, М.К. Мамардашвили, А.Ф. Лосев, Г.С. Померанц, А.П. Пятигорский, А.С. Панарин), в этом ряду методологические и науковедческие изыскания по прогностической интерпретации изменений в образовательном пространстве и

мотиваций нравственного саморазвития личности в нём (А.Г. Асмолов, Б.С. Гершунский, В. А. Дмитриенко, Н.А. Князев, Н.В. Наливайко, Н. С. Рыбаков, О. Н. Смолин, Я. С. Турбовский, Е.В. Ушакова и прочие). Активно разрабатывается сегодня и стратегия образовательных инноваций (Т.А. Арташкина, А.А. Гусейнов, Б.О. Майер, В.И. Кудашов, Р.А. Куренкова, С.В. Камашев, Т.С. Косенко, М.Ф. Кузнецова, О.Д. Олейникова, В. И. Панарин, В.И. Паршиков, Н.С. Розов, Т.А. Рубанцова, С.А. Смирнов, Ю.В. Согомонов, Л.И. Степашко, В.Г. Торосян, Н.М. Чуринов и другие).

В сфере этико-психологический ракурса образовательно-воспитательного дискурса сегодня работают О.С. Анисимов, У. Асанова, Е.П.Белозёрцев, М.Н. Берулава, В. Н. Гончаров, Б.С. Гершунский Е.А. Громов, В. А. Майдер, Ф.Т. Михайлов В.М. Розин, И.Н. Семенов, К.А. Славская А.И. Субетто, В.Н. Филиппов, В.С. Швырёв, М. Д. Щелкунов и другие, поднимая социально-педагогические контексты до уровня глобально-этических и онтологических смыслов, а также Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, И.Ф. Исаев, В.А. Караковский, Ф.Ф. Королёв, В.С. Кукушкин, Б.Т. Лихачёв, А.И. Мищенко, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова).

В.А. Слостёнин, М.Г. Тайчинов, Е.Н. Шиянов поднимают вопросы целостности образовательно-воспитательного процесса как единого нравственного континуума); В.И. Авдеев, М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, Ю.П. Ветров, И.Б. Котова, Н.К. Сергеев – личностного роста педагогических кадров; А.Ф. Аменд, Н.Г. Багдасарьян, В.И. Байденко, Б.Н. Бессонов, Т.И. Костина, В.И. Купцов, Г.А. Лебедева И.А. Пфаненштиль, М.П. Яценко исследуют проблему поиска базовой гуманитарной парадигмы «устойчивого» миропорядка).

Для общей концептуализации работы важны концептуально-теоретические исследования последнего периода, в их числе: теория ценностей (С.Ф. Анисимов, Р.Г. Апресян, А.А. Гусейнов, И.Л. Зеленкова, А.А. Ивин, В.В. Ильин, М.С. Каган, В.А. Конев, Л.А. Микешина, В.Н. Сагатовский и прочие); – теории и концепции модернизации (В.М. Межуев, Н.В. Мотрошилова,

Н.Ф. Наумова, А.И. Ракитов, Д.А. Силичев, В.С. Степин, В.Г. Федотова), в том числе и в сфере отечественного образования (В.И. Андреев, В.А. Болотов, Ю.С. Давыдов, В.М. Полонский, В.А. Садовничий); концепции гуманизации (А.Г. Асмолов, В.С. Библер) и гуманитаризации образования (В.И. Андреев, А.А. Бабетов, С.В. Белова, Ю.В. Сенько); теория о единстве личности, сознания и деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, В.А. Ядов и другие).

В целом можно констатировать, что корпус теоретических исследований и практических рекомендаций по данной проблематике достаточно весом и проработан. Он многопланово акцентирует значимость большинства фундаментальных сфер социокультурного дискурса, затрагивая ключевые вопросы просвещения человеческой личности и постижения её сути. Между тем мы практически не столкнулись с работами, содержащими концептуальные исследования, посвященные аксиологии инноваций в современной образовательной культуре. Восполнить данный пробел – задача нашего диссертационного исследования.

Исходя из вышесказанного, мы определяем **объект диссертационного исследования**: инновационные процессы в современной образовательной культуре.

Соответственно, **предмет исследования** – аксиологические императивы современной инновационной образовательной стратегии.

Цель диссертационной работы: концептуализация аксиологических императивов и обоснование этикоцентричной парадигмы как основы инновационных процессов в современной образовательной культуре.

Реализация обозначенной цели обусловила постановку и решение **конкретных задач**:

– конструктивно-критическая рефлексия аксиологических парадоксов инновационных образовательных стратегий в рыночных условиях современности;

- экспликация гуманистических принципов Просвещения в контексте *современной* образовательной культуры;
- выявление этикоцентричного потенциала инноваций образовательной культуры в парадигме «устойчивого общественного развития»;
- анализ основных парадигм воспитания в «глобальном обществе» и аксиология отечественной педагогической традиции;
- обоснование этико-экзистенциальных параметров глобализующихся образовательных стратегий;
- аксиологический анализ концептуальных принципов инновационного образования в условиях реформирования российской школы в XXI столетии;
- обоснование «новаторства» в качестве универсального инструмента инновационных образовательных процессов в контексте опыта отечественной педагогической традиции;
- осмысление социокультурной символики личности учителя и аксиологических смыслов педагогического творчества.

Теоретико-методологическую основу исследования, обусловленную его концептуальным полем и междисциплинарным характером, составили труды классиков западной и отечественной философской, культурологической, педагогической мысли, в которых разрабатывались основные методологические парадигмы философии и этики образовательной культуры. Основным методологическим инструментарием выступает диалектический метод. Также мы прибегаем к методам кросскультурного анализа, реконструкции и экспликации, а также к сравнительно-историческому методу. Нами использовано сочетание принципов исторического и логического, абстрактного и конкретного, единичного всеобщего.

По мере целесообразности, мы обращались к феноменологическому, герменевтическому и системному принципам, контекстному подходу в области философии образования, к структурно-функциональному и компаративистскому анализу зарубежной и отечественной философии, педагогики и этики. Мы также

прибегали к концептуально-теоретическим построениям, актуальным для целостной философско-этической аналитики исследования (к теории ценностей, концепции модернизации, гуманизации и гуманитаризации образовательной культуры, к концептуально-теоретическим дискурсам (теория о единстве личности и деятельности, сознания и деятельности) и пр.

Данная методология позволила синтезировать традиционные и альтернативные фундаментальные образовательные парадигмы, включая воспитательный «персоналистический», личностно ориентированный и просветительский дискурс, обосновать аксиологические основания сакрализации педагогического новаторства. А также обеспечила реализацию цели и задач по концептуализации аксиологических императивов современной образовательной культуры и обоснованию этикоцентричной парадигмы в качестве центрирующей инновационные образовательные стратегии настоящего и будущего, а шире – в качестве базиса отечественной философии образования. Тем самым этика духовного бытия была обоснована в качестве имплицитного глубинно-экзистенциального феномена, центрирующего отечественный педагогический дискурс. Данная концептуальная идея положена нами в основание *обновленной модели философии образования – смещения её в сторону этики, диалоговой творческой коммуникации; намечен механизм её реализации.*

Новизна представленного научного направления в решении крупной философско-теоретической проблемы, лежащей в русле философии образования, обусловлена ее пониманием и решением на пересечении философского и междисциплинарного исследований феномена образовательной культуры в онтологических, гносеологических и аксиологических основаниях и состоит в философско-культурологическом понимании аксиологических императивов как основы современных образовательных инноваций образовательной культуры. Тем самым в границах концептуализации этикоцентричной образовательной парадигмы достигается понимание образования как «духовного образа» человека.

Научная новизна исследования конкретизируется в следующих результатах:

1. Осуществлена философско-этическая рефлексия аксиологических парадоксов современных образовательных инноваций и реализована критика понимания образовательной культуры как «сферы услуг и предложений», искажающей сущность образования как процесса «выстраивания» личности (В. фон Гумбольдт), отражающего всеобщую человеческую потребность в самосозидании.

2. Эксплицированы субстанциональные антропологические характеристики просветительской парадигмы в контексте современного образовательного дискурса и традиций «воспитывающей» и «лично ориентированной» отечественной педагогики); этикоцентричная парадигма, этизация образования объясняется в качестве *аксиологического императива* и базового принципа новой модели образовательной культуры.

3. В контексте вхождения мирового сообщества в эру «общества знаний» выявлен аксиологический потенциал инновационных образовательных стратегий в парадигме «устойчивого развития».

4. Произведена конструктивный анализ основных современных парадигм воспитания в «глобальном обществе» и обоснована аксиологическая значимость и «поля притяжения» этически ориентированной отечественной педагогической традиции для реформационных процессов культурного образовательного поля.

5. Раскрыта экзистенциальная природа этических принципов как «неверифицируемого» духовного начала в человеке и обоснована задача «приложимости» инструментария экзистенциальной этики в границах неуклонно глобализующейся образовательной культуры.

6. Осуществлена аксиологическая проблематизация концептуальных принципов инновационной образовательной культуры в условиях реформирования российской школы, показана необходимость ее связи с аксиологией нравственного воспитания, восходящей к классическим практикам духовного воспитания.

7. Раскрыты сущностные характеристики «инноватики образования» в сопряжении с феноменом «педагогического новаторства» как универсального инструмента инновационных образовательных процессов (на образцах самодостаточной отечественной педагогической традиции).

8. Дана характеристика культурно-исторической феноменологии личности учителя в границах творческого самополагания и реализации авторских инициатив в обучении, что предстает одним из базовых векторов направленности инновационных процессов.

Положения, выносимые на защиту:

1. В связи с тем, что инновационные стратегии в современной образовательной культуре тяготеют к ограниченной, «узкой» трактовке образования как «знаниевого агента» на рынке информационных услуг, нивелируя тем самым его качественную специфику, усиливаются апелляции представителей общественности и образовательной среды в сторону аналитики аксиологических императивов инновационной образовательной парадигмы, ориентированной на *возращение преемственной и целостной этической культуры*, задающей основной вектор инновационных перспектив российской школы в горизонтах диалектики.

Возможность преодоления аксиологических парадоксов образовательных инноваций, метаморфозов современной образовательной культуры мы связываем со сменой ее целевой установки в: формирование не столько специализированной («частичной») личности, отвечающей запросам «коммерческой культуры», сколько *целостного, гуманитарно ориентированного творческого субъекта с целостной организацией сознания и высоким уровнем саморефлексии*. Отсюда важно, чтобы в основание образовательной инновационной стратегии была положена *философия человека*, проецирующая «духостроительные» гуманистические парадигмы. С этих позиций образование – это «залог» «бытия культуры», наполненной аксиологическими смыслами.

2. Поскольку образовательная культура предопределяет качественный потенциал и судьбы общества, постольку основания для реализации

инновационных перспектив российской школы мы связываем с приоритетами гуманистически-нравственных начал, с процессами ретрансляции духовных ценностей, с учётом которых может быть выстроена модель образовательной культуры, которая, будучи адекватной современным цивилизационным реалиям и отвечая «духу» перемен и вызовам времени, одновременно открывала бы новые перспективы духотворчества. Речь идет не столько о смене образовательной парадигмы (с учетом кризиса образовательной системы этого уже не достаточно), сколько об утверждении новой концепции национального образования, осознания его роли в обществе как интеллектуального капитала нации. С этих позиций актуализируется аксиология «лично ориентированной» отечественной педагогики, с выраженной этизацией образовательной культуры и «воспитывающей» культурой образования.

3. Сегодняшние рискогенные культурные реалии обозначили «точки бифуркации», определяющие выбор познавательных и жизненных стратегий человечества, направляя тем самым наше рефлексивное сознание в сторону утверждения этической и гуманистической культурно-цивилизационной парадигмы. Такой, которая вмещала бы в себя «культурообразующие» и «человекообразующие» инициативы, формирующие духовно-нравственный облик целостной личности, адекватно вписывающейся в стратегию «устойчивого развития» и гармоничного мироустройства. Это возможно в границах этикоцентричной образовательной модели, которая, во-первых, задает кардинально иные ориентиры мировоззренческих универсалий, отвечая ценностным и гносеологическим запросам человека и человечества. И, во-вторых, направляет гуманистическую миссию просвещения на оптимальное раскрытие «меры человеческого в человеке», его аксиологического потенциала.

4. Связывая оптимальную парадигму воспитания в «глобальном обществе» с аксиологическим потенциалом отечественной педагогической традиции, наполненной глубокой этико-философской интенциональностью, мы обосновываем аксиологические императивы инновационной образовательной парадигмы. При этом во главу угла мы ставим развёрнутое этическое

просвещение, организованное по принципу системности и непрерывности, призванное направить весь процесс обучения на готовность человека ценностно осознавать и проживать познание как «акт сакрального обретения». Тем самым вектор образования внутренне насыщается «живым опытом» межличностного, в том числе, духовного, общения с миром, не укладываясь в «прокрустово ложе» формального овладения знанием. Одновременно разумно учитывать лучшие образцы мировой гуманистической педагогики, ее аксиологию, важную для реформационных процессов культурного образовательного поля.

5. Под императивом «экзистенциальной этики» мы понимаем «неверифицируемое» духовное начало, имманентно присущее человеку и характеризующееся экзистенциальной природой, фактической транспарентностью, переносимостью в социокультурное пространство эпохи, востребованность которых возможна только в преемственности традиций педагогического (воспитательного) творчества как культурогенной среды. Исходя из этого, экзистенциальная этика обосновывается нами в качестве эффективного инструментария становления инновационной образовательной парадигмы и концепции нравственного просвещения в духе преемственности отечественной педагогико-воспитательной традиции. Отсюда достигается понимание того, что культурно-феноменологическая специфика экзистенциальной этики (как понятия и феномена) делает ее универсальной (рабочей) идеей, применение которой актуально в проблемных сферах современных образовательных инноваций как синтеза духовности и культуры.

6. Аксиологический анализ системных оснований отечественной философии образования выявляет «генетическую» взаимосвязь концептуальных этических принципов воспитания, по мере чего они предстают имплицитным экзистенциальным и одновременно трансцендирующим фактором социализации и инкультурации личности. С одной стороны, перед нами онтологический феномен духа, понимаемый как «совесть», «тайна», бытийствующая в человеке и нуждающаяся в пробуждении – осознании – формировании. А с другой – аксиологический феномен, ценностная сердцевина эпохи, имплицитная парадигма

её «неуловимого духа». При этом на границах инновационной образовательной культуры особую миссию несут ценностные, «горние» смыслы, то есть «этос», восходящий к метафизическим абсолютам. В то время как «гнозис», трактуемый как широкое социальное знание, полагается очевидностью, понимаясь как должное. Однако с учетом сегодняшних деструкций в образовательной культуре, во многом связанных с низкими темпами нравственного созревания общества, упование на то, что ценностные («горние») смыслы будут востребованы и аккумулируемы в «бытии земном» здесь и сейчас, представляется проблематичным.

7. Под «инноватикой образования» мы понимаем диалектику духовно-нравственного становления личности на пути ее восхождения к этической парадигме духовного творчества как эталону просвещения. В этой связи формирование новой генерации учителей, педагогов-новаторов – залог жизнеспособности «новой школы» и «нового просвещения», реализация которых осуществима в контексте долгосрочных инноваций, нацеленных на актуализацию гуманистической парадигмы в педагогике и аксиологию духовно-нравственного становления человека. Его основная задача – не столько образование «интеллекта», сколько «зажигание сердца». Отсюда аспекты духа, высшей свободы и морали, являются центральными, целеполагающими критериями в просвещении, тогда как нравственное измерение – это то, единственное, что, в конечном итоге, детерминирует образовательную парадигму «на все времена».

8. Осмысление личности учителя как в первую очередь символа нравственности и знания, позволяют обосновать значимость фактически сакрализирующего наполнения педагогической профессии как творчества, в эпицентре центре которой – персонифицированный образ учителя-новатора. В данной связи инноватика образовательной культуры, включая воспитание и просвещение, наполняется новым аксиологическим смысловым контекстом – «вращивание» внутренней этической культуры личности, самосознание которой предопределяет её гражданскую позицию, сопричастность судьбам своего народа. Здесь высока миссия учителя – носителя «личного нравственного бытия»,

способного упреждать «ментальную деградацию» общества и формировать его стабильное «смысловое поле» с приоритетными этическими императивами.

Теоретическую и практическую значимость исследования определяют актуальность исследуемой проблематики и новизна полученных результатов в контексте современной философии образования, аксиологии, этики и философии культуры. Работа открывает новое философско-теоретическое направление в исследовании проблемы концептуального обеспечения инновационной стратегии российского образования, выбора его аксиологических императивов, вмещающих в себя культуuroобразующие и «человекообразующие» педагогические инициативы, ориентированные на формирование целостной духовно мотивированной личности, в обосновании феномена новаторства как интеллектуального капитала» нации. Полученные результаты способствуют решению сложных проблем современной образовательной культуры, применимы в философско-культурологическом исследовательском поле, в том числе в учебно-методических целях.

Личный вклад автора диссертационного исследования состоит в авторском обосновании фундаментальной проблемы аксиологии инновационных процессов в современной образовательной культуре; определении факторов смещения образовательных инноваций в сферу этики и трактовке образования как духовного образа человека; во введении в научный оборот новых концептов «педагогического новаторства» как актуального ресурса отечественной педагогики, сопрягающего информационный, объективно-гностический и ценностный дискурс); «этики духовного бытия» как имплицитного глубинно-экзистенциального феномена и границы целостной личности – носителя целостного сознания и целостной этической культуры. С позиции этической парадигмы духовного творчества дана авторская трактовка «инноватики образования» как эталона просвещения, формирующего культуру сознания общества и другие. Предложены новые идеи в области инновационной этикоцентричной парадигмы как универсального инструмента инновационных

образовательных инициатив. Личный вклад диссертанта состоит также в обосновании теоретической, научно-практической значимости работы; в подготовке научных публикаций, отражающих ход и результаты исследования.

Достоверность научных положений, выводов и рекомендаций подтверждается:

– опорой на фундаментальные труды представителей мировой и отечественной философии, педагогики, выдающихся общественных и государственных деятелей различных эпох;

– критическим анализом современных научных исследований, посвящённым различным вопросам образования, прежде всего, его этическому и аксиологическому аспекту;

– обращением к нормативно-правовым актам России, касающимся сферы образования;

– использованием научно-методологического подхода в оценке нынешнего состояния и стратегии развития российского образования.

Апробация результатов исследования. Теоретические и методологические результаты работы над темой исследования обобщались в выступлениях и докладах диссертанта на научных форумах различного формата (2003–2017 гг.). Из них наиболее значимые: IV Международная научно-практическая конференция «Мораль и этика в системе образования», Шуя, 2005 г., I и II Международные научные конференции «Православный учёный в современном мире», Воронеж, 2013 г., III Всероссийская научно-практическая конференция, Уфа, 2014 г., Международная научно-практическая конференция «Человек и общество: на рубеже тысячелетий», Москва-Воронеж, декабрь 2015 г., Международная научно-практическая конференция «Человек и общество: на рубеже тысячелетий», Москва-Воронеж, март 2016 г., Всероссийская научно-практическая конференция «Человек в современных социально-философских концепциях», Елабуга, ноябрь 2017 г., II Международный интеграционный форум «Русский мир и Донбасс: от сотрудничества к интеграции образования, науки, инноваций и культуры», октябрь-ноябрь 2019 г. и IV Международная научная

конференция «Донецкие чтения 2019: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности», Донецк, 31 октября 2019г.; и другие.

Положения и выводы, изложенные в диссертационном исследовании использовались в качестве теоретического базиса для чтения лекционных курсов по этике, философии, культурологии для бакалавров и магистров Воронежского государственного лесотехнического университета. По теме диссертации опубликовано 75 научных работ, в том числе 4 авторских монографии, 4 учебных пособия и 25 статей в изданиях, рекомендованных ВАК РФ общим объемом 75,75 п.л.

Диссертационная работа обсуждена на заседаниях кафедры философии ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» и рекомендована к защите.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, четырех глав, включающих 8 параграфов, заключения и библиографического списка.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМАТИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ ИННОВАЦИОННОЙ СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Образование и, если более широко – просвещение – является важнейшей полисмысловой и полифункциональной категорией философского гнозиса, одним из фундаментальных параметров человеческой культуры, сложным социальным институтом, а на сегодняшний день – и решающим фактором инновационного обновления, стратегическим национальным ресурсом, выражением вполне конкретных экономических, нравственно-правовых и этико-культурных запросов и инициатив современного общества.

Надо отметить, что во все исторические эпохи мыслитель и творец, человек-созидатель и новатор, представлял основным культурным субъектом, акцентирующим для своего времени, для своих современников и потомков фундаментальные духовные ценности, аксиологию национальной и мировой воспитательной традиции, что, в свою очередь, становится сегодня целеполаганием приоритетов государственной культурной политики в её долгосрочной перспективе.

Вместе с тем, инновационные процессы в современной образовательной культуре происходят в условиях новых информационно-рыночных реалий, в чём корень аксиологических парадоксов стратегической модернизации российского образования.

Философская рефлексия инновационной стратегии реформ отечественного образования не может не учитывать изменения алгоритма её административно-правового обеспечения и обойти вниманием тот факт, что новая социокультурная среда не просто вносит существенные коррективы в понимание и трактовку феномена образования, но в корне трансформируют его сущностные основания, низводя феномен образовательной культуры до «сферы услуг» в рамках рыночных отношений.

Однако система образования, соответствующая запросам инновационного

общества, основанного на знаниях, не может рассматриваться лишь как сфера «предоставления услуг», – напротив, она призвана стать институтом формирования и перспективы ретрансляции культуры. В этой связи настаёт необходимость экспликации в российском образовательном дискурсе качественных характеристик и принципов гуманистически ориентированной парадигмы Просвещения с опорой на культуuroобразующие традиции отечественной педагогики.

1.1. Цели и принципы реформирования отечественного образования

По всей видимости, мы не будем оригинальны, сказав, что в современном мире, вступившем в эру «общества знания», культурно-исторический феномен образования заявляет о себе, по меньше мере в двух ракурсах: во-первых, как сложный социальный институт, аккумулирующий собой комплекс вполне конкретных экономических, нравственно-правовых и этико-культурных запросов и инициатив современного общества. Не случайно наш лексикон заметно обновляется такими концептами, как «поликультурность жизни личности», «поликультурность образования», «поликультурность исторических перспектив» и пр. Все они приобретают новые оттенки смыслов и коннотаций на этапе модернизационных реформ российской образовательной системы¹.

И, во-вторых, как важный фактор инновационного обновления, стратегический национальный ресурс, с которым связаны определенные надежды на оптимально качественное обновление высшей школы. И не только потому, что образование по определению нацелено на всестороннее развитие и самоосуществление человека (это понятно каждому, кто живет в сегодняшней

¹ Здесь уместно важное уточнение, которым мы руководствуемся в нашей работе: употребляя понятие образование, мы используем его в расширенной смысловой и содержательной контекстуальности, подразумевая его неотрывность от процессов воспитания и просвещения (скажем, образовательно-воспитательный сегмент). Тем самым подчеркиваем «генетическую» и культурно-историческую сопряженности и взаимосвязь трех феноменов: образование-воспитание-просвещение, цельность понимания которых не представляется без творческого компонента, присутствующего в каждом.

рационально-рефлексивной культуре). А во многом потому, что образование (в сопряжении с просвещением) – это «антропогенный», человекосозидающий феномен, специфический ответ на неспецифическую, т.е. всеобщую человеческую потребность в самосозидании»¹, в процессе чего происходит наполнение жизни высшими, непреложными смыслами. Это значит, что культурософская ориентированность образования и, разумеется, просвещения призвана исключать социальные тенденции, ведущие к деградации человека, природы и общества. В таком контексте становится очевидным, что фактическим гарантом цивилизационных перспектив сегодня выступает фундаментальное, этически акцентированное просвещение, берегающее человекосозидательные тенденции национальной и мировой культуры и генерирующее ее созидательные импульсы.

При ретроспективном взгляде на данный феномен перед нами открывается широкая проблематика, так или иначе связанная с культурно-исторической и социальной ролью образовательных практик в культуре, сопровождающих всю историю их генезиса. Обратившись к культурным личностно ориентированным практикам воспитания, образования и просвещения античного гражданина, мы увидим, что уже в Античности вопросы образования, будучи неотделимыми от задач «воспитуемости» (воспитания), непосредственно связывались с решением государственных проблем, с развитием государства. Надо заметить, что впервые в своей явной и вполне основательной форме эта мысль проводится в платоновском культурном проекте «О государстве», где последовательно обсуждается роль и место различных видов искусств (наук) в формировании идеи государства и обретении социальной ответственности его граждан. Согласно Платону, миссия государства состоит в том, чтобы «заставлять лучшие натуры учиться тому познанию, которое мы называли самым высоким, то есть умению видеть благо и совершать к нему восхождение» (Государство 519d)»². Отсюда изначально важнейшей задачей образования виделось построение «идеального»

¹ Даренский В.Ю. Парадигма преобразования человека в русской философии XX века: философско-антропологический анализ. Автореферат д. дис. 09.00.13. - Философская антропология. Философия культуры. – Белгород, 2018. – С. 3.

² Платон Государство. Книга VII. Собр. соч. в 3-х т. Т.3 (1), М, 1971. – С.217.

государства Блага. Весь комплекс нравственных задач и собственно просветительской проблематики объединялся в единое понятие «пайдейя»¹. Впоследствии, несмотря на то, что, представители разных философских систем Античности формировали разные образы «пайдейи», «все они давали ответы на вечные фундаментальные вопросы – об Истине, Благе и Красоте в процессе становления человека, в организации воспитательных и просветительных практик»².

Иными словами, констатируя, что перед нами универсальный способ трансляции социокультурного исторического опыта³, попытаемся отразить культурно-историческую роль образовательной сферы в условиях «собственно российской практики», намеренно акцентируя внимание на аксиологии и гуманитарно-антропософском измерении современных образовательных инноваций. По ходу мы (опять-таки преднамеренно) обращаем внимание на роль педагогической культуры и «сугубо педагогической» проблематики как «частного» случая инновационной образовательной культуры. Сошлемся в данном вопросе на тезис выдающегося философа и педагога С.И. Гессена о том, что «даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам»⁴. Упреждая наши рассуждения, скажем, что данный диалектический синтез лежит в основе инновационной этикоцентричной парадигмы современной образовательной культуры, а по большому счету – культурно цивилизационного развития⁵.

Активные поиски наиболее оптимальной модели отечественного образования зримо заявляют о себе в период первой четверти XXI столетия и

¹ Крылова Н. Реконструкция Пайдейи. Что может дать философский конгресс рядовому учителю // Народное образование. – М., 1999. – №. 1/2. – С.80-85.

² Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем). – М.,1997. – С. 45-47.

³ Сманцер А.П, Кондрашова Л.В. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: История и современность. – М.,2001. – С. 26-28, 55-56, 221.

⁴ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995. – С.20.

⁵ Щербаков В.С. Философия образования: проблемы и перспективы развития // Проблемы непрерывного профессионального образования: региональный аспект. М., 1997. – С.217-222.

характеризуются переходом к системе формирования креативной личности с необходимыми для неё знаниями в сфере жизненной реализации и профессиональной компетентности. Акцентируется внимание на таком важном образовательном и педагогическом компоненте, как системообразующая творческая деятельность в образовательной среде с высокой ролью педагога-новатора. Отсюда вполне закономерно активное вхождение в отечественную педагогику целого ряда понятий, сопровождающих названную тенденцию: «творчески ориентированная личность», «самореализация», «творческая самодостаточность», «профессиональная востребованность» и пр. Приходит конкретное понимание той очевидности, что, в принципе, в любые периоды российской истории и, особенно, на ее «крутых виражах» именно образование позволяет нескольким поколениям относительно успешно осуществлять ценностную адаптацию к изменившимся условиям жизни, поддерживать процесс воспроизводства социального опыта, закреплять в общественном сознании новые политические реалии и смысловые ориентиры развития.

Данный тезис с особой силой оказывается востребованным и приложимым к современной российской образовательной (воспитательной) культуре, в рамках которой идут объективное, но достаточно болезненные процессы «реформирования» общественного сознания, совершается его «культурный поворот» в сторону новых стратегических образовательных инициатив. В значительной мере это обусловлено структурной перестройкой концептуальных принципов образовательной стратегии, реформированием института образования как такового. Ряд из них нашел свою реализацию в деятельности негосударственных школ, возникших в ходе реформ, – особых «авторских», «инновационных» школ, а также лицеев, гимназий, школ-лабораторий, «творческих площадок» и т.п. Примечательно, что в последнее время происходит достаточно интенсивный переход от унифицированного образования к вариативному обучению, и в большей или меньшей степени успешно распространяются авторские программы обучения с попыткой сохранить лучшее из предшествующего педагогического опыта.

С учетом изложенного целесообразно обратиться к законодательному полю, которое «де юре» участвует и обуславливает описанные выше процессы в системе образования, одновременно оказывая влияние на формирование общественного сознания основного «потребителя» знаний. Обозначим ряд основных этапов этого процесса.

Как известно, начало реформаторского движения было положено Всесоюзным съездом работников народного образования (декабрь 1989 г.), провозгласившим основные принципы и цели «новой российской школы: демократизация; многовариантность и многоукладность образования; открытость инновациям; непрерывность; развивающий, деятельностный характер; гуманизация образования и пр. Констатировались качественные, функциональные и структурные изменения в российской системе образования; регламентировался рыночно-образовательный сегмент и акценты будущей модернизации на «переходном этапе»¹.

Отдельные конструктивные изменения в российской образовательной политике происходили на протяжении 90-х годов XX века, вследствие чего впоследствии были определены её долгосрочные перспективы и приоритетные направления². Провозглашалось, что «современное российское образование – это непрерывная система последовательных ступеней обучения, на каждой из которых действуют государственные, негосударственные, муниципальные образовательные учреждения разных типов и видов. Образовательная система

¹ Речь идет о допущении, наряду с государственным, также и рыночного образовательного сектора, начало которому было положено законом РФ «Об образовании» 1992 г.

² См. например: Федеральный закон «Об образовании» 1992, 1996 гг. с изменениями Федерального закона от 22.08.2004 №122-ФЗ, вступившими в силу с 1.01.2005г.; Национальная доктрина образования в РФ до 2005 года; Федеральная программа развития образования на 2000–2005 годы; Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (приказ МО РФ от 11.02.2002г. №393), Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (приказ МО РФ от 18.07.2002г. №2783), Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 гг. (распоряжение Правительства РФ от 3.09.2005г. №1340-р), «Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации» от 9.12.2004г. (протокол №47, раздел 1), Федеральный закон «Об образовании» № 273-ФЗ от 29.12. 2012г., вступивший в силу с сентября 2013 года и, наконец, Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013-2020гг.» (распоряжение Правительства РФ от 15.05.2013г. №792-р).

объединяет дошкольное, общее среднее, среднее специальное, вузовское, послевузовское, дополнительное образование», отдельно акцентировались и «другие учреждения, предоставляющие образовательные услуги». Объявлялось, что «образовательные учреждения могут быть платными и бесплатными, коммерческими и некоммерческими» с правом «заключать между собой соглашения, объединяться в учебно-воспитательные комплексы...и учебно-производственные объединения». Однако подчёркивалось, что «центральным звеном системы образования...является общее среднее образование, которое обеспечивается» учреждениями образования разного типа, тогда как «главные задачи общеобразовательных учебных заведений состоят в том, чтобы создать благоприятные условия для умственного, нравственного и физического развития личности; способствовать выработке научного мировоззрения, сформировать приёмы самостоятельной деятельности» учащихся и т.п.¹ В итоге на сегодняшний день сложилось несколько уровней образования: дошкольное, общее дополнительное, начальное, среднее и высшее профессиональное образование, причём базовая, основная ступень ориентирована на общее развитие личности, на формирование готовности нового поколения вступить в общественную жизнь.

Тем не менее, при всей солидности законодательной базы по обеспечению реформирования сферы образования, на деле происходила лишь ее внешняя модификация ее «фасада», не затрагивающая существенных глубинных процессов российской образовательной культуры, что дает нам достаточное основание говорить, во-первых, о парадоксальности самого процесса, и, во-вторых, о двойственном, противоречивом характере декларируемых и реально реализуемых принципов.

Новый этап регулирования образовательной сферы и общее административно-правовое поле образовательной культурной политики связан с Концепцией федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы², впервые провозгласившей образование важнейшим фактором,

¹ Вестник образования. – 2000. – №14. – С.9.

² Распоряжение Правительства РФ от 3.09.2005 года № 1340-р.

обеспечивающим экономический рост, социальную стабильность, становление институтов гражданского общества в России. Отмечалось, что образование относится к сфере социальных услуг, имеющих исключительно важное значение для личности и общества в целом¹. Обратим внимание на введение в действие приоритетного национального проекта «Образование» 2007 года, цель которого – предоставление всем категориям учащихся (независимо от места проживания) равных возможностей в получении качественного общего образования. Укажем также на начало реализации нового национального проекта «Образование», утвержденного в декабре 2018 года, заявившего о воспитании «гармонично и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций»².

Что касается целевой стратегии российской образовательной политики, то она провозглашена в «Национальной доктрине образования РФ», означавшей долгосрочные перспективы развития российской школы. Для реализации данной стратегии были разработаны и утверждены федеральные программы развития образования (до 2010 года), главная цель которых – формирование гармонично развитой, социально активной, творческой личности в качестве одного из факторов экономического и социального прогресса в стране. Устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты, гарантии на бесплатное образование при сохранении тенденции на коммерциализацию образования (расширение рынка платных образовательных услуг).

В сентябре 2013 года вступил в силу новый закон об образовании в России, акцентирующий внимание на возможности применения различных образовательных технологий, регламентирующий осуществление образовательной

¹ Злобова Л.В. Образование в современных условиях рыночных отношений // Философия, психология и социология в XXI веке. – Выпуск XXVI. – Воронеж: ВГПУ, 2012. – С.87-88.

² Национальный проект «Образование». Паспорт, цели, задачи [Электронный ресурс].– URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 15.03.2019).

деятельности по образовательным программам различных уровней¹.

Комментируя ситуацию с образовательным сектором на фоне набирающих обороты рыночных отношений, мы отмечаем их парадоксальную и преимущественно негативную роль. Некорректное, отчасти форсированное и без учета всей совокупности факторов вхождение российской школы в коммерческую сферу привело к тому, что «экономический фактор», оказал плохую услугу национальной образовательной культуре. В частности, ускорил ранее несвойственные педагогической практике «вызовы» – нарастающую неопределённость «внешней среды», усиление конкуренции на рынке образовательных услуг, сокращение государственного финансирования, инвестирования в сферу образования. Как следствие: неотработанный механизм перехода образования на «коммерческие рельсы» привёл к ощутимому подрыву эффективности системы образования.

Парадокс здесь в том, что, несмотря на то, что предыдущий национальный проект «Образование» (2007) был направлен на качественное обеспечение стимулирование инновационных сдвигов в образовательной политике, однако он, по сути, не достиг своего «прямого назначения», оставив многие проблемы на стадии решения, а то и усугубив их. Так, в частности, обострились вопросы реорганизации и финансирования учебных заведений, утративших с введением новой редакции закона «Об образовании» налоговые льготы, и вынужденных в условиях рынка преобразовываться из бюджетных учреждений в самостоятельных «производителей образовательных услуг». Государственные и негосударственные учебные заведения, выступившие в таком качестве и будучи теперь включенными в два рынка – образовательных услуг и рынок труда, в принципе оказались не готовыми к деятельности по оказанию фактически платных услуг на рынке образования. Это всего лишь отдельный эпизод, который служит иллюстрацией всей проблемной сферы, связанной с коммерциализацией образования и «рынком» образования, с тенденцией его трактовки как «сферы

¹ Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" РФ № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://vsezakoni-rf.ru/fz-ob-obrazovanii-273-fz-rf.html> (дата обращения: 15.03.2019).

услуг» и «знаниевого товара».

Надо сказать, нам такая ситуация не внушает оптимизма, по изложенным выше основаниям. К ним мы добавим аргументацию, лежащую в плоскости новых (можно сказать, «новомодных») интерпретаций статуса учебного заведения, отхода от «классического» и устоявшегося в общественном сознании его понимания. Так, неоправданная и чрезмерная апологетика рыночных отношений в образовательной культуре пропагандирует статус учебного заведения как предприятия, а «образовательный процесс как производственный процесс по предоставлению образовательных услуг в значении «капитала», дающего впоследствии «дивиденды» высокого уровня жизни¹. Подобный образовательный процесс, как любое производство, требует затрат, в связи с чем «образовательный продукт обладает стоимостью»².

Согласно концепции «образовательного маркетинга» «именно образовательные услуги (т.е. совокупность труда преподавателей), а не знания, умения, навыки... могут рассматриваться как значимая «товарная продукция» учебного заведения»³, обосновывающая его коммерческую и социальную состоятельность. Следовательно, продуктом любого образовательного учреждения может быть названа образовательная программа, комплекс образовательных услуг, необходимый для удовлетворения потребности в образовании, профессиональной подготовки, то есть достижения определённого социального эффекта⁴. Делается вывод, что образовательные услуги непосредственно участвуют в формировании «человеческого капитала»⁵. К тому же образование как инновационная сфера услуг, открыто для информационного,

¹ Соответственно, в данной трактовке: учащийся – это «продукт в стадии производства», выпускник-специалист – «конечный продукт», что, конечно, не имеет ничего общего с сущностно-качественными характеристиками познающего субъекта, отражает лишь внешнюю сторону вхождения образования в рыночную среду, и попадает в полнее нашей критической рефлексии и здесь, и по ходу всей работы.

² Злобова Л.В. Указ. соч. – С.88.

³ Сагинова О.В. Маркетинг образовательных услуг // Маркетинг в России и за рубежом. – 1999. – № 1. – С. 41.

⁴ Браверманн А.А. Маркетинг в российской экономике переходного периода: методология и практика. – М.: Экономика. – 1997. – 218 с.

⁵ Панкрухин А.П. Образовательные услуги: точка зрения маркетолога // Alma mater. Вестник высшей школы. – 1997. – № 3. – С.28.

кадрового и другого обмена, задаёт приоритет сотрудничества и конкуренции, затрагивая тем самым вопросы обеспечения национальной безопасности, стратегических перспектив государственного и социального развития¹.

Разумеется, мы не отрицаем диалектики процессов, в орбиту которых объективно вовлечена образовательная культура на самых разных стадиях ее эволюции. Действительно, как часть социума, образование не может не испытывать воздействия всей совокупности факторов (от сугубо культурных до социально-политических). Одновременно оно оказывает заметное влияние на них через государственную политику в области образования, равно как и через собственные механизмы и «образовательные» рычаги. В этом смысле можно зафиксировать прямые и обратные связи между образованием (как институциональной конструкцией) и социальной средой, в которую погружена система образования и неотъемлемой частью которой она является. Конструктивные, скрытые и явные взаимосвязи и взаимодействия между ними чрезвычайно сложны и, как правило, растянуты во времени. Изменяющаяся социальная среда всегда требует адекватных изменений в системе образования, в первую очередь, в сфере целеполагания. В то же время в ней должны быть заложены механизмы достижения поставленных целей, основания для гибких изменений в условиях быстро меняющейся социальной среды...»².

На наш взгляд, при таком диалектическом и сбалансированном соотношении целей и задач образовательной культуры и государственных структур их реализация оказалась бы корректно возможной и удалось бы избежать многих противоречий и парадоксов, с которыми мы сталкиваемся сегодня и которые мы частично описали выше. Однако, реализуя анализ и философскую рефлексию концептуального обеспечения современной образовательной культуры, мы наблюдаем другое.

Модернизационные процессы в границах отечественного культурного

¹ Панкрухин А.П. Философские аспекты маркетингового подхода к образованию // Alma mater. Вестник высшей школы. – 1997 – №.1. – С.42.

² Иванова С.В. Новые вызовы системе подготовки профессионалов в бизнесе и политике // Вестник РФО. – 2008. – № 4 (48). – С. 97–98.

пространства, к сожалению, не обеспечивают наполнения его аксиологическими смыслами, в ходе чего теряется ценность образования, акцентирование его на гуманистических доминантах. Не случайно поэтому специалисты в данной области отмечают значительное снижение качества образования, недостаточный уровень внедрения инновационных программ и подготовки кадров¹, подчёркивают насущную необходимость проведения реформ в оплате труда работников образования, создании для них реальных экономических стимулов.

В этом контексте имеет смысл напомнить один важный «сюжет» по части данной проблемы. Так, ещё в конце 90-х годов XX века о приоритетах именно социального развития и реформирования, о сложившейся губительной «де-факто» «антиобразовательной политике», о возможных катастрофических последствиях для просвещения «рыночных» тенденций заявлял А. Субетто, подчёркивая, что «образование, образование и ещё раз образование – вот то кредо, которым, как индикатором, должна анализироваться любая реформа, любая политика...»². В то же время официальная риторика, так или иначе, пыталась совместить «несовместимое» – мораль и предприимчивость, динамичность карьерной составляющей и осознанную гражданскую позицию: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть мобильными, динамичными, конструктивными специалистами, обладать чувством ответственности за судьбу страны»³. С данным тезисом сложно не согласиться.

И ещё одна небольшая, поясняющая наш контекст, ремарка: воспринятый в качестве перспективной тенденции национального масштаба социальный концепт «модернизация образования» восходит к рубежу XX-XXI веков. Именно тогда, в 1999 году, «Центр стратегических разработок» под эгидой

¹ См.: Зеер Э.Ф. Дискуссионные аспекты инновационного развития профессионально-педагогического образования // Образование и наука. 2013. – № 5 (104). – С. 67-83.

² Субетто А.И. Российская нация в опасности // Советская Россия. – 1997. – 27 сентября. – С. 4.

³ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года / Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование. Министерство образования Российской Федерации. – М, 2004. – С.4.

Высшей школы экономики приступил к разработке программы реформ российской школы. В 2001 году в рамках той же стратегии был создан Российский общественный совет по развитию образования (РОСРО), признанный одной из самых авторитетных дискуссионных площадок. В его задачу входило определение приоритетов развития и составление программы поэтапной реструктуризации всей системы российского образования. Тогда же было определено, что её прежние ключевые принципы – всеобщность, бесплатность и фундаментальность в новых социально-экономических условиях – не могут быть признаны состоятельными и должны быть пересмотрены как... нерентабельные. Сразу заметим: тезис о том, что «социализм в школьном образовании закончился, и школа должна зарабатывать», прозвучавший вместе с положениями о «выборе», «вариативности» и «компетенциях», заложенных в «новом стандарте», вызвал самый широкий резонанс критики в педагогической среде. И, надо сказать, вполне правомерно.

Одновременно с названными инициативами в 2001 году была продекларирована федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005)», по обеспечению повсеместного доступа к Интернет-ресурсу сети российских школ (независимо от укомплектованности и территориальный признак). Примечательно, что данный государственный курс на развитие «информационной среды» не получил ожидаемой поддержки (тем более, что принятый в том же 2001 году «Закон о реструктуризации малокомплектных школ» закрывал уже сами школы). Отметим также в русле реформирования системы образования создание в 2005 г. Федерального института развития образования (2005 г.)¹ на базе ряда научно-исследовательских институтов – высшего образования, общего образования, развития профессионального образования, проблем развития среднего профессионального образования и национальных проблем образования. Наконец, в 2006 г. был создан ключевой на сегодняшний день «модератор» разработки федеральных государственных образовательных стандартов – Институт

¹ См.: Приказ №184 о создании Федерального института развития образования (ФИРО).

стратегических исследований в области образования Российской академии образования (ИСИО РАО РФ), который последовательно, несмотря на протест общественности, начал осуществление структурной реформы образования, в том числе и высшей школы, заключительным «аккордом» которой стала реорганизация РАН.

«Генеральная линия» новой концепции российского образования (и отечественной педагогики (спустя, заметим, десятилетие с начала активных «модернизационных процессов») определена с учетом «недостатков советской системы образования», ориентированной на формирование человека-творца. Сейчас же «задача заключается в том, чтобы взрастить квалифицированного потребителя, способного квалифицированно пользоваться результатами творчества других»¹. Согласно новой модели, школа должна сделаться профильной и ориентироваться на потребности рынка, тогда как детям, поскольку они будут жить в «постиндустриальном обществе, обществе услуг, не нужны «излишки», «избыточность» знаний. Характерно, что и сами термины: «образование», «знание», «воспитание» (воспитательные функции были изъяты из школ и вузов в 1994 году) – стали уходить из массового и узкопрофессионального контекста, их заменили термины «обучение», «специализация», «компетенции».

Само собой разумеется, что все рассмотренные нами процессы с попытками оптимальной модернизации российской школы, в образовательной культуре в целом имели под собой определенный «алгоритм» финансового обеспечения, в том числе, с заинтересованным участием разного уровня инвесторов (российских и зарубежных). В этом ряду назовем: финансирование «Инновационного проекта развития образования» (на срок реализации с 1998 по 2004 гг.) с двумя блоками программ: «Высшее образование» и «Учебное книгоиздание», при участии «Фонда Сороса»; проект «Реформа системы образования» (до 2006 г.); проект «Информатизация системы образования» (2005–2008 гг.) и пр.

При этом можно выделить общую тенденцию, которую лично нам сложно

¹ Цит. по: Режабек Б.Г. О преодолении глобальных кризисов // Вестник РФО. – 2010. – № 3(55). – С.108.

оценить как работающую исключительно на качественные характеристики и, что важно, на национальные приоритеты отечественного образования, «процветания» российской высшей школы. Скорее, при сохранении крена образования в сторону «рынка услуг» ему уготована постепенная деградация. В немалой мере связанная с ослаблением государственного влияния в образовательном секторе, сужением образования до прикладного статуса «экономического знания», когда школьная программа ориентирована на знания и навыки, требуемые на рынке труда. В этом же негативном ряду – перспектива «приватизации» среднего и высшего образования при условии, что государство-заёмщик обязуется выполнить установленные нормативы в проведении «модернизационного курса» (сворачивание преподавания гуманитарных и фундаментальных наук)¹. Представляется, что неадекватно реализуемые и не вполне продуманные модернизационные процессы («перегибы» и «перекосы») парадоксальным образом усугубили имеющиеся в сфере образования проблемы, одновременно потянув за собой целый шлейф вновь возникших, сложно решаемых «узких мест», апеллируя к целостной междисциплинарной рефлексии «на свой счет».

С одной стороны, продекларированные перспективы модернизации собственно педагогического образования на сегодняшний день обнадеживают хотя бы по той причине, что в основу проекта взята аналитика истории отечественной школы в контексте становления и развития российской педагогики. С другой же стороны, многие последние проекты и инициативы резонируют скептическими настроениями в обществе, педагогических коммуникациях. И на это есть свои резоны. Скажем, педагоги, работающие в профессии, констатируют, что при известной имитации заявленных методически-инновационных перемен и при значительном снижении уровня реальной свободы педагогического творчества состоялся общий «консервативный поворот» отечественного образования. Причём, ещё не наполненный смыслами, он уже опасно становится для чиновничества «ведущим трендом».

¹ Жуковский И.В. Всемирный Банк в современной образовательной политике // Открытое образование – М., 1997. – С. 95-101.

Долгожданным «оазисом» творческой свободы, способным предложить максимальную вариативность программ обучения, называется сегодня Концепция дополнительного образования. В ее рамках реализуется финансирование именно программ, а не учреждений, уравнивание государственного и частного секторов дополнительного образования при федеральных бюджетных дотациях; отказ от госстандарта дополнительного образования и независимая система оценки его качества. Педагогическое сообщество полагает, что такой подход придаст «новое дыхание» творчеству учителя. А педагогическое мастерство, наконец, «выплеснется» в «кружковую среду», минуя процесс унификации обязательных знаний и тотальной бюрократизации образовательной среды, «по вине» чего напрочь «съедается» возможность личностного развития педагога.

На острие критики находится по-прежнему основанная на тестовом контроле модель ЕГЭ, разрушающая, согласно «мнению многих», системное предметное образование, радикально меняя в общественном сознании (в первую очередь, у молодежи) качественные критерии понятия «образованный человек». Также в дискуссионном поле – вопрос о преподавании основ религии, при том, что РПЦ в лице Патриарха заявила последовательную концепцию не просто образования, но и нравственного воспитания.

Определенный оптимизм вселяет серия государственных инициатив по линии образовательной культуры, в ряду которых: «год модернизации российского образования и его позитивных перемен» (2010 г.); «Наша новая школа», призванная привить живой интерес к образованию, заставить по замечанию принять во внимание не информационно-техническую составляющую учебного процесса, но раскрывать, прежде всего, творческие потенциалы учащихся, их креативный рост. При том, однако, что мы, к сожалению, вынуждены констатировать расхождение провозглашённого принципа «трех «и»: «инновации–интеллект–инвестиции» со стратегией нового стандарта образования – не качественная подготовка специалиста (как это должно быть), а соответствие кадров «законам рынка», причем в такой мере, что образование «выпускает из рук» свою важнейшую функцию – формирование национального самосознания.

По нашему мнению, ситуация с рыночным уклоном образовательной культуры не может считаться идеологически удовлетворительной, так как она не отвечает приоритетам укрепления российской государственности, «сильной России» и духовной безопасности наших сограждан.

Между тем, сегодня образовательная культура обогащается базовыми концептуализациями, в ряду которых следующие: «кризис российского образования носит не только системный, но и теоретико-методологический характер, о чём свидетельствует явное несоответствие между целями и ценностями образования и потребности личности, с одной стороны, и применяемыми принципами, методами и способами организации образовательной деятельности, с другой; пути и методы модернизации образования носят исключительно структурно-экономический и управленческий характер, по причине чего адекватно конструктивная система образования, отвечающая культурно-цивилизационным вызовам «знаниевого» общества, оказывается проблематичной; образование для обществ, основанных на знаниях, в принципе не может рассматриваться как сфера производства товаров или предоставления услуг, а призвана стать институтом и «инструментом» трансляции культуры»¹. Согласимся с исследователями, отмечающими, что при обсуждении проектов соответствующих правительственных документов, «складывается убеждение, что корень проблемы лежит не в отдельных предложениях, вызывающих острую полемику (скажем, по вопросу единого государственного экзамена, государственных именных финансовых обязательств, или преобразования государственных образовательных учреждений в Государственные автономные некоммерческие организации и пр.), напротив, «вырабатывается комплекс предложений вполне определённой направленности, несмотря на ...отрицательную реакцию образовательного сообщества»².

Во-первых, всё более очевидна направленность на то, чтобы «провести

¹ Меморандум секции «Философия образования» VI Российского философского конгресса // Вестник РФО. – 2012 – № 3 (63). – С.109.

² Колганов А.И. Стратегия российской образовательной политики: есть ли альтернатива? // Вестник РФО. – 2005. – №1 (33). – С.77-80.

среди учащихся школ сегрегацию по имущественному принципу и поднять имущественный ценз к высшему образованию. Явным образом будет выделен суженный сегмент элитарного образования, доступного только высокодоходным группам населения»¹. Подобная тенденция прослеживается и в отношении высшей школы, и академического образования: стремление «выделить сегмент коммерчески эффективных научных учреждений, а ресурсы остальной части современной сферы науки отдать частному бизнесу» – это стремление «превратить школы и университеты в фабрики»², когда образовательный процесс превращается в одно из оснований для получения прибыли. Во-вторых, подобный «экономикоцентричный» подход к образованию парадоксально может привести к потере экономического потенциала страны, так как в современную эпоху «развитие интеллектуальных ресурсов нации является главным источником её экономической мощи»³, а это, в свою очередь, требует полной реализации всего интеллектуального потенциала каждого гражданина страны.

Для реальной модернизации российского образования требуется максимальная концентрация всех имеющихся ресурсов направленных на вложение в «интеллектуальный капитал». В этом случае образование никак не может становиться элитарным, оно должно быть максимально эгалитарным. А значит, главные проблемы сегодня – это, скорее, не организационные формы образовательных учреждений и перенаправление финансовых потоков, а содержательное наполнение учебного процесса, эффективность которого определяется качеством педагогического сообщества, включая границы академической свободы. А также наличием механизмов самоуправления в школьной и вузовской среде, обуславливающим непосредственное участие общества в обсуждении содержания и стандартов образования. Сюда же примыкают технологии подготовки потенциальных новаторских отраслевых и научных кадров (начиная с этапа средней школы).

Так или иначе, в российской образовательной среде возрастает динамика

¹ Там же. – С. 77.

² Там же. – С. 78.

³ Колганов А.И. Указ.соч. – С. 80.

инновационных процессов и, думается, за этим стоит реальный поиск новых критериев и качества просвещения, привнесение подлинно новаторских смыслов в разрешение целого ряда проблем современной школы. Однако в виду объективных обстоятельств понятие «инновация» не лишено сегодня определённой негативной коннотации. Так, к примеру, А.А. Корольков замечает: «Чем ничтожнее педагогическая мысль, тем больше она обращена к инновациям, тем дальше она от живой души школьника»¹.

Зачастую непросто определить и с терминологией. С позиций философии образования напомним, что в контексте новейшей неклассической парадигмы, изменение методологического дискурса отечественной философии с гносеологического, соответствующего научной мысли эпохи «модерна» на эпистемологический, характерный для англоязычной аналитической традиции², повлекло, в частности, и многозначность трактовки понятий «новация» и «инновация». Если ранее они фактически отождествлялись по смыслу и обозначали новшество, новизну, изменение, то сегодня «новаторство», «новации» определяют непосредственно новое качество определенного продукта или метода, принципиально иное содержание как таковое, а «инновации» – целенаправленный процесс внедрения того или иного новшества, успешный и стабильный результат его использования, эффективность и окупаемость³.

В научной педагогической литературе понятие «инновация» также трактуется весьма неоднозначно. В.И. Андреев под инновацией понимает то новое оригинальное, что вводится в учебно-воспитательный процесс школы. Учебно-воспитательный процесс, занимающий центральное место в педагогике, можно рассматривать как инновационный, когда его цель заключается в передаче учащимся новых для них знаний, формировании новых свойств личности, считает М.С. Бургин. В то же время инновация – это новшество субъективное,

¹ Корольков А.А. Русская духовная философия. – СПб., 1998. – С.106.

² См.: Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256с.

³ См.: Гулакова М.В., Харченко Г.И. Инновации в стратегии развития современного образования // Педагогика: семья-школа-вуз-общество (инновации и технологии). Монография под общ. ред. проф. И.А.Винтина. – Книга 45-46. – Воронеж-Москва, 2018. – С190-198.

являющееся новым для данного конкретного человека или образовательного учреждения, но уже достаточно известное ранее для другого, считает А.Ф. Балакирев¹.

В свою очередь М.В. Кларин, обобщая мировой опыт образовательной инноватики, конкретизирует типы инновационных стратегий и выделяет два основных: это модернизационные инновации, частично совершенствующие технологическую и дидактическую оснащенность образовательного процесса, но гарантирующие его предсказуемый результат, и инновации, нацеленные на сущностную трансформацию обучения, предполагающие риски и определенно новое его аксиологическое качество².

Мы вынуждены признать, что, несмотря на понимание места и роли инновационного движения в образовательном процессе, «профессиональное сообщество в принятии решений в системе образования практически не участвует». Между тем, «в сфере высшего образования наиболее эффективна партисипативная форма принятия решений, так как перед принятием решения необходимо обсудить его с теми, кто будет претворять в жизнь это решение и проверить возможность достижения поставленных целей»³.

В сферу критики подпадают и соответствующее направление общей государственной инновационной политики. Говорится, в частности, что «Современное российское производство враждебно инновационному развитию»; «Новое в наших условиях часто ведёт к упадку сложившихся институтов, разрушению позитивного опыта, к имитации новизны»; Александровский Лицей, с точки зрения исторического процесса – «пример «социокультурного монтажа», «заимствование различного европейского опыта и создание оригинального проекта» и другие комментарии негативного флера относительно инновационных образовательных процессов и существа инноваций.

На данном фоне для нас очевидно, что инновационное общество с

¹ См.: Торосян В.Г. Открытое письмо на актуальную тему // Вестник РФО. – 2010. – № 3 (55). – С.131-135.

² Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта: монография. – М.: Луч, 2016. – 640 с.

³ Интервью с профессором Якимовичем Б.А. // Вестник РФО. – 2011. – № 2(58). – С.60-62.

производством в сфере высоких технологий по определению требует хорошего образования, высококвалифицированных кадров, творчески образованных людей. При этом сегодняшние реалии таковы, что «образование должно быть таким, чтобы человек мог приспособиться к флуктуациям на рынке труда», был в состоянии «непрерывно овладевать новыми знаниями», и «краеугольный вопрос» здесь вновь вопрос о творчестве, о поиске и синтезе знаний, глубокой эрудиции, разностороннем практическом опыте¹.

Обращает на себя внимание тенденция, в рамках которой присутствует аналогия инновационного подхода в образовании с растущими возможностями информационных технологий, по мере чего качество образования ассоциируется с развитием новейших средств коммуникационной поддержки учебного процесса. Как говорят специалисты, «... в настоящее время складываются и набирают силу инновационные процессы общественной жизни, формируется общество, в котором информационные ресурсы превращаются в важнейший фактор развития... Человечество вступает в принципиально новую для него информационную эпоху, которая характеризуется возрастающей ролью информационной сферы, выступающей в качестве системообразующего фактора, влияющего на развитие всех сфер жизнедеятельности человека»². Это в самом деле так: в идеале перспективное развитие образовательной системы связывается с комплексным информационным ресурсом – базисом информационного общества.

Предварительно обобщая наши рассуждения, мы можем выделить ведущие направления перехода к новой образовательной концепции. К таковым относятся:

- фундаментализация образования на всех его уровнях;
- реализация концепции опережающего образования;
- использование методов инновационного и развивающего образования на

¹ Принятие решений в системе образования. Интервью с М.А. Розовым // Вестник РФО. – 2011. – № 1 (57). – С. 52-56.

² Вострикова Т.В. Современные информационно-коммуникативные технологии как основа информатизации гуманитарного образования // Новые технологии в образовании. Научно-технический журнал. – Воронеж, 2007. – № 4 (22). – С.23,25.

основе применения перспективных информационных технологий;

– повышение доступности качественного образования путём развития системы дистанционного обучения...» и т.д.¹

В существе своем инновационный принцип, творческий поиск априори заложен в подлинное гностическое постижение, и при этом оно не может не быть интеллектуально-нравственным: знание обретает непреходящий смысл, если кардинально меняет человеческую личность. В этих условиях сам инновационный компонент образовательной политики требует качественного изменения, методологического переосмысления и, в известной мере, абсолютизации созидающих критериев по аналогии с гегелевским понятием «абсолютного начала», манифестированным в исторический процесс².

Так, инновационная практика не может оставаться просто дополнительным нововведением в систему интеллектуальной и информативной ретрансляции, она должна, прежде всего, сформировать ключевые моральные ценности – и личностного бытия человека и гражданина, и бытия эпохи. Инновация образования должна приносить новый системный принцип, а не внутренне видоизменять, репродуцировать или технологически дополнять стагнирующую образовательную среду, которая, как и современный социум в целом, вне этических ценностей перестаёт отвечать нуждам человеческой личности и становится для неё неподлинной: это «кажимость» получения знаний, сугубо информационный контент.

Инновационная методология, в свою очередь, должна быть понятийно углублена до понимания собственной смысловой первоосновы: само слово «method» обозначает путь к достижению какой-либо цели, продвижение, а не стагнацию. В этом случае образовательные стратегии будут выглядеть, без преувеличения, построением будущего, причём этический императив как высший

¹ Старовойтова Т.Ф. Информационные технологии в образовании: ключевые понятия, определения и задачи // Новые технологии в образовании Научно-технический журнал. – № 4 (22). – Воронеж, 2007. – С.9.

² Hegel G. W. F. Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie // Werke in zwanzig Bänden. Band 18. – Frankfurt am Main – 1979. – S. 232- 302.

ценностный критерий на пути социализации и духовного становления личности, собственно, и обуславливает инновационность образовательной парадигмы. Таковой она предстаёт лишь при условии перспективной значимости и непреходящей ценности для общества, а именно: обеспечивая нравственное здоровье детей, их будущее, их приобщение к культуре бытия человека как целостного субъекта познания и, далее, продолжая этико-духовную преемственность поколений, – всё, что остаётся наиважнейшими социокультурными ценностями гуманистической цивилизации. Наконец, именно в своей этической константе просвещение, непосредственно действующее как фактор социализации, предстаёт сакральной ценностью: образование это и есть путь и поиск – «внешний» и «внутренний», призванный, ещё по мнению Н.А. Бердяева¹, переориентировать и все социальные задачи эпохи.

При этом мы опять-таки наблюдаем культурный парадокс: практическая реализация названных направлений (фундаментализация, информационные перспективы образовательной культуры) принципиально не совпадает (или взаимоисключается) с этической константой, гуманистическими ценностями по причине отсутствия концептуальной парадигмы просвещения, сопряженного с творческим ресурсом, и на деле всё заменяется /подменяется директивным исполнением. В этом случае даже сверхинформативность не становится проявлением созидательного процесса и конструктивного мыслетворчества.

Следуя контекстуальной логике изложения, мы подошли к одному из базовых аспектов рассматриваемого вопроса. Существо его в том, что декларируемая сегодня задача интегрирования фундаментального, гуманитарного и специального знания будет неосуществима без ее аксиологического обеспечения. Иными словами, речь идет о принципиальной значимости ценностной доминанты познания и просвещения. Не зависимо от того, затрагивает ли данный вопрос проблему трансляции специализированного информационного ресурса, или сферу интеллектуального гнозиса, или же,

¹ Бердяев Н.А. *Философия творчества, культуры, искусства* // Сочинения: В 2 т. – М.: Искусство, 1994. – Т.1. – С. 500, 531-542.

скажем, коммуникативную сферу на уровне аксиологии образовательных стандартов. Во всех случаях, увы, одна и та же «проблемная зона». А именно: из обсуждения инновационной проблематики образования, и, следовательно, из всей сути образовательной политики, сегодня «традиционно» уходит центральный и целеполагающий аксиологический аспект: ценностные смыслы просвещения как процесса качественного изменения человека, его сознания, его моральных принципов. Актуализируя важнейшую проблему приоритетно ценностного познания, аксиология в образовании постулирует всеобщность действия, в том числе, этических категорий: нравственность личности, как и духовность общества, служит показателем существования известной иерархии ценностей, целей и смыслов, в ней выражен высший уровень освоения человеком мира. В этой связи, аксиология модернизационных изменений в отечественной школе, проблематика основополагающих ценностных критериев образования, форм воспитания и научного знания, предстаёт центральной темой для аналитики современного общества и понимания места человека в мире.

Ведь как бы то ни было, существующий социокультурный кризис – это, прежде всего, духовный, ценностный кризис, перманентная сущность которого – экзистенциальный разрыв человека со своим существом, с внутренним космосом, и, следовательно, его крайний индивидуализм, чреватый асоциальными тенденциями, в первую очередь, нигилистическими – отрицанием созидательных основ бытия. В этом контексте образование и общество представляют собою во многом тождественные соподчинённые социальные системы: и мировоззренческие приоритеты личности, и макросоциальные ценности, и духовный потенциал цивилизации как таковой взаимно детерминированы. Нелишне в данном контексте повториться: ситуация отсутствия чётких ценностных доминант и духовных ориентиров отражает, помимо прочего, долговременный напряженный нравственный конфликт в обществе, в том числе, конфликт поколений. С этим, конечно, сложно поспорить. Равно, как и с тем, что образование является тем уникальным социокультурным феноменом, который органично актуализирует масштабность процесса социализации, качественно

обновляет возможности социальной сферы и фокусирует глубину сферы культуры. Последнее, в свою очередь, заостряет этический и аксиологический дискурс, экстраполирует вопросы ценностных смыслов, формирующих «культурный капитал» эпохи в процессе институциализации универсальных форм общественного и персонального «духовного производства». Наконец, поднимает важнейшую философско-педагогическую проблематику духовно-нравственного обоснования личностного просвещения и бытия¹.

На наш взгляд, в основание методологических принципов инновационных образовательных стратегий должны лечь: во-первых, этико-философские интенции, абсолютизирующие эталон просвещения и преемственность традиций этической культуры человека-гуманиста. И только в продолжение последних – собственно долгосрочные педагогические стратегии, нацеленные на приоритеты сакрализующего наполнения обучающего творчества, на построение «духовного образа» человека. В этом смысле аксиология духовно-нравственных императивов выступает методологической доминантой современной философии образования и национальной педагогики. Во-вторых, на наш взгляд, система основных методологических принципов, идущих от когнитивной универсальности к личностному уникаму человека, должна быть обогащена рядом новых этических понятий и концептов, раскрывающих идею экзистенциальности морального опыта, столь насущную для современного образования.

В нашем понимании этические понятия – суть совокупность конкретных признаков, аккумулирующих всю социально-историческую практику человечества, выступают методологическими ориентирами инноваций в образовательной среде, тогда как концепты с их аксиологическим наполнением могут определить широкое смысловое поле для практики образования и экспериментальной педагогики². Как правило, в концепте сфокусировано не

¹ Причём не следует смешивать понятия «образование» и «информационная насыщенность социальной среды» – здесь различны именно аксиологические принципы, их формирующие.

² Уточним, в методологическом дискурсе «концепт», в отличие от «понятия», включает в себя спектр признаков – его смысловой объём шире понятийного и абстрактнее в субъект-объектной репрезентации.

только «ядро» понятия, но и ценностное представление о нём: понятие предстаёт образным, обростаёт ассоциативными связями, а сам концепт становится «многослойным» по смыслам, его объём делается аксиологически детерминированным, и в конечном итоге именно концепт предстаёт генерирующим культурно-информационным фоном – в нашем случае значимым фактором образовательной среды – структурирующим сознание человека в его созвучии и взаимодействии окружающему миру.

Особую роль в наполнении инновационных образовательных стратегий аксиологическим потенциалом мы отводим феномену современной школы. Во многом потому, что она, оставаясь важнейшим институтом социализации, призвана не просто сформировать и ретранслировать глобальный информационно-когнитивный ресурс, но и культивировать в качестве приоритетной ценностной стратегии образования персональный этос нравственного бытия личности. Характерно, что в советский период отечественная школьная система, при известной недооценке гуманитарного знания, тем не менее, выработала определённый способ гуманистического воспитания, как структурирования важнейших мировоззренческих качеств учащихся в контексте общечеловеческих ценностей, но личностная этика, интериоризирующая экзистенциальный феномен духовного начала человеческого существа, была заменена всеобъемлющим идеологическим компонентом. Вместе с тем, главное внимание уделялось сугубо знаниям и их воспроизведению, но не раскрывалась сама ценность знаний для познающего субъекта как мыслящего индивидуума, не обосновывался их этический критерий, в результате чего такие знания, в отличие от идеологических установок, не переходили в убеждения и жизненную позицию человека, не становились содержанием его внутреннего ценностного континуума.

Примечательно, что сегодня возникает значительная потребность в особой философской рефлексии над целеполаганием стратегических задач образования, в формировании обновленной педагогической культуры – культуры мысли и слова – на которую были бы спроецированы фундаментальные этические,

онтологические и аксиологические парадигмы, содержательно обогащая и непосредственно методологический ресурс современной школы. В этой связи видится необходимым выстраивание этического вектора долгосрочной инновационной педагогической стратегии и образовательной политики, системность и непрерывность нравственного воспитания человека, взгляд на образование как одновременно на науку и искусство, приоритет педагогического творчества, и, следовательно – появление принципиально нового взгляда на всю философию образования, актуализирующего преемственность и целостность этической культуры воспитания. То есть «вращения» (в терминологии Э. Гуссерля) человека интенционально-этического, с целостной организацией сознания, генерирующей ценностную intersubjectivity¹.

Важно, что с этой целью вполне соотносим и ключевой педагогический закон объективной связи воспитания, обучения и развития личности, то есть целостного её формирования: перехода «воспитания» и «образования» в «самовоспитание» и «самообразование» с инициативой и активностью, предоставлением свободного «личностного пространства». Однако качество инноваций только тогда высоко, когда состоялось всестороннее теоретическое осмысление всех предшествующих достижений, когда методологическая рефлексия «в рамках» образовательного пространства может поставить иной, новый уровень исследовательского знания вне этих рамок, когда обоснована качественно новая перспектива познавательного процесса.

Наши приоритеты мы отдаем стратегиям включения образования в глобальный культурный контекст гуманистической культуры как благотворной среды для «персоналистического» развития и творческой активности субъекта, познающего себя и мир. Из этого следует, что инновационность принципов образования в гарантии их безусловной подлинности должна быть определена постановкой проблемы сущности и бытия человека, имманентности его этико-духовных презумпций, составляющих наивысшую экзистенциальную ценность в

¹ Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная философия. Введение в феноменологическую философию. – СПб.: Владимир Даль, Фонд Университет, 2004. – С. 201-224.

целостности духовной, биологической и социокультурной природы уникального человеческого существа, его становления в мире. Инновационность такого рода, рассматривающая в неразрывной связи понятие образования и сущности человека, сама становится универсальной, а не формальной категорией, снимая оппозицию воспитательных, обучающих и культуросозидательных практик, формирующих феномен просвещения как проявления «духовного образа» человека. Такая инновационность приоритетно предполагает и новые глубокие ценностные смыслы намечаемых изменений, поэтому важнейшим вектором образования в данной аксиологической парадигме становится формирование этических ценностей личности и целого общества: не просто культуры его повседневного существования, но культуры его социально-исторического бытия и, следовательно, культуры его сознания, требующей соответствия таким онтологическим масштабам. В этом случае культура сознания личности, по сути эксплицирует интро-когнитивный феномен «мудрости»: знания, детерминированного нравственным критерием и соотнесённого с духовным началом человека.

Таким образом, в этико-социальном контексте духовность может быть определена ценностями, непреложными для человека как субъекта общественных отношений в разном историческом времени и различном «теле культуры». Это особое «знание знаний», рассмотренное в первую очередь как актуализация вопроса о смысле жизни в качестве основной экзистенциальной проблемы, намечает «предельный» инновационный уровень и для образовательной среды, предполагает изменение её внутреннего пространства, делает её «духоцентричным» феноменом, перманентно этическим способом освоения мира в процессе экзистенциализации личности и формирования её целостности. В свою очередь это открывает перспективу построения целостного гражданского общества, основанного на принципах духовного развития и нравственного роста, что, в свою очередь, потребует от всех без исключения образовательных практик реализации этико-духовного начала в виде основополагающего ценностного принципа существования человека и общества.

Вместе с тем, не следует забывать, что вопрос о перспективах образовательных инноваций в контексте аксиологической аксиоматики в социальной плоскости достаточно категоричен. Иными словами – какому обществу какое образование необходимо, ведь подлинно инновационное по своей сущности оно не может не культивировать определённую ценностную парадигму. Классическое гуманистическое просвещение эпохи «модерна», то есть образование этических ценностей, нацеленное на становление личности, сегодня не может удовлетворять социальную структуру, искусственно упрощающую, «размывающую» и девальвирующую свою ценностную шкалу, целенаправленно низводящую онтологический статус и социальную природу человека до биологической и коммуникативной функциональности. Тогда как, напротив, аксиология духовного начала, или высокое качество человеческого сознания, масштаб этических ценностей личности в обществе, изложенные в качестве фундаментальных образовательных принципов, становятся созидательным цивилизационным феноменом. В самом деле, поскольку в эпицентре этикоцентричного образования лежат вневременные социальные ценности (достоинство знаний и труда) – его потенциал способен переформатировать сами рыночные отношения и сферу бизнеса, как часть социальной сферы, делая их, насколько это возможно, этическими.

Все вышеизложенное позволяет сформулировать основные обобщения, касающиеся предпринятой нами философско-этической рефлексии аксиологических парадоксов современных образовательных инноваций: мы пришли к конструктивно-критическому пониманию современной образовательной культуры, которая сегодня всё больше идентифицируется и воспринимается обществом как «сфера услуг и предложений». Такое положение неправомерно, поскольку выхолащивается, сходит «на нет» сама сущность образования как процесса «выстраивания» личности, отображающего извечную человеческую потребность в самосозидании. Одновременно теряется восприятие педагогического творчества как культурогенной среды, формализуя и обесценивая его. В целом же мы полагаем, что поскольку инновационные

стратегии в современной образовательной культуре тяготеют к ограниченной, «узкой» трактовке образования как «знаниевого агента» на рынке информационных услуг, нивелируя тем самым его качественную специфику, постольку актуализируется задача целостной аналитики аксиологических императивов инновационной образовательной парадигмы. Такой её модели, которая была бы ориентирована на возвращение преемственной и целостной этической культуры. Именно таким, на наш взгляд, должен быть основной вектор инновационных перспектив российской школы на пути ее реформирования.

1.2. Гуманистические приоритеты просвещения и проблема ретрансляции духовных ценностей в социокультурных реалиях современности

Лейтмотивом контекстуального поля данного параграфа служит высказывание китайского мыслителя Конфуция, не теряющее своей актуальности применительно к российской современной образовательной культуре: «Кто не заботится об отдалённом будущем, получит серьёзные проблемы в ближайшем». Это наблюдение в полной мере соотносимо с сегодняшней ситуацией в сфере образования, концептуальным базисом которого, а не только соответствующими инвестиционными вложениями, определяется и настоящее, и будущее любого государства и, если более глобально, любой цивилизации.

К сожалению, мы вынуждены констатировать очевидное: реалии сегодняшнего дня демонстрируют диаметрально расхождение духовного и социального измерений человеческого бытия, которые и по своей сути перестали восприниматься взаимосвязано.

Современные социокультурные российские (и мировые) тенденции таковы, что на общем деструктивном фоне смещения духовных приоритетов на периферию во имя получения «квалифицированного потребителя», наделенного способностью к скорейшей материальной отдаче, мерой личностной и социальной самореализации становится «иметь», а не «быть». С данной ситуации оказывается

востребованной парадигма «прагматизированного» образования, которое само начинает рассматриваться сугубо как товар, рыночная «услуга». Причем, в такой степени, что классическая наука и педагогика, естественный интеллект, индивидуальное творчество становятся предельно «искусственными», нивелируются во всех смыслах и значениях. По сути, теряется смысловое «наполнение жизни», сопровождаясь смертью духовного начала в человеке. А между тем, история отечественной культуры иллюстрирует нам следующее: «в России ещё с петровских времён основная установка делалась на образование как общественную ценность и познание в широком смысле этого слова». А сегодняшний «развал системы образования, который приобрёл в России последнего десятилетия поистине трагический характер, привёл к тому, что «страна впадает в дремучее невежество», а «престиж знания обрушился на уровень допетровских времён»¹.

Однако нам нечего спонтанно возразить по поводу того, что сегодня судьба российского образования вызывает глубокую озабоченность не только с точки зрения развития самого образования, но с точки зрения фундаментального основания модернизации России в целом. «Речь идёт об образовании не только как о социальной проблеме, но и о тех системных вызовах, которые ставит перед обществом современная эпоха»². Сама же образовательная культура попадает в «зону особого риска», стремительно теряя свою гуманистическую составляющую, всё то, что определялось в своё время Г. Гегелем как «подъём ко всеобщему», вхождением в культуру, а у И. Гердера обозначалось как «возрастание к гуманизму»³, имея ввиду смысл создания образа человека, формирования его сущности, переключаясь в античной «пайдейей».

Исследователи, озабоченные судьбами российского образования, с тревогой отмечают, что искажённое социальное отражение действительности и духовная жизнь общества сегодня обуславливают столь долгое состояние «тревожного

¹ Философия образования и проблемы современных реформ // Вестник РФО. – 2012. – №3(63).– С.30-31.

² Принятие решений в системе образования // Вестник РФО. – 2010. – №3(55).– С. 32.

³ Цит. по: Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: учебник для вузов. – М.: Владос-Пресс, 2006. – С. 4.

перепутья» в системе российского образования и воспитания». Причем в такой мере, что вопрос «об образовании подрастающих поколений перерос рамки локальной проблемы деятельности федеральной, региональных и местных органов власти и обрёл статус одной из важнейших проблем социально-экономического, политико-правового и духовного развития нации. В России реально появились «потерянные поколения» уже нескольких групп молодёжи. Затеянные... нововведения типа образовательных стандартов, вариативности образовательных учреждений, модернизации учебных планов и программ, замены экзаменов тестированием не могут привести к желаемому прогрессу, ибо не имеют под собой обоснования в виде социально-философского учения об образовании. Главная причина всех неудач в системе образования заключается в конечных целях реформирования»¹.

Действительно, споры, каким быть отечественному просвещению в будущем, идут довольно давно. Должно ли оно быть дифференцированным или глобально интегрирующим, только информативным, «цифровым» или, наоборот, гуманитарно-акцентированным, однозначно светским или же включающим в себя элементы православной педагогической традиции. Если говорить о последней, то такие форматы как «знание о религии» и собственно «религиозное знание»² определённо разделяются и даже делаются попытки выявить конструктивные аспекты межрелигиозного взаимодействия в рамках формирования поликультурной личности³.

В свете сказанного важно отметить, что основой развития гуманистических отношений и интеграции знаний, зачастую выступают именно этические интенции в образовательной среде, её имманентный творческий импульс, детерминирующий просветительско-гностическую составляющую. И это не в последнюю очередь оттого, что «гуманизация образовательной среды» является мощным фактором плодотворной межкультурной интеграции на основе базисных

¹ Прибытков Г.И. О современном состоянии методологического образования // Вестник РФО. – 2012. – № 1(61). – С. 39-42.

² Харисова Л.А. Религиозная культура в содержании образования. – М.: Просвещение, 2002. – С.126.

³ Харисова Л.А. Духовность, воспитание, религия: культурологический аспект. – Казань: Школа, 2002. – С. 23-31.

общечеловеческих ценностей¹. В этой связи сразу определимся с нашей собственной позицией, согласно которой будущее российской образовательной культуры мы связываем с диалектикой образовательной парадигмы, ее наполнением философией человека, коррелирующей с вопросами «о целях и смысле познания и просвещения, которые смыкаются с фундаментальными категориями бытия, нравственности и духовной культуры»².

Примечательно, что длительная и довольно жёсткая полемика относительно хода модернизации и приоритетных принципов реформирования российской школы наблюдается на всех уровнях общества – от «узко специализированной научно-педагогической среды, до широкого «обмена мнениями» в среде «простых обывателей». Причина этого во многом коренится в самой российской школе и в отсутствии «единственно верной» и «самой эффективной» модели ее инновационного преобразования. А также в том, что декларируемая концепция модернизации образовательной системы рассматривается прямым аналогом инноватики западной социальной модели, подразумевающей сугубо «прагматический эффект». Как то: параллельные «стратификационные коридоры» качественно неоднородного обучения «элиты» и «большинства», поликультурные возможности информационного, а не когнитивного ресурса, и при этом высокую социальную активность, напрямую связываемую с успехом и ростом благосостояния, то есть, преимущественно, с капитализацией общества³.

Особо настораживает то, что на этом негативном в нашем понимании фоне сами принципы и, что особо опасно, перспективы отечественного просвещения начинают определяться приоритетом рыночных отношений и характеризоваться как высокодоходный бизнес. Делается акцент на типичность приобретаемых знаний, подчёркивается важность определённой унификации и конкурентоспособности образовательной системы, а также скорейшей

¹ Швец В.А. Философия и гуманизация образования как фактор культуры // Мир культуры: человек, наука, искусство. – Самара, 1996. – С. 61-62.

² Щербаков В.С. Философия образования: проблемы и перспективы развития // Проблемы непрерывного профессионального образования: региональный аспект. М., 1997. – С.217-222.

³ Sleeter C. E. Empowerment Through Multicultural Education. – Albany: State University of New York Press, 1991. – P. 214-225.

окупаемости вложенных в неё инвестиций, в связи с чем, делается определённый вывод, что по факту, мы видим «усилия не на развитие, а на развал системы народного образования»¹. При этом качество обучения и методологический резерв начинают соответствовать новым социально-стратификационным задачам².

Как отмечает А.П. Запесоцкий: «Важнейший результат реформ последних 20 лет – превращение системы образования в набор обучающих учреждений»³. В этой ситуации школы становятся «коммерческими центрами, где учителя зарабатывают на учениках, вузы – корпорациями по оказанию платных услуг» – и, таким образом, в глобальном смысле, «школа как институт социализации в ходе реформ последних лет вошла в системную деградацию». Заметно меняется и ментальность общества: наблюдается «резкое падение мотивации детей к труду, ... коллективизм уступает место индивидуализму. Исчезает сострадание, взаимопомощь. Возрастает душевная чёрствость, жестокость, стремление к подавлению окружающих на пути к личному успеху». Небезосновательно «общественность бьёт тревогу в связи с невероятным ранее коррупционным разложением вузов. Беда в том, что «высшее образование теряет свою фундаментальность, ранее основанную на формировании у студентов целостного, системного видения картины мира за счёт акцентирования внимания к базовым, обобщающим теориям»⁴.

Переход к воспроизводству «человека потребляющего» затрудняет возможность реализации даже модели «догоняющего развития»: современное состояние образования не соответствует инновационным задачам, что катастрофически снижает конкурентноспособность страны в условиях глобализации. И это при том, что, как мы прекрасно знаем из истории

¹ Вифлеемский А. Продолжение реформ следует... / Анатолий Вифлеемский, Центр экономики образования // Народное образование. – 2005. – № 2. – С. 36.

² Данная аспектизация обстоятельно разворачивалась нами в дискурсе 1.1.

³ Философия образования и проблемы современных реформ // Вестник РФО. – 2012. – № 3(63). – С.30.

⁴ Философия образования и проблемы современных реформ. – С. 31.

отечественной педагогики, классическая система образования, элементы которой конструктивно и адаптировала и обогатила советская модель образования, во главу угла ставила создание личности творческого типа. Отрадно то, что наряду с не всегда адекватной критикой, не концептуальными и поверхностными изысканиями, касающимися оценок и описания сложившейся ситуации в российской образовательной культуре, присутствует взвешенная и конструктивная её аналитика.

Так, весьма неоднозначные социальные векторы и складывающиеся новые принципы современной системы образования изложены выдающимся математиком и педагогом И. Ф. Шарыгиным: «Если важнейшая задача обучения человека – научить его думать, то система образования в идеале должна помочь любому человеку определить оптимальную траекторию развития и получения образования на всем пути от попадания в систему и до выхода из нее... Сегодня реальный уровень образования резко снизился..., причём отсутствует положительная зависимость между качеством образования и личным успехом в жизни. Одна из целей образования – это воспроизводство и развитие социальной системы, но чтобы система образования стала реальным средством развития социальной системы, нужно сначала саму...систему образования достаточно развить и вывести её на высокий уровень»¹. Но в этом случае может возникнуть серьезная угроза сложившемуся в обществе равновесию, его социальной структуре. Хорошее всеобщее, равнодоступное для всех социальных слоев и бесплатное образование, дающее человеку научные знания и творческое развитие, опасно для правящих слоев.

Что касается процесса глобализации образования, он протекает не так гладко, хотя... наука – оказалась глобализованной одной из первых. Между тем, идеология глобализации включает и расслоение образования. Правящий слой

¹ Михайлов Ф.Т. Философия образования: её реальность и перспективы // Вопросы философии. – 1999. – №8. – С. 92-118.

должен быть и лучше образован; а чтобы уменьшить риск социальных потрясений, необходимо соответственно ограничить образовательный уровень основной массы населения. Один из напрашивающихся путей разрешения указанного противоречия – это расслоение системы образования. Образуются две ветви. Двигаясь по одной, вы получаете широкое, фундаментальное образование. Это образование платное и даже весьма дорогое. На другой ветви дается, возможно, и совсем неплохое, но узкоспециализированное образование, строго ограничивающее функциональные возможности ученика, определяющее его социальные роль и место. При этом отдельные наиболее одаренные дети имеют возможность получить хорошее фундаментальное образование независимо от своего социального происхождения. Тем самым интеллектуальное и генетическое устройство общества приводится в соответствие с его социальным устройством. Определенное значение имеет и пропагандистский идеологический «эффект Золушки» Узкоспециализированное образование — это третья «ветка». Здесь система обучения выстроена достаточно жестко, обеспечивая нужное качество благодаря достаточному демократизму и небольшой пропускной способности. И, наконец, на четвертой «ветке» – образование для всех, для низшего сословия. Человек низшей касты должен уметь читать, писать; считать не обязательно, так как есть калькуляторы и компьютеры, он должен понимать приказы начальников, и уметь выполнять простейшие операции. Обучение и воспитание на этом «верхнем этаже» социума носит штучный характер. Этим занимаются многочисленные няни, гувернеры и частные учителя. Формально для воспитания и обучения своих отпрысков самые богатые люди планеты могут нанимать лучших воспитателей и учителей. Но это с формально-рыночной точки зрения. Профессии учителя и лакея несовместимы.

На «ветке» под вторым номером расположена очень важная, со стратегической точки зрения, часть образования. Здесь обучается будущая элита общества: политики, топ-менеджеры, банкиры. Здесь же обучается и фундаментальная наука. Конечно, принципы отбора на разные направления различны и не всегда носят рыночный характер... И все же система стремится

выйти на единый рыночный механизм платного обучения, сделав способности человека элементом этого рынка. Наконец, третьей «ветке» соответствует специализированная система образования, где получают образование, а точнее, обучаются, специалисты узкого профиля: инженеры соответствующих специальностей, банковские служащие, программисты.

Парадоксальность здесь в том, что можно быть хорошим специалистом в определенной узкой части спектра профессий и оставаться при этом, по сути, необразованным. Так или иначе, оценить качество образовательных услуг может только образованный клиент. Но именно такие клиенты и невыгодны рынку, тем более что свои услуги на этом рынке предлагают далеко не лучшие профессионалы. По большому счету, рынок образовательных услуг не заинтересован в развитии образования. Рынок уничтожает образование¹.

И, наконец, нельзя обойти вниманием тот факт, что сегодняшние инновации образования и качество учебного процесса всё больше ассоциируются с возможностями информационных технологий. Эта тема важна, прежде всего, как феномен социокультурной среды, проецирующий аксиологический вектор его осмысления.

Активное внедрение массового «диджитал-контента» в образовательный процесс, «цифровизация» обучения сегодня становится не просто трендом образовательной политики², но и стратегией развития и основным конструктом государственного проектирования школы XXI века³. «Цифровизация» образовательного пространства рассматривается ключевым аспектом инновационных механизмов, формирующих особый коммуникационный феномен

¹Шарыгин И.Ф. Российское образование в условиях глобализации // Русская народная линия. – 2012. – 17 августа.

² Главный тренд российского образования – цифровизация // Учительская газета. – 23 января 2018. – С.1.

³ Распоряжение Правительства РФ от 28.07.2017 № 1632-р в рамках государственной программы развития образования на 2013-2020 годы; Указ Президента от 7. 05. 2018 года №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»

и социокультурный формат взаимодействия – «цифровую среду»¹. Необходимость её создания обосновывается тем, что динамика глобальных инновационных процессов оказывает непосредственное влияние на конкурентноспособность отдельных социальных институтов и развитие государства в целом – следовательно, традиционный вектор развития образовательных парадигм и, в частности, сам институт школы должны, быть существенно видоизменены в процессе реализации «информационного продукта» в виде «цифровых» образовательных услуг и дистанционного обучения. При этом декларируется максимальная открытость «цифрового образования» как одного из компонентов «цифровой среды» во «всё более прозрачном мире»².

В тоже время непосредственно в контексте выстраивания инновационного педагогического процесса заявляется, что технологии « сетевого» образовательного пространства вовлекают учащегося в максимально широкий коммуникативный спектр, они постоянно формируют очередной массив знаний, способствуют активной социализации. В частности, отмечается, что применяемые в повседневной деятельности человека цифровые ресурсы, «позволяют преодолевать барьеры традиционного обучения: темп освоения программы, выбор педагога, форм и методов обучения».³

Однако невозможно не отметить, что новый этап реформирования российской школы по факту характеризуется маркетинговыми стратегиями продвижения очередных, теперь «цифровых», технологий образования, изначального предполагающих целевой фактор прибыли для всех «обновленных» образовательных и коммуникационных моделей. При этом используются алгоритмы «быстрой раскрутки» инноваций, якобы в одночасье «изменяющих мир»: эмоциональная составляющая проекта в сравнении с его содержательной

¹ Приоритетный национальный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» утвержден Советом при Президенте 25.10.2016 года в рамках программы «Цифровая экономика Российской Федерации».

² Формирование цифровой образовательной среды образовательной организации в условиях реализации ФГОС [Электронный ресурс]. – URL: <http://it-school.pw/formirovanie-cifrovoj-sredy-fgos/> (дата обращения: 12.02.2019).

³ Никулина Т. В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107-113.

нагрузкой колоссальна.

Сказанное касается всех уровней российского образования, и не в последнюю очередь, ВУЗов, теперь обязанных внедрять «цифровые платформы» онлайн-обучения и поставлять на рынок образовательных услуг «обезличенный» утилитарно-компетентностный продукт и дистанционные способы передачи знаний: эта так называемая модель «Университета 3.0»¹. Тем самым в значительной степени нивелируется исходные историко-культурные основания университета, его первоначальная роль как «храма Просвещения», а также интеллектуальная доминанта и аксиологическая направленность системного, этически детерминированного («поиск научной истины») знания, получаемого в его стенах. Далее встает вопрос о приоритетах фундаментальных наук, о статусе университетского образования, традиционно призванного формировать континуум культуры, систему жизненно важных представлений, «vital ideas»², и о его дальнейшей перспективе.

Характерно, что процесс освоения «цифровых» инноваций непосредственно в академическом сообществе, в профессиональной среде также не лишён внутренних противоречий. Еще не оформленный методологически, в силу директивности, он воспринимается критически, подчас, в диаметральных оценках. Так, если с одной стороны обнаруживаются технологические преимущества, которые дает «цифровое» образование, и отмечается что российская высшая школа, в сущности, перенимает опыт зарубежных коллег, реализуя самые современные технологии в обучении³, то с другой – с тревогой подчёркивается характерная для российского интеллектуального сообщества тенденция: «ощущение собственной неповторимости и пиетет перед западными образцами». В итоге, в такой системе координат, когда идет игра, фактически, по правилам бенефициаров и разработчиков «диджитал-контента», российские

¹ См.: Карпов А. Современный университет как драйвер экономического роста: модели и миссии // Вопросы экономики. – 2017. – № 3. – С. 58-76.

² См.: Ortega y Gasset J. Mission of the University. – Princeton: Princeton Univ. Press, 1944. – p.59.

³ Кудлаев М. С. Процесс цифровизации образования в России // Молодой ученый. –2018.– № 31. – С. 3-7.

школы и ВУЗы, осознав масштаб глобализации образовательной среды, могут начать «выстраиваться в очередь, чтобы занять место спутников в международных образовательных хабах»¹.

Необходимо сказать, что всевозрастающая «цифровизация» социальной сферы и российской школы получает неоднозначную оценку как у профессионалов ИТ², так и у преподавательского корпуса, как с точки зрения социокультурных перспектив, так и в контексте непосредственного межличностного взаимодействия в школьной среде. С тревогой отмечается опасность скорого появления «человека оцифрованного», поколения «одной кнопки», генерации «потребителей сплошного контента»³. В связи с этим всё настойчивее подчеркивается, что ни новые цифровые технологии в школе, ни иные модернизационные процессы не должны отменять среды тесного когнитивно-творческого взаимодействия, доверительного и широкого человеческого общения⁴.

Беспристрастный философский анализ происходящих в образовательной среде изменений обнаруживает тенденции, качественно противоречащие друг другу, явно меняющие аксиологический вектор целеполагания процесса обучения в отечественной школе. Прежде всего, в условиях значительной социокультурной дезорганизации российского общества и кризиса массового сознания, значительно изменившего ценности поколений, принципиально иными стали сами критерии поиска оптимальных инновационных форм. Сложный, глубокий гуманистический дискурс уходит из образовательной, из культурной и даже социальной практики, уступая место оптимальной «цифре». Тогда как из сознания общества в целом уходит понимание подлинности, масштабности смыслов главного: духовной первоосновы человека, его включённости в культуру, в

¹ Устюжанина Е.В., С.Г. Евсюков Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы // Вестник РЭУ им. Г. В. Плеханова – 2018. – № 1 (97). – 3-12.

² Ашманов И.С. Оцифрованный опиум. URL: <https://mediamera.ru/post/26510>

³ Тростников В.Н. Какая власть нужна России? // Трибуна русской мысли. Государство и государственность. – 2002. – № 3. – С. 24-35.

⁴ Клячко Т. Цифровизация образования – надежды и риски // Вести образования. – 26.02.18. – URL: https://vogazeta.ru/articles/2018/2/26/blog/2148tsifrovizatsiya_obrazovaniya__nadezhdy_i_riski

традицию, его погружённости в личностную глубину. Человек становится «пользователем», а культура как феномен перестаёт быть сверхценностью, каковой становится информация.

Так или иначе, критерии «инновационности» образовательной политики в своей новой, «цифровой» составляющей, приходящей на смену кадровой и «знаниевой» «модернизации» школы, достаточно жестко стандартизируют декларативность предлагаемых принципов обучения. Именно в этих критериях в образовательной среде, как и в социальной сфере в целом, прослеживается тенденция замещения человека как социокультурного субъекта неким предсказуемым алгоритмом объективного воздействия, «цифрой», информационным носителем. Намечается переход от культуры избранных, осознанно порожденных мыслящим человеком смыслов к релятивности сплошного информационного потока.

С гносеологической точки зрения очевидно, что точно также, как «цифровое образование», формирующее «матрицу возможностей» в новой смысловой парадигме¹ стимулирует пользователя обрести в его новой, «сетевой» среде пребывания свою идентичность и сознание, – появляющийся культ информационного заимствования в глобальной сети привносит в мир образования иллюзию лёгкости получения знания, доступности и простоты достижения истины. Наряду с этим происходит прагматизация, а не аксиологизация обучения в «цифре». Появляется ключевое понятие «полезное знание», которое сфокусировано на конкретике, нацелено на результат и приносит немедленную экономическую выгоду. В целом же приоритетно «рыночные отношения в сфере образования чреваты угрозой вытеснения фундаментального знания на периферию»².

В традиционном же контексте философии образования принципы «цифровизации» и гуманистическая культура обнаруживают значительную

¹Кондаков А.М. Цифровое образование: матрица возможностей. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QNw3SUbDBCY>

²Тютюнникова С.В., Бевено О.В. Модернизация системы образования как стратегическая цель развития в XXI веке // Экономика образования. –2012. –№1. – С. 89.

аксиологическую альтернативу. Гиперинформационный контент инноваций, в который «включается» школа, изначально заявлен как «цифровая экономика», и основной прерогативой в ней определены социальная успешность индивида и его успешная деятельность, следовательно, все этические принципы по умолчанию релятивны и культурогенные критерии вторичны. Тревогу вызывает фактическая недоступность целостного и критического, детерминированного гуманистической парадигмой и наполненного культурными смыслами знания, что по факту отменяет традиционные принципы социальной мобильности, в то время как возобновляемый в зависимости от текущей конъюнктуры рынка набор «цифровых» компетенций, фиксирует лишь социальные роли в странах.

Подводя некий итог сказанному, отметим, что хотя, безусловно, информационные процессы с конца XX века выступают весьма важным вектором развития современной цивилизации¹, и это обстоятельство в значительной мере определяет глобальные тенденции образования, нельзя отрицать, что не менее значимо заложить в основу образовательной стратегии будущего философию человека и духовно-нравственную доминанту его бытия. Именно в этом случае философия образования выступает как аксиология гуманистической парадигмы, проецирующая для цивилизации абсолютные смыслы и важнейшие ценности её существования. Что же касается текущего момента внедрения «цифровых» инновационных стратегий, справедливо отметить, что во всех инновациях «главное это идеи»², а не их имитация.

Между тем сегодня формируется одна из самых передовых социогуманитарных парадигм, осознаётся принципиально новый стратегический ресурс социального развития, при котором когнитивно-креативный потенциал личности, целостный, а не дихотомичный формат мышления и, непосредственно, мыслетворчество превращается в реальную универсальную «производительную силу» общества. Соответственное использование данного ресурса становится залогом дальнейшего процветания или же фактором скорейшего упадка

¹ Тихонов А., Лобанов В., Иванников А. Время информатизации. Высшее образование в России. –1996. – № 2. – С. 30-33.

² Устюжанина Е.В., С.Г. Евсюков. Указ. соч. – С.11.

человечества, но, без сомнения, на сегодняшний день это его реальный и мощнейший потенциал. Это означает, что все «наши представления о системе образования изменяются в корне: необходимо обучить человека мыслить, развивать его мыслительные способности»¹. И если ранее краеугольным вопросом при этом оставался вопрос «что?», то сегодня, и это жизненно важно для человека и общества в целом, принципиальное значение приобретает вопрос «как?» – как «взрастить» человеческую личность, обучить её мыслетворчеству в концептуально нравственном ключе. Если в идеале – то именно этикоцентричная парадигма призвана фундаментировать образовательное пространство, постулируя ценностный вектор знаний, как выстраданный веками и приемлемый всем человечеством символ мудрости и культуры.

Однако не будем идеалистами, и, оставаясь в рамках рационального дискурса отметим, что «изменяющаяся социальная среда всегда требует адекватных изменений в системе образования, в первую очередь, в системе целеполагания»². Вместе с тем, социальный контур проблематики просвещения, при всей его важности, отнюдь не единственный и не центральный – несравнимо масштабнее и значительнее «вертикальный» вектор получаемых сведений и рождающихся знаний в контексте глобальных цивилизационных процессов.

Так, например, исследователи пишут о том, что «начавшаяся формироваться в последней трети XX века новая информационная цивилизация, естественно сменяющая собой предыдущую техническую или технотронную, как одно из благоприятных условий своего появления настоятельно требует существенных переориентаций всего современного образовательного процесса новых поколений. Основное своеобразие современной образовательной ситуации состоит, во-первых, в выявлении, формировании и развитии в каждом...индивиде его чувственности и мыслительных способностей и сил, которые только в органическом переплетении являются мощнейшим фактором появления интеллекта и формирования творческих потребностей и способностей к

¹ Афанасенко И.Д. Есть ли будущее у русской цивилизации? – СПб.,2007. – С.292.

² Иванова С.В. Новые вызовы системе подготовки профессионалов в бизнесе и политике // Вестник РФО. – 2008. – №4(48). – С.97.

творческому состоянию духа индивида. В этом движении к появлению сначала высоко развитой чувственности и эмоциональности, а затем и становления признаков интеллекта, а потом и...творческих способностей и начинает из индивида выявляться и становиться личность как активный субъект»¹.

Заметим по ходу: значимость этого сакрализирующего качества подлинно образовательного процесса сегодня подчёркивается неоднократно: только «одухотворение личности есть неременное условие качественного образования»², ведь если «каждый человек появляется на свет Божий в качестве...индивида, то далеко не каждый в процессе своего существования становится личностью, осознавшей необходимость своего творческого взаимодействия с миром. Личность – активный субъект деятельности в мире, а индивид может лишь существовать в нём, не оставляя никакого следа в человеческом мире, нередконося вред всему преобразовательному опыту человечества»³.

Также напомним, что именно идеи гуманизации, провозглашённые в качестве основы государственной политики в области образования в начале 90-х годов XX века, и нашедшие отражение в законе РФ «Об образовании» 1992 года, акцентировали актуальность «личностного подхода» в педагогике. Заявлялось, что «для каждого человека образование имеет личностную ценность»: именно так «выявляются и развиваются потенциальные способности личности, осуществляется её самореализация, формируется «образ человеческий»⁴. В свою очередь и демократический, «обновленный социум должен явить своё лицо, прежде всего, детям»⁵ – и это, безусловно, будет гуманизация школы, уважение человеческого достоинства, переход от директивной системы, поиск новых путей воспитания. Преобразовать внутренний мир индивида на основе гуманистических

¹ Киященко Н.И. Нравственно-эстетическое образование и гуманитарное знание // Вестник РФО. – 2008. – №4(48). – С. 103.

² Омельченко Н.В. Майевтика и одухотворение (или какими должны быть учебники по философии) // Вестник РФО. – 2004. – №4(32). – С.81.

³ Киященко Н.И. Указ.соч. – С.104.

⁴ Капуслен Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы. – М.,1999. – С.53.

⁵ Слободчиков В. Новое образование – путь к новому сообществу // Народное образование. – 1998. – № 5 – С.10.

идеалов, целенаправленно формировать нравственные качества» – именно такие цели провозглашались приоритетными для подготовки подрастающего поколения к вызовам времени.

Особо отметим, что в рамках педагогической практики «личностный подход» принципиально подчеркивал профессионально-этическую взаимосвязанность участников образовательного процесса. Подчёркивалось, что «данный принцип требует такого уровня внутренней собранности личности, при котором человек не идёт на поводу у обстоятельств, складывающихся в педагогическом процессе». Ключевым фактором здесь представляло априорное творческое начало педагога или учащегося, подразумевающее персональную ответственность, ведь «личность сама может творить ...обстоятельства, вырабатывать свою стратегию, сознательно и планомерно совершенствовать себя»¹. Характерно, что именно эти новые качества совершенствующейся российской педагогики первоначально называлось «инновациями в обучении». С нашей точки зрения, «личностный подход» в образовательном процессе может оказаться плодотворным при одном важном условии. А именно – когда он предстанет в виде духоцентричного по своим качествам воспитания, способного вновь «собрать» и проявить в окружающий мир метафизическую проекцию человека. При этом весь новейший информационно-технический ресурс будет полезен для представления знания в эстетическом и нравственный формате, в «образе-форме»². Действительно, такое «неисчерпаемое как по сути, так и по нюансам образование»³, являющее и сакральное таинство знания, и вполне практический стратегический социальный ресурс, будет представлять собой процесс пробуждения нравственного потенциала человека, его совести, а также «разблокировки» его психоментальных способностей, делающий личностное становление человека уникальным актом поиска своего предназначения.

Проводя мысленные аналогии с платоновскими протопроектными идеями

¹ Кларин М.В. Инновации в обучении. Метафоры и модели. – М: Наука. – 1997. – С.23 .

² Киященко Н.И. Указ. соч. – С.106.

³ Сериков Г.Н., Сериков С.Г. Качество образования как ценность // Вестник Южно-уральского государственного университета. – 2008. – № 29 (129). – С. 14.

по части образования, мы увидим их понимание в качестве не просто абстрактных «идеальными проекций», а как предтечу общегосударственных идей, рождаемых в индивидуально-личностном измерении. Поясняя, скажем так: для каждого конкретного индивида в процессе обучения это будет и мыслетворчество, и образотворчество, самостоятельное причастие совести, погружение, «путешествие» в свой духовный мир. Это глубинная этическая рефлексия, осознанный, интимный шаг от «внешнего» к «внутреннему» и от слова – к образной мысли, к построению созидательной проекции «мира своей мечты». По сути, речь идет об обретении человеком «подлинного себя» и целостности в восприятии мира – это путь духовного измерения и личностного становления.

В значительной мере критическая, по существу, ситуация, в которой оказалась сегодня отечественная школа и длительность проводимых в области образования реформ, обусловлены тем, что богатейший потенциал национальной педагогики, человекообразный ресурс образования, не просто не осмыслен – он попросту игнорируется образовательной практикой. Ситуация стимулируется так называемой «постмодернистской парадигмой мыследеятельности, ее «курсом» на утверждение эталонных «стереотипов времени», «субъективистских» и релятивистских начал, не позволяющих консолидировать усилия научного и педагогического сообщества на разработку проектов гуманистического обновления современного образования. К сожалению, это «констатация факта».

Более того, предлагаемая постмодернистской педагогикой трактовка воспитания и социализации как процессов формирования человека, проходящих под знаком тотального потребления и, в частности, потребления информационных продуктов, по сути, отвергает базисные принципы гуманистического педагогического знания и его безусловные и вневременные ценности истины, добра, красоты, отвергает этикоцентричную парадигму познания как ключевое условие формирования личности человека, условие становления его духа. «Мозаичность», «клиповость» сознания современного человека, отсутствие чётких нравственных мировоззренческих ориентиров

молодёжи выступает следствием утверждённой в сегодняшней педагогической среде установки, утверждающих относительность любых моральных оценок и гностических парадигм. И теперь, как никогда ранее, становится ясно, что выход из критического состояния образования невозможен без фундаментального пересмотра принципов его построения с позиций общекультурных принципов, принципов национальной культуры и педагогического наследия, без ценностных аспектов образования личности.

Можно предположить: ситуация духовно-нравственного коллапса в сегодняшнем российском обществе может быть разрешена положительно лишь в случае обновления сущностных его первооснов. Речь идет о заявлении фундаментальных нравственных презумпций, о привнесении живой совестливости в ментальность эпохи, о формировании в умах обновленного, этически центрированного миропонимания, личностной морали пассионарного созидания. Образно говоря, в происходящей «войне смыслов» актуальным социальным запросом становятся этикоконструирующие инновации, а критерием подлинно инновационного мышления видится именно смысловое глобальное мыслетворчество. Поэтому образовательная аксиологически «нагруженная» культура осмысливается сферой социального бытия, в которой происходит формирование фундаментальных духовно-нравственных принципов и ценностей, обеспечивающих жизнеспособность и качественную поступательную эволюцию сегодняшнего общества, охваченного глубокими противоречиями системного кризиса. Частично он выразился в поляризации и крайне опасном расщеплении всех уровней человеческого бытия, будь то личностные или социальные отношения, когнитивность или труд, культура или образование. Так, трудовая деятельность всё больше лишается богатства личностного развития и сводится до уровня опосредованного функционирования, бездумного «исполнительства», а творчество, зачастую, остаётся просто невостребованным, тогда как нравственная составляющая, духовная первооснова жизни, как точно заметил один из современных публицистов, вообще «вытесняются в полумаргинальную область

интеллектуальной резервации»¹.

Приходится констатировать в целом, что и в научно-исследовательской сфере процесс познания обнаруживает резкую, подчас непримиримую поляризацию рационального и интуитивного. И в этом псевдопротиворечии научная мысль ощутимо деградирует, ориентируясь на абстрактное позитивистское теоретизирование. В сфере культуры собственно культура оказалась отделённой от сакрализирующих и возвышающих «культовых», духовных процессов, стала вопиюще бездуховной, а теплящаяся духовная жизнь быстро утрачивает свою внутреннюю культуру и неисчерпаемую глубину. Высокие общечеловеческие ценности, универсальные богатства национальной и мировой духовной сокровищницы становятся всё менее доступны человеку, уже просто не способному адекватно востребовать эти богатства в силу своей духовной немощи и подавленности дарований в условиях жёсткой социализации и коммерциализации окружающей действительности. Согласно социальным исследованиям, в духовной сфере за время «реформирования» России мы получили «крушение для российского общества нравственных ценностей, снижение общей образованности, упадок национальной культуры и общественной науки, физическую и моральную деградацию личности»².

Разумеется, обозначенные проблемы затрагивают напрямую сущность и стратегию современного образования, в котором так же, в свою очередь, имеет место чёткая поляризация на шаблонную школьно-бюрократическую позицию и позицию новаторского преобразования национальной педагогики. Сегодня всё ещё остаётся неизменной концепция императивности в процессе обучения, сориентированная на вполне определённый социальный заказ и рассматривающая человека, в конечном итоге, лишь как конкретного социального функционера, исполнителя предзаданной социальной роли и не более. Кроме этого, образовательная парадигма остаётся по-прежнему приоритетно направленной на техногенно-информационный и экономический факторы роста, принципиально

¹ Рябцев И. Культ плоти // Литературная газета. – 2005. – № 36. – 7-13 сентября. – С. 15.

² Образование и духовное здоровье молодёжи. Сборник материалов медико-педагогической конференции // Воронежская беседа. Воронежско-Липецкая епархия. Воронеж, 1998. – С.26.

оставляя без внимания подлинно «оживляющие» общество нравственные смыслы и основополагающие этические принципы. Создаётся недвусмысленное впечатление, что для обеспечения успеха крайне жёстких политических манипуляций все социальные связи, группы и отношения в наши дни заметно упрощаются, а общественное сознание низводится до самых примитивных, подчас низменных, инстинктов. Это касается и воспитания. Общественностью нередко отмечается, что любые предпосылки творческого, непредвзятого мировоззрения пресекаются уже в раннем детстве, игнорируется иррациональность и интуитивизм в познании, откровенно замалчивается центральность духовно-нравственного аспекта в нём, а в конечном итоге сводится на нет и сам смысл человеческого бытия как исходный смысл просвещения.

Значительное ослабление в наши дни «традиционных духовно-нравственных опор человеческого сообщества позволяет некоторым исследователям влияния «постмодерна» на образовательную сферу утверждать, что сама задача воспитания становится неактуальной»¹, тогда как именно воспитательный контекст просвещения является основополагающим принципом самого «учебного процесса», без которого тот становится безликим, формальным, а попросту говоря, «автоматизированным».

Такая перспектива для школы ведёт, без преувеличения, к нравственной, интеллектуальной и общекультурной катастрофе. Между тем, известная апологетика такого подхода нарастает. Так А.И. Извеков, к примеру, пишет: «Если в начальной и средней школе воспитание, понимаемое как некое привитие определённых норм (навыков и умений), выработанных обществом, ещё возможно, то задача высшей школы состоит в формировании успешного «операнта» на рынке труда», тогда как «мировоззрение «операнта» может быть любым, только бы оно соответствовало внешним рамкам законности» – «это своего рода ответ на прагматичный запрос «постсовременности», оперирующий доминирующим принципом полезности, понятым как некий консенсус установок

¹ Каменева И.Ю., Склярова Е.А. Духовный поиск в эпоху постмодерна: общество и образование // Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденция развития. – Книга 19. – Воронеж, ВГПУ, 2009. – С.308.

личности и общества, в котором личность может добиться максимального успеха при условии соответствия потребностям социума»¹. По умолчанию предполагается, что сегодня всякая претензия высшей школы на выполнение воспитательной функции практически обречена либо на догматизм, либо на морализаторство, равно неприемлемые.

О кризисе воспитания в российской образовательной среде говорит и одна из авторов наиболее значимой в постсоветский период педагогической концепции «личностно-ориентированного образования» Е.В. Бондаревская. Утверждение господства тестового контроля знаний, их унификация, обозначаемая сегодня «макдональдизацией» российского образования, и тестовый контроль, возведённый в абсолют, по мысли Е.В. Бондаревской, приведёт к тому, что образование окончательно перестанет ориентироваться на ценностные смыслы в сознании ребёнка и приобретёт принципиально отчуждённый от человека характер². Исследователь отмечает, что мы наблюдаем «тенденции, обусловленные повсеместной абсолютизацией результатов ЕГЭ как показателей качества образования, усилением в учебном процессе методов внешнего контроля, тренинга, натаскивания в ущерб развитию внутренней мотивации, понимания, рефлексии, подменой научно-методического обеспечения обучения различными диагностико-квалиметрическими процедурами. В этих условиях гуманистические идеалы и ценности, под знаком утверждения которых происходила инновационная деятельность в образовании на рубеже XX-XXI веков, неизбежно отодвигаются на периферию педагогического сознания и вновь становятся невостребованными»³. В такой ситуации словно «забывается», что «духовно-нравственная культура как образовательно-воспитательная подсистема призвана выполнять важнейшую государственную задачу – создание единой ценностной системы...и придание ей действенного характера через человека, принимающего

¹ Извеков А.И. Педагогические задачи высшей школы эпохи постмодерна // Инновации и образование. – СПб., 2003 – С.65-80.

² Бондаревская Е.В. Воспитательный потенциал базового учебного курса «Духовно-нравственная культура» // Развитие личности в образовательных системах Юга России, Центральной Азии и Казахстана. – Ростов-на-Дону, 2009. – С.17, 20.

³ Бондаревская Е.В. Указ. соч. – С. 19.

эти ценности и реализующего их в своём поведении и образе жизни»¹.

Обобщая, скажем: фактически сегодня происходит технократизация, духовное выхолащивание образовательной сферы. Приоритетным становится не сам человек, в личности которого интегрируются любые гуманистические проявления, преобразующиеся в нравственном ключе, а исключительно тот «продукт», который от него можно получить: исполнение определённых профессиональных обязанностей, необходимых социальных ролей, реализация заданных моделей поведения и тому подобное. Другими словами, происходит то, против чего в своё время выступали педагоги-новаторы, сторонники гуманистического и личностно-ориентированного образования по отношению к педагогическим «шаблонам» советской идеологической системы воспитания, но происходит в ином контексте – в контексте культурной дезинтеграции, присущей «постмодерну». Современная российская система образования фактически формирует пусть и «высококомпетентного и информированного», но, в целом, узкопрофильного специалиста, по определению лишённого изначально возможности получить фундаментальные знания, осмыслить глобальные масштабы происходящего, проявить навыки мыслетворчества, стратегического управления и планирования. А, значит, речь идёт о человеке непросвещённом в полном смысле этого слова, навсегда обделённом «вертикалью» социокультурного продвижения и тотально опосредованном средой. О любой поддержке если не таланта и гениальности, то хотя бы явной одарённости в массовом порядке сегодня – и это катастрофично (!) приходится забыть: общество «размыто» в ценностных смыслах, а власть, между тем, демонстрирует жесткую «выборку» в высшие социальные слои лишь конформной посредственности. Ситуация усугубляется катастрофичными последствиями фактического «отказа государства от социальных обязанностей в образовании, науке, здравоохранении и культуре в целом, не менее циничным и уничижительным является объявление образования и здравоохранения сферами услуг.

¹ Там же.

Характерная отраслевая специализация, «практичность» получаемых сведений, ориентация на «научность», сциентизм, эмпиризм привели к постепенному вытеснению собственно «человеческого фактора» и всего гуманитарно-гуманистического подхода из образовательной парадигмы. Сегодня в массовой педагогической практике совершенно отсутствуют такие важные компоненты закладки личности как формирование чувства сопереживания ближнему, моральной ответственности за свои поступки, за других людей, за общество в целом. Даже страх юридической ответственности не является определяющим в отношении аморального поведения в современном российском социуме, характеризующимся крайней степенью поляризации, расслоения по многим факторам. Приходится констатировать, что целевая и целостная традиция нравственной культуры, по сути, извлекается практически из всех сфер общественной жизни, из образования в том числе, что, конечно же, недопустимо.

Между тем, «глобализация» совершенно иного качества и перспектив – по принципу сущностной интеграции, а не сегрегации – концептуально утверждается на успешном примере широчайшей образовательной практики выдающегося индийского педагога доктора Дж. Ганди, основателя крупнейшей в мире, занесённой в Книгу рекордов Гиннеса, школы (37 тысяч учащихся), в стенах которой сегодня решаются не просто кардинальные педагогические проблемы новых социальных реалий, но и важнейшие для современного мира вопросы подлинной толерантности, которой не может быть без гуманизма и осознанной культурной конвергенции, без понимания нравственности и знания как ключевого объединяющего фактора.

Ввиду принципиальной важности проблематики, объединяющей и образовательный, и этический, и социокультурный, и глобальный этно-онтологический фактор, коснёмся основных тезисов «глобальной педагогики духа». Концептуально уникальная в традициях восточной мудрости, в парадигме индо-буддийского гносиса, она представляется принципиально значимой и успешно действующей альтернативой глобального технократического тренда «западного» образовательного стандарта с его апологетикой «цифровой среды».

Итак, констатируя тот факт, что в современном мире, к сожалению, отсутствует единство между нациями, религиями, и, задаваясь стратегической целью разрешить такую ситуацию и организовать единство человечества, «педагогика духа» провозглашает свой основополагающий тезис: «человек сотворён в трёх ипостасях: он есть телесное, духовное и божественное существо»¹, из чего следует необходимость трех соответствующих типов образования. Исходя из того, что ребёнок, рождаясь и приходя в физический мир, нуждается в материальных благах, вещах и отношениях, ему следует изучать естественнонаучные дисциплины: физику, химию, биологию и другие предметы. Вместе с тем, человек является частью социума, и поэтому ему как можно раньше необходимо научиться жить в семье, в обществе, в человечестве в целом. И наконец, являясь существом духовным, будучи частью божественного мира, человек должен быть знакомым с теми откровениями, которые содержатся в Библии, Коране и в иных священных книгах. Ему следует дать духовное образование как минимум для того, чтобы он постиг главное и второстепенное в человеческих взаимоотношениях, научился отличать истинное от заблуждений, и понял многообразие знания, подойдя к знанию о самом себе.

Таким образом, словно подчеркивая гармонию целостного, не дихотомичного сознания, приведенный педагогический концепт фокусируется на необходимости баланса между этими тремя типами образования, ибо в равной степени человек есть существо материальное, социальное и духовное – значимое во всех своих ипостасях. Но вместе с тем, как божественное творение, человек должен выбрать и постичь определенную религиозную традицию. И прежде всего ему необходимо воспитание, так как нельзя забывать, что человек от природы является животным и в процессе своей борьбы за существование, будучи невежествен, он способен нанести ущерб другим. Он одновременно есть и зверь,

¹ Цит. по: Пырин А.Г. Ответственность социального института // Вестник РФО. – 2009. – №4(52) – С.142.

и ангел. Следовательно, готовить человека к жизни среди людей следует, используя в качестве инструментов, прежде всего, мораль и культуру.

Далее, виду того, что фундаментальная задача и ответственность современной школы – это объединить разьединённый сегодня мир, образование в самом высоком смысле можно рассматривать в качестве ключа к решению проблем, препятствующих объединению, согласию и интеграции. Для того чтобы в семьях, в школах, в парламентах было единство согласованных мнений, следует как можно скорее обучить детей советоваться друг с другом, стремясь достичь консенсуса. Созидательное реформирование общества, социальная гармония и подлинное межнациональное единство начинаются с реформы школы. Общество является таким, какой является школа, ведь человек соответствует той среде, в которой он сформировался. Фактически, его судьба напрямую зависит от того, как он думает, она зависит от его интеллектуальной и моральной культуры, а эти качества также формирует образовательная среда. Для того чтобы тенденции дезинтеграции общества: политической, межнациональной, конфессиональной, – сменились тенденциями солидарности и сотрудничества, необходимо столь же гармоничное и объединяющее все аспекты познания естественнонаучное, гуманитарное и религиозное образование. Ведь, в конечном счете, будущие политики тоже учатся и формируются в школе.

Итак, задача объединить столь противоречивый мир становится первоочередной социальной функцией современной школы: она должна быть своего рода маяком, ориентиром для общества. И здесь важнейшая задача – вернуть функцию духовного воспитателя и хранителя культуры школьному учителю. Ведь отсутствие единства в обществе обусловлено именно тем, что практически нельзя изменить взрослого человека, тогда как ребенок, открывающий для себя мир, сам стремится к лучшим изменениям, к новым качествам, это необходимо для его полноценного развития. И это профессиональная стезя для учителя. Начав с ребёнка, ибо он тяготеет к трансформации, легко получить и отклик его родителей. Так, если мы хотим изменить наш мир к лучшему, нам необходима всепоглощающая работа с детьми.

В современной социокультурной ситуации воспитание мудрого, талантливого человека, умеющего, в конечном итоге, управлять глобальными экологическими и цивилизационными процессами на планете, становится ключевой задачей школы.

Следующий образовательный тезис «педагогике духа» касается морального статуса человека в контексте его правовой социализации: ещё ребёнком его необходимо приучать к правосудию и справедливости. Важно, чтобы он стал законопослушным в тот период, когда формируется его характер. Фактически, на появление гармонии в мире направлены три важнейших аспекта нашей жизни: образование, религия, правосудие. Лишь с их помощью возможно сформировать единство и справедливое сосуществование народов в масштабе цивилизации. И начинать качественную трансформацию общества вновь следует с образования и, главное, с воспитания. Являясь действенным инструментом социальных преобразований, оно естественным порядком составляет основу всех образовательных методик – в самом широком смысле этого слова: воспитание личности и общества в целом.

Очередной важный тезис затрагивает нюансы конфессиональной политики, определяя сущность религии и веры – и в свете этого аспекты подлинного правосудия. Безусловно, «цель подлинной религии – защита интересов рода человеческого», «она распространяет дух любви, братства, единства цивилизации»¹, но это обстоятельство не исключает требующих разрешения конфессиональных противоречий. Именно для их преодоления следует в первую очередь обратиться к образованию, ведь оно предшествует религиозному мировоззрению. Сознание ребёнка может быстрее всего усвоить и понять, что люди должны любить друг друга. Что Бог един, как едино и человечество. Что, по сути, все религии учат любви. Она одна неизменна в изменяющемся мире. Тогда как все иные представления о Боге видоизменялись вместе с человечеством. Ребёнок должен иметь свободный доступ ко всем фундаментальным книгам,

¹ Цит. по: Пырин А.Г. Указ.соч. – С.146.

священным для христианина, мусульманина или буддиста. Та или иная религия должна быть представлена как общечеловеческое достояние, духовный путь, учащий состраданию, братству, благочестию, справедливости, самопожертвованию и, наконец, единству. До ребёнка следует донести, что поскольку любовь и Бог неизменны, никакая религия не должна изменять проповеди любви. Что Бог уважает человеческий опыт, свидетельствующий о том, что человек должен стать воспитанным и умным, добрым и мудрым. Именно так каждый реализует свой божественный дар и служит источником блага для других, для ближнего, для всего человечества. В этой ипостаси должна осуществляться и ключевая общественная функция – правосудие, также обеспечивающая единство цивилизации. Правосудие необходимо преподавать уже в школе в контексте гуманитарного образования и религиозного воспитания. Именно акт правосудия позволяет явственно претворить полученные знания в жизни, в соответствии с реальной ситуацией, когда надо руководствоваться праведными мотивами, находить правильные решения и с ответственностью реализовать их на практике. Иными словами, сделать мудрый выбор.

Одним из примеров такового видится интеграция образования, религии и правосудия, долгосрочная инициатива доброй воли, реализуемая поэтапно. Сначала появление мирового образования, мировой религии, мирового права. Затем понимание человечеством своего единства на пути к Богу. Однако предтеча всего этого – только гуманистическое, духовное образование всех детей на планете.

Важнейший тезис о реальности духовного бытия человека проистекает из тезиса предыдущего: необходимый шаг школьного воспитания – обучить ребёнка духовному восприятию, обнаружить и развить его духовное начало, реализовать его творческие задатки. В этой связи как можно раньше необходимо научить ребёнка излагать свою мысль: красноречиво, ясно, убедительно, понятно. Причем в современном поликультурном мире ему необходимо уметь говорить минимум на трёх языках: национальном, государственном и международном. Наконец, человек должен выйти из стен школы с универсальными ценностями единства, а

не унификации. Это обеспечит органичность его конфессиональной и социальной толерантности, а его личностное начало и гражданская позиция будут формироваться в духе здоровой самоотверженности и жизнелюбия. В то время как идею единства и совершенства добра: Бог един и все религии говорят об одной добродетели, о милосердии любви, – ему, обретая нравственную зрелость, предстоит трансформировать в совершенство личных качеств характера, знаний, стремлений, равно важных в материальном и духовном плане. Скромность и терпимость человека можно воспитывать, лишь соотнося цели и правильно подобранные средства, объясняя, что значит подлинная толерантность и насколько нетерпимость мешает в жизни. Чтобы ребенок рос интеллектуально развитым и духовно гармоничным, необходимо формировать его самодисциплину, воспитывать в духе благородства и уважения, совместной вовлеченности в общее дело. Именно тогда он станет человеком с сильной волей, рассудительным и порядочным.

Завершающий тезис «глобальной педагогики духа» связан с характеристикой образования как непрерывного и по своей сути творческого процесса. Для его восходящего развития необходимо, во-первых, раскрытие и развитие в каждом ребёнке «божественного орудия» социальных преобразований, его лучших задатков и способностей, а во-вторых превращение школ в истинные места паломничества. Ведь там находятся дети, а значит, находится будущее, формируется судьба человека и человечества.

Итогом всего сказанного, словно в буддистских традициях «восьмеричного» пути просвещения, предстаёт подлинное единство мира, тогда как «метафизическим» результатом такого единства видится божественная цивилизация.

На сегодняшний день из концептуально замкнутой и поражённой коррупцией системы образования, в которой наблюдается жесткая социально-имущественная сегрегация, продолжается вытеснение комплексного гуманитарного подхода в формировании личности ребёнка, уходят остатки фундаментальных знаний. По этому поводу высказываются весьма жёсткие

комментарии. Тем, что наряду с огромным недофинансированием образования и культуры происходит кардинальная ломка фундаментальных принципов, заложенных в отечественное просвещение и науку, всерьёз озабочен вице-президент РАЕН академик Г.Н. Фурсей: «Помочь детям – одарённым и обездоленным, помочь родителям и Учителям выполнить свой долг перед подрастающим поколением, дать детям радость преодоления и творчества, восстановить нравственное и духовное здоровье общества, социальную ответственность, возродить уважение к культуре: науке, искусству, образованию...» – всё это означает сменить господствующую «парадигму наживы на парадигму единения, соборности и духовности»¹. Эти слова звучат почти пророчески.

Действительно, заметны всё более разрушительные тенденции в системе образования и отечественной педагогике: на фоне демографического коллапса происходит «фактическое уничтожение малых сельских школ», этих центров культуры, вокруг которых «билаась жизнь» села. Их «разрушение явилось, по существу, главной причиной распада, исчезновения села, сельского населения». Введение в систему образования тестовой технологии и ЕГЭ, появление в рамках «болонской системы» «бакалавриата» и «магистратуры» в высшей школе возымело непредвиденные деструктивные последствия: экономика, наука, новейшие информационные и даже оборонные отрасли «катастрофически недополучают специалистов», продолжается «массовый отток лучших умов за границу», «коррупция разрослась стократно», причём, «ЕГЭ переместил коррупцию из ВУЗов в школы»...

Мы полагаем, что, если учитывать, что образование и воспитание являются той средой, в которой происходит формирование человека и восхождение нации, то вполне симптоматичными являются аналитически прогнозы относительно судеб российского образования, проводя параллели с судьбой страны, её будущим. Отнюдь не случайно, на наш взгляд, в стратегических отчётах АНБ

¹ Фурсей Г.Н. «Образование в опасности!» Тезисы выступления на общественных слушаниях «Возможные последствия для страны и общества коммерциализации системы образования» // Народный собор. – 2010. – № 3-4. – С. 12.

США говорится, что для сохранения государственной целостности к 2025 году, России любой ценой необходимо остановить стремительную деградацию системы образования, ситуация в которой уже более десятилетия продолжает оставаться для страны одной из самых уязвимых сторон¹. И, наконец, принципиально важное: «чтобы не утратить безвозвратно образовательный и культурный потенциал, «нельзя разделять старшее и новое поколения. Старшее, высокообразованное и профессиональное поколение должно быть поставлено в условия, когда оно может передать свои выдающиеся, уникальные знания молодым. Нужно сделать всё, чтобы сохранить уникальный инструмент передачи знания – Научные Школы России»². То есть, нужно попытаться переломить негативную тенденцию в отечественной образовательной культуре, в русле которой (причем, на самом высоком уровне) идея преемственности в образовательной среде остается больше на уровне деклараций (вплоть до настоящего времени). Мы убеждены, что всё, что составляло основу нашего образования, в том числе, его нравственный базис, не может и не должно быть утрачено, несмотря на необходимость самых современных интернет-технологий». Ведь это, во многом утраченное «всё», между тем, составляло этическую и, до недавнего прошлого, идейную концептуальность отечественной педагогики, в идеологической или же в подлинно духовной плоскости акцентируя именно нравственную составляющую образовательного процесса, высвобождая «творческую энергетику» школы не просто как учебного заведения, но как важной ступени жизненного пути.

Особо актуально эта задача звучит на фоне прогрессирующей «девальвации», в «сети» которой попал не только образовательный стандарт, но и психологический климат школы, претерпевший радикальные изменения «к худшему». Причем до такой степени, что впору констатировать симптомы национальной «болезни духа», сопровождающееся создается энергией пессимизма, отчаяния и безысходности. В школе такие явления налицо. У детей,

¹ Эфир программы «Постскрипtum», ТВ Центр, 14.3. 09.

² Фурсей Г.Н. Указ. соч.– С.12.

особенно это касается детей «социально запущенных», нет веры ни во что, они не знают своих корней, вытравлено чувство коллективизма», «у детей нет желания помочь друг другу, нет доброты сострадания к товарищу, много «отвергнутых детей», «по отношению к ним проявляется жестокость»¹ как «рядовая» и, главное, не порицаемая ситуация.

«Необходимо восстановление критериев качества российского образования», – так в своё время озвучил приоритетные задачи педагогики экс-министр образования Д.В. Ливанов.² Однако фактор ретрансляции не просто качественных знаний, но базовых духовно-нравственных ценностей, в большей или меньшей степени сфокусированных на идеологической доминанте, сегодня имеет принципиально бóльшую значимость. Прежде всего, потому, что речь идет о ментальной преемственности поколений и исторических эпох; и здесь первостепенное значение мы отводим не просто педагогу «по призванию» (это достаточно ясно). Необходимо, во-первых, поднять на должную высоту личность Учителя, его статус как гражданина и патриота, человека, воплощающего своё призвание, свободомыслящего и высоко нравственного. Во-вторых, акценты в образовательной культуре необходимо переключить на позиции гуманизма, нравственного воспитания, творческого развития и гражданского служения учителя, что, на наш взгляд, возможно при соблюдении традиции профессионально-педагогической преемственности в ее лучшем «классическом» значении.

Так или иначе, в центре образовательной и этической парадигмы гуманизма пока всё ещё утверждён ищущий смыслы бытия человек. И только личностное начало педагогики, транслируемое вне идеолого-политических конструктов и экономической целесообразности, сегодня способно воплотить ментальную преемственность «разорванных» социальной стихией поколений. А также обеспечить будущий этико-гендерный вектор «духовного здоровья» нации.

¹ Пуйлова М.А. Проблема подготовки учителя к общекультурному гуманистическому развитию детей //Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденция развития. Монография под общ. ред. О.И. Кирикова – Книга 16. – Воронеж, ВГПУ. 2008. – С. 258.

² Эфир программы «Вести». Россия 1. 16.06.12.

Как отмечает Б.С. Гершунский, «сфера образования несёт свою, и немалую, долю ответственности за многие негативные явления, ибо причиной их, в конечном счёте, является сам человек, утративший способность активно противостоять злу во всех его проявлениях, потерявший веру в нравственные, духовные ценности мира и смысл человеческой жизни, лишившийся жизненных ориентиров ... Но именно образование в состоянии переломить катастрофически нарастающие негативные тенденции в духовной сфере человечества»¹. «Необъяснимое», но столь необходимое сегодня в образовательной среде понятие «духовности» выкристаллизовывается на фоне личностного измерения при условии, если человек становится носителем духа как особой энергии в виде информации, социокультурных ценностей, интеллектуальной и эмоционально-нравственной деятельности»². Это «сложное, многомерное явление», которое можно определить как способ бытия человека в мире высших чувств и идей разума; как способ его нравственного и творческого бытия в мире». Нам импонирует понимание «духовности С.Л. Франком³ – как нравственные нетленные чувства, высокие идеалы, истинное знание, то есть всё то, что не умирает, остаётся вечным, безвременным, абсолютным, властвует над временем жизни людей, то, что передаётся из поколения в поколение»⁴.

В свою очередь, наверное, каждый знает: развитие духовных качеств требует трансформации сознания, изменения ценностных установок, когда нравственность предстаёт как выстраданное убеждение. В этой связи, особенно значимым видится сегодня предложение А.Г. Асмолова вернуть «ценность «мудрости» в самоорганизацию людей и общества в целом, а также его интенции педагогической пропедевтики о формировании сословия «мудрецов» с их

¹ Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры // Педагогика. – 1998. – №2. – С.49-50.

² Михеева И.Н. К вопросу о понятии «духовность» // Философия в духовной жизни общества. – Спб., 1997. – С. 55.

³ Франк С.Л. О предмете познания. Душа человека. – Спб.: Наука, 1995. – С.61.

⁴ Катунина Н.С. Сущность и формы духовности человека // Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденции развития. – Книга 27. – Воронеж: ВГПУ, 2012. – С.7, 35,43.

специальной подготовкой»¹. В области просвещения, безусловно, необходима чёткая политическая воля, но прежде необходим мощный общественный запрос на интеллектуальность и культуру, тогда как всего этого пока ещё нет. И, наконец, чрезвычайно необходимо чтобы уже сегодня в имеющееся образовательное пространство была привнесена ещё одна, принципиально новая педагогическая модель: должна состояться как явление школа поиска и «штучного отбора» выдающихся, подчас самых неординарных детских талантов. Необходимо длительное индивидуальное воспитание таких детей и забота о них как о национальном достоянии, дальнейшая поддержка на протяжении всей их жизни.

Наряду с этим базовой моделью школьного образования должна остаться модель, основанная на обучении всех учащихся в единой государственной школе, на отказе от раннего профилирования учеников, на ключевом принципе, что недарённых детей не бывает: призвание каждого должно проявиться органично, по мере усвоения фундаментального знания и важнейших нравственных ценностей. Напомним, что ещё в 90-х годах XX века, когда «образование перестраивалось на идеях гуманитаризации, официально было заявлено, что школа должна сменить менталитет личности. В сложившейся на сегодняшний день социокультурной ситуации важнейшей задачей современного образования является разработка и реализация концепции воспитания человека Культуры. В связи с этим возникает необходимость погружения образования в культурный контекст, в ту среду, которая растит и питает личность»² идущую по пути самопознания и способную на качественное преобразование общества.

Так мы подходим к вопросу о подлинной сущности просвещения, к пониманию его несводимости к процессам внешнего реформирования образовательной сферы на уровне информационно-прикладного, профессионально обусловленного знания. На наш взгляд, концептуализация просвещения «упирается» в вопрос о возможности свободного духовного поиска

¹ Буркина И.В. Этнодуховный культурно-нравственный императив высшего педагогического образования //Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденции развития. – Книга 17. – Воронеж: ВГПУ, 2008. – С. 350.

² Пуйлова М.А. Указ. соч. – С. 263.

свободно мыслящей личности в ее стремлении прикоснуться к истоку национального и общекультурного наследия, ценности и нравственные доминанты которого должны быть привиты его душе.

В наши дни «общим местом» становится пример инноватики финской образовательной модели, обусловленный, не следует забывать, совершенно уникальной социальной стратегемой: реальным запросом не на «информационное общество», а на «общество знания». «Финская модель», реализованная в середине XX века на основе классической гимназической системы российской, а затем, советской школы, но без тотальной идеологической составляющей, успешно эволюционировала до масштаба этико-социальной и гностико-педагогической парадигмы, манифестирующей «культ учёбы», культуру знания и умения мыслить как престижнейший социальный стандарт и важнейшее, первостепенное условие высокого социального статуса и достатка. Важно подчеркнуть, что и «социальная пирамида» финского общества не перевернута, а значит, профессия учителя в нём действительно самая уважаемая, причём только лучшим выпускникам педагогических высших учебных заведений «доверена» начальная школа, а, по сути, национальное будущее. В этом случае как раз учитель начальной школы, как и положено ему, выполняет важнейшую для ребёнка роль первого индивидуального, личностного и социального «открытия мира», и поэтому универсальность педагогического опыта – навыки в искусстве, психологии, музыке, языкознании, познания в математике, истории, литературе – становятся показателем подлинного просветительского ресурса, заложенного именно в начальной школе, в дошкольном образовании, а, следовательно – эталонным показателем национального образования, востребованным на мировом уровне. Однако, нам по душе больше базис отечественной образовательной культуры, в дискурсе которой мы без труда обнаруживаем ценный опыт в сфере педагогических и образовательно-воспитательных идей.

Характерно, что сегодня, спустя столетие, именно религиозная педагогика акцентирует задачу выхода на предельную воспитательную и просветительскую

задачу: помочь молодежи «раскрыть свою духовную природу»¹, и для того чтобы «перебросить мост» духовной преемственности через поколения важен сакральный акт воспитующего таинства причастности к богоявленности бытия, способного оставить первую нравственную веху в судьбе человека. Именно здесь важны иницирующие воспитательные и просветительные инициативы, но, к сожалению, сегодняшняя «образовательная политика нацелена на обучение, но не на воспитание»².

Вопрос о цели воспитания продолжал оставаться ключевым в общем теоретическом поле отечественной педагогики во все века. И здесь фигурируют две основные, попеременно доминирующие смысловые концепции, две традиции: воспитание в лоне семьи и школьное, автономное воспитание. Наиболее полные характеристики двум этим принципам в отечественной педагогической традиции, с оценкой их сильных и слабых сторон, а также особенностей обучения, дал в своё время В.О. Ключевский. Ввиду важности вопроса приведём развёрнутую цитату: «Воспитатели и учителя должны знать, – заявлял выдающийся историк, – кого им должно воспитывать и выучить, знать не только тот педагогический материал, который сидит и бегаёт под их руководством, но и тот умственный и нравственный идеал, к которому они обязаны приблизить эти вверенные им маленькие живые будущности. Когда исчезает тропа, по которой мы шли, мы оглядываемся назад, чтобы по направлению пройденного угадать, куда идти дальше. Мы спокойно говорим о нашей семье, сохраняем спокойствие, когда речь идёт о нашей школе. Но всегда волнуемся, когда в наших беседах встречаются семья и школа. Мы чувствуем, что в их взаимоотношениях у нас есть какое-то недоразумение»³.

Здесь же заметим, что означенное «недоразумение» обусловлено необходимостью социализации, искусственно «смыкающей» не сочетаемые смысловые парадигмы: проповедь и примеры любви, справедливости и правды с

¹ Отцы и дети за столом переговоров. XII Всемирный русский народный собор // Литературная газета. – 2008. – № 8. – 27 февраля – 8 марта – С. 12.

² Там же.

³ Цит. по: Тихомиров Л.А. Жизнь и воспитание // Христианство и политика – М.: ГУП Облиздат, ТОО Алир, 1999. – С.213.

«общепринятыми» конформизмом и выгодой. Здесь же, к слову, отметим, что социологические исследования ещё советской школьной системы, по объективным обстоятельствам оставленные без внимания, свидетельствовали об удручающем положении дел: 46,7% представителей молодёжной среды считали активным формирующим фактором своего мировоззрения семью и от 82% до 87% отрицали участие школы в формировании их этических идеалов, не считали школу причастной к становлению их мировоззрения, интеллектуальных способностей, к определению их профессионального выбора. И это при всей адаптивно «подтягивающей» системе социализации и образования в СССР.

Что касается В.О. Ключевского, то он в историческом контексте отмечал, что, «Древняя Русь стремилась утвердить школу у домашнего очага и включить ее задачи в число забот и обязанностей семьи»¹. В древнерусской христианской традиции главное значение приобретали не науки как таковые, но «правила житейские», благоверные сведения о «христианском жительстве», о «трёх строениях» – о строении душевном, душеспасительном, о доме мирском, то есть о житии общинном, и собственно о хозяйственном домашнем, семейном очаге и его попечении. Слово приходского священника, духовного отца для своих прихожан, его поучение и его собственный пример, нередко были единственным доступными преподавательскими средствами. Церковный богослужебный круг, канон нравоучений, преподаваемый священником, приносил, как некий образец, в свой семейный круг хозяин дома. По сути, отец семейства был настоящим «народным учителем» в древней Руси. Детей воспитывали скорее не уроки, но привычки и общая атмосфера в семье. Все было регламентировано и традиционно предсказуемо, под каждый поступок был подведен запрет или поощрение, подкреплённые цитатой священного писания или родительским словом. «Живой человек с индивидуальной мыслью и волей», – отмечал В.О. Ключевский, – «двигался по этому церковно-житейскому трафарету автоматическим манекеном», при этом любому плодотворному «воспитанию грозила опасность погасить дух обрядом, превратить заповеди в простые привычки, выработать

¹ Цит. по: Тихомиров Л.А. Указ. соч. – С. 214

автоматическую совесть, нравственное чувство, действующее по памяти и навыку»¹.

Как известно, век Просвещения привнёс в педагогику опыт, прежде всего, масонских «закрытых» школ, позитивно-гностические принципы которых отличались от догматической схоластики и жестокости к воспитанникам в средневековых монастырях. Более того, в образовательные доктрины была заложена принципиально иная, на века вперёд, константа: человека необходимо создать, идеологически сформировать, «выковать» его и «закалить» в горниле «общественной морали». Таким образом, появилась сама система создания «нового» человека, «новой породы» людей, и человек определялся внешними условиями: в оптимальном варианте как «аристократ духа», в наихудшем – как «истинный ариец».

Примечательно, что в России педагогические находки Просвещения впервые были апробированы в школе И.И. Бецкого: «5-6 летний ребенок на 15 лет совершенно вырывался из семьи». Учебный «курс делился на пять трёхлетних возрастов. В первом ребенка встречала...педагогическая мать в лице воспитательницы...В двух дальнейших возрастах дети становились под руководство педагогических отцов...Семейный строй воспитания кончался, начиналась подготовка к обществу и к службе»... В итоге, «по уставу, кадет должен был «зрело обсуждать, какое бы для себя избрать состояние в обществе, на великом театре света». Сообразно два отделения: гражданская и военная службы»².

На протяжении всего «галантного века» с разной степенью успеха в различных учебных заведениях России продолжались педагогическое экспериментирование по созданию элитарного правящего сословия на многие поколения вперед: идеологически верной и безупречной по меркам общественной морали опоры власти, сословия, наделённого качествами личного служения Отечеству, нетривиальными понятиями о долге и чести. Наивысшей «чистоты»

¹ Цит. по: Тихомиров Л.А. Указ. соч. – С. 214, 215.

² Цит. по: Тихомиров Л.А. Указ. соч. – С. 217-220.

эксперимент достиг в опыте Царскосельского лицея и... вышел из под контроля, разрушив все культурные стандарты, идеологические рамки и политические каноны эпохи, явив предельный масштаб охвата личностью общекультурных ценностей и опасное для власти проникновение к истокам национальной культуры, из которых родилось подлинно христианское и «всечеловеческое» с двухвековой, согласно Н.В. Гоголю, темпоральной перспективой гениальности. Творческая «планка» была резко снижена, насаждалась военная дисциплина, причём до начала XX века Лицей оставался одним из лучших учебных заведений для формирования правящей элиты страны.

Отчасти симптоматично, что анализируя опыт взаимодействия семьи и школы в традициях воспитания и социализации, В.О. Ключевский, отмечал, прежде всего, моральную составляющую вопроса: «в древнерусской домашней детской старались направить человека так, чтобы он и с завязанными глазами знал, куда идти, а питомец закрытой философской школы, если бы он удался, был бы похож на человека, который вышедши из дома с желанием пройтись, не знает куда идти, и потому вертится вокруг самого себя, не двигаясь с места». Тем не менее, «опыт Бецкого показал, что в деле воспитания...школа не может заменить семьи, семья не может обойтись без школы. В семье развиваются индивидуальные особенности человека, в школе общей тип, требуемый временем, страной и культурой. Дома дитя приучается любить своих, в школе – превращать для себя чужих в ближних»¹.

Не менее важно, на наш взгляд, возрожденное наследие классической педагогики – основанный на гуманистической концепции личностно-ориентированный образовательный процесс – традиционно представал по отношению к человеку как процесс становления его системы ценностей, происходящий в ситуации личностного выбора в культурном пространстве. Постижение мира и себя через культуру, в силу её символичности, являлось для человека сокровенным духовным актом, всегда свободным и творческим. Таким образом, культура «обнаруживала» жизнь человеческого духа: с культурой, как и

¹ Цит. по: Тихомиров Л.А. Указ. соч. – С.221-222.

со всяким началом духа – с рождением, смертью, выбором, свободой, ответственностью, долгом, совестью – человек оставался один на один. Тем самым появлялась, формировалась личность, способная к духовному росту и поиску даже в условиях неблагоприятной для этого социальной конъюнктуры: постигая культуру, человек «настраивал» свою систему ценностей «по камертону» высшей ценности, соотносил свой жизненный выбор с гуманистическими и абсолютными ценностями.

В свете идей личностно-ориентированного образования образ человека, определяющий направленность педагогических усилий, виделся как образ свободной личности, способной однажды обрести свою духовную сущность, постигая и творя культуру. Именно личность всегда способна нарушить устойчивость стереотипов или изменить баланс групповых интересов во имя того, что называется совестью, идеалом, долгом, общественным благом, апеллируя к необусловленным ценностям. Другими словами, только творческое и «моральное» сознание остаётся способно выработать идеалы общечеловеческие, организовать и наполнить «пространство свободы» абсолютной природой нравственного закона.

Перспективной задачей видится использование обновляющих инициатив национального просвещения, в основании которого – базовые принципы русской философской и этической мысли, парадигма преобразования, преобразования личности, центрирующие традицию отечественной философии. Просветительский педагогический дискурс смыкается здесь с философско-интуитивным контекстом, формируя уникальный сакрализирующе-национальный контекст образовательной культуры. Принцип устремлённости к «горнему», нравственное преобразование как сердцевина бытия человеческого и суть самопознания и Богопознания, являются «национальным ответом» на все «вызовы» истории. Представляется, что на этом основании они могут (и должны) стать главным ориентиром образовательной концепции, обращенной к «ноосферному» человеку.

Итак, обобщая наши рассуждения, сконцентрируем основные выводы, к

которым мы пришли.

Во-первых, мы полагаем: в связи с тем, что образовательная культура предопределяет качественный потенциал и судьбы общества, важными основаниями для реализации инновационных перспектив российской школы сегодня должны выступать гуманистически-нравственные начала. Отдавая им приоритеты, мы сопрягаем их с процессами ретрансляции духовных ценностей, с учётом которых может быть выстроена адекватная новым культурным реалиям модель образовательной культуры. Она, в свою очередь, одновременно открывала бы новые перспективы духотворчества.

Во-вторых, в современных российских условиях и ситуацией с «высшей школой» особую роль мы отводим не просто новой инновационной образовательной парадигме (это необходимо, но уже не достаточно), а о новой концепции национального образования, осознания его роли в обществе как интеллектуального капитала нации.

В-третьих, полагаем крайне важным указать на актуальный ресурс, который необходимо задействовать в данных процессах: это потенциал «лично ориентированной» отечественной педагогики в корреляции с «воспитывающей», акцентирующей нравственную основу человеческой личности, культурой образования.

ГЛАВА 2. ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИЙ «УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ» И «ГЛОБАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА»

В рамках проблемного поля данной главы нами воссоздаются онтологические основания феноменологии «ноосферного» образования¹ в перспективах «устойчивого общественного развития»² и выявляется потенциал «ноосферной» образовательной культуры³, по мере чего раскрываются концепты «ноосферное образование» и «устойчивое общественное развитие» и уточняется авторское понимание и интерпретация данных феноменов.

Подчеркивается тот факт, что перспектива реализации концепции «устойчивого развития» парадоксальным образом напрямую обусловлена глобальной мировоззренческой позицией современного человека, экзистенциальной глубиной его осмысления своего места на Земле и своего значения в планетарном социуме. Следовательно, успех в преодолении существующих негативных тенденций и диспропорций общемирового развития: экологических, демографических, социокультурных, – напрямую связан с гуманистическими принципами культуры и этическими императивами образования, позволяющими выбрать из возможных альтернативных сценариев развития социума тот, что не просто обеспечит стратегию выживания человечества, но и его дальнейший цивилизационный рост⁴. Одновременно глобальный масштаб планетарных процессов коррелирует масштабу основополагающих образовательных задач современности: формированию

¹ См.: Субетто А.И. Ноосферное образование в евразийском пространстве: ноосферно-евразийская парадигма фундаментализации непрерывного образования // Теоретическая экономика. – 2016. – №3. – С. 7-11.

² См.: Субетто А.И. Проблемы управления ноосферным устойчивым развитием // Социальное время. – 2016. – № 2 (6). – С. 57-70.

³ См.: Сикорская Г.П. Ноосферный вектор в образовательной парадигме XXI века // Научный диалог. Педагогика. – 2012. – №5. – С.71-90.

⁴ См.: Когай Е.А. Человек и природа: ценностные регулятивы экологического сознания. – М.: Прометей, 2001. – 188 с.

духовной целостности человека и обнаружению его духовной глубины¹.

Кроме того, в этом же поле анализируется парадигма воспитания в «глобальном обществе» в соотношении с этически ориентированной отечественной педагогической традицией, раскрывается заложенный в ее основании аксиологический потенциал, роль которого для инновационно-образовательных процессов качественной модернизации российской школы представляется нам неоспоримой.

Дается аргументация такой авторской позиции, в рамках которой отмечается, что по большому счету, речь идет о проблематизации аксиологических парадоксов и коллизий современного «рацио» и о назревшей необходимости целостного осмысления аксиологических границ любого знания (и познания), невзирая от его эпистемологического или какого-то иного «статуса», междисциплинарной принадлежности. Тем самым, обосновывается задача нравственного обеспечения современных образовательных, а шире – познавательных и жизненных перспектив человечества. Однако, такая парадигма, на наш взгляд, возможна в границах рационально-рефлексивной культуры, неотъемлемой частью (подсистемой) которой является инновационная образовательная сфера.

2.1. Инновационные образовательные возможности в контексте «устойчивого развития»

Предпринимая в рамках данного параграфа попытку отрефлексировать потенциальные возможности и скрытые резервы «ноосферного» образования на этапе устойчивого культурно-цивилизационного развития, мы сразу же в общих чертах обозначим контуры нашей собственной позиции в отношении этого вопроса. Мы полагаем, беря в «союзники» отечественных исследователей, что определение перспективной стратегии человечества не возможно без повышения

¹ См.: Нагевичене В.Я., Пивоваров Д.В. Целостный человек (христианская традиция): Монография. – Екатеринбург: УрГУ, 2005. – 153 с.

эффективности управления научно-техническим прогрессом, без «снятия» парадоксов разума, «вооруженного интеллектом» и приведения его в соответствие с запросами, гуманистическими ценностями и интересами общественного развития¹.

Напомним, что в свое время с позиций этологии и эволюционной эпистемологии на природу планетарного социально-экологического и социокультурного кризиса, с научной и нравственной критикой техногенной цивилизации, выступил К. Лоренц, по которому человеческая экологическая ниша, которая конструируется разумом в масштабах Вселенной, требует нравственности, адекватной масштабам макро, мезо- и микроуровня, постигаемых в эволюционном процессе познания². Принципиально значимым аксиологическим атрибутом «человекомерной» среды существования в социальном, экологическом или культурном измерении, по К. Лоренцу, выступает фундаментальная иерархия ценностей, природных и социальных, формирование и сохранение которых, прежде всего, призвана осуществлять традиционная система образования³.

Сказанное нами в полной мере проецируется и на философию образования, которая не может не подниматься сегодня уровня целостной рефлексии детерминаций, выявляющих взаимосвязь социальных, экологических, ценностных аспектов планетарного бытия. Более того, важно констатировать, что в канве фундаментальной общемировой философской парадигмы объективно инновационные, а, следовательно, качественно эволюционные когнитивно-онтологические характеристики современного человека и общества в целом обнаруживаются уже не в идеологическом, конфессиональном или интеллектуально-информационном контенте «высокой гражданственности», «святости» или «сверхэрудиции», но принципиально в концептике глобального этоса – в категориальном масштабе сознания, его всеохватывающей проекции

¹ Калинина Г.Н. Аксиологические парадоксы знания на границах современной науки // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова/ Серия «Естественные и гуманитарные науки». – № 6. – Белгород, 2013. – С 228.

² См.: Лоренц К. Кантовская концепция а priori в свете современной биологии // Эволюция. Язык. Познание. Под общ. ред. И. П. Меркулова. – М.: Язык. Русской культуры, 2000. – С.15-42.

³ См.: Lorenz K. Der Abbau des Menschlichen. – München, 1983. – S. 221.

особого нравственного сочувствия, буквально «Со-знания»¹. Насущная необходимость глобальных концептуальных изменений в мировоззрении человечества, в просвещении и в культурных приоритетах всего планетарного (социального, биологического и экологического) организма, была отмечена на самом высоком уровне ещё в начале 90-х годов XX века². Именно тогда в мире начались интенсивные поиски новой образовательной системы, которая соответствовала бы целям человечества будущего века, а по большому счёту и всего третьего тысячелетия. В 1993 году под эгидой ЮНЕСКО была создана «Международная комиссия по образованию XXI века», председателем которой стал Ж. Делор. Суть ее деятельности можно представить тезисно. Во-первых, в основе образовательной системы будущего решающая роль должна принадлежать государству³; во-вторых, главная цель ориентации образовательной системы следующего столетия – выживание всего человечества, и эту цель можно реализовать только в случае решения всего комплекса глобальных, в том числе и экологических, проблем⁴; в-третьих, существующая модель образования представляет собой тоже одну из глобальных проблем цивилизации, а значит, должна быть изменена его концептуально-качественная форма. Общий вывод резюмировался тезисом о том, что «традиционное образование, будучи наиболее массовой сферой социальной деятельности, является вместе с тем и одной из самых консервативных систем»⁵.

Примечательно, что ещё в 70-х годах XX в. директором Международного института планирования образования Ф.Т. Кумбсом было заявлено о том, что существующие педагогические системы «слишком медленно меняют свой

¹ Зинченко В.П. Образование, культура, сознание // Философия образования для XXI века: сб. статей. – М.: Логос, 1992. – С. 87-103.

² Интервью с Жаком Делором // Перспективы. Сравнительные исследования в области образования. Т. XXV. – 1996. – №1. – С.12-16.

³ Делор Ж. Образование: необходимая утопия // Образование: сокрытое сокровище. – Париж, ЮНЕСКО, 1997. – С. 15-24.

⁴ International Commission on Education for the Twenty-first Century // Report of the Commission. Preliminary Synthesis. UNESCO. – Paris, 1995. – P. 4.

⁵ См: Coombs P.H. The World education crisis. A Systems analysis. – Paris, 1968. – P. 22-38.; Coombs P.H. The World crisis in education: The view from the eighties. – N. Y.: Oxford University Press, 1985. – P. 319-336.

внутренний уклад в ответ на поступающие извне запросы»¹. Эти запросы сейчас определяются нарастающим системно-глобальным кризисом цивилизации и теми «внешними вызовами», которые, так или иначе, всё чаще кардинально дестабилизируют планетарный социум. Именно поэтому в декларациях, касающихся мирового образовательного континиума в первую очередь «подчёркивается важность направления образовательно-воспитательного процесса на общечеловеческие и общемировые ценности и критерии, решения проблемы культурного консенсуса»², постоянно заявляется, что «современная мировая практика развития образования в условиях цивилизационных изменений и поиска новой образовательной парадигмы всё больше ориентируется на формирование интегративных тенденций»³. Так в 1992 году на проходящей в Рио-де-Жанейро конференции ООН была принята концепция «устойчивого развития», которая, как полагалось, позволит преодолеть кризис современной цивилизации⁴. Впервые на повестку дня стали вопросы экологического просвещения и со всей ответственностью было заявлено, что именно «образование играет жизненно важную роль в улучшении взаимоотношений между человеком и окружающей средой», а значит, вполне реальна «экологическая» модель образования, поскольку и «на национальном, и на международном уровне очевидно, что ни одно из жизнеспособных решений экологических проблем не может быть реализовано без изменений во всех секторах и на всех уровнях общего образования»⁵.

Данная тезисная установка резюмирует в себе понимание того важного обстоятельства, что современная образовательная культура не может перспективно развиваться в прежних своих границах, нуждается в модели образовательной системы принципиально иного качества, способствующую

¹ Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. – М.: Прогресс, 1970. – С.10.

² Попова О.Б. Проблемы модернизации образования и коммуникативная философия // Мультиверсум. Філософський альманах. – Вып.1. (109). – Киев, 2012. – С.45-54.

³ Пинчук Е.А. Социокультурная обусловленность процессов модернизации образования в русле евроинтеграции // Мультиверсум. Філософський альманах. – Вып. 87. – Киев, 2009. –С.67-82.

⁴ Садовничий В.А. Роль образования и науки при переходе к устойчивому развитию // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2002. – № 10. – С.12-24.

⁵ Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования.– М.: Педагогика Пресс, 1993. – С.21-22.

переходу к «устойчивому развитию» общества. Это позволит определять парадигму тех опережающих действий, которые реализовали бы желаемый образ педагогики, нацеленной на будущее. И так как «уже не одно десятилетие образовательная система в своём глобальном измерении не удовлетворяет потребностей социальной жизни и, продолжая транслировать...культуру, знания и ценности индивидуально-потребительского общества, способствует приближению глобальной антропологической катастрофы»¹, именно «культурологическая ориентация образования» призвана исключить те радикальные формы социальной жизни, что ведут к деградации человека, общества и природы.

Надо отметить, что уже со второй половины XX века призывы западных аналитиков о приоритетно этических факторах модернизации образовательной политики в целом и высшей школы в частности² начинают звучать всё настойчивее: рассматриваются «движущие механизмы» морально акцентированных педагогических практик³ и просчитываются «реальные риски» для всей философии образования буржуазного общества, выходящего на параметры тотального потребления⁴. В 90-х годах XX века, с появлением тенденций глобализма и декларацией ценностной гражданской концепции информационного общества как поликультурного планетарного социума, оформились и его базовые принципы в стратегии просвещения: образование должно воспринять и транслировать лишь те формы знания и культуры, которые «носят созидательный характер и направлены на формирование ноосферной личности и ноосферной цивилизации, а также на сохранение природы»⁵.

Если попытаться выделить основной тезис концепции «устойчивого

¹ Бессонов Б.Н., Ващёкин Н.П., Тихонов М.Ю., Урсул А.Д. Образование – прорыв в XXI век. – М., 1998. – С.116.

² См.: Anderson A. C. The Modernization of Education // Modernization: The Dynamics of Growth. – N. Y., L.: Basic Books Inc., 1966. – P.69-71.; Shils E. Modernization and Higher Education // Modernization: The Dynamics of Growth. / Ed. by M. Weiner. – N. Y., L.: Basic Books Inc., 1966. – P.83-97.

³ См.: Crittenden B. S. Bearings in Moral Education: A Critical Review of Recent Work // Australian Education. – N 12. – 1978. – P. 15-16.

⁴ Weston A. Risking philosophy of education // Metaphilosophy. Oxford; Cambridge (Mass.), 1998. – Vol. 29. – N3. – P. 145-158.

⁵ Бессонов Б.Н., Ващёкин Н.П., Тихонов М.Ю., Урсул А.Д. Указ. соч. – С.124.

развития», то он связан с инновационными перспективами человечества третьего тысячелетия. В рамках «устойчивого развития» речь идет о переходе к типу цивилизационного развития на основе кардинального изменения ценностей и целей современного общества, сущностного изменения содержания всех сфер человеческой деятельности. Смысл концепции «устойчивого развития» сводится к определению предпосылок скорейшей гармонизации социально-экономического и экологического развития, образа жизни каждого человека на планете¹. А это, в свою очередь, возможно только с изменением базисных ценностных установок в обществе, с преобразованием смыслов бытия в нём, с появлением качественно иной, гармонично обустроенной социально-экологической среды, с появлением высокой, выводящей человека на уровень сопричастности духовному творчеству культуры личностного сознания. Сегодня отождествление «информационного общества» с «обществом знаний» допустимо в полной мере только при условии кардинальных преобразований в мировой системе образования. «Образование – это раскрытие и развитие человеческого в человеке, утверждение человечности, это самоосуществление человека»². Иначе говоря, с учетом изложенного становится предельно понятным и оправдывающим себя интенсивный поиск новой парадигмы образования, которая могла бы соответствовать ценностным и гносеологическим запросам человечества в будущем³, и целый ряд учёных по-прежнему связывает её со стратегией «устойчивого развития», к которой человечество, по их мнению, должно перейти в XXI веке и успешно реализовывать в дальнейшем. В этом случае именно образование как созидание культуры, а не механизм трансляции устаревших знаний, возможно рассматривать основным средством выхода из цивилизационного кризиса⁴. Также правомерно дискутируется тема становления совершенно особой

¹ Костина Т.И. У истоков образования для устойчивого развития // Наука и образование в интересах устойчивого развития / под общ. ред. Т. И. Костиной ; сост. и отв. ред. Н. М. Мамедов. – М.: МГАДА, 2006. – С.7.

² Бессонов Б.Н., Ващёкин Н.П., Тихонов М.Ю., Урсул А.Д. Указ. соч. – С.77.

³ См.: Высшее образование в XXI в. Подходы и практические меры // Всемирный статистический обзор по высшему образованию: Рабочий документ ЮНЕСКО. – Париж, 1998. – С.2,34, 68.

⁴ Бессонов Б.Н., Ващёкин Н.П., Тихонов М.Ю., Урсул А.Д. Указ. соч. – С.13-114.

«ноосферной культуры» и её трансляции в будущее с помощью формируемой новой образовательной системы. Подчёркивается, что создание новой культуры осуществимо только через средства образования, «причём центральной идеей нового культурно-образовательного и социально-педагогического мышления может быть по праву назван переход от знаниецентрического к культуросообразному обучению».¹

Целесообразно указать на параллель двух тенденций, на данный момент имеющих место в мировой образовательной политике, в рамках которых наблюдается «борьба» социального и элитарного направлений, причём сторонники последнего убеждены, что качественное образование должно быть доступно людям с высокими доходами или же с исключительными способностями. В России наблюдается именно эта тенденция, тогда как на Западе в последние годы преобладает социальное направление в образовательной политике, декларирующей «общество знаний»². Между тем, что же такое «общество знаний» в современном российском социальном измерении и в его перспективе – трактуется зачастую неоднозначно³. Согласно части футурологов, в ряду которых Э. Тоффлер, в современном обществе главным фактором социальной дифференциации является больше не собственность, а именно образование, причём один из критериев «социального государства» – это реальное обеспечение равных возможностей в образовании независимо от доходов, места проживания, национальности, что напрямую соотносимо с правом каждого на достойную жизнь⁴.

Парадигма глобального образования как сложившаяся тенденция просвещения, важный системообразующий фактор современного социума и принципиально новый информационный стандарт декларирует качественно

¹ Пахомов Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем // Философия образования для XXI века: сб. статей / Исследовательский центр по пробл. управления качеством подгот. специалистов. – М.: Логос, 1992. – С. 28.

² Смирнов С. А. Болонский процесс: перспективы развития в России // Высшее образование в России. – 2004. – №1. – С.43-51.

³ Алексеева И.О. Что такое общество знаний? – М.: Когито-Центр, 2009. – С.12, 14.

⁴ Toffler A. Powershift: Knowledge, Wealth and Violence at the Edge of the 21st Century. – N.Y., Bantam Books, 1990. – P.18, 34, 45-58, 456, 467.

новый этап мирового образования: международную интеграцию, а не просто интернационализацию национальных образовательных систем, их взаимное сближение, синхронизацию их действий, достигаемую, в идеале, на основе их регулирования наднациональными институтами и постепенное перерастание национальными образовательными системами своих государственных рамок и появление условий для формирования единого образовательного пространства¹. В предлагаемом обустройстве «глобальной школы» видится наиболее эффективная форма реализации задач будущего². Между тем, её противники сегодня справедливо отмечают опасность тотальной унификации и скорого «перерождение» единообразия в идеологию, а также угрозу «тоталитарного стандарта» нового поколения. К тому же сами «задачи будущего», по видимому, ещё не сформулированы до конца и воспринимаются скорее как более понятные на сегодняшний день «цивилизационные вызовы». Также пока дискурсионно «размытым» видится и ряд других концептов, определяющих глобальные масштабы современной информационной компоненты.

Немаловажно учесть, что цена на «информационно-образовательный продукт» вне зависимости от его реального качества в рыночных условиях возрастает по сравнению с ещё совсем недавним прошлым на порядок, и теперь в контексте фактического монетаризма в сфере «образовательных услуг» кредитная политика банков будет заточена не столько на предоставление кредитов на образование, сколько на взимание колоссальных процентов за них. В итоге, человеку получившему «образовательные услуги» в кредит по завершении обучения грозит быть пожизненным заложником банка, и в конечном итоге он будет вынужден изменить себе, своему призванию, согласившись на любую работу, чтобы уйти от экономической кабалы.

Тем не менее, утверждается, что «вопрос о построении мирового образовательного пространства рассматривается как особо формируемая

¹ Лиферов А.П. Интеграция мирового образования – реальность III тысячелетия. – М., 1997. – С.33, 44, 51, 100.

² Данильченко В.М. Проблема развития образования в России в контексте глобального образования // Электронный журнал «Полемика». – 2002. №13. URL: <http://www.irex.ru/press/pub/polemika/13/dan>

целостность..., как конкретная форма интеграции в сфере межгосударственных отношений» и делается заявление о том, что глобальное «образовательное пространство позволяет решить задачу оптимизации собственно национального образования», однако по факту наибольшие риски обусловлены именно «оптимизацией» национальной традиции просвещения и воспитания. Акцентируется внимание на том, что «наиболее перспективным путём глобализации образования является создание образовательного пространства на базе глобальной информационной структуры». При этом в современных российских условиях, далеко не бесспорной и всё более формальной становится «главная социальная функция образовательного пространства – обеспечение всем слоям населения доступности и равенства возможностей в получении образования на всех уровнях», равно как и создание условий для академической и профессиональной мобильности»,¹ а это неприемлемо в фундаментальной науке и педагогике.

В целом же переход к новым парадигмам вызван, безусловно, фундаментальными противоречиями развития, как общества, так и самого современного образования. Мировой образовательный процесс оказался чреват принципиальным противоречием, имеющим отношение даже к проблеме времени, ведь ситуация происходящей глобализации это, по сути, «элиминирование пространства и генерализация времени»². Прежде всего, вызывает озабоченность тот факт, что в своём классическом гуманистическом основании (эрудиция, поиск знания, гностическая и этическая «глубина», постижение истины) образование сегодня не рассматривается более ни как самостоятельный саморазвивающийся феномен, ни как мощнейший социокультурный ресурс, а его теоретика и методология упрощается до «идеологических рычагов». В то же время важно заметить, что Интернет как

¹ Лебедева Г.А. Мировые тенденции развития современного образовательного пространства // *Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденции развития*. – Книга 17. – Воронеж: ВГПУ, 2008. – С.35.

² Иванов А.Н. Парадигма «опережающего» образования как философская основа устойчивого развития цивилизации // *Новая парадигма образования в университетской подготовке специалистов: монография под общей ред. проф. О.И. Кирикова*. – Воронеж: ВГПУ, 2009. – С. 214.

глобальная социальная сеть становится мощнейшим идеологическим «образовательным сегментом», значительно понижающим уровень реального просвещения и традиционной педагогической оснащённости.

К сожалению, образование, традиционно мыслимое как передача культурного наследия и знаний от прошлых поколений к ныне живущим, по большому счёту, просто не способно в своём нынешнем «догматическом каркасе» удовлетворять всё возрастающие потребности современного гносеологического поиска в условиях, когда объём только научной информации ежегодно удваивается. Более того, оно в принципе не способно предстать в виде сакрализирующего процесса приобретения незаменимого и непреходяще ценного для человека, иницирующего его духовного знания, в виде качественно преобразующего фактора, верифицирующего для ребенка уникальный «код доступа» в родную культуру, раскрывающего для него ментальное пространство родственных культурогенных и личностных духовных, демиургических смыслов.

И, наконец, отмечается, что современный образовательный процесс вступил в кардинальное противоречие фактически уже и с самим будущим: «Не обеспечивая социальные потребности в настоящем, образовательная система игнорирует будущее, находя своё «комфортабельное» существование в «ностальгических воспоминаниях о прошлом» (ретро-знания) и обрекая себя на «исчезновение» вместе со всем мировым сообществом. Практически все образовательные учреждения и системы не имеют чёткой организации на будущее, на создание того его образа, который обеспечивает как выживание человеческого рода, так и сохранение биосферы»¹.

Биосфероцентричная концепция «устойчивого развития» наиболее ярко выражена в учении В.И. Вернадского о ноосфере. Ещё в начале XX века выдающийся учёный стремился обрисовать контуры «грандиозной обобщённой картины эволюции земной биосферы, взятой в целом; картины зарождения и развития в ней мощной «планетной силы», научной мысли, под влиянием которой и основанного на ней социального труда неизбежно и закономерно совершается

¹ Иванов А.Н. Указ. соч. – С. 210-218.

переход биосферы в качественно новое состояние – ноосферу, сферу разума»¹. Значение творчества В.В. Вернадского, равно как и актуализация ноосферного подхода к анализу современных угроз и вызовов глобализации, в частности, значения распространения императивов ноосферного образования на функции институтов власти и управления, подчёркивалось на самом высоком уровне: «Владимир Вернадский ещё в начале XX века создал учение об объединяющем человечество пространстве – ноосфере. В нём сочетаются интересы стран и народов, природы и общества, научное знание и государственная политика. Именно на фундаменте этого учения фактически строится сегодня концепция устойчивого развития»².

В своё время, характеризуя науку XX века, представители «русского космизма» представляли её «как «взрыв научного творчества», приобретающий общепланетный характер»³ и, будучи убеждёнными, что ноосфера, как мощная «планетная сила», станет расти и самосовершенствоваться, прогнозировали и кардинальные трансформации форм познания и сознания человека как вида, дальнейшую перспективу его сущностного трансцендирования, изменения возможностей его психики и его мозга. В.И. Вернадский отмечал «наличность в нашей видовой стадии организма тех высших форм познания», которыми, как он считал, «будет в полной мере обладать тот вид или род, который нас заменит», это будет прогрессирующий рост самосознания человека, его «структура мозга будет изменена по существу и этот организм выйдет за пределы планеты»⁴. И речь здесь идет не столько о покорении околоземного космического пространства.

По существу, сказанное означает объективно трансцендентальное преобразование человека, его выход за пределы планетарной биотики на уровень глобальной информативности и энергии, а равно его выход за пределы

¹ Вернадский В.И. Размышления натуралиста: В 2-х кн. – Кн. 1: Пространство и время в неживой и живой природе. – М.: Наука, 1975. – С.8.

² Путин В.В. Выступление на деловом саммите АТЕС «Бизнес и глобализация». 15 октября 2000 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/21117> (дата обращения: 10.04.2018).

³ Вернадский В.И. Указ. соч. – С. 8.

⁴ Архив Академии наук РФ. Ф.726. Оп.2, ед.хр.47. Л.22.

наличествующего интеллектуализма на интуитивный уровень осознанности, выход за животный биологизм мотиваций, за всецелую поглощённость нуждами тела на уровень «пробуждённости» духа. Человеческий мозг при этом следует рассматривать как бинарную субстанцию, осуществляющую трансцентдентальный импульс.

Также закономерно «ноосферная» составляющая примиряет и во многом надуманный антагонизм двух позиций познания, научной и религиозной, синтезирует их сущностный гнозис. Она, несомненно, приближается к религиозности, но религиозности гностически детерминированной, когда истинность обусловлена свободой: «И познаете истину, и истина сделает вас свободными» (Иоанн, 8:32), – а также выступает первичным критерием нравственного совершенствования, выдвигая на первый план «личность гипостазированную, обожествлённую»¹. Она также коррелирует в этическом ключе и немаловажное на сегодняшний день существенное различие информированности и собственно знания, подчёркивая то обстоятельство, что за некорректно поданной информацией может быть умышленно сокрыто важное знание. Соотнесённость же энерго-информационного и этического критериев современного прочтения теургического плана бытия в гносеологической плоскости полностью совпадает с религиозным определением истинности веры и знания: «В истинной вере нет догм, так как она рождается в свободе исканий и питается этой свободой. Она динамична и не даёт раз и навсегда определённого знания»².

Таким образом, в идеале «ноосфера» предстаёт в виде особой системы коэволюции общества и природы, при которой наивысшего развития достигают нравственность и интеллект человека, а приоритетными становятся принципы гуманизма, морали и альтруизма. Мерилом и индивидуального, и национального совершенства становятся духовные ценности человека, живущего в гармонии с окружающим миром. На повестку дня при этом выходят самые перспективные

¹ Андреевич Е.А. Опыт философии русской литературы. – Изд. 2-е. – СПб. Изд. Тов. Знание, 1909. – С.60.

² Булгаков С.Н. Свет Невечерний: созерцания и умозрения. – М. «Республика», 1994. – С. 31.

способы обретения знаний, их достоверность, точность, не только сугубо информационная сторона, но и их сущностные критерии, их истинность, их моральный аспект¹.

Обобщая наши рассуждения, скажем так: уже одно то, что перед человечеством в планетарном масштабе неотвратимо стоят названные проблемы, говорит о кардинальном, о сущностном «сбое» глобальной образовательной парадигмы, лишённой в самой своей основе этических и жизнетворческих начал, лишённой подлинных теогонических и космогонических, антропософских смыслов. Базисный вектор «европеизированного» образования, порождённого эпохой «просвещения», заранее исключил априорный нравственный контекст из педагогической и научно-философской плоскости и последовательно, через «деизм» Вольтера, через «антропоцентрический атеизм» Л. Фейербаха и, наконец, через демонстративное ницшиановское «умервщление Бога», в итоге утвердил поистине «весёлую науку», стёршую к началу XXI века с лица земли четверть человечества и до 70% видовой биотики во всех экосистемах планеты. И в настоящее время «система ценностей, функционирующая в образовательном процессе не адаптирована к тому будущему, которое может устроить как всё человечество, так и отдельного человека.

Такая система будет всё больше отставать от настоящего и не позволит решать проблемы выхода из усугубляющегося глобального социокультурного кризиса. Образование должно в своём современном развитии «предвидеть» и определённым образом удовлетворять потребности не только нынешних, но и грядущих поколений, реализуя принцип «равенства поколений людей» в будущем социозоразвитии². Однако куда более важным представляется продиктованный именно образовательной средой качественный импульс выхода за сложившуюся парадигму первичного «удовлетворения потребностей», эту мягкую форму массового тотального потребления, а также всё более явная позиция

¹ См.: Шоркин А.Д. Грани ноосферной парадигмы // Культура народов Причерноморья. – 2002. – № 31. – С. 19-28.

² Иванов А.Н. Парадигма «опережающего» образования как философская основа устойчивого развития цивилизации // Новая парадигма образования в университетской подготовке специалистов: монография под общей ред. проф. О.И.Кирикова. – Воронеж: ВГПУ, 2009. – С.214.

образовательного сообщества, направленная против роли образования как сугубо информативного контента, против функционального обоснования наличествующих жёстких экономических и идеологических доктрин, ведущих к кризису культуры и, следовательно, кризису традиционно понимаемого идеала демократии¹.

В контексте всё более актуальной «футуризации» философы и социологи уже сегодня констатируют явное и всё более существенное противоречие между сложившейся, инерционной и опосредованной парадигмой «неустойчивого» социокультурного развития и нарождающейся реальностью «принципиально новых смыслов», в которой предстоит отныне жить и действовать будущим поколениям и которой необходимо придать максимальную онтологическую «устойчивость». Это обязывает, прежде всего, выходить на новые уровни просвещения, к новым горизонтам научности, к изначальной одухотворенности познания. «В модели неустойчивого развития, – замечает в этой связи академик А.Д. Урсул, – образование часто представляется как процесс трансляции знаний, навыков, опыта, культуры от прошлых поколений к нынешним. Такая «культурно-трансляционная» модель образования характерна именно для современного цивилизационного развития.

В силу такого понимания, акцент делается на прошлом, которое в процессе обучения передаётся современникам. Решать глобальные и другие проблемы с помощью такого «отстающего» образования просто невозможно, образование «отторгается» от активного участия в антикризисной деятельности и не способствует выживанию человечества»². Здесь же акцентируем внимание на принципиальную для образовательного сообщества этическую позицию: каким по самому высокому онтологическому счёту должно стать человечество, чтобы получить право выжить в надвигающемся «апокалипсисе» бездуховности, ведь человечество стремительно утрачивает собственно человечность, а его

¹ Campbell D. E., Campbell D. D. *Choosing Democracy: A Practical Guide to Multicultural Education* . – Upper Saddle River, N.J.: Merrill, 2004. – P. 43, 78, 88, 190.

² Урсул А.Д. Концепция опережающего образования и устойчивое развитие // Наука и образование в интересах устойчивого развития. – М., 2006. – С.180-183.

«традиционная» мораль, приобретая социально-адаптивную нормированность «двойных стандартов» и безликость толерантности (вспомним, именем кого назван этот социальный стандарт), теряет своё изначальное духовное наполнение, объединяющую подлинность смыслов, простоту понимания и восприятия.

Согласно А.Д. Урсулу, основные черты «опережающего» образования для обеспечения в будущем социальной и, если шире, цивилизационной «устойчивости» следующие: образование должно развиваться более ускоренными темпами, чем иные социальные институты, и, прежде поиска новых когнитивных форм поставить задачу формирования человека как такового. Оно принципиально должно перейти от «устоявшегося» к «устойчивому» знанию, к знанию о выживании человеческой цивилизации и сохранении биосферы, и при этом совершенно особое внимание уделить проблеме времени, что в свою очередь приведёт к футуризации науки в образовании. В итоге, от глобализации, мыслимой в пространственных координатах, есть надежда перейти к глобальному «темпорально-опережающему» процессу, при котором единство социоприродной системы в перспективе видится пространственно-временной целостностью, а человечество перестаёт быть «пространственной» цивилизацией и становится «темпорально-футуристической»¹.

В данной связи важно вспомнить позицию Э. Кассирера, обеспокоенного тем, с какой быстротой кризис идентичности человека, гуманистических и этических ценностей культуры приводит к её расщеплению. Отдавая отчёт в том, насколько сложно сегодня «удержать» в общем «смысловом поле» единство и многообразие культурного мира, он подчёркивал принципиальную важность интеграции многочисленных идей и разнообразных представлений вокруг центральной, объединяющей идеи, вокруг единого созидательного смысла, возрождающего перманентную ценность всего многообразия концепций как синтетику уникальных индивидуальных стремлений соединить воедино частные аспекты культуры и её перспективы на фоне растущего идейного антагонизма,

¹ Урсул А.Д. Указ.соч. – С.183.

всё больше угрожающего всей наличествующей морали и культурной жизни.¹

Характерно, что в этом антагонизме для философа скрыта двойная угроза. Прежде всего, это интеллектуальное насилие над человеком и над культурой, не исключаяющее и прямого физического насилия, вследствие намеренного нивелирования богатого разнообразия палитры жизненно важных смыслов и подмены целостной сущности человека каким-либо частным её аспектом или феноменом. И, во-вторых, это жесткий релятивизм, целенаправленно дискредитирующий человеческое бытие и с циничным безразличием обесценивающий высокий драматизм, глубину и трагичность человеческой жизни, искусственно низводя её до «бессмысленного и пошлого пребывания»². При всём этом, возможно, гибнут очень значительные, но так никогда и не востребованные потенциалы культурных смыслов, которые не нашли своего отражения не только в общепризнанных формах и методах познания, но остались «невоплощёнными» по сути, не попали под отождествление разума и под проекцию совершенно особого и, одновременно, закономерного «случая» таинственной взаимосвязи интуитивного и рационального, целостного и уникального³.

Между тем, в явном или скрытом виде интенция создать «нового» человека, воспитать человека духовно одарённого постоянно присутствует в философской рефлексии образовательной культуры. И здесь можно сказать, что «философия образования – это терапия человека, выделявание человеческого в человеке, удержание плана целостности его образа»⁴, который только потенциально, не проявлено заложен в ребёнке – высказывание, отсылающее нас, по сути, к сакральным глубинам народной мудрости о том, что «живущему» прежде надо «выйти в люди» и только потом «стать человеком», ведь всё это качественно различные уровни психофизического и сознательного бытия. Однако же активной

¹ Кассирер Э. Опыт о человеке: введение в философию человеческой культуры // Проблема человека в западной философии. – М., 1988. – С. 25.

² Альтернативные миры знания / Под ред. В.Н. Поруса и Е.Л. Черняковой. – СПб.: РХГИ., 2000. – С. 4.

³ Там же. – С. 4, 6.

⁴ Смирнов С.А. Философия образования – не дисциплина, а терапевтическая практика // Вопросы философии. – 1995. – №11. – С.28.

«культурогенной» среды просвещения в экономикоцентричной техногенной модели современного общества просто не существует – и, более того, изначально отсутствует парадигма «нового» человека как «Аристократа Духа», индивида с принципиально новым уровнем сознания, культурой мыслетворчества и душевной организацией¹. В идеале, этой проблематикой должна быть всецело занята сегодня философия образования, причём в подлинном своём смысле и масштабе, а отнюдь не в качестве надуманной, искусственно вычлененной из общего контекста знания узкой теоретической дисциплины.

Согласно С.А. Смирнову, в современном общем образовательном поле можно выделить три плана: «логос» человека (план антропологии – определение сущности человека, многомерности природы человеческого существа, а также дальнейшее выстраивание этого гностического концепта); «номос» человека (план антропоники – возделывание человеческой природы, поиск образа человека, становление его личностных качеств); «техне» человека (план антропотехники – переход от «логоса» к «номосу», суть вочеловечивание человека, а также средства и техники, активно способствующие этому). Все эти три плана (антропология, антропоника, антропотехника) и образуют пространство философии образования. Философская антропология – первая часть в этой триаде. В этой связи выделение философии образования в очередную отдельную дисциплину – дело малоперспективное. Философия должна не выделяться в академическую дисциплину, а встраиваться в межпрофессиональные образовательные проекты². Конкретизирует масштабность охвата философского знания в непосредственно педагогических аспектах Л.А. Степашко: по его мнению, философия в культурной парадигме образования способствует актуальному выбору стратегии образовательных систем, адекватных...современным духовным исканиям человечества³.

В известной мере существующая на сегодняшний день «философия

¹ Лотман Ю.М. Воспитание души: воспоминания. Интервью. Беседы о русской культуре / Сост. Л. Н. Киселева, Т. Д. Кузовкина, Р. С. Войтехович. – СПб. : Искусство, 2003. – С.190,258.

² Смирнов С.А. Указ. соч. – С. 27-28.

³ Степашко Л.А. Философия и история образования: учеб. пособ. для студ. высш. уч. зав. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта. – 1999. – С.6.

образования» сужает, а никак не интегрирует гносеологическую компетенцию, она ещё более далека от фундаментальных основ, чем даже общепринятая «современная философия» в виде стандартизированных методологических и рефлексивных практик, тогда как существующая система образования – детище всего предшествующего периода «неустойчивого» развития, отражающего все её недостатки в самом деформированном виде, – никак не может даже условно «работать» на переход к названому ранее «устойчивому» развитию. Российское образование, как бы часто не декларировалась необходимость его серьёзных преобразований после отхода от эталона «массовой советской школы», ни практически, ни теоретически не сориентировано на концептуальные проблемы будущего, в частности на парадигму «устойчивого развития», и об этом свидетельствует содержание Национальной доктрины образования в РФ. Между тем, как считает ряд исследователей философско-педагогической проблематики в образовательную систему в ходе её модернизации, а точнее, её «футуризации», должен «вторгнуться» фактор будущего, то есть интересы, потребности будущих поколений, которые могут быть полезны масштабной гипотетической и прогностической информацией. В частности, О.В. Долженко прямо заявляет о том, что образование необходимо трактовать предельно широко – как функцию всей жизни человека и общества¹, а значит, в идеале необходимо прийти к обществу, в котором основой основ станет знание – главная ценность и первичный критерий индивидуального, национального и мирового достоинства. В такой культуругенной социальной среде, в обществе, базирующемся на знании, важность его приобретения будет изначально неоспоримой, тогда как приоритетное значение останется за этической стороной вопроса.

В дискуссиях о необходимости скорейшего построения в России информационного общества, основанного на знаниях, говорится о необходимости соответствующей Национальной программы, которая, как предполагается, могла бы стать хорошей альтернативой для современной государственной политики и экономики, главной особенностью которой продолжает оставаться сырьевая

¹ Долженко О.В. Очерки по философии образования. – М.: Прото-Медиа, 1995. – С.9.

ориентация¹. Общеизвестно, что имеющихся сегодня научных знаний достаточно, чтобы решить значительную часть проблем, волнующих российское общество, однако использование этих знаний может осуществляться отнюдь не в гуманистических целях, без учёта каких бы то ни было моральных соображений. Образовательная парадигма «устойчивого развития» вследствие этого обязана иметь приоритетные, имплицитные этические характеристики, ибо сами по себе научные знания недостаточны для придания смысла человеческой деятельности. Для осознания подлинных целей человеческого существования необходима мудрость. В свете этого особое значение приобретает не столько гуманизация образования, сколько фундаментальная этическая доминанта в нём, тогда как в будущем именно развёрнутое этическое просвещение должно сделаться одной из непрерывных образовательных линий.

Возможность устойчивого развития общества, реального предотвращения глобальных кризисов, напрямую зависит от качества и общей направленности фундаментальной парадигмы просвещения, от ценностных приоритетов педагогики и системы государственного образования, характеризующихся по меркам эпохи. Именно глобальные этико-культурные приоритеты определяют будущее цивилизационного развития, и образование всегда было главным созидательным, антиэнтропийным фактором, позволяющим в условиях социального и цивилизационного кризиса надеяться на сохранение некоего «технико-гуманитарного баланса» мирового развития, более того, оно становилось залогом «бытия культуры» в человеческом обществе².

Повторимся, но подчеркнем: важным вектором развития современной цивилизации выступают именно информационные процессы³, и это обстоятельство в значительной степени должно определять глобальные тенденции образования. Однако не менее значимо, чтобы в основе педагогической стратегии будущего, в основе философии образования

¹ Колин К.К. Становление информационного общества и образование // Наука и образование в интересах устойчивого развития. – М., 2006. – С.190-196.

² Афанасенко И.Д. Есть ли будущее у русской цивилизации? – СПб., 2007. – С.35.

³ Тихонов А., Лобанов В., Иванников А. Время информатизации // Высшее образование в России. – 1996. – № 2. – С. 30-33.

первоочередным фактором лежала философия человека¹, духовно-нравственная доминанта бытия, проецирующая важнейшие для цивилизации «духостроительные» гуманистические парадигмы. Именно образование в первую очередь «принципиально «работает» на будущее, предопределяя личностные качества каждого человека, его знания, ...мировоззренческие и поведенческие приоритеты, а, следовательно, в конечном итоге, – экономический, нравственный, духовный потенциал общества, цивилизации в целом»². Качественное же отличие «опережающих» потенциалов просвещения дня завтрашнего, думается, в следующем: личностно-экзистенциальное обретение абсолютных, трансцендентальных смыслов бытия, неотделимое от напряжённого и постоянного нравственного поиска, станет в его относительном итоге определяющим для индивида фактором поистине глобального и субъективно-осмысленного чувства сопричастности Человека с Миром, созвучности человечества и мироздания, станет тем «теургическим деянием», которое Н.А. Бердяев определил как творение пространства благодатных смыслов, реализацию «мира мечты», когда человек «творит иное бытие как сущее, совершая действие, совместное с Богом»³ – благодатной силою ли молитвенного слова, «умным деланием» ли своего сердца, но как, безусловно, целостная в истине личность.

Мысль русского философа обретает новые дополнительные смыслы в ее преломлении на современность, когда формирование общества, основанного на знаниях, становится одним из главных направлений цивилизационного развития в XXI веке, по которому идут все развитые страны мира. Это даёт им важные преимущества по сравнению с другими странами, где это направление не стало приоритетным в национальной стратегии развития. Для человека в «обществе знания» возникают принципиально иные возможности развития и новые

¹ Солодкий Б. С. Философия человека – философия образования. – Краснодар: Изд-во Краснодар. эксперим. центра развития образования, 1992. – С.8-16, 30.

² Гершунский Б.С. Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. –С.12.

³ Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры, искусства // Сочинения: В 2 т. – М.: Искусство, 1994. – Т.1. – С.21.

проблемы. Поиск «устойчивости» в цивилизационном развитии требует и философского осмысления и комплексных научных исследований, и незамедлительного внедрения успешных результатов этих исследований в систему образования, в первую очередь в систему подготовки педагогических кадров. Подлинное просвещение, по сути, сакрально – это экзистенциальное просветление, позволяющее с предельной ясностью обнажить всё ценное и уникальное, что заложено в человеческом существе. Оно предполагает максимальную открытость, нравственную восприимчивость и сердечную чуткость, способность человека наполнять окружающее пространство своим присутствием – одухотворять и просветлять его, делая доступным и проявленным новое онтологическое измерение – духовное, бывшее ранее тайной для него и для людей вокруг и открывшееся в экзистенциальном опыте или же нравственном поступке.

В этой связи возможность проявления личностью нравственных стремлений, обретение человеком способности «жить и мыслить сердцем», актуализация его совестливых актов, развитие его интуиции («чувствознания»), образного мышления, обретение им культуры сознания, ответственности за свои помыслы, – словом, все сакрализующие аспекты просвещения должны на порядок опережать по времени ознакомления с ними ребёнка аспекты интеллектуально-информативного знания. Лишь в этом случае духовно-нравственный и творческий импульс детства не будет навсегда подавлен, а рациональная логика займёт подобающее ей место в структуре личностного и общественного сознания. В современном мире интеллектуальность, без сомнения, необходима – иначе невинность ребёнка обернётся его невежеством – однако необходима она только вслед за духовной осмысленностью и нравственным пробуждением человека.

По нашему мнению, критериями, на которых должна основываться современная образовательная культура и ноосферная инновационная парадигма, могут выступать: направленность в будущее, то есть, актуализировать эволюционные изменения человеческого духа и сознания; готовить подрастающее поколение к новым реальностям, учить трансцендентальности, «жизни по сердцу

и совести», сближению с Богом в себе.

В связи с этим нельзя не отметить и тот факт, что целый ряд просветительских традиций национальной культуры представляет собой поистине неоценённое наследие образовательных и воспитательных методик, сутью которых является создание целостной, гармоничной, многосторонне развитой личности с возможностью раскрытия дремлющих, изначально заложенных природой качеств гармонии и духовного роста. Это означает, что в основе отечественной педагогики должна лежать надэмпирическая, экзистенциальная этика духовного познания, приближающая человека к трансцендентности и выделяющая его нравственный поступок в эволюционную категорию индивидуального опыта сопричастия с высшим, непосредственного предстояния Богу. В этом случае смысл знания, смысл всех этических интенций обретает аналогию единого духодоминантного целого, становится тождеством сакрального просветления, святого откровения, исповеди. Как писал по этому поводу С.Н. Булгаков, в основе подлинного знания «лежит пережитая на личном опыте встреча с Божеством», и лишь «те, кто однажды узрели Бога в сердце своём, обладают совершенно достоверным знанием»¹. В контексте национальной педагогики, таким образом, обнаруживается традиция уникального этико-духовного знания, бережно хранимого и передаваемого по поколениям. Обретение его означает обретение вневременной преемственности духовного родства и возрождение национального гения. В этой связи, определённой сверхзадачей для российского общества сегодня является приближение к этике высшего порядка, к вечным смыслам бытия, к вопросам общечеловеческого, непреходящего содержания, рождающимся в осмыслении внутренней сущности человека, безотносительно каких-либо «внешних» факторов.

Примечательно, что глобальные образовательные тенденции сегодня получили название «мегатенденций», которыми определяются соответствующие, зачастую, в принципе, взаимоисключающие факторы: массовость характера обучения и его личностная направленность, самораскрытие личности и

¹ Булгаков С.Н. Свет Невечерний: созерцания и умозрения. – М. «Республика», 1994. – С.16.

обязательность общественных ожиданий, новые способы познавательной деятельности и значимость сложившихся общеобязательных норм. Безусловно, более методологически проработано определение содержания глобального образования. В качестве его основных направлений традиционно выделяется изучение, соответственно в глобальном масштабе, комплексных системных факторов, универсальных проблем в контексте гуманистических ценностей, а также глобальная проекция исторического процесса¹. Хотя сегодня наряду с ключевым постулатом о «равенстве образовательных возможностей»² это, по большей части, общие декларативные принципы, сформулированные в конце 80-х годов XX века и оставшиеся определяющими постулатами современной идеологии глобализации в образовательной политике.

Более значимы и практически реализуемы сегодня, безусловно, принципы «Болонской декларации» от 19.07.1999 г., сформировавшей Европейское пространство высшего образования, провозгласившей «Просвещённую Европу» незаменимым фактором социального и гуманитарного роста и необходимым компонентом объединения европейского гражданства – то есть, фактически эталоном современного образовательного и социокультурного пространства. При этом именно «тенденции развития европейского образовательного пространства в контексте трансформации национальной специфики образовательных систем»³ декларируются бесспорно и исключительно приоритетными. Для России, как европейской страны было, в частности, продекларировано, что «жизнеспособность и эффективность любой цивилизации могут быть измерены привлекательностью, которая её культура имеет для других стран», и что «европейская система высшего образования приобретает всемирный уровень притяжения, соответствующий (европейским) экстраординарным культурным и научным традициям»⁴, следовательно, дальнейшая перспектива

¹ Kniep W. M. Global education as school reform. – 1989. – Sept. – P.43-45.

² См.: Coleman J. S., Campbell E. Q., Hobson C. J. Equality of Educational Opportunity. – W., 1966. – P. 48, 197, 204.

³ Мисюра Т.М. Болонский процесс в контексте евроинтеграции образования // Мультиверсум. Філософський альманах. – Вып.2 (110). – К., 2012. – С.12-18.

⁴ Болонская декларация. Европейское пространство высшего образования. Совместное заявление

российского образовательного пространства, в принципе, predetermined. В частности, было намечено, использовать «путь межправительственного сотрудничества вместе с неправительственными европейскими организациями, компетентными в высшем образовании»¹, что в свою очередь позднее обозначило ряд политических вопросов.

Вообще надо отметить, что «подключение» России к Болонской системе состоялось, скорее, как политически значимое событие², «знаковый» шаг на пути к глобализации, нежели реально необходимый прогрессивный шаг. Заявление о том, что глобализация образования предоставляет России реальную возможность достойно интегрировать в общеевропейское, а впоследствии в мировое образовательное пространство, так или иначе, подразумевает факт её априорной исключённости из него, в силу «излишней» обособленности национальной педагогической традиции и, прежде всего, академической традиции высшей школы³. При этом по большому счёту в расчет не принимался ни реально накопленный образовательный и научный потенциал, ни имеющаяся традиция просвещения, воспитания и культуры, ни эффективные возможности в подготовке, в частности, профессиональных кадров⁴. Между тем, нельзя не отметить справедливость мнения В.В. Миронова, о том, что «Болонский процесс – это тип интеграции образовательного пространства, который неизбежно упрощает (делает более массовым) высшее образование, а не идёт по пути синтеза лучших национальных образцов образования»⁵.

Небезынтересна и взвешенная позиция О.Н. Смолина, конструктивно рассматривающая плюсы и минусы вступления России в Болонский процесс:

европейских Министров образования, подписанное в Болонье 19 июня 1999 года // Вестник РФО. – 2005. – №1(33). – С.74.

¹ Там же. – С.77.

² Никольский В. Тенденции Болонского процесса // Высшее образование в России. – 2005. – №10. – С. 156-164.

³ «Мягкий путь» вхождения российских вузов в болонский процесс. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе / Под ред. Мельвиль А.Ю. – М.: Олма-Пресс, 2005. – С. 31-52, 66, 79-100.

⁴ Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – С.12, 18, 69, 100.

⁵ Реформа образования в России и Болонский процесс как часть глобализации // Ректор вуза. – 2007. – №4. – С.21.

«Начнём с плюсов. Очевиднее всего – это расширение пространства свободы личности. Получив конвертируемый диплом, выпускник российского вуза сможет работать в любой из стран, подписавших Болонское соглашение... Также реально увеличение возможностей экспорта образовательных услуг российских вузов, [обучение] в которых достаточно качественно, но по сравнению с Европой и Америкой достаточно дешёвое. Российские вузы смогут... претендовать на обучение студентов из европейских стран. Наконец, нельзя не прогнозировать расширение академической мобильности путём введения системы зачётных баллов. Студент, набравший необходимое их количество, считается закончившим семестр или учебный год, при этом баллы можно набирать в различных учебных заведениях, в том числе, осваивая курсы образования. Такая система позволяет учиться в нескольких вузах различных стран, открывает новые возможности дистанционных образовательных технологий.

К вероятным минусам относятся следующие: принудительная «бакалавризация всей страны», при том, что «Болонская декларация... в России подвергается искажению, произвольной трактовке, причём не в пользу образования», а ведь «настаивая на автономии университетов, декларация по своему духу предлагает добровольность участия в Болонском процессе». Не может не вызывать тревогу и тот факт, что «российские бакалавры, как правило, имеют серьёзные проблемы с трудоустройством», а многое из них вообще устраиваются работать не по специальности. Вообще же на рынке труда общая доля специалистов с высшим образованием в России составляет чуть более 20%. Отсюда – «явная угроза нарастания «утечки мозгов», так как «не секрет: статус высококвалифицированного специалиста и его зарплата в России и Западной Европе качественно различны. Совершенно очевидно: при сохранении современной разницы в доходах, выпускники российских вузов, получив «конвертируемые дипломы, уедут за рубеж, а Россия, вкладывая бюджетные средства в образование, фактически будет инвестировать технологическое и

экономическое развития Европы»¹.

Пятнадцатилетний опыт функционирования системы российского образования в рамках «болонского процесса» позволяет констатировать, что, несмотря на главную продекларированную в Болонье цель: сближение и унификацию систем высшего образования европейских стран, «единое пространство высшего образования» для «единого Европейского союза», – произошедшее «объединение университетов» есть сугубо рыночный процесс. Его широко рекламируемые в России промежуточные маркетинговые маркеры: повышение качества и привлекательности высшей школы, расширение доступа молодёжи к высшему образованию, мобильность студенческого корпуса и преподавательского состава, помощь в трудоустройстве выпускников и т.п., – не отменяют ключевой инвестиционной задачи образовательного бизнес-проекта, означающей на деле ориентирование всех академических степеней и иных квалификаций на сиюминутный запрос рынка труда. Очередные этапы этого процесса – так называемое «смарт-обучение», «смарт-университет» и, в целом, сетевое образование, дистанционные учебные программы и виртуальные обучающие семинары.

Как бы то ни было, сегодня «болонский процесс» остаётся глобальным трендом в образовании, феноменально действуя уже в трендовой парадигме, подкреплённой фактом нового финансово-производственного уклада: стратегией развития транскорпораций. В этом случае те или иные образовательные услуги становятся подчинены рыночным процессам и глобальной информационной сети, однако, в свою очередь, их получение зачастую оставляет конкретного человека без гарантированных социальных преференций, без работы, а по самому большому счёту, вне гуманистического социокультурного контекста.

Несмотря на имеющую место критику, характерно, между тем, что именно в глобально-экономическом контексте сегодня декларируется новый идеологический подход к образованию – к примеру, общие «демократичные

¹ Смолин О.Н. Философия должна быть королевой образования // Вестник РФО. – 2005. – №1(33).– С. 70-72.

принципы» поступления по «гарвардскому стандарту» в зарубежные вузы в рамках проекта программы «Глобальное образование до 2025 года» (направление «молодые профессионалы») согласно президентского указа № 967 от 28.12.2013 года «О мерах по укреплению кадрового потенциала РФ», – и подобная тенденция очевидно предзадана¹. Следует учитывать, что в такой стратегической перспективе системообразующий когнитивный потенциал общества и массовый запрос на него по факту девальвируется, так как прогнозируется заведомо опосредованная роль социального субъекта в новых стратификационных стандартах и соответствующие педагогические приоритеты на уровне компетенций: как частность, концептуальное понижение теоретического функционала «высшей» школы до «прикладного знания». Вновь ключевой акцент делается на категории сугубо рыночных отношений: «функционирование», «продукцию», «объединение капиталов», «транснациональный образовательный рынок». По мере того, как экономическому фактору начинают быть переподчинены все компоненты общества, возникают и новые фетиши образовательной политики, типа «экономики знаний» и «непрерывности образования».

Вместе с тем, констатируется, что так или иначе «образовательные системы разных стран развиваются в направлении формирования единого образовательного пространства, для которого характерны становление и утверждение рыночных механизмов, создание рынка образовательных продуктов и услуг»². И, следовательно, наиважнейшими критериями объявляются: социальная институализация образования, а, между тем, в действительности она вторична; реакция образования на общественные изменения, хотя подлинная педагогика способна сама качественно изменить среду; удовлетворение потребностей общества, что само по себе на порядок нижестоящий фактор. Здесь фигурирует явная идеологема: «Образование как важнейший социальный

¹ Онокой Л.С. Россия на пути интеграции в общеевропейскую систему образования // Социс. – 2004. – №2. – С.80-85.

² Лебедева Г.А. Мировые тенденции развития современного образовательного пространства // Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденции развития. – Книга 17. – Воронеж: ВГПУ, 2008. – С.34.

институт функционирует с целью удовлетворения потребностей общества и поэтому должен реагировать на все общественные изменения, включающие рост международной открытости национальных культур и тенденции развития цивилизации.

Основными факторами, определившими институциональные изменения в сфере образования, можно назвать глобализацию и информационно-технологическую революцию, которые значительно повлияли на роль, функции и способы функционирования института образования. Среди наиболее важных перемен сегодня – появление мирового рынка образовательных услуг и продуктов, формирующегося под влиянием глобального рынка труда...и развитие экономики знаний как движущей силы экономического роста в глобальном контексте; формирование образовательного пространства, в котором индивиды имеют возможность реализовать стратегии повышения образовательного уровня на протяжении всей жизни¹. Подчёркивается, что «реальный переход к этапу глобализации образовательных рынков знаменует транснациональное образование», и его «определяющим признаком является перемещение через государственные границы не студентов, а преподавателей или учебной информации и учебно-методических материалов»², но, по сути это тотальная коммерциализация образования как услуг и «продукции». По факту же образовательное пространство предстаёт как огромное многомерное единообразие, в котором созидательный импульс педагогического творчества, возникший еще в «далёких 80-х» исчезает совершенно. Между тем, заявляется, что «интеграция в сфере образовательных услуг проявляется в расширении и углублении организационно-управленческих, учебно-технологических и экономических связей, совместном использовании ресурсов, объединении капиталов, в создании благоприятных условий функционировании

¹ Лебедева Г.А. Указ.соч. – С. 32.

² Анализ мировых тенденций развития научно-образовательной деятельности: аналитический обзор / сост.: Е. В. Вашурина / Фед. агентство по образованию УГУ им. А. М. Горького. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2006. – С.10.

образовательной деятельности, снятие взаимных барьеров»¹.

Говоря о стандартных критериях «опережения» для сегодняшней образовательной системы, надо отметить, что оно включает, по меньшей мере, два ключевых аспекта. Во-первых, просвещение как самая широкая область социальной деятельности должно опережать в своем развитии все другие формы общественной активности и особенно хозяйственную, финансово-экономическую деятельность. Исключение составляет, пожалуй, наука, прежде всего, фундаментальная, которая всегда остаётся источником пополнения «образовательного потенциала». Именно в науке, в её ускоренном, опережающем развитии, в смещении акцентов её саморазвития с изучения прошлого на познание вероятностных факторов будущего, видится её приоритетная роль в процессе движения по пути «устойчивого развития» цивилизации. Находясь на «переднем крае» научно-технического прогресса, «высоких технологий», «опережающая наука» может реально способствовать становлению качественно нового, «опережающего» образования как важной составной части педагогической парадигмы будущего. В качестве идеала таковой всё чаще называется «ноосферное» опережающее образование: именно оно, как мыслится, представ саморазвивающейся системой, сможет сместить акценты своего развития с прошлого на настоящее и далее – на будущее. Критерием реализации такой парадигмы как нового выражения цивилизационных смыслов человечества, будет служить именно степень «познания будущего» в общем образовательном процессе. Хочется надеяться, что это будет принципиально новая научно-образовательная система, главная составляющая обновлённой социокультурной среды.

Строго говоря, переход к «устойчивому развитию» возможен лишь в случае кардинального изменения ценностных ориентиров и формирования в массах приоритетно этического сознания, всемерно целостного, «ноосферного» сознания людей будущего. Первичным условием таких изменений должно стать

¹ Интеграция отечественной высшей школы в мировое образовательное пространство. Материалы международной научно-практической конференции: в 2-х ч. – Казань, 2003. – Ч.2. – С. 341.

зарождение обновлённой системы просвещения, принципиально иной педагогической модели, выполняющей не только функцию передачи социокультурного опыта и научных знаний от прошлых и ныне живущих поколений к будущим, но и способную подготовить сознание человека к подлинному конвергентному процессу глобализации в масштабах «личность – социум – культура» с широкой перспективой скорейших этно-демографических, экономико-культурных, эколого-биосферных процессов, то есть к подлинной трансцентдирующей и, одновременно, интеграционной эволюции человечества.

В целом же, принимая во внимание сегодняшние культурно-цивилизационные и собственно российские реалии третьего тысячелетия, отметим: они, к сожалению таковы, что с очевидностью поставили наших современников перед выбором познавательных (а предельно широко, то и жизненных) стратегий человечества. Тем самым правомерно усиливаются апелляции в направлении поисков этической и гуманистической культурно-цивилизационной парадигмы. Мы, со своей стороны, полагаем, что такая инновационная парадигма должна центрироваться «культурообразующими» и «человекообразующими» инициативами, формирующими духовно-нравственный облик целостной личности. В ином случае человеку XXI столетия будет, по меньшей мере, крайне проблематично адекватно соответствовать стратегии «устойчивого развития» и гармоничного мироустройства. В данной связи мы обосновываем в качестве приемлемой «ноосферную» образовательную модель, максимально синтезирующую и гармонизирующую планетарный гносис. Она наиболее ёмко учитывает ценностные и гносеологические запросы современности, направляет гуманистическую миссию просвещения на оптимальное раскрытие аксиологического потенциала и, наконец, задает кардинально иные ориентиры мировоззренческих универсалий для человека, живущего в эру «общества знаний».

2.2. Парадигмы воспитания в «глобальном обществе» и этическая доминанта отечественной образовательной культуры

Предпринимая в рамках данного параграфа аналитику парадигмы воспитания в «глобальном обществе» в контексте аксиологического потенциала отечественной педагогической традиции, мы сразу определимся с главным направлением наших рассуждений, состоящим в раскрытии аксиологического потенциала этически ориентированной национальной педагогической традиции. Этическую доминанту отечественной педагогики мы манифестируем в качестве действенной силы для успешного движения на пути непростых реформационных процессов в образовательной культуре настоящего и будущего.

Важно подчеркнуть, что ещё в 90-х годах XX века, на волне педагогического энтузиазма, появилось несколько концепций воспитания, рассчитанных на работу в тех или иных субъектах Российской Федерации и получивших название региональных концепций воспитания¹. Большинство из них по большому счёту не были востребованы на федеральном уровне. Тем не менее, наиболее проработанная в теоретическом плане педагогическая концепция И.М. Ильинского, представленная ещё в 1996 году в формате документа «Основы концепции воспитания жизнеспособных поколений»², как известно, вновь привлекает к себе внимание в ходе новейших дискуссий по проблемам воспитания³.

Философская рефлексия сферы воспитания – необходимый шаг к появлению новых социальных практик педагогической и онтологической преемственности. Более того, современные теории воспитания стремятся отразить и новые условия социальной реальности, появляющиеся в условиях глобализации как магистральной социокультурной тенденции мирового развития. Вместе с тем,

¹ См.: Дёмина Т. Н. Теоретические основы региональной концепции воспитания школьников в Республике Мордовия: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1998. – 26 с.

² Молодежь России: воспитание жизнеспособных поколений. Доклад Комитета РФ по делам молодежи. – М., 1995. – С. 38-45.

³ Молодежь России: положение, тенденции, перспективы. Доклад Комитета РФ по делам молодежи. – М., 1993. – С. 86-93.

характерно, что аналитика глобальных теорий и практических разработок в области просвещения традиционно рассматривает в качестве фундаментального фактора идею концептуальной смены ряда воспитательных и образовательных парадигм, более или менее значимых для образовательного сообщества и для общества в целом в своей исторической ретроспективе и преемственности. Отметим ключевые из них.

1. Старейшая парадигма «патриархального» воспитания на протяжении столетий отражала устойчивый характер отношений и обучающих практик в традиционном обществе, в надлежащем масштабе реализуя, как принято считать, важнейшую воспитательную функцию, состоящую в передаче по поколениям накапливаемого знания, социальных ценностей и жизненного опыта. Её главная черта – фактически односторонняя связь воспитателя и воспитанника, директивность гностических и моральных презумпций, имеющих место, что характерно, и в наши дни: не столько в теории, сколько в нормативной организации жизни школы. Важнейшим в этом случае предстаёт гносеологический фактор – «образование представляет собой разветвленную систему передачи знаний от одного поколения к другому»¹ – который, в свою очередь, масштабно экстраполируется на социальный контекст: «воспитание не имеет единственной и главной своей целью индивида и его интересы, оно, прежде всего, является тем способом, с помощью которого общество постоянно обновляет условия своего собственного существования»².

В теоретическом плане соответствующая патерналистическая парадигма получила концептуальное оформление в работе немецкого философа и педагога И.Ф. Гербарта «Общая педагогика, выведенной из целей воспитания» (1806), причём, отметим, она подразумевала прямую обусловленность социальной моралью и недвусмысленную «карающую» педагогическую направленность. Согласно И.Ф. Гербарту, основная воспитательная цель – гармония воли с этическими идеями и выработка многостороннего интереса, – реализуема не

¹ Исаев В.Д. Человек в пространстве цивилизации и культуры. – Луганск, 2003. – С.2 .

² Дюркгейм Э. Социология образования. – М., 2007. – С.35.

просто через воспитывающее обучение, но, прежде всего, через авторитарное управление ребенком. Подобный подход означал подавление «дикой резвости» ребенка, и для этих целей вводились кондуит, карцер, слежка за учащимися, обязательные телесные наказания. Характерно, что педагогика И.Ф. Гербарта в XIX веке легла в основу официальной государственной доктрины в Германии, а два века спустя теория авторитарного воспитания не исчерпана.

2. Разумеется, «гуманистическую традицию – стремление к возвышению человека, наиболее полному воплощению в нем человеческой сущности – было бы несправедливо считать явлением педагогической мысли лишь нашего времени»¹. Так, идеи Я.А. Коменского в своё время не только легли в основу фундаментальной гуманистической парадигмы, но и явились первой реальной альтернативой традиционной педагогике, основанной на авторитарности воспитательных практик. Заявление о том, что «нигде не учат всему, даже главному» и что «образованность – есть воспитание культуры души, и образованные люди суть истинные люди, то есть человечны по своим нравам»², стало значительным событием в мировой педагогике и навсегда утвердило её дальнейший гуманистический вектор развития³.

В труде «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» (1645) Я.А. Коменский ввел свой термин «пампедия». «Пампедия есть, – писал мыслитель, – универсальное воспитание всего человеческого рода... Речь идет о том, чтобы обучались все, всему, всесторонне»⁴. Тем самым, были манифестированы важнейшие принципы «нового», основанного на гуманистических ценностях, воспитания»: воспитание в принципе не определяется социальными рамками и сословными барьерами, оно универсально по сути и до «полноты человечности» должны быть развиты «не отдельные, или

¹ Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – С.72

² Коменский Я.А. Великая дидактика: Глава XI: До сих пор не было школ, вполне соответствующих своему назначению // Избранные педагогические сочинения: В 2-х томах. – М.: Педагогика, 1982. –Т.1. – С.301.

³ Коменский Я. А. Антология гуманной педагогики. – М.: Педагогика, 2003. – С.174 .

⁴ Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – С.107.

немногие, или многие люди, а все и каждый, молодые и старики, богатые и бедные, знатные и незнатные, мужчины и женщины...»¹; воспитание должно происходить в соответствии с человеческой природой, а эта природа деятельна, потому стоит задача «сделать людей деятельными, находчивыми, старательными»², и эта природа сложна, что существенно затрудняет воспитание, а значит, надо «укротить разнузданность неограниченной свободы...»³; самое сложное: для универсального воспитания необходимы универсальные учителя: «для совершенствования каждого человека только и надобно, что умелое руководство»⁴. Наконец, следует отметить и то, что именно у Я.А.Коменского проводится идея воспитания целых поколений, которая, к слову, стала одной из центральных в упомянутой концепции воспитания «жизнестойких» поколений И. М. Ильинского.

Выдвинутый Я.А. Коменским «природосообразный подход» в теории воспитания нашёл своих сторонников и последователей. Уже в трактате Д. Локка «Мысли о воспитании» (1693) отмечается целостность человеческой природы и высказывается тезис о необходимости воспитывающих жизненных ситуациях, которые должен создать наставник, чтобы получить яркий воспитательный эффект. Тогда как эталоном «технологий естественного воспитания» в Новое время по праву становится концепция Ж.-Ж. Руссо, изложенная им в романе «Эмиль, или О воспитании» (1753–59). Она сводилась к следующим тезисам: ребенок не «маленький взрослый», и воспитание должно учитывать естественные этапы развития ребенка, решая на каждом этапе разные задачи, зачастую не совпадающие с задачами взрослых. В этой связи справедливо утверждение, что Ж.-Ж. Руссо открыл детство для современников и потомков: природа, окружающие люди, общество в целом – ключевые воспитательные факторы, воздействующие на ребёнка, их гармоничное сочетание – основная педагогическая задача; основное, что должен делать воспитатель, это помогать

¹ Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Указ соч. – С.107.

² Там же. – С.113.

³ Там же. – С.114.

⁴ Там же. – С.110.

природе, ничего не навязывая ребенку искусственно: воспитатель должен оставаться незаметным – свои знания и нравственные установки воспитанник должен приобретать самостоятельно, чтобы к 25-летнему возрасту, руководствуясь своим жизненным опытом, он мог самостоятельно жить в обществе. И, наконец, ряд исследователей считают концепцию Ж.-Ж. Руссо «первым ответом» на вопрос о целесообразности различного воспитания детей разного пола, исходящей из тезиса о внутренних различиях между возрастными этапами развития детей¹. В современном ключе «преподанная» Ж.-Ж. Руссо идея свободы личности думается, более фундаментальна.

Жизнь в природе и следование природе, снятие для ребенка искусственных запретов, отказ от наказаний и слепого повиновения фактически отвергает идею авторитаризма и социальной иерархии, тем самым, противореча всей системе воспитания, принятой в высших классах общества того времени. Концептуальную линию Ж.-Ж. Руссо продолжил последователь теории и практики естественного воспитания И.Г. Песталоцци, сформулировав образовательные принципы, которые, в свою очередь, заложили, по сути, «зерно» будущей экзистенциальной и персоналистической педагогики, связанной с теориями свободного воспитания². «Мой первый принцип, – писал И.Г. Песталоцци, – заключается в том, что мы лишь в той мере можем хорошо воспитывать ребенка, в какой мы знаем, что он чувствует, к чему он способен, чего он хочет». Второй принцип таков: «Дитя с его задатками, наклонностями и способностями представляет собой нечто целое», отсюда практический вывод выдающийся швейцарского педагога: «я стараюсь, насколько это возможно, развивать все способности детей»³.

Надо отметить, что в известной мере «глобализировать» и обогатить принцип «природосообразности» обучения сообразно философии своего времени, впервые попытался В.П. Вахтеров, рассматривавший образование в контексте

¹ Луков Вл.А. Руссо // Зарубежные писатели: Биобиблиогр. словарь: В 2 ч. / Под ред. Н. П. Михальской. – М.: Дрофа. – 2003. – Ч. 2. – С. 296-297.

² Песталоцци И.Г. Антология гуманной педагогики – М.: Педагогика, 2008. – С.70-104, 185.

³ Песталоцци И. Г. Избранные педагогические произведения: В 3 т. / Под ред. М.Ф. Шабаевой. – Т.2. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – С.188.

развития человечества, а развитие последнего – в контексте общей эволюции живой природы. При этом вопреки теории Ч. Дарвина, движущую силу эволюции он видел не в борьбе за существование, а в стремлении всего живущего к развитию, к совершенству форм и смыслов, тогда как ключевой доминантой совершенствования человека с самых ранних лет представляли нравственные принципы. Фундаментальную философию образования В.П. Вахтерова, пожалуй, можно определить как «школу без границ». Во-первых, педагог выдвигал тезис о планомерном воспитании всех поколений, а во-вторых, был убеждён, что воспитание подрастающего поколения должно происходить во взаимодействии школы с обществом, их морально обусловленном сосуществовании. Так, извечная дилемма: воспитать ли посредством системы образования гуманных людей, которые построят «совершенное» общество, или же политической волей усовершенствовать общество, которое создаст «совершенную» систему образования, решалась В.П. Вахтеровым в обоюдном «встречном движении» образовательной системы и общества. Остаётся добавить, что уже в XX веке, успешно трансформировавшись в западной философии образования, эти «конвергентные» принципы дополнили социальную стратегию гуманизма и сняли противоречия в концептуальных запросах экзистенциализма и позитивизма.¹

Заметим, А. Дистервег стал первым педагогом-философом, кто дополнил принцип «природосообразности» воспитания принципом «культуросообразности». Эти категории взаимодополняемы, причём именно культура ограничивает и формирует органику природного начала, соотносит его с эталоном духовной культуры: «Все человечество, каждый народ, каждое поколение и т. п. всегда находится на какой-нибудь определенной ступени культуры, которая должна рассматриваться как наследие, оставленное предками, как результат истории и всех воздействовавших на нее факторов. Состояние культуры в тот или иной момент должно рассматриваться как естественное

¹ См.: The question of humanism: Challenges and possibilities //Ed/by Goicoechea et al. Buffalo – N. Y.: Prometheus books, 1991. – 341 p.

явление»¹.

Естественность свободы ребёнка и, следовательно, манифест свободного воспитания были впервые официально продекларированы в педагогическом труде Э. Кей «Век ребёнка» (1900), в котором имела место концептуальная заявка на будущее как на планомерное построение личностного контента в области образования, сохраняющего гуманистические тенденции². Именно в рамках педагогической стратегии свободного воспитания, так или иначе, были продемонстрированы общепризнанные образовательные модели XX века, а также выдающиеся, хотя и не бесспорные, образцы новаторской педагогической мысли, среди которых воспитательные и этические идеи Г. Шаррельмана, Ф. Гансберга, Л. Гурлитта, П.А. Кропоткина, И.А. Ильина, Р. Штайнера, М. Монтессори, Г.П. Щедровицкого. В целом, именно в XX веке философия образования «выдвигает новые ориентиры для реорганизации системы образования и артикулирует новые ценностные идеалы и начала новых проектов образовательных систем и новых тенденций педагогической мысли». Характерно, что эти проекты были различны «по своим целям и направленности – одни направлены на модернизацию институций образования... другие – на трансформацию внеинституционального образования»³: те и другие увенчались успехом.

3. Парадигма воспитания в коллективе сверстников сегодня остаётся всё ещё значимым, хотя и менее востребованным примером ценной педагогической практики, имевшей в недавнем прошлом достойные образцы. Однако в контексте современного социального дискурса, методы коллективного воспитания сегодня, в целом, не могут быть рассмотрены как массовый фактор и соотносимы, скорее, с экспериментальным педагогическим творчеством, с выстраиванием образовательной работы в девиантных и маргинальных социальных структурах (к примеру, уникальная практика А.Г. Петрынина), а также в субкультурах и в специализированной образовательной среде. Между тем, экспериментальный

¹ Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – С.228.

² Сманцер А.П., Кондрашова Л.В. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: История и современность. – М.: Бестпринт, 2001. – С.20, 51-56, 108 .

³ Огурцов А.П. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. – С.12.

вектор коллективной педагогики невозможно сбрасывать со счетов: в контексте современной методологии он использует деятельностный, в том числе и воспитательный ресурс, формируя навыки совместного взаимодействия на основе принципа синергии, при котором эффект коллективной деятельности превосходит суммарный эффект индивидуальной деятельности членов коллектива. Одним из первых примеров такой новаторской для своего времени воспитательной деятельности на основах коллективизма в 1907 году стал, как известно, скаутинг, быстро завоевавший популярность не только как важная массовая педагогическая практика, но и как теория «военизированного» воспитания, где зачастую определяющую роль играло коллективное действие подростков¹. Позже продолжением теории молодёжных организаций стал принцип построения трудового сообщества детей и юношества. Он был определяющим в активном поиске новых форм учёбы и «коммунарского воспитания», в становлении «трудовой школы» 20-х годов XX века в СССР с её ориентацией на трудовую учёбу как средство ускоренной интеграции подрастающего поколения в советское общество.

Целая плеяда выдающихся педагогов и талантливых новаторов, теоретиков и практиков коллективного воспитания (Я. Корчак, А.С. Макаренко, С.А. Сухомлинский и другие) – стали, каждый в своё время, примерами и даже символами воспитательных инициатив, существующих, как правило, в экстраординарных социальных условиях: в милитаризированной, в криминализированной среде или же в условиях «идеологического вакуума». Наряду с ценнейшими педагогическими находками такими, к примеру, что активность детей в коллективе лежит в основе самовоспитания и через коллектив воспитываются навыки самопознания, самоконтроля, самооценки и самоуправления², лейтмотивом всех обучающих практик, в конечном итоге, проходила задача перевоспитания, контроля, возвращения индивида в

¹ См.: Баден-Пауэлл Р. Руководство по скаутингу. – М.: Изд. Тов. В.А.Березовского, 1918. –С.18-19, 58, 90.

² Макаренко А.С. Проектировать лучшее в человеке. – Минск: Университетское, 1989. – С. 41,45, 55.

«нормальные» социальные условия, то есть к заданному идеологическому или моральному стандарту. Рождение личностного начала, духовный рост человека в этих условиях оставался весьма спорным фактом. В этой связи примечателен пример этической реализации «человека коллектива», «человека массы», предложенный с позиций западного христианства. Так, к примеру, Р. Гвардини принципиально подчёркивает, что именно в «человеке массы» он видит человека, имеющего шанс быть личностью, в связи с чем ставится фундаментальный вопрос: где лежат человеческие проблемы, гуманистические начала самой «массы», приводит ли «единообразие во множественности» к утрате индивидуальности, или же это чревато потерей самой личности? С последним, по мнению Р. Гвардини, невозможно примириться никогда. Однако, полагает философ, именно внутри «массы» есть предпосылки для возникновения качественно новой этики – этики солидарности, подлинного товарищества, которая может стать основой гуманизма будущего: «Если такое товарищество будет осмыслено, исходя из личности, оно станет великим положительным началом массы. Исходя из него, можно надеется в изменившихся условиях, задаваемых существованием массы, вновь отвоевать человеческие ценности доброты, понимания, справедливости»¹. Другими словами, надежда обрести начала гуманизма коренится в духовной культуре. Так или иначе, концепция воспитания человека в коллективе может быть названа во многом универсальной, если в основе воспитания и личности, и коллектива заложены важнейшие моральные и гуманистические принципы, а не конъюнктурно-идеологические параметры. Современные теории межличностной коммуникации в глобализующемся мире с успехом переносят педагогические наработки коллективного воспитания в стремительно изменяющийся социальный контекст.

4. Сегодня активизируются процессы формирования принципиально новой и достаточно спорной парадигмы, отражающей существо эпохи глобализующегося мира и человека в нем. Она получила «говорящее» название

¹ Guardini R. Das Ende der Neuzeit. – Würzburg, 1953. – S. 70,71.

парадигмы индивидуального выживания в обществе риска. Её теоретические основания пока только разрабатываются, у неё ещё нет чётких характеристик, хотя важнейший формат фактически определён тенденциями «постмодерна» и в образовательной стратегии европейских стран так или иначе происходит её концептуализация¹. Отметим, что онтологические перспективы формирующейся социальной реальности лишь отдалённо напоминают характеристики того «общества риска», которые ещё в начале 90-х годов XX века приводились в работах У. Бека и Э. Гидденса. Уже сегодня мы можем говорить о тотальном ценностном вакууме макросоциальной среды, а значит, очевидны самые жёсткие прогнозы будущего цивилизации. Так, по мнению Ю. Хабермаса, в современном обществе стремительно нарастает осознание морально-политической автономии, и это в свою очередь означает, что социум больше не может опереться на традицию, религию, какой бы то ни было авторитет, и отныне человек сам обречён решать, что нормально и что нет, опираясь только на собственные критерии. В конечном итоге, человек создает «полностью индивидуальный жизненный проект», чтобы оставаться самим собой в изменчивой реальности².

Действительно, изменение этико-социальных стратегий, ослабление регулирующей роли традиции, религии, идеологии, потеря культурных кодов ставит перед современными воспитательными практиками и перед педагогикой в целом совершенно иные вопросы, на которые зачастую нет однозначных ответов. «Общество риска» в эпоху глобализации нивелирует шкалу ценностной и нормативной регуляции жизни индивида, утверждая «социальную аномию». Фактически все ранее закреплённые фундаментальными социальными практиками базовые ценности и нормы «стабильного общества» уходят в прошлое, теряют императивность и, наряду с этим, «эффект аномии» усиливается тотальным информационным воздействием, предоставляющим человеку посредством моды, рекламы и телешоу столь же тотальные «квази-ориентиры»:

¹ Персидская А.Е. Парадигма индивидуально выживания в обществе риска в зеркале англосаксонской модели образования // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2014. – № 6. – С.73-78.

² Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. Московские лекции и интервью. Серия: Первые публикации в России. – М. КАМІ, Academia. – 1995. – С.88.

как необходимо выглядеть, что нужно приобрести и, наконец, как следует жить.

В то время как сама «нормативность» поэтапно снижает на порядок «планку эталона» для индивидуума и общества, на первое место выдвигаются вопросы социальных факторов воспитания, причем воспитания не только, собственно, ребёнка, но и молодежи и всех других возрастных групп вообще. Более того, реальные социальные практики сегодня всё чаще начинают представлять воспитание как важнейший и априорный способ именно социального контроля, сам по себе не снижающий, тем не менее, свержа агрессивность в социальной среде.

В целом же, констатируя тенденции намечающихся воспитательных и образовательных инициатив, можно выделить основные тенденции.

Во-первых, в современном социуме наличествует фактическая деперсонализация воспитательного и обучающего фактора, источником которого реально становится СМИ и Интернет, тогда как прежний формат воспитательных практик – родители, семья, учитель как госслужащий – уходит в прошлое, утрачивая авторитетность и своё принципиальное значение: репродукция воспитательных идей минимальна.

Во-вторых, происходит нивелировка личностного начала и индивидуальной ответственности субъекта и его поступка как судьбоносной вехи его морального существования, а вместе с тем исчезают как ценностные категории важнейшие нравственные презумпции абсолютного порядка: совесть, духовность, праведность, гуманизм.

В-третьих, контекст знания-размышления и значения усилий его приобретения, значимость его полноты, прочности, универсальности заменён сугубо информационным контекстом с его массовостью, релятивностью, широтой охвата и «порхающим» (скиминг), «сквозным» информационным вектором: появляется феномен тотального информационного потребления, связанный с лёгкостью нахождения и освоения потока сведений, причём без их осмысления, а также с глобальным информативным перенасыщением сознания («информационный взрыв»);

В-четвертых, фактически новый онтологический феномен, «виртуальный

мир», задаёт и масштаб принципиально иного по смыслам квази-существования человека: «как-бы-бытия», «мира-симулякра» с «реальностью» нескольких жизней, которые с лёгкостью можно изменить, переформатировать, причём стало фактом и появление априори «внеценностного» «информационного продукта», каковым в подобном абсолютно релятивистском прочтении в равной степени может считаться, к примеру, и «Библия», и «Майн кампф».

Наконец, в онтологически поверхностном контексте «существования-презентации», «бытия-симулякра» новыми социально значимыми фетишами как нонсенс предстают высокая продуктивность, эффективность и успех, в конечном итоге обозначая и самого человека «продуктом любви», тогда как этика становится функционально-биологичной, а биология механистичной.

Концептуальный финал всех перечисленных парадигм, как очевидно, пока всё ещё открытый. Принципиально же следует подчеркнуть главное: до тех пор, пока мы в принципе говорим о человеческом измерении современной цивилизации, преемственность гуманистической парадигмы безусловна, а значит духовно-нравственная доминанта педагогического процесса, ключевые моральные ценности и «предельные» смыслы личностного бытия человека в мире должны оставаться фундаментальными категориями воспитательной и образовательной традиции, её неизменной основой при всех происходящих и возможных модернизационных практиках. Не менее важным видится и осознание того, что никакое директивное реформирование «извне» сегодня не станет подлинным и эффективным, так как действительно важные инновационные процессы начинаются «в глубине» действующих педагогических моделей, не в последнюю очередь благодаря идеям и практике выдающихся учителей, стараниями непосредственно профессионального сообщества, по-новому решающего частные образовательные проблемы «на местах» и в итоге, достигающего единого общекультурного результата.

По-видимому, мы вправе сказать, что каковым бы не было современное состояние сосуществующих и в разной степени влияющих друг на друг образовательных парадигм, для мирового образовательного пространства явные

негативные тенденции в сфере педагогики и в образовательной политике отнюдь не фатальны. Делается совершенно обоснованный вывод, что именно образование – единственное, что даёт многократный качественный скачок, фактор цивилизационного прорыва, «делающий» эпоху¹.

Одновременно можно предположить, что отечественная образовательная и педагогическая традиция в ближайшей будущей перспективе своих национальных и общемировых доминант сегодня вызывают весьма двойственную оценку.

С одной стороны, оптимистично провозглашается, что «современная социокультурная ситуация детерминирует кардинальное усиление роли фундаментального социально-гуманитарного образования, диктует нацеленность государства на принципиальное усиление созидательной, духовно-нравственной развивающей функции отечественной культуры», что «в фундаменте жизнеутверждающего переосмысления базовых основ развития системы российского образования XXI в. очевидны следующие ценности: духовность, осознание неразрывной связи с миром, житнетворчество, самореализация, культурная индификация, равнодушное и доброе отношение к миру и самому себе»². С другой стороны, присутствуют чрезвычайно резкие заявления о том, что в действительности происходит подмена смыслов и ценностей, формализация и примитивизация процесса обучения уже безнадежно далекого от процесса познания, что, по сути, уже сегодня «мы хороним будущих Толстых, Ростроповичей и Смоктуновских, делая вид, что не понимаем» того, что «надо менять не систему оценок, а саму систему образования, и всё, что создается в нашей стране – создается для будущего»: «все, кроме людей»³.

Парадоксально, но в концептуальных разработках образовательных стратегий мы не находим сегодня определяющего значения воспитания как духовно-нравственного становления личности, как центральной педагогической

¹ Примерами этому могут служить большие или меньшие по масштабу феномены европейского и американского Просвещения, еврейской педагогической системы начала XX века или классический образец «немецкого учителя», создавшего «Германию Бисмарка».

² Трофимова Н.Б. Развитие духовно-нравственного потенциала учащихся в образовательном процессе школы (психолого-педагогический аспект): монография. – Воронеж: ВГПУ, 2008. – С. 233.

³ Максимов А. ЕГЭ как убийца // АиФ. – 2008. – № 27. – С. 4.

парадигмы, важнейшей ценностно преемственной отечественной традиции просвещения. Более того, уже долгое время в обыденном сознании, уверенном, что «никакая школа не помешает получить образование», сами эти понятия «школа» и «воспитание» именно как обогащение жизненно важными смыслами, раскрытие имманентного нравственного начала, остаются едва ли не противоположны по значению, и даже этико-социальные смыслы знания нивелированы: важным становятся лишь условия получения должности или учёной степени.

Кризис современного образования связан, прежде всего, с отсутствием понимания изначальной сущности образования: какую личность и какими ценностями нам предстоит «просветить», «взрастить» и «образовать». Здесь нелишне напомнить, что однокоренными слову «образование» будут слова «преобразование», «сообразование», «преображение». Отметим, что образование, по сути, есть глубочайшее преобразование человека: приближение его личности к «образу и подобию», к изначальному лику его духовного совершенства, через раскрытие заложенных дарований и проявление нравственного потенциала. Аналогично, и слово «воспитание», имея с «питанием» один корень, отличается от него по смыслу весьма существенно, придаёт смыслу направленность вверх, очевидную духовную направленность. Как и «восхождение» есть движение вверх, так и «воспитание» есть насыщение высшим, есть рост зерна человеческого духа. Воспитание именно как «духовное питание» и нравственное преобразование должно лежать в основе процесса подлинного образования, в ходе которого, по словам В. В. Зеньковского, «все педагогические усилия, какие вообще осуществимы, должны быть направлены на то, чтобы юное существо могло «найти себя» и творчески преобразовать свой состав, какой оно в себе находит, как взаимодействие наследственности, социальных и духовных влияний».¹

Говоря о системе образования совершенно иного качества, которая позволила бы в полной мере возродить преемственность именно воспитательной

¹ Цит. по: Образование и духовное здоровье молодёжи. Сборник материалов медико-педагогической конференции // Воронежская беседа. Воронежско-Липецкая епархия. Воронеж, 1998. – С. 29.

традиции как передачу по поколениям опыта духовной жизни народа, его базисных ценностей, смогла бы направить процесс обучения на готовность человека ценностно осознавать и проживать знание как «акт обретения», когда эрудиция дополняется интуицией, – невозможно не заострять внимания на перманентной сакральности обучения, когда образование не сводится к только рациональному поиску знаний и доказательству истин, но когда оно насыщено «живым опытом» личностного, межличностного и, наконец, Богообщения: внутреннего откровения, свидетельства или описания. Опыт такой традиции в российской педагогике это литургическое православие в его внеидеологическом, «духовидческом» аспекте, и ещё во многом не изученное и философски не осмысленное наследие Царскосельского лицея.

Опыт царскосельской педагогики весьма обширен и имеет, безусловно, сакрализирующие черты, прежде всего, в осознанном целеполагании и личностном достижении идеала античной культуры, а значит, в соответствующем восприятии бытия и судьбы, «чистых» эталонов гражданственности и долга перед отечеством в трактовке, скажем, Перикла, и, наконец, в создании мыслеобраза-мечты, идеи «духовного братства и «общих помыслах» в притягательной интерпретации, например, розенкрейцеров. Именно масонство создало в XVIII веке известный прецедент в русском обществе, став в нём, по весьма смелой оценке А.Н. Пыпина «первой нравственной философией» и заявив о своей приоритетной нравственной цели, провозглашая «исправление человека и усовершенствование нравоучения в духе истинного христианства и любви к ближнему»¹. Русское розенкрейцество, названное в своё время Г.В. Флоровским «психологической аскезой и собиранием души»², а В.В. Зеньковским «школой морального гуманизма»³, соединило в себе глубокую нравственную метафизику с практической моралью: соответственно, первая давала ключ к самостоятельному изучению природы, к познанию Бога и самого себя, вторая указывала пути к спасению. Так или иначе, оценивая этику

¹ Пыпин А.Н. Русское масонство 18 и первой четверти 19 века. – Петроград: Изд. Огни, 1916. – С. 344.

² Флоровский Г.В. Пути русского богословия / Отв. ред. О. А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации, 2009. – С.86.

³ Зеньковский В.В. История русской философии. – М.: Академический Проект, Раритет, 2001. – С.103.

масонства в целом, нельзя не отметить её серьёзного влияния на формирование отечественной этической традиции вообще: её начала чётко прослеживаются у славянофилов, у Л.Н. Толстого, у В.В. Зеньковского, К.Д. Ушинского, у П.Ф. Каптерева – масонская этика акцентировала бытие «человека-духа», обосновывала необходимость нравственного восхождения человека от тварной, греховной природы к божественному сообразию.

Второй составляющей царскосельского педагогического феномена стал идеал античности, весьма интересный для нас в этико-социальной плоскости, а также в концепции учительства как обретения пути и знания. Лицейский курс приравнивался к университетскому, воспитанники изучали не предметы, а науки, обучение велось комплексно: интеллектуальные занятия сменялись спортивными играми, а светскость воспитывалась «по-домашнему», причём в обстановке удивительной эстетической красоты и на лоне природы. В свете позднейшей психологической науки это был как раз тот случай, когда «ситуация, в которой учишься, оказывает сильное влияние на результат получения знания»¹. Принцип Академии Платона: начинать с «гимназия», с культуры тела, углубиться до интеллектуальной культуры, и, наконец, создать культуру сознания, обрести горизонты интуитивных возможностей, здесь дополнился аристократическим моральным кодексом и нетривиальными понятиями о дружбе и личной чести².

Непреложным для последующего «классического» образования становится также изучение латинского и греческого языков – «логического» и «поэтического» – в дополнение к риторике. Язык – основа мышления, и, говоря современными терминами, два различных вербальных ритма и два ритма сознания соотносились и развивали потенциалы соответствующих полушарий головного мозга. Обучаясь риторике, человек обретал умение структурировать сознание, «разворачивать», изъяснять, а фактически, излучать мысль: самопознание обуславливало ораторское искусство, которое было невозможно без творчества, спонтанности и красоты изложения постигнутых смыслов.

¹ Шван Г. Информационный банк или формирование граждан? Будущее университета // Университетское управление. – 2001. – № 2(17). – С.69-78.

² Новиков А.М. Национальная идея России (Возможный подход). – М: Эгвес, 2000. – С.2-4.

Центральным и основополагающим в педагогической теории и практике Лицея стал тезис о том, чтобы у ребёнка было время для общения с вечностью, о том, чтобы человек в детстве мог личностно пережить незабываемое ощущение святости бытия. Бессмертие души – вот к чему он приходил очень рано и самостоятельно. В целом же, что касается лицейской педагогики, то она, имея в своей концептуальной основе античную метафизику, платоновскую первичность идей и сократовское прозрение «в чистом виде», олицетворяла, пусть и весьма относительно, учительство-посвящение, обуславливая возможность радикального изменения сознания сначала одарённых единиц, а затем и сознания общества в целом. Она демонстрировала возможность подлинного просвещения как диалога-сопричастия «учитель-ученик» и, собственно, учения как таинства обоюдного самопознания и познания мира. Безусловно, образование такого порядка действительно открывает новые личностные и социальные перспективы, и именно оно в полной мере может быть названо институтом сбережения детства, сбережения человечности. Интерпретируя эти принципы для современных образовательных стратегий, Г. П. Щедровицкий в своё время даже предложил заменить педагогику «андропонику» — «выращиванием человека» в соответствии с его индивидуальным складом вместо подчинения его требованиям общества¹.

Иначе говоря, на смену «педагогическим технологиям» посредством, в том числе и ориентиров предложенных фундаментальной психологической наукой, должна прийти «педагогика смыслов», школа «конструирования» вариативного и развивающего «пространства личности».

Скажем, теоретик «смысловой», вариативной педагогики А.Г. Асмолов утверждает, что в ходе образовательного процесса необходимо перевести «мир культуры» в «мир личности», научая последнюю жить «в том числе и в ситуациях неопределённости», в ситуациях экзистенциального выбора, в целом, приобщая её к культуре, к тому масштабному мыслеполаганию, посредством которого «люди

¹ Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. – М.: Эксперимент, 1993. – С. 35, 70, 243.

на протяжении веков строили мировую цивилизацию»¹. На теснейшую связь культуры и образования указывал в своё время С.И. Гессен, утверждавший, то между образованием и культурой имеется...точное соответствие», и «цели образования – культурные ценности, к которым...должен быть приобщён человек»². Более того, подлинное «образование – это просветление человека культурой, его самопознание, в том числе и в отношении к своему Отечеству и традициям своего народа». Сегодня такое «самопознание протекает в весьма неблагоприятной среде, где все светлые... ценности и ориентиры подвергаются осмеянию и имитации»³. Действительно, хочется ожидать, что «новый взгляд на человека, на законы формирования собственно человеческого в нём, на условия, факторы и движущие силы человекообразования не может не повлиять на изменение всей системы образования»⁴. Причём неоднократно заявлялось, что «проблема формирования духовно-нравственного начала в человеке выступает сегодня как важное условие разрешения социальных, политических и иных проблем, как средство построения духовной взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего... Культура и нравственность являются важнейшими компонентами духовной сферы общества, это связующее звено, благодаря которому человек интериоризирует главные ценности общества, формируясь как личность с особенностями национального характера, это и есть процесс духовно-нравственного воспитания личности. Смысл этого процесса – преобразование самой сущности человека, развитие всех его сущностных сил и возможностей»⁵.

Так или иначе, определённым идеалом современного образования можно рассматривать образ «человека культуры». Впервые о нём заговорил ещё на рубеже XIX-XX веков выдающийся педагог и философ-богослов П.Ф. Каптерев (1849– 1922), заявив, что образование должно быть в целом построено так, чтобы

¹ Асмолов А.Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России / Мир психологии. – № 1. – 1999. – С. 202-203.

² Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М, 1995. – С. 35-36.

³ Корольков А.А. Русская духовная философия. – СПб., 1998. – С.98.

⁴ Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. – Томск, 1999. – С.105.

⁵ Беляев В.И. Культура, духовность, образование: диалектика взаимодействия // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 1. – С. 47-50.

содействовать, прежде всего, духовно-нравственному развитию ребёнка, и улучшению человеческой природы как таковой, должно способствовать душевным движениям и переживаниям личности, получающей принципиально значимую возможность «испытать наиболее высокие и сложные формы чувствований» и самостоятельно, осознанно сформировать осознание своей «общественной культурной обязанности», в своём моральном статусе превышающей формальную гражданственность. По сути, П.Ф. Каптеревым была предложена концепция духовно-нравственного развития личности как фундаментального основания всего педагогического процесса. Новатор для своего времени, в своей философии образования он акцентировал внимание не на широко декларируемой рационально-интеллектуальной доминанте, а на ценностном и сакральном аспектах поиска «истинного» знания. В одном из главных своих трудов – «Педагогический процесс» (1905) – педагог писал, что «душа – такой же самобытный организм, как и тело; в душе нет окон, в которые могло бы войти в неё что-либо извне, стороннее её. Всё, что есть в душе, есть результат самодеятельности...»¹ и значит, в целом, «гармония развития может быть понимаема в смысле равного развития всех сил духа и тела». Интересен взгляд философа на подлинное предназначение образовательного учреждения: «Воспитательные учреждения, школы, суть как бы кухни души...Если знать законы развития человеческого организма вообще и частную его наследственность, то человеку можно предлагать такую духовную пищу», которая «может довольно значительно повлиять на физическое и духовное усовершенствование личности, на образование умственных склонностей и идеалов, на развитие способностей»². Собственно, педагогический процесс виделся как грандиозная «передача опыта от старшего поколения младшему», цель которого в конечном итоге – «стремление к абсолюту, познание истины», «создание идеального человека и человечества», обладающего своей духовной

¹ Андреева И.Н. Философия и история образования: Учеб. пособие. – М.: Мос. гор. пед. общество, 1999. – С. 9.

² Каптерев П.Ф. Избр. педагогич. соч. – М., 1982. – С. 46-47.

историей¹.

Эти идеи явились определённым итогом русской христианской педагогической мысли, у истоков которой стоял выдающийся философ и педагог, современник К.Д. Ушинского и в своём роде духовный наставник В.С. Соловьёва, незаслуженно забытый сегодня мыслитель П.Д. Юркевич. Идеалист, исследователь И. Канта, в своих педагогических изысканиях соединяя философию, психологию, логику с «этикой сердца», с абсолютном христианской любви, столь же априорным как и «этика ума» кантианского категорического императива, он определял главную цель образования и воспитания как содействие человеку в достижении его высшего, предназначенного Творцом, совершенства через раскрытие, исполнение его «частного призвания». В своей первой крупной педагогической работе «Чтения о воспитании» (1865) и в последующем фундаментальном труде «Курс общей педагогики» (1869), мыслитель говорил о воспитании долга «человеческой совести», о воспитании долга в семье, церкви, государстве, тогда как нужда в жизненных благах или стремление к высшим идеалам в равной мере могут стать важным педагогическим фактором, способны воспитать достоинство человека только посредством добросовестного труда. Причем, подлинное воспитание сакрально: «Священное не должно делаться обыкновенным. Мысли о Боге должны лежать в глубине души, а не на поверхности её как сведения, которые должны быть ежеминутно применяемы к потребностям жизни. Сообщаются такие мысли словом кратким, характерным, сосредоточенным. Мгновенно такое слово исторгает душу ученика из этого чувственного мира, но так же скоро дитя возвращается в этот мир, чтобы приучится выносить его тяжести и исполнять в нём свои обязанности»².

Знакомство с текстами мыслителя показывает, что возвышенные педагогические идеи не носят характер утопии или сугубо идеалистических конструкций. Напротив, его образовательные рекомендации носили практический характер. И это, прежде всего, воспитание доброты сердца: «воспитывай так,

¹ Каптерев П.Ф. История русской педагогики. – СПб: Питер, 2006. – С.18, 45, 103-200.

² Юркевич Д.П. Чтения о воспитании. – М.: Универс. изд-во, 1865. – С.220-221.

чтобы воспитанник, когда он придёт в зрелый возраст нашёл или застал самого себя: знающим доброе, любящим доброе, имеющим силы совершить доброе»¹. Само воспитание, в представлении философа, действие практическое, «оно не только обучает воспитанника тому, каким он должен быть, но и делает его таковым, оно есть сила, совершающая ломку, перестройку, образование и преобразование во внутренней жизни воспитанника»². Здесь же, в педагогическом контексте, П.Д. Юркевич затрагивает экзистенциальный философский вопрос: человек сущностно, изначально свободен, поэтому он тотально не подчинён своей нужде. Манифестация свободы подлинно возможна только при осознании значения совести как некоего «центра» личности, а также обретая своё призвание на общественном поприще. Для педагога это значит, «что прежде всего человека следует поднять на высоту, соответствующую его призванию, следует очеловечить и воодушевить его, создать из него моральную силу добра и истины – и тогда он, моральная личность, сами нужды и способы их удовлетворения обратит в поводы и средства к самовоспитанию и к самостоятельному преуспеванию в мудрости и добродетели»³.

Подводя итог своим размышлениям о целях воспитания, П.Д. Юркевич говорил о необходимости формирования четырёх сущностных сторон человеческой личности, и четырёх аспектах воспитания: «Первое правило полагает сущность человека в чувствительности, общей всем живым существам; второе считает его силой экономической, третье – силой политической; но только последнее – лицом, которому подобает внутреннее достоинство, так что моральная свобода – этот существеннейший признак Богоподобия – составляет центр человеческой личности»⁴.

Далее, в русле наших рассуждений, обратимся к фигуре В.В. Зеньковского, поскольку он, в ряду других русских философов, последовательно и многоаспектно разрабатывал проблематику собственно христианского

¹ Юркевич Д.П. Чтения о воспитании. – С.30.

² Там же. – С.199.

³ Там же. – С.38-39.

⁴ Там же. – С.195.

воспитания, предлагая рассматривать несколько периодов развития ребёнка, каждому из которых должно соответствовать необходимое духовное наполнение. Согласно философу, невозможно воспитывать детей, полагал мыслитель, опираясь только на земные цели жизни: надо связывать земное с вечным, которое со всей неизбежностью входит в жизнь человека. Таким образом, на первое место выступает проблема человека и динамики его развития, которая целостно решается именно христианской антропологией, ибо «духовное начало в человеке не только не выводимо из природной эволюции, не только предполагает наиндивидуальный его корень, но, в самой своей сущности свидетельствует о том, что оно связано с Абсолютом. Духовная жизнь в человеке есть непрестанное, неутомимое искание Бесконечности...»¹. А, значит, прежде всего: «следить за ростом и ритмом внутренней жизни в детях, видеть во всём внешнем воспитательном и образовательном материале лишь средства раскрытия и укрепления духовных сил в ребёнке – таков путь школы»².

В проекции на нашу работу, концепция В.В. Зеньковского может быть интересна по ряду причин и аспектизаций.

Во-первых, представлением религиозного философа об иерархической структуре личности при общей личностной ориентации воспитательного процесса, приоритетного, по мнению мыслителя, по отношению к «эмпирическому обучению». Приоритетность духовно-нравственного воспитания над эмпирическим знанием у В.В. Зеньковского отнюдь не означала оторванности личности от физиологической, психической и социальной жизни, но предполагала органичную взаимосвязь всех этих сторон, обуславливающую развитие главного личностного начала – духовного. Подобно П.Д. Юркевичу, определявшему педагогику как «науку о воспитании духа»³, В.В. Зеньковский видел основные силы души заложенными в эмоциональной сфере, в пробуждении чувства, в которых таится «и откуда излучается вся творческая энергия, согревающая и

¹ Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1993. – С.13-14.

² Там же. – С.39.

³ Юркевич П.Д. Курс общей педагогики с приложениями. – М.: Греч, 1869. –С.341.

одушевляющая работу ума и активность личности»¹. Интеллектуальная же сфера является вторичной, и поэтому не обучение, не овладение системой знаний и формирования наукообразного мировоззрения, а воспитание как формирование эмоционального отношения и ценностных ориентиров, которые есть «ключ к плодотворному творчеству»², для В.В. Зеньковского первично.

Во-вторых, по той причине, что именно В.В. Зеньковскому принадлежит мысль о принципиальной роли педагога в процессе просвещения, уникальной роли учителя-наставника в его отношениях с учеником. В свете христианской антропологии философ рассматривал детство как важнейший этап духовного становления личности, становления её самосознания: «детская душа – это душа взрослых в миниатюре, это ранняя стадия её»³. Каждый возраст ребёнка задаёт основную, актуальную цель, а также ряд задач для педагога, свою «духовную установку»⁴. Вера как знание Бога, понимание метафизической глубины личности каждого ребёнка, стремление проявить его божественную сущность становится «альфой и омегой» всего воспитательного процесса, основной его движущей силой. Учителем по праву становится только тот, кто обладает наибольшим опытом восхождения к Богу, а значит, может зажечь верой и любовью детское сердце: вера учителя в божественную заданность личности ребёнка становится определяющим фактором, оправдывающим даже слабость и порочность человека, не способного без Божьей помощи достигнуть нравственного совершенства. Интересно сравнить эту мысль с «возрастанием к гуманизму»⁵ И.Гердера и увидеть в этом некое трансцендентное продолжение. Впрочем этот своеобразный синтез антропо- и теоцентричности, представленный лучшими образцами отечественной педагогической теории объективно не мог быть востребован далее во всей своей полноте, и исчерпывающее объяснение этому дал Н.А. Бердяев: «В

¹ Зеньковский В.В. Очерк о педагогическом интеллектуализме // Русская школа за рубежом. – Прага, 1923. – кн. 2-3. – С.13.

² Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1993. – С.8.

³ Зеньковский В.В. Психология детства. – Лейпциг, 1924. – С.18.

⁴ Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – С.103.

⁵ Цит. по: Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: учебник для вузов. – М.: Владос-Пресс, 2006. – С.4.

сознании XIX– XX веков потускнел и почти исчез идеал человека. С тех пор как человека признали продуктом общества, порождением социальной среды, идеал человека заменился идеалом общества». «И сейчас очевидно, что духовная жизнь и её ценности стоят иерархически выше социальной жизни и её ценностей, да и сама социальная проблема разрешима только на почве духовного возрождения. Невозможно и недопустимо представить общество игре злых сил и пассивно ждать чудесного преобразования мира»¹.

Строго говоря, эволюционирующая образовательная традиция, не потерявшая преемственности своих воспитательных форм, обычно во многом характеризует и определяет неповторимый «культурный и этический образ» эпохи, тем более, если всецело направлена на развитие именно нравственных задатков человеческой личности изначально, а не прибегает к жесткой идеологической обусловленности, со временем способной полностью выхолостить принципы живой педагогики творчества.

Таким образом, ученым сообществом со всей определенностью постулируются параметры «онтопедагогики»² для «многомерного мира человека», которая ставила бы своей целью сформировать условия для открытия учеником не просто знаний о мире, но осмысления посредством этических образов и нравственной мотивации его собственной духовной глубины. Другими словами, речь идет о необходимости появления «педагогики смыслов»³, позволяющей осуществить вхождение человека в сложившееся культурное пространство именно как в смыслообразующую сферу собственного бытия. Здесь обязательным станет осмысленность и нравственное напряжение, преобразование самой сущности человека, развитие всех его сущностных сил и возможностей⁴. При этом, несомненно, исконно сложившаяся, вполне конкретная «культурная

¹ Бердяев Н.А. О назначении человека // Педагогика. – №4. – 1994. – С.13.

² Ключко В.Е. Внутренние тенденции развития образования и онтопедагогика // Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации. Монографический сборник / под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск, ЦПКЖК, – 2002. – С.53-61.

³ Асмолов А.Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России / Мир психологии. – № 1. –1999. – С. 198-208.

⁴ Беляев В.И. Культура, духовность, образование: диалектика взаимодействия // Мир образования – образование в мире. – 2005. – №1. – С.48.

среда необходима» для формирования душевной целостности человека для «его «духовной оседлости», его привязанности к родным местам, для его нравственной самодисциплины»¹. Более того, человек «остаётся наследником культуры, без которого она превращается в хаос, в историческую пыль»², и приобщение к подлинной, идеологически неискаженной культурной традиции, питание её духовными токами, её ценностными смыслами начиная с детства, становится фундаментальной задачей для истинного Учителя, способного «замкнуть через себя связь ребенка с культурой», сделать «их сообразными»³ посредством универсального нравственного фактора, центрирующего совестливого начала, прикосновением к глубинам духа.

Именно духовное измерение и постоянно высокую степень осознанности в постижении человеком самого себя, выявление им зерна культуры из окружающего хаоса, называет М.К. Мамардашвили фундаментом или основанием культуры нового времени, которое определяется им как неисчерпаемое человеческое стремление подняться над самим собой, встать на путь бесконечного духовного обновления, причем это похоже на бесконечное путешествие, тайну, ибо «в этом движении человека к себе нет никаких гарантий»⁴. Нам очень близки такие «философские мотивы» культуры образования. Они тем более интересны на общем фоне осмысления концепта «человек культуры» – относительно нового в отечественной педагогической теории⁵. Данный концепт включает в себя куда более глобальный, философско-культурный, даже онтологический контекст соединения в личностном начале вневременных ценностных смыслов, гармония духовного, общечеловеческого, этно-культурного и индивидуально-творческого начал бытия. Это «погружение», через образ национальной и общечеловеческой культуры к истоку бытия своего

¹ Лихачёв Б.Т. Философия воспитания. Социальный курс. – М.: Прометей, 1995. – С.181.

² Беляев В.И. Указ. соч. – С.50.

³ Ключко В.Е. Ключко В. Е. Ментальное пространство личности как предмет профессионально-педагогического осмысления // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность, коммуникация, толерантность. – Томск, 2002. – С.110.

⁴ Мамардашвили М. К. Мысль в культуре // Философские науки. – 1989.– № 11. – С. 81.

⁵ Следует разводить понятия «человек культуры» и «человек культурный», т. е. имеющий предзаданный стереотип социокультурной адаптации.

духа, причём, по выражению М.К. Мамардашвили, «в этом движении человека к себе нет никаких гарантий», ибо сегодня становится важно не то, как человечеству распорядиться существующими свершениями цивилизации, а то насколько все «мы понимаем, что всё это не самодостаточно, не самоналажено, что хаос не позади, а окружает каждую точку культурного существования внутри самой же культуры»¹.

Обратим внимание на то, что современная аналитика в области образовательных стратегий не однократно заявляла о том, что «сегодня Россия нуждается в подлинной школе», а истинная «школа определяется...качеством формирования человека»². Такое заявление фокусирует острую проблему: в системе российского образования, за буквально единичным исключением, «нет ни одной школы, нацеленной образовать человека. Практически все школы и вузы ориентированы на создание плебса»³. Западные, а теперь и общемировые социопедагогические тенденции, умышленно предусматривают наличие образовательной системы «двух коридоров», изначально не допускающей наличия и формирования цельного фундаментального знания: это система «двух школ», фактически закрытых, независимо существующих в «образовательной параллели». «В «низшей» школе готовят [социальных] «винтиков», живые механизмы», «грамотных людей», то есть «инструмент, предназначенный для продажи на рынке труда»⁴, и дальнейшего «манипулирования» на мотивациях потребительства... Эту ситуацию иллюстрирует пример создания технического института в Португалии, поначалу лишённого «гуманитарной составляющей». Её вскоре вернули, отдав гуманитарному профилю более 50% нагрузки, на вопрос «почему?» ответив, что студенты «просто перестали быть людьми»⁵.

«В «высшей» школе готовят элиту», и такая школа изначально «построена совершенно на других принципах», чем какие бы то ни было образовательные

¹ Мамардашвили М.К. Указ. соч. – С. 75-81.

² Проект Россия. Вторая книга. Выбор пути. – М., 2008. – С. 350.

³ Там же. – С.354.

⁴ Там же. – С.351.

⁵ Лешкевич Т.Г., Зубова Д.А. Вселенная человека. Приглашаем к сотрудничеству // Вестник РФО. – 2011. – № 1 (57). – С. 39.

учреждения. Её «первоначальная задача – создать человека», который «в полном смысле слова знает, откуда, куда и зачем он идёт». Помимо прочего, это означает «дать ему масштабное мышление», обозначить для него «фундаментальные ориентиры» и передать «знание о мире во всей его полноте», причём «элитарное образование никогда не ориентируется только на интеллект»¹, раскрывая целый спектр возможностей личности.

Образовательное реноме современной элиты в социальном плане это «в первую очередь, ориентир на принадлежность к касте»: «университеты США, к примеру, на словах самые свободные и самые открытые», но «на деле они не пускают в свою среду чужих, как бы умны те не были». В данном случае никакой «интеллектуальный потенциал сам по себе не является решающим показателем» – для элитарности необходима духовная состоятельность и зрелость, «нужен фундамент, глубокое цельное мировоззрение»². Показателем и примером классических британских элитных школ, «кузнец джентльменов», из стен которых уже несколько веков выходит строящий государственность «в узком кругу» знаменитый истеблишмент, «англосаксонская элита», самовоспроизводящиеся братства, именуемые сегодня клубами». Надо отметить, что «у всей элиты Соединённого Королевства одинаковая образовательная основа»³ – это государственная традиция и стратегия. В отличие, к примеру, от Франции, на Британских островах нет единого типа образования, однако в частные привилегированные школы, «публик скул», попасть достаточно сложно, и ребёнка записывают о них, зачастую, ещё до его рождения. Условия обучения особые: классы не переполнены, среди учащихся нет детей иммигрантов, а преподаватели – выпускники Оксфордского и Кембриджского университетов. Эти «фабрики джентльменов» – фактически средство воспроизводства британской элиты». Её характеризует, безусловно, и, прежде всего, этический критерий: кредо *fair play* («честная игра»), и априори от членов «элитного клуба ждут честности, высокой морали и осознания ответственности,

¹ Проект Россия. Вторая книга. Выбор пути. – С. 351.

² Там же. – С. 356-357.

³ Там же. – С. 302.

которая на них возложена обществом»¹. Здесь чрезвычайно примечательна позиция семьи, понимающей насколько важно, не считаясь ни с какими трудностями, предоставить ребёнку шанс зарекомендовать себя в глазах общества обладателем потенциально высоких, ценностно определяющих человеческую суть нравственных качеств, недостижимых для современного «диктата потребления».

Возникает вопрос: насколько коррелирует такая установка с ситуацией в российской образовательной практике? Ответ иллюстрируется реальной ситуацией в обществе: «Бытует мнение, что ребёнка должна воспитывать семья. Но что мы видим на практике? Родители не знают, чему учить своих детей, потому что сами являются продуктами системы, делающей из них потребителей. Не зная цели, нельзя указать направление, идя по которому можно обрести благо. В итоге, под благом понимают деньги», а это значит «ставить крест» на самом главном в жизни: человек больше «не видит себя как личность»².

Тенденция «элитарности образования» и социокультурные критерии и корреляты элиты в педагогических стратегиях современности, в действительности, тема более чем актуальная, причём именно в свете инновационных процессов в образовательной культуре. Они, как мы отмечали ранее, преобразуют ядро системы, меняют качество процесса и существо миропорядка, сами по себе, реализуясь не ранее, чем будет накоплена «критическая масса» превосходящее другого свойства и сформирован глобальный взгляд на проблему в умах духовно-деятельных людей, самостоятельно осознавших своё предназначение и изменившихся внутренне настолько, что окружающие зачастую не всегда могут поначалу их понять. Это люди доподлинно знающие себя, умеющие вести свое дело, реализовать своё духовное начало, способные предложить новое знание, сформировать кардинально иной рынок интеллектуальных услуг, и стать субъектами опережающих управленческих решений.

Именно о такой, творчески ориентированной элите, способной «взять на

¹ Озеров М. Rule, Britania! //Литературная газета. – 2008 – № 11. – 19-25марта – С. 3.

² Проект Россия. Вторая книга. Выбор пути. – С.352, 353.

себя ответственность за духовную ситуацию на Родине»¹ и, в конечном счете, связать свою судьбу с «духовной реформацией – с преобразованием потребительской морали в качественно иную мораль», писал А. С. Панарин, подчеркивая, что подлинно инновационная, спасительная для страны перспектива открывается лишь в том случае, если столь необходимая этически обусловленная реформация «будет носить не внешне принудительный, конъюнктурный характер, а обретет форму имманентного духовного решения»². Об обретении такой элиты, её заботливым возвращении, крайне необходимо озаботиться как можно ранее, так как лишь элита духовная остается непреложным национальным достоянием, на века вперед облагораживающим этнос и сберегающим его в исторической культурной перспективе, а значит уже сегодня «для нормального хода спонтанного самоконструирования этноса необходимо, чтобы носители личностного сознания не стали в своем обществе аутсайдерами», и более того «чтобы они по своей воле согласились пережить трагическую смутную эпоху со своим народом»³.

Напомним, что ещё в конце 80-х начале 90-х годов XX века западные образовательные стратегии стали существенно обновляться: появились психолого-педагогические методики, пробуждающие «моральное воображение», актуализирующие «внутреннюю жизнь» детей, обосновывающие естественное рождение их нравственности, по сути, их «второе рождение»⁴, и наконец, столь же естественно сочетающиеся в учебном процессе «логику и любовь»⁵.

В социокультурном и философском дискурсе всё это свидетельствовало о том, что в современном мире происходит «революция сознания», которое знаменует рождение новой интеллектуальной культуры, что будущее за творцами идей, за медиаторами духовной парадигмы, ставящей в основу обучения не дедактивный и информативный ресурс, а почти сакральный созидающий диалог

¹ Панарин А.С. Правда железного занавеса. – М.: Алгоритм, 2006. – С.331.

² Там же. – С. 328.

³ Лурье С. Метаморфозы традиционного сознания. – СПб.: Тип. им. Котлякова, 1994. – С.74.

⁴ Coles R. The Moral Intelligence of Children. – N.Y., 1997. – P.11-18.

⁵ Fay J., Funk D. Teaching with Love and Logic // The Love and Logic Press Inc. – 1995. – P. 33–45, 222.

Учителя-мастера и Ученика, при условии, что у каждого – свой Учитель. Однако же принципиального понимания этого обстоятельства при построении образовательных парадигм на сегодняшний день фактически нет (хотя отмечается, что «в современную эпоху авторитарный стиль в обучении оказывается всё более неэффективным»)¹.

Мы убеждены: качество инновационных перспектив предполагает качественный скачок в иную гносеологическую и, что особенно важно, этическую плоскость, в которой найдутся достойные ответы на фундаментальные вызовы будущего. Это означает, что речь идет о появлении человека с иным уровнем сознания и самое главное – о воспитании культуры этого сознания. Трагичность ситуации заключается в отсутствии фундаментального запроса даже на перманентно созидательную идею в этическом ключе, во взгляде на образование как на развитие подлинно культурного, то есть нравственно centered и ответственного сознания человека в целостности нравственных, экологических и социальных факторов. Зато вариативность «технических» факторов в педагогическом знании от десятилетия к десятилетию всё более разнообразна.

Так, в отечественную педагогику по большому счёту ещё с конца 70-х годов XX века частично были внедрены научно-философские и методологические концепции «общей теории систем» сначала в «облегчённом» варианте «оптимизирующего подхода» Ю.К. Бабанского и Т.А. Ильина, затем в более сложных формах – новации Г.П. Щедровицкого, Ю.В. Громыко. В 90-х годах XX века популяризируется «синергическая» терминология (М.В. Богуславский, Л.Я. Зорина, В.И. Редюхин); получают развитие «лично-ориентированные» системы обучения (Е.В. Бондаревская, В.В. Давыдов, В.Т. Фоменко, И.С. Якиманская). Но при всём разнообразии и плодотворности всех этих идей они не получили возможности широкого использования в педагогической практике. Практически невостребованным остаётся и мощнейший пласт

¹ Капуслен Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы. – М., 1999. – С. 22.

психолого-педагогического наследия научной школы Л.С. Выготского¹, по большей части приостановившей фундаментальные изыскания, совершенно забыты этические принципы, изложенные в философской парадигме Л.Н. Толстого, И.А. Ильина. В итоге воспитательный принцип сегодня полностью вытеснен из педагогики, несмотря на то, что он ключевой: «школа остаётся учреждением, отторгающим от себя детей» и «воспитание в процессе обучения лишь декларируется»². Причём, даже адаптационная образовательная модель, наследие советской школы, уже абсолютно условна: вместо наук изучаются их частные, прикладные направления, целью обучения становится «символ успеха» и его составляющие: финансовый стимул, карьерный рост, социальный конформизм и прочие негативные «нормы».

По нашему мнению, особое место в современном образовательном дискурсе сегодня занимают принципы фундаментализации знания и этикоцентричность общей практики просвещения в единстве онтологического и гносеологического аспектов, а также интеграция базисов естественнонаучного и гуманитарного знания, идея трансдисциплинарности всех образовательных систем.

– принцип целостности и полноты всех типов образования, его общедоступности и информационной открытости, принцип наукоёмкости образовательных технологий, приоритетно-опережающих факторов развития и финансирования как образования, так и научных исследований, проектной деятельности в социально-экономической среде;

– личностно-ориентированное и развивающе-вариативное просвещение, позволяющее человеку выбирать и выработать собственную образовательную траекторию;

– стабильность и долгосрочность государственной образовательной стратегии, априорная и всесторонняя поддержка фундаментальных научных исследований.

¹ Выготский Л.С. Развитие личности // Собр. Соч. в 6 т. – Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. – М.: Педагогика, 1982. – С.40, 44-67, 345-348.

² Концепция воспитания учащейся молодёжи / А.А. Бодалёв, З.А. Малькова, Л.И. Новикова. – М.: Ротапринт, 1994. – С.13.

Важно понимать, что образование XXI века обязано стать не только «образованием для всех», оно должно иметь смыслообразующим стержнем духовно-этическую доминанту, призвано носить творческий и новаторский характер, строиться на научных основах, оставаться адекватным культурному многообразию человечества, формировать духовные, социальные и профессиональные запросы личности, от этической позиции которой зависит перспектива цивилизации в целом¹. Именно в этом контексте – образование как одна из абсолютных ценностей – должны разрабатываться ключевые дискурсы философии обучения, которая по большому счёту неотделима от «любомудрия», от религиозной философии. Современность нуждается в человеке-творце смыслов, в предельно «сложной» личности, уводящей «вглубь» бытия, вместе с тем проявляющей вовне субъективный профессионализм, индивидуальность в повседневности и самостоятельность воззрений в гражданской жизни.

Вне обозначенных презумпций современное российское образование оказалось и в масштабном социокультурном кризисе. Об этом свидетельствует не только повсеместное снижение его качества, его фактическая коррумпированность на всех уровнях и очевидное отчуждение учащихся от образовательного процесса. Причём значительно более тревожен нарастающий разрыв между образованием и культурой вообще, а также явное несоответствие глобальным онтологическим задачам современности так называемой «классической» педагогики, рассматривающей обучаемого в качестве объекта внешнего воздействия, назидательного воспитания, манипулирования и подчинения. Оставшаяся, по сути, неизменённой вплоть до сегодняшнего дня рядовая общеобразовательная российская школа фактически останавливает процесс развития творческих начал ребёнка, превращает таинство познания в прикладную схоластику, транслирует идеологически обусловленную «псевдомораль» социального конформизма и эгоизма, формирует «запрограммированную» на стереотип посредственность, жёстко ограничивает

¹ Зборовский Г.Е. Образование: от XX к XXI веку. – Екатеринбург: Изд. Урал. гос. пед. ун-та, 2000. – С. 22, 230.

личностную индивидуальность и нивелирует таланты. Не секрет, что образовательная практика массовой школы заурядно стандартна. Однако мы не можем не понимать, что образовательный процесс – это, прежде всего, приобщения к культурному процессу, который в свою очередь «есть процесс умножения общих понятий, имеющих значение алгоритма»¹ понятий фундаментальных, которые в принципе не могут быть заменены какими либо сугубо инструментальными понятиями.

Итак, на первое место ставится сегодня вопрос этический, о необходимой решительной смене ценностной парадигмы, затрагивающей как бытие человека, так и существование человеческого сообщества в целом, причем истинность духовных ценностей будет определяющим критерием сущности человеческой природы и самого общества в будущем. И, безусловно, такой «новый взгляд на человека, на законы формирования собственно человеческого в нем, на условия, факторы и движущие силы человекообразования, не может не повлиять на изменение всей системы образования»², и речь идёт, прежде всего, об образовании принципиально нового типа – целостном, экологически и онтологически центрированном, базирующемся на этическом факторе.

Следует принципиально подчеркнуть следующее: равно как продуктивный психо-эмоциональный фактор – насыщенность и напряженность сочувствия и соучастия – является одной из важнейших и конструктивных сил биологической эволюции вида, этический фактор – на порядок расширяющий «горизонт» мировосприятия и способствующий воспитанию открытого, «многомерного» мышления – становится, в конечном итоге, не просто составной частью человеческой культуры, сохраняющей семью, коллектив, социум и цивилизацию в целом, но и основной коагулирующей силой названных социальных конструкций, накопителем интегративной энергии общества, главной движущей силой социальной эволюции, преобразующей и самого человека.

¹ Столяров А. Перед пожаром // Литературная газета. – 2005. – № 12-13. – 30 марта – 5 апреля. – С.16.

² Ключко В. Е. Ментальное пространство личности как предмет профессионально-педагогического осмысления // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность, коммуникация, толерантность. – Томск, 2002. – С.30.

В обобщение вышеизложенного смыслового дискурса, мы связываем оптимальную парадигму воспитания в «глобальном обществе» с аксиологическим потенциалом отечественной педагогической традиции, наполненной глубокой этико-философской интенциональностью, и тем самым обосновываем аксиологические императивы инновационной образовательной парадигмы как приоритетные для стратегических перемен в российской образовательной культуре.

Особую роль в данных процессах мы отводим «развёрнутому этическому просвещению», организованному по принципу системности и непрерывности. Этот ресурс представляется крайне значимым, поскольку именно он, на наш взгляд, призван направить процесс обучения на готовность человека ценностно осознавать и проживать познание как «акт сакрального обретения».

Все это важно потому, что вектор образования внутренне насыщается «живым опытом» межличностного, в том числе, духовного, общения с миром, не укладываясь в «прокрустово ложе» формального овладения знанием. Одновременно разумно учитывать лучшие образцы мировой гуманистической педагогики, ее аксиологию, важную для реформационных процессов культурного образовательного поля.

ГЛАВА 3. ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО: ГЛОБАЛЬНЫЙ И НАЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ

В данной главе осуществляется философская проблематизация этико-экзистенциальных параметров образовательной культуры будущего и выявляются детерминации между процессами глобализации и современными образовательными стратегиями. По мере чего дается авторское понимание и трактовка феномена «экзистенциальной этики» как имманентного «неверифицируемого» духовного начала в человеке, исследуются этико-экзистенциальные параметры глобализующихся образовательных стратегий. Здесь же реализуется аксиологический анализ концептуальных принципов инновационного национального образования в условиях реформирования российской школы; предпринимается философско-этическая рефлексия «согласованных критериев воспитания», релевантных базовым ценностям и контексту эпохи.

С этой целью мы прибегаем к наследию национальной философии образования (от фундаментально-философских работ до авторских концепций, рассматривающих российский, в том числе и современный, образовательный дискурс). Данный подход позволяет показать когерентность основополагающих принципов отечественной философии образования и отрефлексировать традицию преемственности духовно-нравственных ценностей воспитания в российском обществе, постулируемых образовательной среде и запечатлённых в культурном наследии.

Принципиальную значимость здесь приобретает факт осознания российским народом себя как единой полинациональной семьи, равно как и востребованность в ценностных критериях человеческой личности, заложенных в традиции воспитания каждого народа мира. Таким образом, именно аксиологическая проблематика становится сегодня наиважнейшей в структуре общественного знания.

3.1. Перспектива этического фактора образовательных стратегий в свете проблем глобализации

На данном этапе работы мы ставим задачу выявить экзистенциальную природу этических принципов и проинтерпретировать их как «неверифицируемое» духовное начало, имплицитно присущее и «укорененное» в человеке как родовом существе. И, исходя из такого понимания, обосновать не только возможность, но необходимость применения инструментария экзистенциальной этики в глобализующемся мире вообще и к феномену образовательной культуры, в особенности.

В первую очередь, нужно сказать, что сегодняшняя реальность такова, что именно вопрос духовного поиска, интериоризации ценностей личностного самоопределения начинают решаться человеком ещё до того, как он становится полноправным членом социума, и то, каким увидит общество «постмодерна» воспитанного им «субъекта», каким станет «продукт эпохи» – таковыми, по существу, и будут глобальные перспективы человечества. Представить процесс социокультурной эволюции вне духовности, а человеческую личность без духовных качеств казалось невозможным еще несколько десятилетий назад.

Именно гуманистический вектор цивилизации, духовное измерение человека представляли гарантом сохранения земного человечества как такового. Само понятие духовности определялось в религиозно-философском и светских контекстах фактической аналогией – как, соответственно, присутствие Духа Божьего в человеке и как его устремлённость к вершинам культуры, творческое совершенствование. Причем нежелание человека развивать нравственные стороны своей личности рассматривалась как серьёзнейшая экзистенциальная угроза для цивилизации. Образование же в подлинной своей полноте традиционно проецировало столь важный, непреходяще значимый личностный императив человека как перманентно нравственного существа – в ином же случае, без обретения «образа» и «имени» в метапроекциях современности и будущего, он, как уже просто «био-объект», лишался этого, по существу, морального

звания, становясь безликим и безымянным для культуры, для общества и для метаистории.

Диалектика современности и ряд социокультурных вызовов «постмодерна» на рубеже тысячелетий делают предельно актуальным вопрос формирования фундаментальной духовно интегрирующей этической парадигмы, способной не только гармонизировать макросоциальные процессы в мире, но и определить в самом ближайшем будущем первостепенные по значимости нравственные принципы бытия человечества¹. Человечество, констатировал в своё время А. Печчеи, призвано, наконец, принять принципиально иную, «высшую» этику² своего бытия на планете, и первым реальным шагом в этом направлении должно стать нахождение всеобщего консенсуса по основополагающим этическим ценностям, признанным сегодня подлинным духовным наследием мировой философии и культуры. Безусловно, на сегодняшний день идея глобальной этики, так или иначе, уже получила своё практическое воплощение в организации фонда «Всемирный этос» (действует с 1995 года), в принятии «Декларации принципов глобальной этики» (1999), но очевидно, что одних только лишь декларативных заявлений в наше время явно недостаточно³. На этом фоне принципиальную значимость обретает факт осознания каждым народом мира себя в единой полинациональной семье, а также востребованность в нравственном идеале человеческой личности, который заложен в традициях духовной культуры и национального воспитания каждого этноса. Таким образом, именно этическая проблематика становится сегодня наиважнейшей в структуре общественного знания.

Не следует забывать, что основными характеристиками идеальной «национальной личности» для русской, традиционно нравственно-акцентированной философии и, что немаловажно, для этнопедагогической культуры, на протяжении веков оставались категориальная триада «правда–совесть–всечеловечность». Она являлась не только исходным постулатом

¹ См.: Печчеи А. Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.

² Там же. – С.168.

³ Матвеев П.Е Моральные ценности: монография. – Владимир, 2004. – С. 36, 78-90.

национального мировоззрения, но и своеобразным смыслодержающим кодом для раскрытия социокультурной, генетической памяти этноса, для выявления его сущностной сопричастности с трансцендентным фактором. Именно таким понятийным триединством символично отображены абсолютные ценности, воплощающие экзистенцию духа в национальной форме, а, по сути, выводящие реальную личность за неё, приближая её к вечным ценностям, к абсолютному и всеобщему. Важно отметить, что категории «правда», «совесть», «всечеловечность», подвигающие к единению, и сами мыслятся как единые: это стирание, а не проведение границ. В параметрах национальной ментальности они всегда воспринимались подлинными критериями законности, религиозности, личной справедливости, и, следовательно, только в соотношении с ними действия человека приобретают сущностный смысл поступков, то есть реальных шагов на пути к добру и добродетели. А это уже абсолютные принципы бытия не во времени, но в вечности – как в трансцендентном, так и в культурно-историческом смысле.

Описывая путь индивидуального духовно-нравственного становления человека, Н.А. Бердяев замечал: «Только в личности и через личность может раскрыться чистая оригинальная совесть»¹. В этом высказывании обнаруживается один из основополагающих этических принципов национальной воспитательной традиции: постоянное нравственное становление человека посредством его собственного уникального, лично проживаемого и добываемого им опыта, через раскрытие заложенных в нём индивидуальных духовных качеств. В православном контексте этот принцип прозвучит как «житие» тружеником и подвижником, «соратником Божьим», стяжающим «дух мирен». Современное же его осмысление предполагает непосредственное обращение к глобальной этико-духовной парадигме: именно в её рамках должны быть сформулированы сегодня ключевые педагогические концепции.

Современный «гносеологический тупик» «постмодернизма» был, в немалой степени, подготовлен сложившейся философской традицией рационализма,

¹ Бердяев Н.А. Философия свободного духа. – М: Республика, 1994. – С.304-305.

культивировавшей в общественном сознании определённый, заданный алгоритм мышления, в принципе исключавший экзистенциальное, ничем не опосредованное бытие человека как духа в его онтологической бесконечности и безмерности. Этика и философия рационализма выстраивались на категориальном, а не экзистенциальном онтологическом начале, определяя феноменом только явления, но не целостное, непосредственно сущее бытие, которое ведёт человека от эмпирической тематизации и любой предметности к акту прозрения и сопричастия с духовной экзистенцией. Фактически до настоящего времени современная отечественная философия и этика отказывались от признания духовного начала как центрального и всеопределяющего онтологического концепта, и в этой связи «религиозность», «духовность» и «нравственность», как правило, представляли различными по определению понятиями. В итоге и вся уникальность сопричастного трансцендентному человеческого существа сводилась к моральной апологетике «виноватого» и всегда долженствующего, но отнюдь не обязательно любящего мир субъекта, к социально-культурологической теории человека-символа, живущего в мире воображаемых эмоций, человека-функции в механизме общественных отношений.

Символичность, детерминизм и категориальность рационализма в «постмодернистских» концепциях фактически полностью подменили глубину и непосредственность трансцендентного бытия человека, который стал рассматриваться лишь как носитель определённой, формирующей его функции, стал сущностно заменяем, причём, тем более, чем сильнее он виделся вовлечённым в готовые, существующие до него символические формы. Тем самым, вместе с утверждением собственного бытия символической культуры, этики, идеологии, «постмодернизм» провозгласил единственной задачей «подключение» к ним человека с помощью определённых методов опредмечивающей его деятельности. Собственное бытие человеческой индивидуальности в заданных рамках подобной субъектно-объектной парадигмы фактически не признаётся ни уникальным, ни имманентным. Напротив, смыслом

самоопределения человеческой личности называется усвоение ею уже имеющихся, онтологически предшествующих и предзаданных ей функциональных форм, причём безо всякой попытки самостоятельного постижения их сути. Апофеозом такой символической морали «постмодернизма» становится полное отрицание смысла и ценности существования самого человека-уникама, не вписывающегося в рамки рациональной эмпирии. «Нельзя отрицать, – заявляет, к примеру, Б.В. Марков, – что сегодня философия перешла в новую, постантропологическую стадию, для которой характерен отказ от человека как высшей, ориентирующей общественное развитие, ценности. Он связан, прежде всего, с успехами биологии, которая определяет человека как цепь молекул и генетических кодов, с открытиями социологии, этнологии, которая указывает на неуниверсальность человеческого существа. Однако главным мотивом такого отказа являются трудности прежде всего философского характера, которые вынуждают сомневаться в абсолютных идеях и ценностях»¹.

Полагаем, что названные «трудности философского характера» не могут быть преодолены сегодня иначе как полной переоценкой фундаментальных ценностей и смыслов бытия, прежде всего, научным сообществом, а также кардинальным изменением существующих алгоритмов мышления в обществе. Важнейшей предпосылкой для такой качественной трансформации центральных гносеологических парадигм видится признание реальности когнитивно непознаваемой для человека предвечной тайны мироздания, постижение которой, между тем, возможно лишь на экзистенциальном уровне – как всецелое «проживание», как сущностное сопричастие неведомому. Это, во-первых.

Во-вторых, культура личностного и общественного сознания должна быть выстроена на основе глубоко интуитивной, экзистенциальной по своей сути этики непосредственного, «самого себя кажущего» бытия² имманентно целостного, подлинно всеобщего, доэмпирического и дорефлексивного. Возможно, именно

¹ Марков Б.В. Философская антропология «после смерти человека» в России и на западе // Вече: Альманах русской философии и культуры. – СПб, 1997. – Вып. 9. Февраль – май. – С.169.

² Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная философия. Введение в феноменологическую философию. – СПб.: Владимир Даль, Фонд Университет. – С. 11, 47-67, 99, 306.

иррациональность экзистенциализма способна наиболее адекватно и ёмко выразить всю неповторимость человеческой личности, подчеркнуть значимость её целостного, непосредственного ничем существования, всю тотальность её ничем не объективируемого бытия вечности.

Таким образом, экзистенциальная этика выражает совершенно уникальную данность «нравственного предстояния» вечности, тем более актуальную в «пограничных» для человека ситуациях совершения смысложизненных поступков и принятия важнейших решений. Она становится этикой предельных онтологических смыслов и открытых возможностей свободного выбора духовного бытия, итогом глубоко пережитого и лично осмысленного нравственного опыта: выводит человека к его изначальной сущностной непосредственности, к его непосредственности эмпирической символикой, социальной и любой иной предопределённостью; становится ключом к подлинному бытию человека и самим его бытием; преодолевает «раздвоенность» между внешней эмпирикой обусловленной морали и категориальным «нравственным императивом» долженствующего соотношения и «внутренней» обличающей «цензуры». Безусловно, такая этика имеет в своей основе не опосредованность «внешней» символике мира, но тождество с трансцендентностью и всеобщностью, которое только и может быть таковым на уровне экзистенциала, но не социально-культурных феноменов.

Строго говоря, человек действует изначально «из глубины» своей подлинной, единой реальности; он не порывает свои корни бытия, он всегда тождественен своей трансцендентной сущности. Именно с этим его сущностным качеством в разное время ассоциировались такие понятия, как «совесть», «память предков», «нить духовного родства». Отметим, к примеру, что издревле в контексте национального мировосприятия понятия «быть единым с родом своим, а позднее – «жить по совести», «по-христиански» означали, по сути целостное сопричастие с духом и ведение его воли вне эмпирической морали, вне схоластического знания. Эти качества открывали для человека путь к имманентной свободе, при которой он изначально не усваивал, но полагал мир,

они же выводили его на уровень предстояния трансцендентному, на котором любая предопределённость, предметность или опосредованность, любые «самость», «я» и «моё» ничтожились реализацией во всеобщем и всеобъемлющем, которое проживалось как сокровенное причастие абсолютному.

Находясь в предельной экзистенции, человек всякий раз рождает заново «свою» истину, свои уникальные формы индивидуального опыта бытия. Безусловно, рождённая субъективно истина затем входит в пространство истины объективной; но подлинное открытие объективности происходит посредством субъективного прозрения: неповторимого, на уровне интуиции, при «непосредственном схватывании» некоего целостного знания. В этой связи важно подчеркнуть, что именно экзистенциальная этика задаёт смысло-жизненные мотивации познания и нравственного совершенствования для «человека-духа», в его причастности к трансцендентности. Она свидетельствует, что эмпирически «конечный» человек имманентно содержит сущностную безмерность и бесконечность, она утверждает особый смысл его духовного переживания как узнавания себя в мире и актуализирует моменты творчества и прозрения как акты единения «конечного» и бесконечного в нём, как таинство его сопричастия вечности, когда бытие раскрывается ему навстречу и он открывается бытию.

Осознав однажды это таинство прозрения в сущее как смысл своей жизни и ради реализации своей безмерности и бесконечности в духе, человек, без сомнения, способен и трудиться, и претерпевать. А убедившись, что это его свойство не зависти от эмпирики «внешнего» мира, он обнаруживает подлинные критерии и принципы своего самоопределения, своей свободы, своего нравственного бытия, причём, не только поступает в соответствии с ними, но сущностно воплощает их: они становятся самим его существованием, а не какими-то «внешними факторами», они перестают существовать как категории, но предстают его самоидентификацией с трансцендентным.

Наконец, единые онтологические основания экзистенциальной этики, то подлинно общее в ней, что лишено внешнего символизма, но выражает на досознательном уровне единую потребность человека в добре, любви и красоте, —

позволяют состояться глубинному духовному диалогу представителей различных культур, национальностей и вероисповеданий. По сути, это и есть условия той подлинной всечеловечности, которая минует символические феномены этнокультурных различий и сближает уже на уровне сущностного единства, на уровне имманентной потребности познания как осознанного выхода за эмпирический и дихотомически разделённый мир.

Итак, тезис, который мы сформулировали в виде вопроса о безусловном предшествовании онтологического аспекта гносеологическому, полагаем, способен задать перспективу новым алгоритмам понимания экзистенциальной этики в процессе формирования качественно иной парадигмы для отечественной педагогики.

Можно сказать, это вопрос о существовании первичной сущности, который сам по себе отнюдь не перечёркивает идею рационализма об объективной истине, но, приближая эмпирическую феноменальность к глубинам духовной экзистенции, приобретает фундаментальный статус. Речь, таким образом, идёт, прежде всего, об особом понимании гносеологического акта: о понимании познания как такового, безотносительно к тому, на что оно направлено. И здесь принципиальную важность приобретает способность познающего выйти за рамки наличной логики и предметной тематизации, его умение непосредственно «зажить жизнью» познаваемого, прочувствовать и сопережить само его бытие и, тем самым, «стерев» субъектно-объектную «раздвоенность» восприятия, «войти» в открытый смысл не одним только разумом, но всем своим существованием. В противном случае акт познания становится формальным, низводится до владения информацией.

Подобный взгляд на познание человеком себя и мира как на творческое сопричастие ему, был весьма распространён в ряде философских течений русской мысли XIX в. и, в частности, у славянофилов. Так, например, русский философ А.С. Хомяков полагал, что фундаментальной предпосылкой всякого рационального знания является жизнь целостного духа, и знание рассудочное есть лишь фрагмент жизни духа, которая принципиально не может быть сведена к

рационально-теоретическим формулировкам, так как она непостижимо богаче всего, что может быть выражено в явных смыслах. Таким образом, подлинная полнота теоретического знания всегда предполагает, что в его контексте непреложно остаётся нечто невыразимое, сокрытое, неопределяемое, всё то, что соотносится априори с бытием духа. О непосредственной данности духовной экзистенции мыслитель писал следующее: «знание живое в высшей степени и в высшей степени неотразимое», оно «не отрешено от сознаваемой действительности, оно проникнуто ею, оно бьётся всеми биениями жизни, принимая от неё всё её разнообразие, и само проникает её своим смыслом»¹.

Исходя из такого понимания, трансцендентная цельность духа полагается первичным условием мышления. Только уже присутствуя в бытии на экзистенциальном уровне человек способен полагать себя в качестве познающей эмпирический мир индивидуальности, и это означает безусловный приоритет «я есть» по отношению к «я мыслю». «Хомяков убеждённо и твёрдо прокладывает дорогу для онтологизма в учении о познании»,² – подчёркивал в этой связи В.В. Зеньковский, и к этому необходимо добавить, что непосредственная экзистенция духа остаётся смысловым инвариантом и для антропологического, и для этического учения. Именно экзистенциальная проблематика, касающаяся конкретного индивидуального духовного бытия, делает этические воззрения предельно актуальными, изначально непреложными, приоритетно важными.

В существе своем, экзистенциальная этика актуализирует значимость духовного общения в контексте межличностных отношений, она фундирует подлинное познание на уровне личного, жизненно важного опыта, сочувствия и сопереживания, интуитивного постижения целостности бытия через уникальную суть его составляющих фрагментов, без неповторимости которых оно превратилось бы в небытие. Этика такого уровня органично и сущностно открывает человека всему окружающему, предваряет его способность к свободному творческому поиску, к необусловленному познанию и восприятию

¹ Хомяков А.С. Полн. собр. соч.: в 8 т. – М., 1900 – 1904. – Т.1. – С.278-279.

² Зеньковский В.В. История русской философии. – М.: Академический Проект, Раритет, 2001. – С.205.

всего окружающего в «живой стихии» жизни. Характерно, что подобные смыслы вкладывались А.С. Хомяковым в понятие «вера» как в раскрепощающее и возвышающее человека начало, «живую истину». «Под словом «вера», – писал один из крупнейших знатоков русской философии Н.О. Лосский, – Хомяков подразумевает интуицию, то есть способность непосредственного понимания действительной жизненной реальности», и в этом контексте «до него слово «вера» употреблялось в немецкой философии Якоби, а впоследствии в русской – Владимиром Соловьёвым»¹.

Предварительно обобщая, можно говорить о сущностной характеристике экзистенциальной этики как о воплощении основных принципов трансцендентного, а, следовательно, и наличествующего, эмпирического бытия, определяемые сущностной экзистенцией духовного начала, которые прослеживаются в разное историческое время в виде инвариантной составляющей в традициях и ментальности фактически всех народов. В древних традициях русского этноса они были запечатлены в так называемой этике «родоначалия», уникальной культурно-генетической модели общинной жизни, а позднее, более или менее целостно, были интерпретированы православной традицией. Приверженность этим параметрам оставалась залогом национальной сплочённости, «духовного здоровья» этноса, а также реальным показателем перспектив его исторического существования.

По сути, именно на принципах экзистенциальной этики изначально базировались все фундаментальные ценности национальной воспитательной традиции, которая транслировала через поколения универсальность и всеобщность духовных императивов как самых простых и самых великих смыслов человеческого бытия. Один из крупнейших отечественных философов, С.Л. Франк, так определял их очевидную и непреложную значимость: «Самая мимолётная внешняя встреча двух людей или внешнеутилитарное их объединение предполагает взаимное понимание между ними, усмотрение в другом человеке «себе подобного». Без единства нравов и нравственных

¹ Лосский Н.О. История русской философии. – М.: Советский писатель, 1991. – С. 32.

воззрений или, в предельном случае... без сознания единства «человеческого образа» невозможна даже простая встреча двух людей, немыслимо никакое, даже самое внешнее их сотрудничество. И внешне утилитарные, и принудительные отношения между людьми предполагают всю ту же молчаливую встречу двух пар глаз, в которой обнаруживается и пробуждается истинное чувство внутренней их сопринадлежности»¹. Именно так и возможно обнаружить тот исходный, нерелексивный уровень экзистенциальной этики, который определяет её подлинную сопричастность трансцендентности бытия. А значит, именно экзистенциальная этика должна быть осмыслена сегодня как концептуальная основа новой парадигмы просвещения.

В данном контекстуальном поле важен и этико-гностический дискурс относительно определяющих факторов человеческого бытия, в ряду которых мы называем творчество и гармонию, затрагивая в первую очередь концептуальную философию образования, в рамках которой, полагаем, должна быть существенно пересмотрена сложившаяся рационально-позитивистская гносеологическая парадигма. В этом контексте уместно обращение к проблематике соотношения сциентистского и религиозного аспектов мировоззрения, затрагивающего фундаментальные аспекты познания и, прежде всего, нравственный гнозис.

Современные научные исследования создают принципиально новое представление о мироздании и сегодняшняя научная картина мира чрезвычайно близка к холистическим идеям. Очевидны следующие тенденции: во-первых, современная научная рациональность складывается на фоне значительного расширения границ научности, в условиях формирования междисциплинарного знания, а также определённого ценностного релятивизма. Во-вторых, природа научного и религиозного сегодня обретает единую онтологическую основу. В свете достижений современной интегральной науки, концептуально оформляясь в синергетике, именно «религиозная составляющая» сегодня неумолимо и органично заполняет мировоззрение подлинного учёного, руководствующегося

¹ Франк С.Л. Духовные основы общества : сборник / Сост. П. В. Алексеев. – М.: Республика, 1992. – С.58.

этическим фактором и научного поиска, и личностного существования.

Таким образом, подлинным «творцом науки» в полной мере «предстаёт лишь тот, кто обрёл духовный вектор познания и творчества, нравственный фактор бытия, детерминирующий соответствующее поведение. В рамках сложившейся эпистемологической традиции наука имеет дело с объективной реальностью, с регулярно повторяющимися явлениями. Но Бытие, как известно, не сводится к объективной реальности, оно, преодолевая свои «узкие» трактовки, выходит за эти границы. Это значит, понятие «бытия» включает также реальность субъективную, в основе которой лежит неповторимость индивидуального сознания и творчества, а также трансцендентную реальность, лежащую за пределами субъектно-объектной дуальности, ибо она является самотождественной и доподлинно обладает единственной, посильной для дихотомического рассудка характеристикой – она есть. Дихотомия: «знание-вера» – это проблема мировоззренческого выбора. Можно согласиться с точкой зрения, что именно глубины индивидуальной экзистенции приводят человека, одухотворенного творческими устремлениями, к осознанию реальности трансцендентального. Отсюда вытекает апофатический вывод, касающийся реальности Духа – всё, что мы можем знать о ней, это то, что она есть.

Традиционная для научного знания дуальность субъектно-объектной рефлексии и сугубо интеллектуальное осмысление двух областей экзистенции: познанного и непознанного, – должна быть значительно расширена областью принципиально непознаваемого, инициирующей внелогические и надрациональные интенции интуитивного познания (вѣдения), размывающего границы субъектно-объектного противопоставления и буквально ввергающего познающего – пусть на краткий миг, – в тотальность вечности бытия и знаний о нём. Необходимо признать, что познание как таковое не может быть ограничено интеллектуально, и если познающий движется в подлинную реальность, он также должен стать сущностно реальным, совершенно тождественным бытию, в то время как низшие когнитивные способы отчёта о нём, – своевременно отбрасываются. Истина также не познаётся интеллектуально, – она разрешается

экзистенциально, – и лишь при раскрытии своего интуитивного творчества познающий способен проявить трансцендентный аспект своей сущности: гений.

Очевидно, что только высшая реальность может проникнуть в низшую, оставляя в последней в лучшем случае след осознания присутствия «непостижимого». Таким образом, интуиция – суть духовный аспект человеческого существа, – проникает в интеллект так же, как интеллект способен проникать на биологический уровень и влиять на проявления инстинктов человека. Однако рациональный ум остаётся, как правило, закрытым, замкнутым внутри причинно-следственных рамок, и если интуитивное прозрение однажды и разбивает их, то рассудочность, «здравый смысл» называет это бесплодным воображением или апеллирует к категории «вера». Отметим, что вера зачастую так и остаётся «слепой», она не достигает уровня тотальной осознанности, знания-сопричастия, знания-события: верить не означает быть. Между тем, высшее не может быть сведено до низшего: интуитивный уровень не может быть объяснён и проконтролирован логическим мышлением в причинно-следственной закономерности. Интуитивное прозрение остаётся внепричинным эволюционным скачком в познании: это «прямое видение» реальности, истинности бытия без поэтапного опосредования причинности рассудком. Это гениальное, сущностное, сверхинтеллектуальное качество, которое посредственный интеллект отрицает, не будучи способным «столкнуться» с ним в логико-вербальной системе координат.

Подчеркнём, что интеллект необходим, но не для объяснения, а для выражения реальности бытия, и тем более, бытия «необъяснимого». Логико-вербальный «барьер», возводимый рассудком между данностями существования, «разрывает» экзистенцию с помощью вербально-смысловой классификации на «субъективный» и «объективный» мир. Этот барьер должен быть разрушен именно интуитивным осмыслением цельности всего мироздания на уровне трансцендентного единства его сущности. Также отметим, что подлинно мощный интеллект крайне выразителен без объяснений. Он предельно открыт, восприимчив, утончён, и словно хорошо настроенный инструмент, способен уловить то, что изначально, то есть – сущностно и реально – находится за его

пределами, что с очевидностью «отзывается» в нём при соприкосновении с иррациональным, с «тайной».

Уместно сослаться на И.А. Ильина, который писал, что «настоящий академик (интеллектуал) знает свои пределы и пределы своего знания. Он чувствует в себе вечного студента..., которому только дано счастье расшифровать Богом созданный мир, как некий Божий иероглиф. Тихое, созерцающее и глубокое благоговение является истинным источником исследования. Это благоговейное преклонение перед Богом, это изумление человека, испытующего Божьи «следы» и «лучи» в мире. Поэтому, при верном понимании дела, творчество истинного учёного есть тихое богослужение. «Понятие» Бога не является объясняющей «гипотезой» в составе науки, но Дух Божий есть истинная и определяющая основа всех академических трудов. Все великие учёные открыто исследовали это, они выговаривали своё понимание с недвусмысленной ясностью и благоговением, они искали и находили не видимость, а сокровенную сущность. А чтобы проникнуть в сущность, надо смотреть вглубь, туда, где пребывает живая тайна мироздания»¹.

При таком понимании от экзистенциального познания неотделима экзистенциальная этика: этика интуитивных актов постижения и прозрения, глубочайшего «совестливого» осмысления всего исходящего из человеческой сущности в миг её сопричастности с сущностью бытия, этика тотального онтологического проживания, которое «требует всего человека», то есть требует от человека крайнего «нравственного напряжения, иначе он не коснётся самого главного и заветного: тайны чувственных, нечувственных и сверхчувственных миров»². Только в акте величайшего «интеллектуального смирения» реализуется шанс подлинного познания, возможность непосредственно «войти в бытие», увидеть его «изнутри», стать им.

Так мы подошли к тому, что бы выделить ключевые задачи «новой педагогики», сопряженной в своих основаниях с имплицитной экзистенциальной

¹ Ильин И.А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993. – С.344.

² Там же. – С.345.

этикой. К ним мы склонны отнести: выход на уровень бытия человеческого гения; замену теоретического знания экзистенциальным опытом; актуализацию истинного познания и обучения, предполагающего «погружение» в жизнь, в тайну и предельную интенсивность видения реальности; тотальное трансцендирование человеческого существа: инстинктов, интеллекта, интуиции, – всецело преобразующее сущностное прозрение. И каким бы далёким ни казалось осуществление подобной перспективы, уже сегодня в обществе должно присутствовать понимание необходимости смены гносеологической и аксиологической парадигмы образования, которое должно соответствовать необусловленным эмпирикой времени ценностям сущностного бытия человека, его духовному творчеству. По сути, если рассуждать с помощью философского инструментария, весь корпус современного теоретического знания о мире не является бесспорным опытом непосредственного экзистенциального познания. Теория всегда допускает вероятность: это не подлинная убежденность на уровне сущностного проживания идентичности. Создавая дистанцию субъектно-объектной опосредованности, информативное знание разрушает целостность восприятия попыткой тематизации и классификации, и тем самым останавливает глубинный познавательный процесс. Так, при отсутствии целостного и непредвзятого взгляда на мир для интеллектуала исчезает «тайна»: он уже всё «знает», руководствуясь идеями *a priori*, вступая в дискуссию и вырабатывая мнение. Со временем всё более «знающий» человек становится всё менее осознающим и одухотворённым, он теряет способность вникать в процесс познания и видеть истину воочию, что достижимо только при «умолкании» интеллекта. Способность к обучению у него также исчезает.

Этика экзистенциального поиска сокровенного, приближения к тайне духа должна сменить унифицированную мораль социального долженствования в основе образовательной парадигмы. Прежде чем сделаться непосредственно информативным, образование должно предстать поистине пробуждением ребёнка: пробуждением духа в человеческом существе. Не перегружая фактами формирующийся интеллект, все образовательные практики первоначально

должны быть направлены на раскрытие индивидуальных дарований ребёнка, должны акцентировать чуткость сердца, развивать малейшие склонности к искусствам, поэзии, музыке и предельно доступно – в игре, в сказочном повествовании, – сближать маленького человека с духовным обликом его народа, пробуждать его генно-родовую память, культивировать в нём стремление к самопознанию, к непредвзятому интуитивному знанию, а также подводить к пониманию соборности как взаимопричастности с людьми и с миром и взаимответственности за свои мысли, слова и поступки.

С практической точки зрения всякое обучение должно реально соответствовать биологии и возможностям психики человека. Расширение человеческого сознания идёт, в том числе, и от расширения восприятия пространственного образа мира. Восприятие через зрительные образы, а затем через мыслеобразы значительно раскрепощает интеллект, расширяет потенциал сознания. Чтобы многое познать, надо многое пережить, почувствовать. Объекты должны восприниматься ребёнком непосредственно и без труда воспроизводиться им с помощью «внутреннего зрения», а лишь затем опосредованно через печатный текст. Создание мыслеобразов и формирование коммуникативно-информационного пространства в кругу сотрудников и единомышленников также должны стать реально достижимыми целями для педагогики будущего. Кроме того, все формы обучения должны проходить через деятельность, через долгосрочную цель, и оставаться значимыми для человека в будущем.

Информативный уровень образования должен быть фундаментально научным, предполагающим открытость и творческую незавершённость. Лишь сообразно склонностям и всё возрастающим интересам ученика для него должна открываться педагогом глубина той или иной науки. «Среднее», нивелирующее образование должно отойти в прошлое, равно как и получение каждым сведений, которые реально так никогда и не пригодятся ему в жизни. Необходимо ввести свободный для учеников выбор творческой деятельности, и здесь уже следует говорить о прямой сопричастности научного творчества с искусством, с высокой

этикой бытия, с чувством «благоговения перед жизнью».

И, наконец, глобальный уровень просвещения должен вновь быть интуитивным. Как и в начале жизни, человек на новом её этапе должен вновь «пройти» в «запредельное» знание, обладая уже развитым интеллектом. Целенаправленные духовные практики и курс национального боевого искусства, воспитание таинствами национальной, как правило, веры и самостоятельный поиск новых онтологических измерений с целью трансцендирования сознания и постижения реальности вечной жизни внутри себя – всё это может стать для человека самым важным на свете знанием, «приоткрывающим» самую великую тайну: тайну жизни, смерти, бессмертия.

Все изложенное выше служит основанием для усиления тезиса том, что инновационное образование должно служить своеобразным мостом между заложенным в человеке духовным потенциалом и данностью его эволюции на сегодняшний день, а не проводить демаркационные линии и границы, как это свойственно «классической» науке. Оно призвано раскрыть внутреннее богатство человека, и обретение его будет аналогично прикосновению к тайне.

Целостность опыта во многом способна восстановить «идущая от истоков» национальная культура. В этой связи непосредственную значимость приобретают проблемы становления национальной школы, способной возродить лучшие качества этнического характера и дать мощный духовный импульс стране на пути прерванного культурно-исторического развития. Такая школа, прежде всего, должна стать своего рода лабораторией педагогического творчества, школой духовного мастерства, призванной свободно и органично «воспитать этнокультурно ориентированную личность, способную к творческому саморазвитию в поликультурном открытом мире»¹, осуществить глубокую преемственность заложенных в национальной педагогической традиции нравственных принципов, способных вывести человека на абсолютный, наднациональный уровень бытия и познания.

¹ Сиволобова Н.А. Модель русской национальной школы // Человек и общество: на рубеже тысячелетий. – Воронеж, 2002. – С. 40.

Сегодня как никогда своевременен и принципиально новый подход к проблеме образования с позиций его соответствия нравственному бытию человека, его эволюции как духовного, изначально Богоподобного существа. Очевидно, что современный социум не предполагает раскрытия всех внутренних качеств человека через его духовный рост, нравственное совершенствование, развивая лишь те качества, которые находят практически-прикладное применение в определённой социальной среде, на определённой стадии развития общества, государственности, цивилизации в целом.

Отметим особо, что сегодня не следует заострять известные противоречия, существующие между светской и православной педагогикой и умять нравственное значение последней. Напротив, должны быть найдены и выявлены те первичные этические критерии национальной ментальности, опираясь на которые православная педагогика обрела и утвердила самые основы своего существования, определяя именно нравственные ориентиры бытия не как отвлечённо-абстрактные, но как очевидно достижимые цели в жизни. Немаловажно и то, что православная сакральная педагогическая традиция – воспитание духовными таинствами, – осмысленная с позиций современности, должна увести исследователей к более глубоким пластам национальной духовности, к генезисному уровню личной и социальной этики, в наши дни отражённой в философских категориях «единства и всеобщности бытия», в этике «благоговения перед жизнью». Такая созидательная, экзистенциальная по своей сути этика может и должна быть возрождена сегодня путём целенаправленного воссоздания комплекса национальной духовной архитектоники, сакральных традиций этнической школы.

С позиций философии образования важно подчеркнуть, что современному человеку чрезвычайно важно сущностное представление о самом себе, для него актуально пробуждение не востребованных внутренних духовных сил, осознание своего родства с природой и с людьми, а значит – пробуждение некой «родовой памяти»: сущностного начала, запечатлевшего опыт его многоколенного бытия на протяжении тысячелетий и открывающего космизм сознания в вечности

эволюции. Так, весьма важно «прямое» видение специфики социальных отношений, обусловленных ценностно временным фактором, культивирующих оторванность от природы, адаптивность в «толпе», социальный конформизм и нивелировку уникальности человеческой личности – всего того, что зачастую неосознанно передаётся в эмпирической морали и нормах поведения далее по поколениям.

«Русская философская антропология свидетельствует», – говорит в этой связи В.М. Адров, – «что в двадцатом веке человек в России теряет свои трансцендентные корни, то есть Бога в себе»¹ вследствие чего он становится «неполноценен, незавершен, испытывает гнетущее чувство одиночества и бессмысленности существования»². В соотносимом контексте социально-экологической проблематики примечательно и мнение А. Н. Дмитриева: «человечество, образно говоря, живет в одном и только в одном сценарии развития общества и общественных сил – экономическом»³, а это, по меньшей мере, нерационально. Полагаем, безусловно прав А.С. Панарин, заявляя, что «духовная реформация грядущего «будет связана с возрождением этикоцентричных традиций мировой культуры», и «характер XXI века определится тем, насколько удастся человечеству выработать» «новый синтез этикоцентричных традиций и заветов, отразивших духовно-просветленный опыт многих тысячелетий человеческой истории»⁴.

Так или иначе, сегодня видятся необходимыми необусловленные категории мировоззрения и выстраивание на их основе «работающих на будущее» гуманистических, этикоцентрированных принципов познания и воспитания. Следует выдвинуть особый подход в педагогической теории, в изучении человеческой личности как целостной, открытой в мир сущности, находящейся в постоянном процессе становления и самореализации. Жизнь есть единый процесс

¹ Адров В. М. Суверенная Россия: конец социализма? // Человек и общество на рубеже тысячелетий: междунар. сб. научн. трудов. Вып. XI. – Воронеж, 2008. – С.11.

² Некрасова Е. Н. Проблема человека в русском экзистенциализме (этический аспект) // Человек как философская проблема: Восток-Запад. – М.: Издательство дружбы народов, 1991. – С.113-114.

³ Дмитриев А. Н. Огненное пересоздание климата Земли. – Новосибирск – Томск, 2002. – С. 30,41.

⁴ Панарин А.С. Правда железного занавеса. – М.: Алгоритм, 2006. – С. 334.

нравственного преобразования неповторимой человеческой личности с её особым мировоззрением и уникальной направленностью жизненного пути, личности, осознанно выбирающей свою судьбу и способной творить своё будущее в соответствии со своими смыслами и ценностями. Любовь, творчество, свобода в настоящем и самостоятельный выбор будущего изменения остаются единственными по-настоящему важными вещами, которые следует постигнуть человеку в жизни.

С философских позиций образование как познание себя и мира происходит, прежде всего, в условиях, представленных человеку фактом его появления на свет в конкретной семье, обществе, в определённой культурной нише. Познание начинается с рождения, если не ранее, и мир, каждый день новый, множеством впечатлений и откликов личности на них, порождает её ценности и опыт становления индивидуальности сознания. Всё большая осознанность, расширение границ сознания и познания означает самоуглубление личности до духовного начала, ибо процесс образования в обществе всегда ограничен возможностями данной культуры, тогда как личность всегда бессознательно стремится найти вечные критерии истинного знания.

В силу этого главным образовательным принципом современной педагогики должен выступать принцип приближения к таинству бытия духа, к его эволюции в различных качествах и формах. Истоком и целью здесь предстаёт космизм человеческого сознания и познания, восприятие человеком вечности как бытия «единого целого», смыслообразующего и взаимосвязывающего все свои части в глобальном информационном потоке, где малое подобно великому и движется в симбиозе и многообразии форм разнонаправленностью процесса развития и познания качеств Абсолютного начала. Ключевыми понятиями в описании этого процесса являются понятия энергии и информации – их взаимосвязи, взаимосогласованности, качества, плотности, направленности, вибрации, ритма.

Отметим, что наличие некоей матричной, говоря современными терминами, энерго-информационной структуры человека, его биологического кода и более

тонкой, полифункциональной субстанции его сознания – вневременного, абсолютного качества, заново «открытых» передовой наукой, в древнейшей традиции национальной культуры определялось понятием «родоначалие», что есть причастность человека к духовному первородству, к вечному круговороту и единству противоположных качеств, к циклу жизни и смерти, к глобальности существования в космосе и необъятности знания-вѣдения о нём. Культивировалось понимание всеобщности и смыслосоответствия, взаимоподобия и сопричастности со всем сущим, когда бытие воспринималось как движение, поток, путь познания, «река жизни». Человек представал частицей, вместилищем и духовной манифестацией человечества в целом, рода человеческого. Все личностные проявления и общественные отношения обретали ценность и смысл только если выстраивали гармонию микро- и макрокосмоса по принципу полного взаимодополнения всех частей целого, сводились к достижению и проявлению добра и любви как неизменных качеств в духовной эволюции.

Воспитание и обучение в древнейшей национальной педагогической традиции базировалось на понимании вневозрастного принципа бытия, когда человек, каких лет бы он ни был, виделся воплощением «облика рода», всечеловечности и вечности, – «знаний рода», раскрытых и доступных ему самому в разной степени. Причастность к «памяти рода» виделось торжеством духовной зрелости, возможностью вѣдения жизни, то есть видения сути вещей, сущности бытия в непрерывности познания и без багажа «мѣртовой» информации. Это качество человека носило название «блаженного незнания» и, по сути, являлось выходом на более высокий интуитивный уровень сознания, пробуждением духовного начала: знания истинного, но необъяснимого. Подобное знание было отмечено впоследствии в понятиях «совести», «правды», «искры Божьей».

Феномен «родоначалия», как духовная категория воспитания, утверждала единый, вневозрастной, глобальный принцип сосуществования и познания, многосторонность, многогранность окружающего мира как бесценного энерго-

информационного пространства, освоенного всем родом – Родины – и проявленного в конкретном ребёнке его неповторимостью, естественностью, гармоничностью, свободой. Устремлённость к познанию истины как своей духовной сути, сущностного единства в поколениях, смыслосоответствия внешнего облика внутреннему началу, осознание духовного родства и связи с природой и, наконец, совершенно особое таинство – глубокая внутренняя этика сердечности и совестливости, что впоследствии в традиции православия стало поиском «правды Божьей» – всё это являлась в прошлом самой масштабной педагогической задачей национальной воспитательной традиции.

Напомним, что ещё в начале XX века в контексте национального просвещения, вслед за славянофилами, авторами знаменитых «Вех», подчёркивалось особая важность «органической цельности народного бытия» и того факта, что «высшая образованность страны, высшие проявления национального творчества» «должны являться естественным завершением народного быта», и что именно «нравственные идеи и вера» связывают всю народную жизнь в единое целое, определяют её поступательное, созидательное развитие¹. Подчеркнём, что именно этическая категория «правды» должна лежать в основе всех воспитательных и образовательных практик, делая их в главном тождественными друг другу и органичными в своей сути, так как самосознание и внутренний духовный рост личности – «не какой-нибудь моральный долг, а закон человеческой природы, обусловленный фактором наличности сознания в человеке, то есть естественный процесс»².

В силу этого древние принципы «родоначалия», осмысленные и изложенные с позиций сегодняшнего дня, могут стать и одними из главных принципов современной и будущей российской педагогики. Перечислим их:

1. Нравственно-акцентированное просвещение, ведущее к самосознанию человека как уникальной индивидуальности, несущей наследие поколений и безграничные потенции духовного роста. Первостепенную важность имеет

¹ Гершензон М.О. Творческое самосознание // Вехи. Интеллигенция в России. Сборник статей 1909–1910. – М., Молодая гвардия, 1991. – С.100.

² Там же. – С.88.

манифестация любви, добра, единства, согласия, восстановления духовной цельности человека, его сосредоточение внутреннее центрирование и гармоничность проявляемых качеств.

2. Педагогический акцент на безусловности свободы и творчества, на рождение человека-созидателя, сотворца, осознающего свою сопричастность с окружающим миром и ответственность в сотворении себя как подобия Божьего.

3. Целостность, универсальность, масштабность, жизненность получаемых знаний и опыта, их практическая реализация, но не самодовлеющее значение: движение, развитие и нераздельность материального и духовного аспектов.

4. Учительство-ученичество как проживаемый лично опыт экзистенциального выражения истинного: призвание и раскрытие внутреннего потенциала, постоянное нравственное совершенствование и сакральное сопричастие в духовном творчестве – «таинство обучения».

5. Целенаправленное нравственное воспитание, формирующее цельное духовное мировоззрение и дающее понимание прямой взаимосвязи личностного и общественного бытия, непосредственной сопричастности с окружающей «одухотворённой» природой и с «ожившей» историей Родины: с прошлым, настоящим и будущим родного народа.

6. Переосмысление с приоритетно-этических позиций и соотнесение с современностью фундаментальных идей отечественной педагогики и основных просветительских концепций русской философской традиции для обеспечения реальной преемственности и культурно-воспитательного наследия в целом, и каждого индивидуального опыта духовного бытия и когнитивного познания: органичная преемственность семейного воспитания, образования в начальной, средней и высшей школе.

Для воплощения всего этого необходима детально продуманная национальная политика в сфере образования, важнейшей задачей которой будет целенаправленное возрождение, прежде всего, традиции семейно-родственного воспитания способной затронуть самые глубокие пласты этнокультуры, а также – воссоздание утраченного комплекса национальной духовной архитектоники:

особенностей языка, обрядового и фольклорного творчества, традиционной медицины, ремёсел, боевого искусства, звуковой, пластической, сакральной культуры. На генетическом уровне, на уровне этнической памяти необходимо возродить и культивировать исконные доминанты духовности: человечность, миролюбие, братство, интуитивный поиск Абсолютного начала и добра.

Несомненно, духовное развитие не может быть ограничено ни национальными, ни социальными, ни иными рамками. В концептике древней национальной традиции воспитания необусловленное «узнавание себя» как духовной сущности, как целостного микрокосма – первично. Лишь вслед за этим приходит «ведение себя» «от рода русского» как уникальной части единого «рода людского», осознание своего единства с «русской землёй», с «землёй-матушкой», а масштабнее, говоря современным языком, с глобальным, планетарным организмом, с явлениями космического порядка: осознание себя в единой «реке жизни» и обретение истинного знания – мудрости сердца.

В контексте изложенного принципиально важно напомнить, что характер образования определяется типом национальной культуры и меняется с изменением культуры. Существует прямая взаимосвязь этих категорий, и образование как система в конечном итоге воспроизводит национальную культуру и сама в свою очередь становится её неотъемлемой частью. Сегодня с планомерным превращением образования в сферу услуг, оно всё нагляднее теряет культурную составляющую и ключевую культуuroобразующую функцию. Между тем, проблема национальной педагогики непреходяща. Ещё в XIX веке К.Д.Ушинский писал: «Мы положительно убеждены, что плохое состояние наших финансов, неуспех наших ...промышленных предприятий, нелепые фантазии нашей молодёжи – все эти болезни поуменьшились, если бы в России поднялся уровень знаний о России»¹. Один из многих исследователей, затрагивающих актуальную проблематику национальной школы в 90-х годах XX века, В.Ю.Троицкий подчеркивал, что «основная задача нашей школы – воспитание

¹ Ушинский К.Д. О необходимости сделать русские школы русскими // Собр. соч. в 11 т. / Под. ред. М.А. Еголина, Е.Н. Медынского, В.Я. Струминского. – М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1948. – Т. 3. – С. 285.

духовной, творческой личности, формирование человека, одухотворённого идеалами добра, активно не принимающего разрушительных идей и способного им противостоять, готового служить Родине верой и правдой. Это значит, что основной задачей должно стать воспитание национального самосознания»¹. Тем не менее, как отмечал В.Ю. Троицкий, отечественная школа свернула с пути национального развития в XVII-XVIII веках, а в советский период гуманистические ценности и духовная составляющая были подменены идеологией².

Как бы то ни было, образование больше не должно быть «идеологическим агентом прошлого», перегруженным «ошибками отцов», но переориентированное на сущностные непреложные ценности, оно должно раскрывать внутренний потенциал человека, извлекать росток его духа и быть направлено в будущее, иметь «пространство непознанного» для своего динамичного качественного развития³.

В этой связи следует отметить, что, так или иначе, нельзя модернизировать отсутствующее: образования в метафизическом контексте и просвещения, выводящего человека на целостный пласт этнокультурного («родового») и общекультурного планетарного бытия, а также воспитательной традиции, передающей в веках национальное духовное наследие, имеющей изначально причащающий, иницирующий личностный вектор, на сегодняшний день всё ещё нет, они всё ещё не выработаны.

Вышеизложенное обретает ростки практического воплощения лишь в том случае, если в образовании на государственном уровне будет поставлена цель формирования культуры мыслительного процесса человека, возвращения к реальности его духовного бытия, приближения к образу Божьему в душе его, если – по большому счету будет поставлена цель истинного индивидуального развития

¹Троицкий В.Ю. Национальные духовные традиции и будущее русского образования // Педагогика. – 1998. – №2. – С.6.

² Там же. – С. 4,8.

³ Троицкий В.Ю. Русская школа и современное состояние образования // Педагогика. – 2001. – № 7. – С.22-26.

ребенка и эволюции общества в целом. До тех пор не потеряла своего значения мысль о создании «МЧС по спасению детства и юношества», предложенная в годы «перестройки» замечательным актёром Р. А. Быковым.

Обновленная онтологическая установка образования, таким образом, может стать залогом успешного социального, национального и культурного «выздоровления». Именно этическая доминанта национальной педагогической традиции видится сегодня полноценной основой для возрождения российской школы. Нравственно акцентированная и личностно центрированная, она может выступить поистине спасительным фактором. Её основным принципом выступает безусловная терпимость и открытость национальной школы, первичность этико-духовной составляющей в воспитании и обучении, а также неоспоримый акцент на нравственные приоритеты и духовный мир личности, которая постоянно расширяет границы познания и своей внутренней нравственной свободы, проецируемой на общество в целом.

И если «всеприемлемость и всечеловечность», «склонность ко всемирной отзывчивости и всепримирению», по словам Ф.М. Достоевского, оставались на протяжении веков выдающимися качествами русского национального характера, то сегодня мы подчёркиваем важность пробуждения более глубокого этномоделирующего аспекта национального бытия – «родовой» этноисторической памяти, которая станет залогом проявления мощных созидательных сил русского этноса. Одновременно с восстановлением архитектоники этических традиций национальной педагогики, необходимо кардинальное изменение современного общественного сознания и провозглашение вместо абстрактно декларируемого источника богатства и процветания в виде «цивилизованных» рыночных отношений, – главной и неизменной ценностью – человека, его целостный внутренний мир, его духовный рост и свободу, этику человеческих взаимоотношений, «живую» мораль: не декларируемую, но исполняемую, не разрушающую, но организующую общество, способное создавать условия для реализации творческого труда и талантов.

Исконные доминанты этнодуховной культуры не могут быть ограничены ни национальными, ни социальными, ни иными рамками. Однако нельзя забывать и о том, что любая система, – социальная или образовательная, – не может измениться внезапно. Она преобразуется лишь тогда, когда произойдёт глубокое переосмысление, переоценка ценностей на уровне личностных качеств человека.

Сегодня именно духовно-нравственный аспект образовательной парадигмы должен приоритетно определить перспективы отечественной педагогики. Столь масштабная и, безусловно, чрезвычайно ответственная задача сегодня не может быть осуществлена в короткие сроки, достаточно беглого обзора социально-демографической статистики и знакомства с кадровым аппаратом образовательных ведомств и учреждений. Между тем, важнейшей и актуальнейшей перспективной задачей нам видится провозглашение на самом высоком уровне и повсеместное исполнение принципиально иных обновляющих инициатив просвещения, способствующих созданию нравственно акцентированного образования и превращению его в доминирующую сферу дальнейшей государственной политики. Уже сегодня становится очевидно, что именно в плоскости этики сосредоточено большинство проблем нашей общественной и личной жизни. Как бы то ни было, этический фактор – внерациональный по сути – был и навсегда пребудет как в глобальном, так и в бытовом аспекте основополагающим и ключевым для России, и непонимание этого обстоятельства грозит этнокультурной катастрофой.

Исследователи не без оснований говорят, что сегодня российский этнос поглощает огромная инертность сознания, общество лишено людей, «устремлённых ввысь» своими помыслами, оно не имеет модели своего будущего, равно как и идеала, формирующего настоящее. Единственным «лекарством» для восстановления социального, подлинно гражданского самосознания видится только культура в высших проявлениях национального и общечеловеческого, «горнего» гения, творческого феномена в сопричастности с трансцендирующим и абсолютизирующим, божественным началом, проецирующим личностный духовный рост. Важно поэтому обозначить

непреложными целями нравственно акцентированного образования становление человека творческого и созидającego, провозгласив спасительными факторами первичность и необусловленность этических принципов, искренность и высокую культуру сознания: важность и первичность именно того, «каким быть человеку», а не того «что ему делать».

Очевидно, что определённый способ мышления порождает и заданные формы отношений, и культуру, уклад общества в целом. Выход за их рамки означает и выход за порог общепринятого способа мышления, когда вместо рационалистических доктрин «окончательного знания», оперирующего дихотомией «чёрного» и «белого», начинает культивироваться духовно-интуитивный подход, открывающий «центральность» сердца и первичность особого рода «чувствознания» наряду с бесконечным многообразием окружающего мира и глубинами внутреннего. Наличие искренности при этом делает все процессы предельно органичными и цельными. Кроме того, как особое состояние открытости и доверия, искренность особенно действенна и плодотворна с педагогических позиций. И, наконец, культура сознания означает наличие целостности и гармоничности мышления человека, осознание им предшествования онтологического плана мыслительно-рефлексивному: приоритета «я есть» по отношению к «я мыслю». Безусловная сопричастность «я есть» со всем сущим и понимание его качественной уникальности и становится тем центрирующим и этически обусловленным стержнем бытия, без которого оно превратилось бы в небытие.

Сегодня необходимо выявить, сберечь и сохранить лучшие проявления национального гения. Осуществить преемственность фундаментальных нравственных заветов многовековой российской цивилизации и преобразить для поликультурного мира «топос» национальной ментальности: его неповторимость, его духовное самосознание, его всегдашнюю устремлённость к «горнему». По большому счёту, именно к этому сегодня, как и во все времена, поистине призвана школа.

Таким образом, речь идёт о принципиальной важности появления

нравственно акцентированной педагогики, и это начинание должно стать в первую очередь общественным, общенародным начинанием. Концептуально и на практике, новая, этическая по своей сути педагогика, должна стать свободной от любых бюрократических ограничений, от любой недвусмысленной направленности в угоду тех или иных политических и религиозных течений. Она должна родиться из недр общественного сознания в виде идеи обращения и человеческой личности, и общества в целом к сущностным истокам духовности, в виде идеи изначального духовного родства и единства, а значит – обретения, а по сути, «сотворения вновь» своей Родины, в виде идеи личной нравственной ответственности и сопричастности судьбам своего народа и своей страны.

Для научного сообщества, так или иначе, становится всё более очевидной необходимость появления образования именно этически-акцентированного и личностно-центрированного, и необходимость эта обусловлена явным противоречием, назревшим и уже осознаваемым в менталитете эпохи. Это противоречие, по словам Ф.Т. Михайлова, состоит во «взаимоотрицании духовной культуры и частных социальных практик внутри их неразрывной взаимосвязи и исторической взаимозависимости»¹. К примеру, Л.Н.Коган, говоря о целях педагогики завтрашнего дня, подчёркивает важность формирования «человека культуры», человека осваивающего и создающего духовные ценности и непрерывно самореализующегося в этом процессе. Причём, «человек культуры не живёт вне мира, его повседневная жизнь, его труд и отдых связаны со всеми земными радостями. Но последние во много раз умножаются, ибо воспринимаются через призму культуры. Такой человек, по выражению английского поэта Вильяма Блейка, видит целый мир в песчинке, вечность – в мгновении»². Об этом же, только в более частном, социально-коммуникативном аспекте, говорят и теоретики креативного образования: «Разбудить в человеке творца и развить заложенный в нём творческий потенциал, воспитать способность генерировать новые идеи, имеющие общечеловеческую ценность, не наносящие

¹ Михайлов Ф.Т. Философия образования: её реальность и перспективы //Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С.117.

² Коган Л.Н. Теория культуры: учеб. пособие.– Екатеринбург: УрГУ, 1993. – С.13-14.

вреда природе, – в целом, воспитание потребности в творческом образе жизни с принципиальной ориентацией на естественное возвращение индивидуума»¹. Наконец, сторонники «открытой педагогики» также подчёркивают первичную значимость не образовательной системы «в её статичном состоянии», а человека «с его неповторимостью», которая мыслится как «постоянный источник развития»: «только свободное развитие индивидуальности является условием развития общества»², и «современное образование предполагает прежде всего открытость будущему», оно должно быть «связано с приданием процессу обучения творческого характера»³.

Важно акцентировать внимание на первичности константы трансцендентного бытия человеческого духа, равно как и на экзистенциальном аспекте личностной, межличностной, национальной и полинациональной этики, хотя, безусловно, сегодня нет принципиальной необходимости скрупулёзно и детально реконструировать и воспроизводить без изменений, как непосредственное руководство к действию, все архетипы социокультурных алгоритмов мышления людей давно ушедших эпох: актуальными они оставались лишь в конкретный исторический период.

И, вместе с тем, многовековая традиция отечественной педагогики, оставляя в прошлом архаику форм, доносит до нас своё сущностное начало: предельно чёткую актуализацию бытия человеческого духа, реальность «прорыва» к его глубинам, сущностное видение и понимание себя и окружающего мира как всецелого в акте сотворчества и сопричастия. Она формирует постоянное «смысловое поле» для человеческого существования, естественную нравственность поступка, реально сущего, личностного бытия, включает в себя все актуальные на сегодняшний день социокультурные, экологические, просветительские, философские и этические проблемы.

¹ Зиновкина М.М. Креативная технология образования // Высшее образование в России. – 1999. – № 3. – С.102.

² Шевелёва С.С. Открытая модель образования (синергетический подход). – М.: Магистр, 1997. – С.30.

³ Савицкий И.О. О философии глобального образования // Философия образования для XXI века. – М., 1992. – С.18.

В контексте сугубо педагогической проблематики сегодня видится крайне важным осознание того факта, что наличествующее в обществе воспитание как форма контролирующей социализации оправдано ровно настолько, «насколько оно ведёт к самосовершенствованию человека, стремится сформировать личность свободную, творческую, нравственную»¹. Причём, подчёркиваем, что самосознание и внутренний духовный рост личности должен восприниматься как «не какой-нибудь моральный долг, а закон человеческой природы, обусловленный фактором наличности сознания в человеке»², то есть естественный и эволюционный процесс, которому должны быть подчинены все воспитательные и образовательные методики.

Так, становлением высоконравственной личности, прежде всего, должна быть не её социализация, но перманентный индивидуальный поиск себя, познание реальности внутреннего духовного мира и осознание духа первичным критерием для постижения фактической реальности окружающего мира: действительно таковой, какова она есть, а не иллюзорно-символической в субъектно-объектном умополагании. Отсюда «высшей этикой» для человека должны стать голос совести, духовная целостность, внутренняя созерцательность и центрированность в трансцендентном (в Боге), свобода «от всякой предвзятости, всякой тенденции, навязанной внешними задачами жизни»³. Безусловно, всё это предполагает долгий нравственный труд, «для этого должна переродиться самая ткань духовного существа человека – совершиться процесс в сфере воли»⁴, состояться его сознательный выбор добра, правды и необусловленной любви, которая просто становится состоянием его существа, а не одним из условий взаимоотношений.

Бесспорно, такой «душевно цельный человек не может не быть религиозным», так как «в нормальной жизни духа позитивизм как мировоззрение невозможен»: «когда сознание обращено вовнутрь, оно религиозно, и никакая

¹ Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Этика и этос воспитания: социодинамика контекстов . – Тюмень: НИИ прикладной; этики; Центр прикладной этики, 2002.– С.23.

² Гершензон М.О. Творческое самосознание // Вехи. Интеллигенция в России. Сборник статей 1909–1910. – М., Молодая гвардия, 1991. – С. 88.

³ Там же. – С. 90.

⁴ Там же. – С. 85.

учённость не убедит его в противном, оно знает непосредственным знанием, и это знание становится его второй природой»¹. Именно это и есть изначальная норма воспитания и бытия, «которая соответствует подлинному и вечному существу человека», «она есть Бог в человеке», «идеал для каждого отдельного сознания» и «высшее обобщение всечеловеческого опыта»² – «правда Божья» для восприятия русского человека. Эта исконная категория национальной этики должна сегодня лечь в основу всех воспитательных и образовательных практик, сделать их тождественными друг другу и органичными по своей сути. Этический идеал «национальной личности» должен быть воспринимаем вполне адекватно; на уровне личного уважения и сопричастия прошлому, полнее актуализирующему настоящую экзистенцию. Он должен быть предельно необусловлен и дистанцирован от любых националистических или идеологических тенденций и, прежде всего, ориентирован на раскрытие и совершенствование духовной сущности человека, на рост его самосознания и понимание мира с позиций вневременных ценностей, на предельную искренность в его субъективных мотивах.

В исторической ретроспективе идеал «национальной личности» остаётся центральным воплощением «идеальной сущности» национальной образовательной и воспитательной традиции. Традицию образовательного «универсума», пожалуй, полнее всего охарактеризовал М. Шелер: «образование выступает в первую очередь как индивидуально-самобытная форма, образ, ритмика, в границах которых происходит вся свободная духовная деятельность человека – это образ совокупного человеческого бытия»: «все сущности-идеи и сущности-ценности обнаруживаются в упорядоченной композиции и реализованы в одном универсуме. Такой универсум, сосредотачивающий себя в одном индивидуальном человеческом существе, и есть мир образования»³. Между тем, критерии подлинного образования ярче всего прослеживаются у М. Хадеггера: «действенность подлинного образования заключается в том, что оно переводит человека из обыденного пространства наличных предметов в совершенно иное

¹ Гершензон М.О. Указ. соч. – С.95.

² Там же. – С.88.

³ Шелер М. Формы знания и образования // Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994. – С. 21.

пространство, в котором просветляется мир, а сущее в целом выступает в несокрытость своего бытия. Сотворчество, сопонимание, соосмысление, сооценка – вот пути подлинного образования, в котором личность открыта пространству жизненных смыслов и деятельности, сопричастна их созиданию, и которое принципиально отлично от технократически ориентированного образования, рассматривающего обучаемого в качестве регламентируемого, программируемого и манипулируемого объекта»¹.

Итак, сегодня насущно необходимо кардинальное переосмысление основополагающих смыслов и задач новейшей педагогики: принятие ею за основу фундаментальной антропологической концепции единства духа, души и тела человеческого существа, указание ею с помощью этнокультурных этических доминант путей к экзистенциальной этике, к «духовному истоку», к внутреннему нравственному преображению человеческой личности, а значит – к глобальности морального существования.

Таким образом, исследуя этико-экзистенциальные параметры глобализующихся образовательных стратегий с позиции их аксиологической насыщенности, мы приходим к выводу об их ценностной значимости для процессов успешного реформирования российской школы. На том основании, что они, будучи экзистенциальными и транспарентными, обладая свойством переносимости в социокультурное пространство эпохи, выступают «неверифицируемым» духовным началом в человеке. Это, с одной стороны. С другой же стороны, надо учитывать, что их востребованность возможна только в контексте преемственности традиций педагогического, а также воспитательного творчества. Все это позволяет нам настаивать на необходимости применять этические принципы, культурно-феноменологическую специфику экзистенциальной этики в концепции нравственного просвещения и современных образовательных инноваций в условиях глобализирующейся культуры.

¹ Кошелева В.Л. М. Хайдеггер: феноменологическое осмысление современной культуры и проблемы образования // Философия образования для XXI века: сб. статей. – М.: Логос, 1992. – С. 125.

3.2. Когерентность концептуальных принципов национальной философии образования

Предпринимая попытку аксиологического анализа концептуальных педагогических принципов национальной философии образования в условиях реформирования российской школы, мы постараемся обосновать базовый тезис о системной взаимосвязи и когерентности концептуальных этических принципов воспитания, выступающих имплицитным экзистенциальным и одновременно трансцендирующим фактором социализации личности, в том числе ее вхождения в инновационную (погранично-переходную) образовательную культуру. Она же, в свою очередь, должна ориентироваться на аксиологию нравственного воспитания и классические практики духовного воспитания.

Актуальнейшей на сегодняшний день задачей становится и возрождение национальной духовной элиты, восстановление вневременной культурной преемственности поколений в масштабах целого этноса. «Только в открытом общеэтническом процессе, при соответствующем типе образования, – подчёркивал, к примеру, в этой связи В.И. Авдеев, – могут сформироваться отношения сопричастности, необходимые для элиты по определению... Исторически духовная база элиты всегда шла от Святой Руси, от живого опыта подвижников Святого Духа. Эта связь сегодня во многом утрачена, в большей своей части поддерживается чисто догматически, формально, не затрагивая глубинный мир современного человека. Опыт этого подвижничества должен быть преображающим жизнь человека. Именно в этой среде должно происходить творчество самого творчества, формирование самого творца»¹.

Между тем, опыт становления духовной элиты остаётся востребованным далеко не всегда. Ещё в начале XX века, указывая путь предотвращения национальной катастрофы, С.Н. Булгаков писал о необходимости появления сущностно обновлённой, радеющей о России национальной элиты: подлинной интеллигенции, которой ещё самой предстоит духовное рождение, «медленный и

¹ Авдеев В. И. Начала нового образования. Педагогика начинающих классов. – Воронеж: Изд-во им. Е.А. Болховитинова, 2002. – С. 27-28.

трудный путь перевоспитания личности, на котором нет скачков, нет катаклизмов, и побеждает лишь упорная самодисциплина», тогда как «Россия нуждается в новых деятелях на всех поприщах жизни»¹.

В российском обществе чрезвычайно долго господствовал предельно утилитарный взгляд на интеллигенцию: в ней видели лишь второстепенную социальную «прослойку», которая «осуществляет основные функции по обеспечению духовного производства»². Между тем сегодня вновь всё настойчивее начинает быть востребован совершенно особый тип элитарности, воплощающий образ человека-подвижника и духотворца, способного примером личного нравственного бытия остановить, насколько это возможно, «ментальную деградацию» общества и сформировать в общественном сознании стабильное «смысловое поле» этических, сущностно востребованных ценностей и приоритетов. Определяющими характеристиками такой элитарности видятся доминантные качества национальной этики – «категориальная триада»: правда, совесть, всечеловечность – полная «включённость» в информативное смыслосоответствие кодов национального языка, а также «искренность и талант» как особые «внутренние» качества, ведущие к «радикальному разблокированию способностей», что позволяет человеку «поднять уровень философской рефлексии до уровня национальных интересов», «схватить эпоху в мысли»³. Это, по сути, и есть аспекты проявления национального гения.

Важно подчеркнуть, что подлинная национальная элита и по своей сути, и по определению, не может быть отделена от народа. О причине этой имеющей место разделённости в начале XX века М.О. Гершензон писал следующее: «Народ ищет знания двух родов: низшего, включая грамоту, и высшего, метафизического, уясняющего смысл жизни и дающего силу жить. Этого знания не давали народу, не культивировали в нём, зато в огромных количествах старались дать знание

¹ Булгаков С.Н. Героизм и подвижничество // Вехи. Интеллигенция в России: Сб. ст. 1909–1910. – М.: Молодая гвардия, 1991. – С. 74.

² Ерасов Б.С. Социальная культурология: пособие для студентов вузов: В 2 ч. – М.: АО Аспект-Пресс, – Ч. 1. – 1995.– С.348.

³ Авдеев В. И. Становление философской культуры через систему этнически-влекущих образов. – Воронеж, 2003. – С.7.

отвлечённое, лишённое нравственных элементов, пропитанное рационалистическим духом... Общий характер этого знания встречает отпор в исконном миропонимании русского человека»¹. Развивая мысль о роли национального просвещения, М.О.Гершензон подчёркивал, что «высшая образованность страны», «высшие проявления национального творчества» должны «являться естественным завершением народного быта», тогда как именно «нравственные идеи и вера связуют всю народную жизнь в одно целое»², определяют её поступательное, созидательное развитие.

«Рецептом» духовного выздоровления отечественной интеллигенции, полагал М.О.Гершензон, должно стать её «глубокое самоосмысление» и нахождение своей подлинной «национальной личности»: «её духовная энергия на время уйдёт внутрь, в личность, и эта обновлённая, центрированная в Боге, укоренённая в духе личность сможет преобразовать общественную деятельность»³. Это преобразование, «это движение изначально будет духовным и глубоко нравственным движением к творческому личному самосознанию». По своей природе, оно имеет «имманентную силу», а значит, «несомненно, будет расти и упрочиваться». «Как всякое общественное движение оно – стихийный процесс коллективного духа, а в отдельном человеке – свободное нравственное дело, в котором главная роль принадлежит личному сознанию»⁴. Чтобы «возлюбить и поверить», необходимо самому «внутренне обновиться», – резюмирует исследователь.

«Одно, что мы можем и должны сказать русскому интеллигенту, это – постарайся стать человеком. Став человеком, он без нас поймёт, что ему нужно: любить или верить, и как именно»⁵. Эти слова, сказанные столетие назад, но отражающие вечную истину, предельно актуальны и сегодня. Осознание человеком реальности своего духовного бытия, своего предназначения сотворца,

¹ Гершензон М.О. Творческое самосознание // Вехи. Интеллигенция в России. Сборник статей 1909–1910. – М., Молодая гвардия, 1991. – С.99.

² Там же. – С.100.

³ Там же. – С.106.

⁴ Там же. – С.109.

⁵ Там же. – С.85.

естественным образом рождает в нём лучшие нравственные мотивы, искренность и самоотверженность служения, масштаб приложения сил в котором постоянно увеличивается. Именно такая этика «духовного рождения», формирующая и культивирующая качества национальной элиты, полагаем, должна всецело определять основные задачи подлинно инновационного, эволюционно направленного образования, а именно: «превратить человека в Творца, Созидателя и Святого», «воспитать в нём потребность трудиться и обучать навыкам самовоспитания»¹, постоянно поддерживая вокруг него особую «смысловую среду» безусловного уважения интеллектуальности и духовности, среду, в которой «общечеловеческие, субстанциональные качества человека интегрируются с началом духовным, в конечном счёте, божественным»².

В контексте обозначенной проблематики с особой остротой «встаёт вопрос о людях, специфически одарённых, получивших живой космический огонь и готовых дальше передавать его. И это не только вопрос об источниках живого труда, об авансах доверия к миру, без которых любая созидательная деятельность грозит выразиться в бездушное исполнительство «в пределах инструкции»; это также и вопрос об источниках современного духовного производства и творческого труда в целом»³. Всесторонняя поддержка всех тех, кто отмечен творческой пассионарностью и несёт сакрализирующий архетип национальной этики, должна, безусловно, являться первоочередной задачей качественно обновлённой, действительно инновационной педагогики.

Мы считаем, появление таких людей, носителей «нравственной воли, сознательно и страстно ищущей и добывающейся добра»⁴, будет означать не только «новую историческую встречу народной массы и творческой элиты»⁵, но и совершенно особую перспективу общественного, культурного и государственного развития России, так как чтобы «овладеть историческим

¹ Шемшук В.А. Этическое государство. Прошлое, настоящее, будущее. – М., 2008. – С.117-118.

² Удодов Б.Т. Пушкин: Художественная антропология. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1999. – С.13.

³ Панарин А.С. Православная цивилизация в глобальном мире. – М.: Алгоритм, 2002. – С. 109.

⁴ Там же. – С.462.

⁵ Там же. – С.474.

временем, требуются специфические духовные усилия, связанные с открытием вариантов иначе возможного», когда лишь духовное «творчество есть переход от одновариантности действительного к поливариантности возможного»¹. В этой связи, образование сегодня должно мыслиться как перманентно нравственный процесс, как сакрализирующее таинство, в котором «задействована особая моральная и интеллектуальная энергия, открывающая качественно новые возможности»² человека для его духовного порыва к реальности «богосыновства». «Моральная физика» здесь органична и для социального кластирования как примера стратегического, по сути, «стратообразующего фактора». Как замечает В.А. Шемшук, «согласно явлению кластирования... менее энергетичная структура превращает более энергетичную в подобную себе». Это явление «существует не только в физическом мире, но и в социальном. Мы знаем, что грубая и примитивная мораль в обществе всегда побеждает более тонкую и сложную, но стоит организовать устойчивую ячейку высокой морали, как произойдет явление кластирования»³. В действительности подобный оптимизм должен быть, безусловно, обоснован самыми широкими практиками этически акцентированного и личностно центрированного образования, способного возродить во всей полноте национальный нравственный архетип. Исходя из этого, допустим ряд обобщающих положений.

Итак, этика, затребованная современностью в контексте, в частности, педагогической парадигмы, есть этика высших начал совести, этика сердечного сопричастия трансцендентному, этика «возвращения к бытию», порождающая «презумпцию доверия живому космосу»⁴, «восстанавливающая механизмы космической индификации человека»⁵. Она является по своей сути экзистенциально-личностной и космоцентричной, утверждая в личностном аспекте «трансцендентный, а не имманентный антропоцентризм». Она

¹ Панарин А.С. Указ. соч. – С. 478.

² Там же. – С.488.

³ Шемшук В.А. Указ. соч. – С. 146-147.

⁴ Панарин А.С. Указ. соч. – С.111.

⁵ Там же. – С.50.

«указывает: человек – существо не пространственное, ограниченное физической наличностью, а временное и сверхвременное, которому дано прорываться в сферы сверхналичного. Именно с этим даром связаны наша мораль, наше чувство истории, наша духовная страстность»¹. Немаловажно, что данный дискурс в равной степени актуализирует интенции древней национальной этики «родоначалия» и святоотеческой традиции исихазма.

Действительно, здесь имеет место своего рода духовный «амнезис – припоминание состояния перводанного совершенства, связанного с сотворением «по образу и подобию Божьему», с богосыновством»². Именно оно «порождает нравственно ориентированную творческую волю», «ту, что воссоединяет добро и Истину»³ формирует космоцентричный тип личности и соответствующую логику бытия. Подчеркнём, что «идеальная национальная личность» в отечественной традиции воспитания определённо космоцентрична: она одухотворена, исполнена светлого космизма, от неё исходит «энергетика, способная обновить ветшающий мир, наделить жизнь новым смыслом, сделать людей другими»⁴. Эти же нравственные качества поднимают её с этнического на наднациональный уровень. «Тайну энергетики русской души, её пассионарность», которая «относится к космически открытому человеку»⁵ наиболее полно объясняет именно нравственная символика дара и сопричастия дару свыше: обретение духовного прозрения и творчества. «Русская душа» остаётся воплощением отзывчивости и материнства, несущего потенциал «просветления, искупления и сострадания»⁶, что всегда было соответственно отражено в ценностях национальной воспитательной традиции.

Разумеется, важно, чтобы сакрализирующие качества материнства и высокие интуиции «просветлённой женственности»⁷ легли в основу обновляемых

¹ Панарин А.С. Указ. соч. – С.491.

² Там же. – С.124.

³ Там же. – С.125.

⁴ Там же. – С.129.

⁵ Там же. – С.134.

⁶ Там же. – С.170.

⁷ Панарин А.С. Указ. соч. – С. 451.

педагогических практик (в том числе семейных) и, более того, стали исходной точкой для возвращения человека к очевидности трансцендентного через конкретный любимый образ, минуя логику десакрализованного прагматично-интеллектуального пространства, в котором всё сильнее утверждается «террор рациональности»¹.

Россия чрезвычайно нуждается в подлинной элите – только в этом случае в стране и обществе могут начаться столь необходимые культурные преобразования. Но здесь, как констатируют аналитики, возникает определённый парадокс: «пока элиты нет», социум представляет «манипулируемую массу», и по той же причине «на сегодня создание элиты невозможно. Чтобы её создавать, нужны создатели элиты», её творцы в масштабе всего социума, и, значит, «получается, первый шаг – это создание создателей элиты»². Думается, что именно таким образом: посредством своеобразной «индукции» качества, резонанса личностных возможностей, задатков и информационного посыла «того же рода», по принципу взаимного притяжения и стихийного отклика на подобное, начнутся процессы социальной самоорганизации, процессы выявления, дополнения и приумножения «элитарных» качеств «в глубине» социальных структур российского общества. И здесь вновь более чем актуален вопрос о подлинном просвещении: не очередной «реформы» в «образовательной политике» и формальном «качестве» информационно-прикладного, профессионально обусловленного знания в его сугубо светской или догматической ипостаси, но вопрос о возможности самостоятельного, необусловленного никаким «внешним фактором» личностного духовного поиска, о необходимости и праве человека «прикоснуться к истоку» национального и общекультурного наследия, ценности и нравственные доминанты которого как можно раньше должны быть привиты его душе.

Очевидно, что в процессе формирования современной парадигмы отечественного образования должен быть рассмотрен целый комплекс

¹ Там же. – С.114.

² Проект Россия. Вторая книга. Выбор пути. – М., 2008. – С. 359.

фундаментальных вопросов, касающихся нравственного бытия и духовной культуры человека и общества в целом. В этой связи самого пристального внимания заслуживает творчество одного из крупнейших философов Русского Зарубежья И.А. Ильина (1883–1954). Выдающийся мыслитель, он стал автором самобытной концепции духовно-нравственного становления личности, разработал целостную программу «духовного обновления» и национального возрождения России, детально рассмотрев в её рамках вопросы национального образования и воспитания.

Констатируя факт, что Россия и весь «современный мир переживает глубокий кризис – религиозный, духовный и национальный»¹. И.А. Ильин был убеждён, что единственно реальным и достойным выходом из него станет только духовное воскресенье человека, его духовное прозрение, его включенность в высшее нравственное измерение бытия. Утверждая человека носителем вечного божественного начала, И.А. Ильин заявлял, что сущностное обновление его наличествующего бытия необходимо начинать не с переустройства социальных условий существования, но с обновления его души и воли, с воспитания его непрременных нравственных основ и осознания им истинного смысла духовной свободы, веры и любви. «Современный человек должен увидеть и убедиться, – подчёркивал философ, – что его судьба зависит от того, что он сам излучает в мир, и притом, во всех сферах жизни. Человеческая культура может быть обновлена только живым, излучающим сердцем, ибо только в нём зарождаются новые творческие идеи, только ему даётся очевидность»².

Под очевидностью И.А. Ильин подразумевал безусловное наличие духовной очевидности, явственности божественного бытия, обнаружить которое можно, прежде всего, посредством сердечного опыта, посредством апелляции к нравственной константе человеческого существа. Таинство подлинного бытия, полагал И.А. Ильин, обретается лишь прикосновением к внутреннему опыту сокровенного осмысления, который только и «есть истинный источник и

¹ Ильин И.А. Путь духовного обновления // Ильин И.А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993. – С.135.

² Ильин И.А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993. – С. 403.

истинная область веры, религии и всей духовной культуры вообще»¹. Центральная нравственная идея в концепции философа абсолютно сакрализует человеческое бытие и познание, во многом близка духовным интенциям святоотеческой традиции исихазма. В обоих случаях подлинная этика – горняя праведность человека – воспринимается как «живой опыт» любви, мощно активизирующий «энергетику Богопричастности», источаемую «страстным сердцем верующего»².

Величайшей задача для «поколений, идущих нам на смену», И.А.Ильин называл задачи пробуждения духовного начала, духовного инстинкта в человеческом существе, укрепление воли к духовной цельности в жизни – это главные вопросы в воспитательной практике, объясняющей сущность творческой жизни, особенно важные на путях «духовного обновления»³. Наиважнейшей задачей воспитания и образования провозглашался «доступ к первоначальным основам духа и жизни. «Человек будущей культуры» должен снова «возлюбить духовную свободу, предаться живой сердечной доброте, взрастить в себе смирение как источник подлинной силы, преклониться перед тайной Божьего мироздания, укрепить в себе силу сердечного созерцания, научиться радости благодарения и восстановить в себе подлинную религиозность»⁴.

В контексте сказанного принципиальную важность приобретает задача подлинного воспитания человека, необходимость пробуждения в нем духовных переживаний, чтобы его сердце могло узнать всякое Божественное проявление в окружающем его мире и отозваться на него, тем самым «открыв ему доступ ко всем сферам духовного опыта»⁵.

Утверждая по сути космоцентрическую личность, её всецелое сопричастие с бытием и нравственно-совестный эталон подлинно духовного воспитания, мыслитель подчёркивал сакральность «второго» – духовного – рождения

¹ Ильин И.А. Путь духовного обновления // Ильин И.А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993. – С.254.

² Панарин А. С. Православная цивилизация в глобальном мире. – М.: Алгоритм, 2002. – С.254.

³ Ильин И.А. Указ. соч. – С.291.

⁴ Там же. – С. 292.

⁵ Там же. – С.151.

человека. Основополагающая цель воспитания, его «живая тайна», состоит именно в том, чтобы в глубинах бессознательного инстинкта человека, как можно раньше, фактически уже в детском возрасте, был «пробуждён дух»¹. Поистине таинство и первоочередная задача здесь, по мысли И.А.Ильина, это «зажигание сердца», а не интеллектуальное образование, и самое ценное – открытие подлинной реальности, «реальности духовного бытия», в прозрение которого «каждый должен найти свою собственную дверь»². Возможно, это случится благодаря мудрости наставника или родителей, и прекрасно, если духовными наставниками для ребенка станут сами родители.

Роль духовно здоровой семьи в этой связи просто неоценима. Именно она, по убеждению русского мыслителя, всегда воплощала святые начала любви, веры и совести, истари являлась своего рода школой «взаимного доверия и совместного действия»³, а по сути была призвана «воспитать человека к внутренней свободе»⁴. В этой связи, «живой пример к духовной жизни» становится самым важным событием в семейном воспитании – это словно внутреннее пробуждение ребёнка, побуждение к тому, чтобы он был способен не просто достойно вести себя, но с достоинством владеть собою, чтобы он выработал свою «внутреннюю способность жить и творить в сфере духовного опыта», как истинно свободный, то есть «духовно самостоятельный человек»⁵.

Только высшее, духовное измерение бытия, подчёркивал И. А. Ильин, «имеет достаточно длительное дыхание для того, чтобы творчески создавать и поддерживать естество семьи», «культивировать нравственные ценности в обществе», «успешно разрешить проблему создания нового, лучшего и более свободного поколения»⁶, способного заложить основы принципиально новой личностной, национальной и общечеловеческой культуры: культуры «духовной очевидности», духовной сопричастности и духовного единства. Совершенно

¹ Ильин И.А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993. – С.306.

² Там же. – С.307.

³ Ильин И.А. Путь духовного обновления. – С.205.

⁴ Там же. – С.206.

⁵ Там же. – С.174-175.

⁶ Там же. – С.134,201, 288.

особое значение приобретает в этом случае вопрос национального воспитания и просвещения, а равно и национальная проблематика в целом.

Так или иначе, духовно-религиозная и национальную традиция именно благодаря семье бережно поддерживается и передается из поколения в поколение, воспринимается священной ценностью¹. Следовательно, родители, осуществившие эту, в полном смысле творческую задачу, не просто выполнили своё духовное призвание, но обогатили «жизнь своего народа на земле: они сами вошли в ту Родину, за которую стоит бороться и умереть»².

Обращая особое внимание на сакральность понятия Родины – ибо она «есть нечто от Духа Божия»³ – И.А.Ильин писал, что раскрыв своё духовное начало и реализуя творчество духа, человек в полной мере может узнать и свой народ, ощутить биение его духовной жизни: он может соотносить своё творчество и свой духовный путь с духовным поприщем своего народа, постигая «его пути – в своём творчестве»⁴. Такое сближение в духе, «узнавание» в себе нравственных качеств своего народа рождает подлинный патриотизм: «любовь к духу своего народа», к его уникальности, к его «духовному своеобразию»⁵.

Русскую культуру И.А.Ильин видел «живой духовной системой», детерминированной своими историческими дарами и заданиями. Другими словами, это «некий божественный исторический замысел», и он «выговаривается русской идеей»⁶, и она есть «идея свободно созерцающего сердца». Созерцающая любовь в основе русской души, русской культуры, определяет предмет и сокровенную цель всей жизни народа, критерии его общежития с другими народами и наконец, символ его бытия в вечности. Руководствуясь и направляем идеей «созерцающего в любви сердца», русский человек способен всецело осуществить своё национальное своеобразие и создать «лучшие творения своего национального призвания». Полнотой и творческой силой этой национальной

¹ Ильин И.А. Путь духовного обновления. – С.205.

² Там же. – С.204.

³ Там же. – С.233.

⁴ Там же. – С.299.

⁵ Там же. – С.233.

⁶ Ильин И.А. Наши задачи. Избранные статьи (1948–1954 гг.) // Юность. – 1990. – № 8. – С. 68.

идеи определена « драгоценная самобытность» русского этноса «в сонме других народов»¹, и вновь «после эпохи ненависти» именно «созерцающая любовь» вновь должна быть положена в основу русской культуры» и «возродить русскую народную школу» с тем, чтобы «воспитать в народе новый русский духовный характер»².

Первоочередные задачи национального образования, целеполагающие бережное сохранение и преемственность в поколениях духовно-нравственного базиса культурной традиции народа, в изложении И.А. Ильина предстают фактически сакрализующей интенцией. Грандиозный посыл «бессознательной духовности», ее глубинные чувственные формы, пробуждающие духовный опыт сопричастности с ближним, объемлющий все больший масштаб единства и становится, по мнению философа, тем определяющим духовным качеством, что вернее всего характеризует «национальность человека». В этой связи И.А.Ильин подчёркивал необходимость выявления в процессе воспитательной практики именно национальных, самых родных форм выражения прекрасного, впервые воспламеняющих дух ребёнка и вызывающих в его душе самый первый нравственный отклик: надо «чтобы дети молились и думали русскими словами; чтобы они почувствовали в себе кровь и дух своих предков, приняли путь и призвание своего народа»³.

Современный дискурс этих пожеланий, очевидно, следующий: формирование единого ментального этноисторического пространства и включённость в него новых, молодых поколений насущно необходимо. Это осуществимо посредством последовательного формирования, прежде всего, единого континуума языкового сознания, то есть пространства единых национальных смыслов с использованием неповторимого культурного кода национального языка, его уникальной энергетике и фонетических особенностей. Так, ритмы звучания древних молитв, национальных песен и сказаний, образы национального фольклора и искусства, формирующие сакральную традицию

¹ Ильин И.А. Указ. соч. – С.68.

² Ильин И.А. Путь духовного обновления. – С.71.

³ Там же.

этнической культуры, могут сделаться не просто «пробуждением самосознания и личностной памяти ребёнка»¹, первым выражением на его родном языке его внутренней духовной цельности, констант добра и зла, совести и нравственного долга, но и впоследствии вывести его, уже морально зрелого человека, к трансцендентному уровню национального бытия.

Именно в лоне семьи и должно состояться это «причастие» к красоте и богатству национального языка: «все основные семейные события, праздники, большие обмены мнений должны протекать по-русски, существенны семейные беседы о преимуществах родного языка, – о его богатстве, благозвучии, выразительности, творческой неисчерпаемости, точности и т.д.»².

Аналогию этому тезису, уже в конце XX века, мы встречаем у С.Л. Соловейчика: он справедливо подчеркивает, что именно с родным языком человек впервые получает представление о совести, о правде как о непреложном моральном законе. По мере овладения речью формируется сознание ребёнка и, вместе с этим, по мере того, как в его языке все полнее раскрывается содержание «понятия Правды», происходит становление и его «нравственного, совестливого сознания» как выражения глубинной сопричастности бытию. Характерно, что человек никогда не чувствует, не воспринимает категорию совесть как чужое, привнесённое кем-то понятие: «совесть всегда «моя»». Так, с языком матери «ребёнок получает совесть», ну, а бессовестное «внедряется в ребёнка людьми»³.

Чрезвычайно важной в контексте сбережения аутентичной, «родной» языковой картины мира виделась И. А. Ильину устная песенная, сказительная и поэтическая традиция. Особую роль приобретет молитва, а равно и жития святых, и светская национальная история. Как писал мыслитель, именно в материнском пении, которое первым слышит ребёнок, он усваивает «первый душевный вздох и первый духовный стон: они должны быть русскими... ребёнок должен бессознательно усваивать русский строй чувств и особенно духовных чувствований. Пение научит его первому одухотворению душевного естества –

¹ Ильин И.А. Путь духовного обновления. – С. 237-238.

² Там же.

³ Соловейчик С. Л. Размышления о воспитании совести // Знание–сила. – 1987. – № 9. – С. 67.

по-русски». «Молитва, – продолжал свою мысль И.А. Ильин, – это живое многогласие Господа, идущее от мира, требует, чтобы каждый народ молился самобытно; и эту самобытную молитву надо вдохнуть ребёнку с первых лет жизни. Молитва даст ему духовную гармонию; пусть переживает её по-русски». Она «даст ему источник духовной силы – русской силы, даст религиозный опыт и отведёт его к религиозной очевидности – по-русски»¹. И, конечно же, «национальное воспитание неполно без национальной сказки»: ведь «она даёт ребёнку первое чувство героического, учит созерцать человеческую судьбу, сложность мира, отличать «правду от кривды». Сказка, – справедливо полагал И.А. Ильин, – заселяет душу национальным мифом, тем хором образов, в котором народ созерцает себя и свою судьбу, исторически глядя в прошлое и пророчески глядя в будущее». Образы святости и героизма в житиях святых и в национальном эпосе также пробуждают в ребёнке совесть, смиренность, и одновременно – волю доблести, великодушие и жажду служения. А «русскость» святого и героя – даёт ему «необходимую веру в духовные силы своего народа. Всё это вместе взятое есть настоящая школа русского национального характера»².

Говоря о светской культуре, И.А. Ильин подчёркивал необходимость «открывать ребёнку доступ ко всем видам национального искусства – от архитектуры до живописи, от пляски до театра, от музыки до скульптуры. Тогда его душа всесторонне раскроется для восприятия того, что дали ей песня, сказка и поэзия»³. Важно отметить, отмечал философ, что «русский народ имеет единственную в своём роде поэзию, где мудрость облекается в прекрасные образы, а образы становятся звучащей музыкой. Русский поэт одновременно – национальный пророк и национальный музыкант». Пренебрегая знанием этого, мы лишаем ребёнка самих основ нравственного бытия и понимания мира, лишаем его возможности развивать вдохновенное образное мыслетворчество.

Наконец, необходимо «пробудить в ребёнке уверенность, что история русского народа есть живая сокровищница, источник живого научения мудрости

¹ Ильин И.А. Путь духовного обновления. – С. 238.

² Там же. – С. 239.

³ Там же.

и силы». Необходимо вместить душою всю русскую историю, – был убеждён И.А. Ильин, – необходимо, «чтобы сердце полюбило все события русской истории»: «мы должны освоить волею наше прошлое и волею замыслить наше будущее»¹. Именно потому, что в первую очередь «история учит духовному преемству и сыновней верности», в приобщении к ней, предупреждал И.А. Ильин, «национальное самочувствие ребёнка должно быть ограждено от опасностей... националистического самомнения и всеосмеивающего самоуничижения. Поэтому излагающий предмет учитель истории должен сам видеть историческую судьбу своего народа, разуместь его путь, верить в его призвание»², то есть быть истинным национальным воспитателем. Всякому нравственно здоровому народу, делал вывод И.А.Ильин, существенно необходим «дух национального воспитания». И, со всевозрастающей одухотворённостью национального благородства, каждое новое поколение, выполняя задачу национального творчества, будет восходить в том числе к высотам «и международной справедливости»³.

Затрагивая непосредственно вопрос национального образования для России, подчёркивая его обязательную доступность для всех сословий, И.А. Ильин видел необходимость преемственности нескольких его этапов, соответствующих этапам общего развития человека. Приоритетной же целью школьного воспитания, по убеждению философа, оставалось всестороннее совершенствование личности ребёнка, а по сути – духовное восхождение человека, обретение им нравственной зрелости.

Итак, «низшая школа» может обучить ребёнка чтению и письму, но главное – овладению памятью, умению сосредотачиваться, «собирать своё внимание». Уже на этом этапе очень важно пробуждение «духовности инстинкта»⁴: внутренний призыв и поиск доброты, совести, достоинства, веры и справедливости, что впоследствии сможет дать ребёнку понимание азов правосознания.

¹Ильин И.А. Путь духовного обновления. – С. 239-240.

² Там же. – С. 240.

³ Там же. – С. 241.

⁴ Ильин И.А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993. – С. 341.

«Средняя школа» по И.А. Ильину уже не просто научает человека активно и созидательно размышлять – она «прививает» ему дисциплину и силу мысли, формирует убежденность его суждений, существенно расширяет его эрудицию, влечёт жажду познания и любовь к творчеству. Появляющаяся на этом этапе обучения культура сознания естественным образом стимулирует внутренний нравственный мотив, мыслетворчество ребёнка, учит его искусству межличностных отношений.

Такая школа, говоря современным языком, выстраивает постоянное «смысловое поле» интеллектуального, коммуникативного и нравственного творчества. Она направлена на формирование конструктивного межличностного диалога и, одновременно, способствует появлению сакрально-личностного пространства человека, актуализирует рождение его «духовного мира», созидая смыслы его личной сопричастности бытию, его сотворчества с трансцендентным. Жизнь «по сердцу», поступки в соответствии с совестью и нравственным опытом, предстают, в итоге, единственным подлинным «аттестатом зрелости» в такой школе.

«Высшая ступень» в образовании уже непосредственно в своём прочтении и осмыслении, полагал И. А. Ильин, вдохновляет человека к творческому «прорыву в неведомое», к высотам «самодеятельности духа». С этого этапа начинается фактически «таинство»: воспитание абсолютной самостоятельности человеческого бытия и сознания мышления, имманентной ответственности индивидуума, его способности к непосредственному восприятию всего сущего, что единственно обуславливает подлинную духовную свободу – это акт прозрения, это «непосредственная встреча с предметом»¹, это воплощенное духовное тождество.

В этой связи нельзя не отметить, что в такой своей интерпретации духовного воспитания, И.А.Ильин, по сути, прямо отсылает нас к православной мистике, к аскетическим практикам традиции исихазма, в частности, к акту

¹ Ильин И.А. Указ. соч. – С. 342.

«священнобезмолвования»¹. Он поясняет, что только лично пережитая «очевидность духа» манифестирует истинность в процессе познания. Что лишь таинство всецелой сопричастности бытию, явление внерассудочной, тотальной экзистенции, исключающее любую субъект-объектную раздвоенность восприятия, всякую вербализацию и концептуализацию, – становится не просто кульминацией человеческого гнозиса вообще, но и вхождением человеческого существа, в каждый следующий миг совершенно обновленного, в нераздельное единство с трансцендентным сущим.

Духовное мыслетворчество и нравственная чуткость, ведущие к внутреннему преобразению личности, по сути, аналогичны в представлении И.А. Ильина живому религиозному опыту. «Воспитывая человека к свободе, к самостоятельности и к самоопределению», – писал философ, – высшая ступень образованности «требует от него истинного смирения»², а значит, «представляет собою одну из благороднейших форм религиозности»³. Повсеместно подчёркивая сакральность именно нравственного познания как своего рода литургии преобразования сознания человека через совестный акт, философ отмечал, что – только «тихое созерцающее и глубокое благоговение» сопричастия с Истиной, только «молитва благодарности и очевидности» определяют все гносеологические интенции в «высшей школе», а «Дух Божий есть истинная основа всех академических трудов и достижений»⁴.

По И.А.Ильину критерий истинной школы, истинного просвещения – это, в первую очередь, основополагающий нравственный критерий. Именно он наиболее невыразим и очевиден, необходим для достижения духовной свободы и в идеале христианского смирения предстает могущим внутренним достоинством человека, залогом его Богосыновства. Очевидность нравственной воли соотносима в этом случае с величайшей ответственностью за личное

¹ См.: Соловьёва М.А. Традиция исихазма как метод православной педагогики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008.– № 76-2. – С. 235-241.; Корниенко М.А. Исихазм как практика мистического богословия // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – №443. – С. 82-86.

² Ильин И.А. Путь к очевидности. – С. 343.

³ Там же. – С. 344.

⁴ Там же. – С. 345.

существование как целостную экзистенцию трансцендентного бытия, «земной» отблеск «горнего» света.

Следовательно, школа, которая столь необходима сегодня и которая только может быть, это школа духовного становления человека, это путь воспитания и творчества, исходящий из свободы и ведущий к ней. Это «школа мысли», напитанной любовью и волей, и она, как и сама жизнь, потребует «всего человека», потребует «от него нравственного напряжения и религиозного опыта»¹. Такая школа максимально проявляет человеческие задатки, пробуждает в ребёнке совесть, сердечную чуткость, призвание и таланты. И однажды человек, «дитя мироздания», сможет постигнуть самого себя и обрести свою суть в Боге – осознав своё истинное предназначение «на путях земных», коснувшись сознанием заветного: «тайны чувственных, нечувственных и сверхчувственных миров»², став сотворцом Божьим.

Весьма значимо, в этой связи, что современные исследователи традиции национального образования справедливо подчёркивают тот факт, что «русскую школу, как всякую другую школу, занимали и вопросы творчества, и методики развития интеллекта», но вместе с тем, определяют «доминанту духовности как стержень образования в русской школе» и, более того, во всей философии отечественного образования. Духовность всегда «рассматривалась в русской религиозной философии как метафизическое ядро человека»³, она воспринималась, прежде всего, как идеал устремленности к совершенству, преодолевающей утилитарное, мелкое, чисто практическое и прагматическое человеческое существование.

Остаётся добавить, что детально разработанная И.А. Ильиным в начале XX века парадигма национального образования видится сегодня всё такой же актуальной и наиболее приемлемой для воплощения в жизнь в относительно недалёком будущем. Немаловажно, что она концептуально перекликается с

¹ Ильин И.А. Указ. соч. – С.345.

² Там же.

³ Корольков А.А. Духовные основания русской школы.— Бийск, НИЦ БГПУ им. В. М. Шукшина, 2004. – С.45, 46-47.

современными запросами российской полинациональной архитектоники и глобальными стратегиями образования, продекларированными, в частности, в Концепции государственной политики в сфере образования Российской Федерации, действующей с 2008 года в рамках «Программы патриотического воспитания граждан РФ». Сегодня последовательно проводится мысль о том, что современная Россия – «это полиэтническая цивилизация, скрепленная русским культурным ядром. Стержень, скрепляющая ткань этой уникальной цивилизации – русский народ, русская культура». Сохранение русской культурной доминанты обуславливает цивилизационную идентичность этноса в современном мире. Другими словами, «это тот культурный код», который необходимо «питать, укреплять и беречь». «Огромная роль здесь принадлежит образованию», и его главная «гражданская задача – дать абсолютно обязательный объем гуманитарного знания, который составляет основу самоидентичности народа. И в первую очередь речь должна идти о повышении в образовательном процессе роли таких предметов, как русский язык, русская литература, отечественная история – естественно, в контексте всего богатства национальных традиций и культур»¹. Наряду с этим, самобытные ценности национальной духовной культуры, – суть «полифоничная», объединяющая и примиряющая «русская идея», – могут стать идеей новой культурно-исторической эпохи, важными принципами обновлённого отечественного образования² в условиях полинациональной и многоконфессиональной государственности современной России.

Вопрос о сближении православной и светской педагогики в контексте конструктивного диалога по вопросам выработки современной парадигмы отечественного образования, важен чрезвычайно. Заметим, что в этом случае сотрудничество религиозной и светской национальной традиции всегда оказывалось наиболее плодотворным на основе гуманистических концепций

¹ Путин В.В. Россия: национальный вопрос. Эфир программы «Время». 1 канал. 23.01.2012.

² См.: Новиков А.М. Национальная идея России (Возможный подход). – М: Эгвес, 2000. – С.1, 3,6, 8.

воспитания, духовно-нравственных принципов образования, раскрывающих сущностное единство культового и культурного наследия.

Органичный синтез церковной традиции и светской культуры, мы полагаем, наиболее приемлем в концептуальном единстве принципов духовного творчества, равнозначимых по важности и для образования личности как социокультурного субъекта, и для воспитания человеческой души таинством причастия.

В этой связи особого внимания заслуживают фундаментальные педагогические идеи, предложенные современным мыслителем В.И. Авдеевым. Продуманность и целостность изложенной им педагогической концепции, в центре которой стоят духовно-нравственные принципы, позволяет поставить её в ряд наиболее плодотворных и многообещающих инновационных начинаний, способных не только качественно обновить и сущностно перестроить российскую школу, но и дать глубокий импульс для нравственного оздоровления всего общества.

«Современный социокультурный кризис в русском этносе, – задавал масштаб проблематики В.И. Авдеев – с необходимостью подталкивает нас к восстановлению и определённой реконструкции единства духовности и культуры»¹.

«В силу исторических условий, – как полагал учёный, – единое пространство духовности» сегодня «поляризовалось на два противоположных полюса: религиозное духотворчество и духотворчество в сфере культуры. Расхождение произошло по двум стратегическим линиям: человек-Бог и человек-человек. Первое направление, культивируемое церковью, взяло на себя выстраивание отношений с Богом ради получения благодатных сил. Второе направление, по которому пошла культура, сосредоточилось на выработке энергии, возникающей в межличностных связях. В соответствии с разделением сфер влияния и предмета человекообразительной работы разделились методы

¹ Авдеев В.И. Синтез духовности и культуры. – М.: Изд. МГСУ ИПК «Союз», 2004. – С.21.

возделывания человека...»¹.

Между тем, подчёркивал В.И. Авдеев, «современный кризис для своего разрешения потребовал всего человека»², и эту целостность способен воссоздать только органичный синтез духовности и культуры. Необходимо отметить, что сама идея такого синтеза была высказана уже давно. Так, например, ещё Н. А. Бердяев в своё время писал, что «русская интеллигенция может перейти к новому сознанию лишь на почве синтеза знания и веры»³. Своеобразным «логическим мостом» к такому аксиологическому синтезу, как полагал В. И. Авдеев, и становится сфера образования: именно она по своему исходному целеполаганию призвана открыть «новые перспективы духотворчества»⁴. Иными словами, мыслителем предлагаются практические основания педагогики нового поколения, способной выстроить культуuroцентричную и этикоцентричную методiku образовательного процесса, синтезирующего и сущностно объединяющего «универсалии, выработанные в религиозном опыте, с категориями, развитыми методологией культуры»⁵.

Необходимо «обеспечить органическое соединение человеческого существования и человеческой сущности», подчёркивал В.И. Авдеев, и именно педагогика становления, выдвигающая своим ключевым образовательным концептом категорию духовного призвания, соединяющую «призыв Неба и реальное дело на земле»⁶, предстаёт с одной стороны «как форма человеческой деятельности, исполняемая с мотивацией любви и служения», а с другой – как органичный синтез предметного и межсубъектного аспектов культурно-исторической самореализации человека.

Феномен человека, его нравственное становление и сущностное преобразование, всецелая реализация им своего призвания, всех изначально

¹ Авдеев В.И. Указ. соч. – С.67-68.

² Там же. – С.72.

³ Бердяев Н. А. Философская истина и интеллигентская правда // Вехи. Интеллигенция в России. Сборники статей 1909-1910. – М., 1991. – С. 42.

⁴ Авдеев В.И. Указ. соч. – С.77.

⁵ Там же. – С.78.

⁶ Там же. – С.80.

заложенных творческих качеств, предстают центральными вопросами в концепции современного философа. «Объединённые силы Святого Духа и культуры, синтезированные в новом образовании, – демонстрировал он принципиально новый взгляд на исследуемую проблему, – дают небывалый диапазон и глубину преобразования человеческой природы: в этом объединении уже действуют не две силы, но единый центр. Все жизненные силы и способности человека переподчинены сердцу» и «в этом случае мы имеем дело с качественно иной натурой, в которой полностью преодолены животные программы и действуют детерминации от Святого Духа...»¹.

В этой связи для учёных и философов, для всего общества в целом, незамедлительно и «особенно остро встаёт проблема сохранения русской природы, её светоносных потенциалов и душевного строя»². И здесь может быть рассмотрен «специфически русский вариант трансцендентного вхождения за пределы наличной жизни», который в свою очередь может определяться особым качеством «чрезмерности русского характера, его беспредельной широты»³. Именно поэтому, продолжает свою мысль В.И. Авдеев, «русский – лучший подвижник в ситуации становления»⁴, а значит «сообразно этому качеству должно выстраиваться национальное образование и прежде всего формирование элиты российского этноса»⁵.

Будущая национальная элита должна стать, по мнению В.И. Авдеева, элитой нового исторического типа. Её характеризующими качествами станут нравственное совершенство и «светоносность» сердца, творческая воля, искренность и доминанта совести в стремлении к Богопричастию. Представитель новой элиты – это, прежде всего, «подвижник Света, создатель и творец»⁶, воплощающий категориальный принцип, «субстанция как индивидуальный

¹ Авдеев В.И. Указ. соч. – С.86.

² Там же. – С.88.

³ Авдеев В. И. Начала нового образования. Педагогика начинающих классов. – Воронеж, Изд. им. Е.А.Болховитинова 2002. – С.159.

⁴ Там же. – С.33.

⁵ Там же. – С.159.

⁶ Авдеев В.И. Синтез духовности и культуры. – М.: Изд. МГСУ ИПК «Союз», 2004. – С.89.

субъект»¹. Такой субъект, как считал учёный, может быть «успешно сформирован на пути органичного синтеза духовности и культуры посредством особенной методологии нового образования», а именно «путём слияния возможностей богомыслия и родомыслия»: «субъект какого вселенского размаха как раз и будет соответствовать потенциям и наклонностям русского национального характера с его чрезмерностью и максимализмом»².

Авторская концептика В.И. Авдеева полнее всего раскрывается в его интерпретации аксиологической символики фигуры Учителя с «большой буквы», «Учителя национального»³, центральной фигуры педагогики становления, обеспечивающий её успех. Лишь с появлением такого уникального, нравственно зрелого, стремящегося, прежде всего, к моральному совершенству и духовной гармонии человека, мастера, во всей полноте реализующего свое сущностное призвание и «способного двигаться в пространстве становления» и «самостоятельно организовывать поток жизни, процесс самоизменения человека и процесс изменения обстоятельств»⁴, отечественная школа сможет подняться до высот духотворчества, «решать общеэтнические задачи»⁵, двигаться в пространстве прогрессивных самоорганизующихся качественных изменений.

Непосредственной задачей Учителя в этом случае видится пробуждение интуиции, «культивирование сердца», «поскольку основная образовательная работа творится в сфере сердечных отношений», а также воспитание культуры сознания, чистоты помыслов, так как, в конечном счёте, в фундаментальном аспекте «Учитель имеет дело с энерго-информационными потоками». «Обратим, наконец, внимание на то, – призывал философ, – что все необходимые качества Учителя, в конечном счёте, вырастают из Любви», которая «выступает как энерго-информационная основа жизни человека», и поэтому «Учитель в высшей

¹ Авдеев В. И. Становление философской культуры через систему этнически-влекущих образов. – Воронеж, 2003. – С.44.

² Авдеев В.И. Синтез духовности и культуры. – М.: Изд. МГСУ ИПК «Союз», 2004. – С.90.

³ Там же. – С.96.

⁴ Там же. – С.13-14.

⁵ Авдеев В.И. Канон жизни учителя. – Воронеж: Изд. им. Е.А. Болховитинова, 2002. – С.8.

степени должен концентрировать эту жизненную основу»¹.

Другим основополагающим фактором педагогического новаторства становится, по мнению В.И. Авдеева, аксиологический и этический феномен человеческого поступка, а точнее – осознанного морального поступка ребёнка, на который того способен вдохновить учитель-мастер, вовлекая его в дальнейшую активную «поступочную деятельность». В этой связи, поступок – суть «главная жизненная формула человеческого творчества», это человекообразующая категория нового образования, и представая, зачастую вопреки аморальным обстоятельствам, «фигурой героической, Учитель, иницирующий поступки, заражает поступочностью своих воспитанников. Этот жизненно-нравственный процесс становится лавинообразным и в конечном итоге коренным образом обновляет весь русский этнос»².

Для воплощения в действительность этого замысла нам крайне необходимо скорейшее появление особых школ учительского мастерства, позволяющих реконструировать национальную модель подготовки педагога, сделать её адекватной современности и вместе с тем обогатить сакрализирующими принципами духотворчества. И здесь весьма важно, что с приходом Учителя-мастера как главного «субъекта духотворчества, образовательный процесс радикально меняет способы своего развёртывания. Уже не Учитель направляется в школу, но школа открывается под Учителя. Каждый такой учитель, иницирующий авторские школы, несёт в себе неповторимую образовательную «изюминку», изумляющую воспитанников»³. И этот процесс обоюдонаправленный: ученики также получают шанс выбрать себе наставника, даже обрести духовно близкого им человека в зависимости от своих индивидуальных способностей, интеллектуальных возможностей и нравственных качеств с перспективой раскрытия талантов разного свойства.

Не менее важно и то, что коллектив педагогов-единомышленников, учащихся и их родителей появившийся таким образом, по сути, станет аналогичен

¹ Авдеев В.И. Канон жизни учителя. – С.19.

² Авдеев В.И. Синтез духовности и культуры. – М.: Изд. МГСУ ИПК «Союз», 2004. – С. 98.

³ Там же. – С.97.

сплочённой в духе семье. И рост таких духовных семей-школ видится В.И. Авдееву наиболее адекватным ответом на вызов времени, который реально «открывает горизонт иначе возможного»¹ в сфере образования.

Обновлённая национальная педагогика, как подчёркивал В. И. Авдеев, «не будет ни отменять, ни подменять старых образовательных учреждений, ни воинствовать с ними. Среди развалин старых образовательных институтов новая становленческая педагогика будет творчески работать по принципу: «проложи дорогу рядом»².

Характерно, что у В.И. Авдеева мы также можем найти концептуально-методологическую «перекличку» с педагогической традицией православия. Что закономерно: «в современном социуме, где духовность и культура поляризованы», «инициатива, именуемая формулой: монастырь в миру»³, становится во многом наиболее действенной духовной инициативой учительства. В свою очередь представителями православия столь же последовательно проводится мысль, что «монастырь в миру», возможно, «самая главная задача нашего времени», что современный человек, обретающий нравственные основания, «не уходя из мира должен идти по пути такого же внутреннего делания, которым шли люди в условиях прежней монастырской жизни»⁴.

Для более глубокого понимания вопроса, как мы полагаем, здесь должна быть обязательно проговорена мысль об общей «домостроительной магистрали» всей исторически сложившейся «православной цивилизации, когда обновление общества совершается через особую миссию монастыря»⁵. «Уход из общества в обитель, – как подчёркивал в этой связи другой крупный философ современности А.С. Панарин, – означает не ослабление, а усиление энергии благодатного эроса, связывающего человека с миром... Монастырь становится местом... притяжения тех, кто преисполнен решимости изменить себя, начать новую жизнь.

¹ Панарин А. С. Православная цивилизация в глобальном мире. – М.: Алгоритм, 2002. – С.492.

² Авдеев В.И. Канон жизни учителя. – Воронеж: Изд. им. Е.А. Болховитинова, 2002. – С.7-8.

³ Авдеев В.И. Синтез духовности и культуры. – М.: Изд. МГСУ ИПК «Союз», 2004. – С.96.

⁴ Протоирей Валентин (Свенцицкий). Монастырь в миру. Проповеди и поучения: В 2 т. – Т. 2. – М., 1996. – С.12.

⁵ Панарин А. С. Указ. соч. – С.123.

Следовательно, монастырь становится воплощением особой духовной власти, не обременённой никакими привычными «социальными заказами» и обязательствами»¹.

Интересно, что вывод, следующий из положения о необходимости духовно-нравственного преобразования образовательной среды и «стезе подвижничества» в ней, в своей основе аналогичен критериям православной педагогической модели, канону церковного просвещения: первые школы, открывающие человеку путь личного совершенствования и, в целом, одухотворяющие культуру, так или иначе, очень подходят под определение «храм знания», «обитель трудов», место паломничества.

И лишь затем, после их появления и успешной работы начнётся «процесс обратного восхождения – от преображённого храмового места к преображаемому «большому социуму», от космоцентрической уединённости к социальному домостроительству»² – процесс, инициирующий в нашем конкретном случае «по схеме цепной реакции авторские классы, студии, авторские кафедры и факультеты повсеместно»³. Тем самым, философские коннотации концепта «призвание» поднимаются в своей интерпретации до общенационального уровня подвижничества и духотворчества.

В продолжение этой мысли важно напомнить «педагогическую формулу» П. А. Флоренского: «Гений есть сохранённое Детство, талант – сохранённая юность»⁴. И, по сути, «реабилитация Детства» как уникального аксиологического феномена и важного этапа духовно-нравственного роста человека, предстаёт у В.И. Авдеева, «особым звеном в образовательном становлении призвания», становится целенаправленной программой, направленной на «построение этнически-влекущих образов»⁵, на раскрытие заложенных в ребёнке дарований, на перевод ученика с уровня логического понимания на уровень образного мыслетворчества.

¹ Панарин А. С. Православная цивилизация в глобальном мире. – С.123.

² Там же.

³ Авдеев В.И. Канон жизни учителя. – Воронеж: Изд. им. Е.А.Болховитинова, 2002. – С.7.

⁴ Авдеев В. И. Становление философской культуры через систему этнически-влекущих образов. – Воронеж, 2003. – С.25.

⁵ Авдеев В.И. Синтез духовности и культуры. – М.: Изд. МГСУ ИПК «Союз», 2004. – С.102.

Касаясь вопросов методики и дидактики, ключевых для построения качественного учебного процесса, учёный полагал, что восприятие ребёнком образа быстрее всего устанавливает особые «каналы понимания», способствующие эффективному и адресному освоению информации. Более того, именно образное восприятие послужит скорейшему построению столь необходимого «пространства любви», «трансляции душевного тепла и созданию в учебном процессе». ¹ И наконец, образность понимания раньше всего откроет ребёнку суть понимания «этнической энергии», создаст у учащегося устойчивый «этнически влекущий образ» неповторимой души родного народа.

Свои универсалии «этнически влекущих образов» В.И. Авдеева наделяет категориальным статусом и, следовательно, видит в них основу диалектики научного и учебного предмета в образовательном процессе. И вновь заимствуя здесь из православного богословия необходимую, по его мнению, в данном случае образовательную по своей сути универсалию «Лик», философ, вместе с тем, видит в ней высочайший из характеризующих человека образов, аналог его святости и всецельности его бытия, воплощенность его сущности и существования.

В этой связи справедливо утверждение, что «в постижении Лица человек достраивает себя до Божественной меры»²: этот истинный божественный лик человека время от времени «окликает» его, подвигая на решительный поступок, побуждая его мечтать или прислушиваться к «голосу совести». В этой связи, полагаем, особенно значимо, что выстроенные и «оживлённые» Учителем этнически-влекущие образы – суть национальные Лики в интерпретации В. И. Авдеев – подготавливают и включают в мировоззрение воспитанника «динамику мечты и соответствующего поступка»³.

Таким образом, «из всех взывающих этнических программ, которые

¹ Авдеев В. И. Становление философской культуры через систему этнически-влекущих образов. – Воронеж, 2003. – С.32.

² Авдеев В.И. Синтез духовности и культуры. – М.: Изд. МГСУ ИПК «Союз», 2004. – С.106.

³ Авдеев В. И. Становление философской культуры через систему этнически-влекущих образов. – Воронеж, 2003. – С.13.

выстраивает Учитель», воспитанник, полагал В.И. Авдеев, выбирает именно те, что соответствуют «созвучию его собственных устремлений и желаний строить жизнь как произведение». Мечта, как идеальный проект жизни воспринимается им целостно и экзистенциально: «как своя программа, хотя она пришла из трансцендентности»; и в ней словно «дана концентрация судьбы и призвания»¹.

Необходимо обратить особое внимание на характеристику В. И. Авдеевым человеческой жизни и судьбы как тайны, творческой потенции или ещё не созданной картины или произведения. Этот способ идеализации жизненных проявлений человека акцентирует такие понятия, как «искусство жизни», и «мастерская жизни» человека-творца.

Тайна творчества делает очевидностью не только логику, рационализм, но и поэтику образования как поэтику творения судьбы и воплощения призвания. «Современному образованию лишь тогда удаётся рационально постигнуть» эту поэтику, – полагал В.И. Авдеев, – когда будет, наконец, понят её смыслообразующий «стержень»: свобода осознанного выбора, мотивирующая в конечном итоге все лучшие человеческие качества. «Поэтика Судьбы и Призвания, – писал учёный, – сосредоточена, прежде всего, в проработке сферы человеческого сознания». Именно в ней, заключена совершенно «особая красота становления человечности», вдохновляющая «постичь радикальное совпадение двух процессов: изменения обстоятельств и самоизменения человека. Для такого постижения необходима высокая мера сопричастности человека своему этносу»².

И здесь В. И. Авдеев вновь актуализирует сущностную значимость и нравственную символику человеческого поступка, феномена, способного возвести человеческую личность на уровень общенационального бытия. В тех или иных обстоятельствах нравственный поступок способен не только в одночасье разблокировать «спящие» способности человека. В нём поистине заключены «источник жизни и сама жизнь»: это не просто внезапное постижение

¹ Авдеев В.И. Синтез духовности и культуры. – М.: Изд. МГСУ ИПК «Союз», 2004. – С.103.

² Там же. – С.108.

«новой нормы и нравственный подвиг»¹, но это, в конечном итоге, грандиозная «этнически-влекущая мощь и человекотворческий потенциал»².

В этой парадигме моральное становление человека, это по сути, не просто его индивидуальный духовный путь, это путь его духовного единства со своим народом, его включённость в континуум общей этнокультурной памяти, личное посильное участие в реализации общенационального будущего.

Интересно, что для определения такого человекотворца В.И. Авдеев выбрал лексему, которая впервые была введена в культурологический процесс Д.Л. Андреевым: Человек-Родомысл. Его характеризующими качествами, согласно В. И. Авдееву, будет возможность постоянного нравственного сопричастия некоему абсолютному национальному аспекту: «духовной Родине», «Святой Руси», «небесной России», его постоянная включённость в абсолютное же, этноисторическое и культурное пространство «горних» смыслов. Это, в свою очередь созидает неповторимую канву его духовного мыслетворчества: в конечном итоге, он рождает и претворяет в жизнь свои замыслы как череду этнически влекущих смыслов, образов, ликов, «строящих» ментальное пространство национальной культуры.

Именно в такой культурогенной символике человек становится частицей своей Родины, духовно сопричастным с нею, мыслящим категориями общности и сокровенного родства, и воспитание такого человека становится фундаментальной задачей педагогики становления В.А. Авдеева. Педагогики, мыслимой как важнейшая инновационная стратегия: «В исторической перспективе, – был убеждён учёный, – каждый человек будет способен сформировать в себе необходимые качества Родомысла»³. Тогда как новое образование, «создающее неповторимые ансамбли Родомыслов», а значит закладывающее «глубинную основу новой национальной элиты, способной

¹ Авдеев В. И. Указ. соч. – С.104.

² Авдеев В. И. Становление философской культуры через систему этнически-влекущих образов. – Воронеж, 2003. – С.18-19.

³ Авдеев В.И. Становление призвания как образовательная проблема. – Воронеж: Изд. им. Е.А.Болховитинова, 2004. – С.25.

возродить российский этнос»¹, со временем может достигнуть всероссийского, общенационального масштаба.

Концептуальное оформление идеи построения обновлённой российской школы завершается у В.А. Авдеева формулировкой духовной задачи поистине соборного, общенационального масштаба. По мысли философа, целый народ, весь российский этнос, должен стать «своеобразной Мастерской Жизни Человека»², коллективным сотворением культуры его Духа, или, иными словами, он должен воплотить своё этнокультурное призвание, ведь в исторической ретроспективе он неоднократно являл возрождение национального единства в акте манифестации именно духовной первоосновы человеческого бытия.

И сегодня прологом такого возрождения с полным правом может быть названа «педагогика становления» со своей «постоянной доминантой на категорию призвания»³, на смысложизненные ценности национальной и общечеловеческой культуры, на экзистенциально-личностный императив человека как перманентно нравственного существа.

Уместно добавить, что наиболее рельефно здесь представлены принципы реализации ценностных оснований и содержания современного педагогического мастерства, также подходящего под категорию «призвание» и обуславливающего в своём истинном проявлении яркий духовный рост человеческой личности и ментальную преемственность поколений. В свою очередь, это может стать фактором, по сути, моделирующим принципиально новые социосистемы в условиях глобальной информации и, следовательно, преобразующим психоисторию этносов и человечества в целом, фактором, способным качественно трансформировать общественное сознание, «подтянув» его до реалий созидających метафизических проекций новых парадигм знания о человеке, обществе и мироздании в целом.

Таким образом, выявив «генетическую» взаимосвязь концептуальных этических принципов воспитания, мы приходим к выводу относительно их

¹ Авдеев В. И. Указ. соч. – С.12.

² Там же. – С.9.

³ Там же. – С.8.

двойственного истолкования (понимания): как онтологического феномена духа, бытийствующего и формирующемся в человеке, и одновременно как ценностно-имплицитная парадигма «неуловимого духа» эпохи (то есть как аксиологический феномен). Кроме того, нами установлено, что в инновационной образовательной культуре свою особую роль (в смысле «ценности») призваны выполнять именно «горние» смыслы, то есть восходящий к метафизическим абсолютам «этос»¹. По нашему мнению, именно «горние», ценностные смыслы должны быть предельно востребованы и аккумулируемы в инновационном национальном образовании и применяемы в реформировании российской школы.

¹ В то время как «гнозис» (социальное знание) понимается и принимается за очевидность, т. е., как должное.

ГЛАВА 4. ПРОБЛЕМАТИКА КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ СМЕНЫ ПАРАДИГМЫ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сегодня, в нарастающей динамике процессов глобализации и развития информационного общества, одним из аспектов которого становится ускоренное формирование «цифровой матрицы» образовательного процесса, парадоксальным образом набирает силу фактор гуманитарно-гуманистического целеполагания перспектив дальнейшего цивилизационного роста, проявляются интенции поиска подлинного поликультурного диалога на основе общечеловеческих ценностей и сущностного знания о человеке как уникальном субъекте онто- и социогенеза.

Наряду с этим нарастает критика чрезмерного технократизма социальной сферы и информационного пространства, несущего явные черты унификации, в том числе, аксиологической, и, как следствие, усиливается разочарование от образовательной среды, которая, становится всё более не «человекомерной»¹ и, по факту, редуцирующей масштаб и глубину человека в его социальном, творческом и, наконец, в его духовном измерении.

В то же время обучение как изначально символический, сакрализирующий акт передачи знания от учителя ученику, образование раскрывающее «тайну» человека, эмпирически постигающего это своё «моральное звание», сегодня фактически сходит «на нет». Приоритет этического статуса наставника, мастера, педагога и воспитательный компонент, выстраивающий ценностные ориентиры при формировании содержания получаемого знания, также исчезает из образовательного стандарта. Эти процессы в современной российской школе тем нагляднее, чем очевиднее остается невостребованным богатейшее наследие национальной образовательной традиции с ее лейтмотивом личностного и нравственно акцентированного педагогического процесса, манифестировавшего в

¹ См.: Белов К.О. Об ошибочности современного технократического подхода в образовательной системе России // Педагогические поиски. Сопровождение введения федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения: Вып. VIII. – СПб.: Свое издательство, 2013. – С. 3–4.

первую очередь целостность знания: логоса, космоса, этоса.

Особой темой в российском образовательном пространстве всегда выступало педагогическое новаторство, и сегодня оно, обогащенное комплексным методическим и информационным ресурсом, утверждая «авторский стиль» наставника, его профессиональное призвание, должно выступить локомотивом инновационных стратегий на уровне государственной политики в области образования, актуализировать поиск новых парадигмальных параметров образовательных инициатив.

4.1. Актуальность новаторства и духовно-нравственных приоритетов в отечественной педагогике

Казалось бы, проблематика данного параграфа не нова, и вряд ли нужно дополнительно убеждать современное педагогическое сообщество в неоспоримой роли новаторства и духовно-нравственных доминант в образовательной сфере. И, тем не менее, данный вопрос остаётся актуальным, выходя на новый уровень проблематизации и остроты. Во многом (как мы постарались показать по тексту работы) это связано с задачей концептуальной смены парадигм в российской образовательной культуре, её погружением в кардинально иной контекст. А так же с выбором приоритетов в отечественной педагогике на её отнюдь не простом пути к инновационному парадигмальному обновлению.

В значительной мере острота ситуации в российской образовательной культуре, на наш взгляд, объясняется отсутствием единообразия концептуальных подходов к задачам образовательной реформы и множеством моделей и парадигм. Притом, что на настоящий момент в практику российской школы, судя по всему, «всерьез и надолго» вошли некоторые показательные тенденции, не практиковавшиеся в классической системе образования. Скажем, создание кластера экспериментальных школ; внедрение и апробация альтернативных форм обучения на общем фоне школьной демократизации; повсеместная

информатизация учебного процесса; создание системы непрерывного образования и пр. Особо мы отмечаем позитивное движение в плане попытки восстановления и развития концептуальных традиций русской школы. Сюда мы относим, в частности, концепцию поэтапного формирования умственных действий; развивающего и проблемно-ориентированного обучения; моделирование школы «диалога культур»; апробация курсов религиозно-эзотерического образования и другие (Этот ряд, конечно, себя не исчерпывает). Однако, к сожалению, есть основания для констатации отсутствия единой педагогической практики, хотя данный аспект, по причине своей полемичности и многогранности, – предмет дискуссионного поля.

Апологетика модернизационного развития российского образования, как правило, обосновывает направленность и восприимчивость сложившейся педагогической системы ко всему передовому и новому. Между тем, даже определения педагогической системы с точки зрения методологизации процесса обучения также неодинаковы. Рассматривая педагогическую систему, прежде всего, имеют в виду «либо совокупность принципов, служащих основанием теоретического осмысления и построения педагогической деятельности, либо совокупность методов, приёмов и средств осуществления педагогической деятельности»¹. К примеру, В.П. Беспалько под педагогической системой понимает «совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами»². В.С. Безрукова рассматривает педагогическую систему в качестве объекта проектирования, для неё она – «целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека; педагогический процесс – составная часть, компонент педагогической системы»³.

В целом, нельзя не констатировать чрезвычайной усложнённости

¹ Словарь русского языка: в 4 т. (Малый академический словарь) / под ред. А.П. Евгеньевой. – Т.3. – М., 1988. – С.99.

² Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. – С.6.

³ Безрукова В.С. Педагогика. – Екатеринбург, Издательство Деловая книга, 1996. – С.95, 97.

методологических дискуссий. Между тем, напомним, что когда в 1826 году В.А. Жуковский принял предложение императора Николая I стать воспитателем цесаревича Александра, будущего Царя-Освободителя, он предоставил своё предельно конкретное видение дела. Его изложение также было кратким: помимо грамоте юноше необходимо дать широкие понятия лишь по пяти вопросам: «кто ты», «откуда ты», «где ты», «куда ты», «зачем ты»? Император немедленно принял такую программу образования для наследника престола, которому суждено было стать государем-реформатором. И характерно, что именно пореформенное время в очередной раз обострило и надолго поставило на повестку дня проблему целостности образования в российской школе. Так, в 1866 году П.Д. Юркевич в одной из своих публичных речей, фактически созвучно с сегодняшним временем, вопрошал: «Не разрушает ли дух времени глубокую идею знания, которая требует, чтобы специальная учёность росла и крепла на широкой основе общего или целостного умственного образования и чтобы каждое приобретение на почве специальностей было вместе с тем и приращением в содержании идеала человеческой личности»¹?

Между тем, полтора столетия спустя в российской системе образования даже на уровне базовых педагогических практик продекларировано, что стратегия государства в области развития образования прежде всего и приоритетно «исходит из необходимости обеспечить большую встроенность образовательных структур в систему рыночной экономики», обеспечить «открытость системы образования общественным воздействиям»². В свою очередь, оценивая эффективность развития российской образовательной системы с учётом в первую очередь критериев качества и доступности образования, Д.А. Новиков, к примеру, полагает, что имеющее место соревнование национальных систем образования определённно по этим параметрам продолжает оставаться основным элементом глобальной конкуренции, несмотря на то, что на первый план выходит

¹ Цит. по: Кацура А.В., Чумаков А.Н. Отечественные университеты: название и суть // Вестник РФО. – 2005. – №1(33). – С. 82.

² Рябова М.Э. Нравственность в XXI веке: перспективы и тенденции развития // Синергетическая теория ценностей. Коллективная монография по ред. В.П. Бранского. – Спб., 2012. – С. 33.

способность обучающихся ориентироваться в огромных информационных потоках и их ускоренное усвоение стремительно обновляющихся технологий¹.

Возвращаясь к рассмотрению современной философии образования, прежде всего, в культурно-цивилизационных аспектах, подчеркнём, что «воспитание всегда вплетено в ту систему бытия и мировоззрения, в которых живёт общество», а «цивилизация во многом определяет фундаментальные параметры, принцип и образ системы воспитания»². Важно отметить, что «воспитание и образование – это самый сложный социальный организм по сравнению со всеми другими социальными сферами, потому что оно реализует самую сложную социальную функцию на земле» – появление человеческой личности, прежде всего оно призвано формировать человека, а уж потом наделить его социальной ролью и профессиональными качествами». И, вместе с тем, образование – «автономная, как и любой другой социальный орган, система и это очень консервативная система», ибо, по большому счёту, она обеспечивает онтологическую преемственность поколений, во многом определяет ключевые социальные смыслы и личностные человеческие судьбы»³.

Тем не менее, именно «человеческий фактор» зачастую игнорируется при всех сегодняшних попытках реформирования сферы образования.. Так, к примеру, В.М. Меньшиков, находясь на позициях активных религиозных инициатив в просвещении, заявляет, что прежде чем говорить о необходимости реформирования сферы образования, «следует понять, что реформа – ...это кардинальная смена основных структурных компонентов системы образования (её целей, содержания, технологий и организации), влекущая за собой изменение всего образования в целом». Между тем, всё, что происходит в нашем образовании сегодня, то есть все «предполагаемые мероприятия никак не соответствуют понятию «реформа»⁴, они поверхностны, декларативны и, по сути,

¹ Новиков Д.А. Теория управления образовательными системами. – М, 2009. – С 12, 33,57-58.

² Меньшиков В.М. Нужна ли сегодня России реформа образования? – М: Фонд святого всехвального апостола Андрея Первозванного, 2006. – С.14.

³ Там же. – С.48.

⁴ Там же. – С.45.

губительны для российской школы. Дело в том, что современное образование – «это отсутствие фундаментальных идей, кардинально нового содержания...и многого другого, что в совокупности делает невозможным сегодняшнее реформирование»¹. Остаётся добавить, что прервана и гендерная, и гносеологическая преемственность, разрушены базовые ценностные смыслы, из образовательной среды выброшены миллионы детей, так никогда и не восполнившие пробелы главных, нравственных уроков.

Именно безусловная значимость духовно-нравственных приоритетов актуализирует в российском образовании важнейшую и высокую роль подлинного новаторства. Перспектива просвещения, возвышающего человека в Духе может, без сомнения, именоваться подлинным его личностным достоянием. Эту мысль подчёркивает, в частности, Э.Н. Гусинский, по мнению которого именно образование в идеале должно рассматриваться как безусловное личностное достояние, как процесс обретения личностью этого достояния и, наконец, также в идеале, как социальный институт, помогающий людям обрести это достояние². Аксиологически детерминируя образовательный концепт, Э.Н. Гусинский выстраивает следующую важную взаимосвязь: образование, становясь достоянием личности, принадлежит индивидуальной культуре человека и формируется в процессе ценностно значимого общения с другими людьми, в процессе личного опыта познания мира. В данном случае оно немало зависит от среды, в которой протекает развитие личности и в значительной степени именно оно определяет индивидуальный контекст мировосприятия. Образование, так или иначе, остаётся сложной системой, сопряжённой с индивидуальной культурой человека и является непрерывно протекающим процессом, в ходе которого первейшее и определяющее значение имеет творчество личности, как «субъекта образования»³.

¹ Меньшиков В.М. Указ. соч. – С.48-49.

² Мороз В.В. Аксиологический подход к обучению иностранному языку студентов университетам // Новая парадигма образования в университетской подготовке специалистов: монография под общ. ред. проф.О.И. Кирикова. – Воронеж: ВГПУ, 2009. – С.31.

³ Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования.– М.: Логос, 2000. – С.21-24, 39.

Аналогичные выводы делает и Б.С. Гершунский, выделяя в понятии «образование» такие аспекты как «ценность», «системность», «процесс» и «результат» в универсальной взаимосвязи первого и последнего, причем масштабность этих значений, по его мнению, способна увеличиваться в прогрессии, ведь образование «обладает непреходящей ценностью и по самой своей сути работает на будущее»¹. Остается добавить, что непреходящая ценность просвещения определяется преемственностью именно воспитующих, а не гносеологических традиций, именно нравственно акцентирующих личность практик, способных передать «в будущее» уникальный «духовный код», топос культуры и её основополагающие ценности.

Как известно, базовыми константами отечественного образования, ценностно и концептуально питавшими русскую науку, традиционно были: «духовность – особое внимание русского человека к сфере абсолютного, вечного; понятие, описывающее внутреннее состояние человека»², «открытость – способность русской культуры и образования впитывать зарубежные ценности, духовно обогащаться и преобразовываться, сохраняя свою неповторимость и единственность»³, и, наконец, традиционность – опора на народную культуру, педагогику, эмпирически сложившийся порядок образования человека.⁴ Однако, на сегодняшний день фактически ничего из перечисленного в повседневной и массовой, действующей на основании жесткого регламентирующего стандарта общеобразовательной практике в принципе не раскрыто и не востребовано. А значит, очевидна необходимость переосмысления целевых функций российского образования как целостной системы, пересмотр целей и задач её отдельных звеньев. Сегодня актуально появление принципиально нового взгляда на роль человека в образовательной среде и в обществе в целом – речь идёт о появлении

¹ Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций.) – М.: Изд. Совершенство, 1998. – С.40.

² Белозёрцев Е.П. Образ и смысл русской школы: очерки прикладной философии. – Волгоград: Перемена, 2000. – С.258.

³ Абасов З.А. Традиционное и инновационное в современном российском образовании // Философские науки. – 2005. – № 9. – С. 104.

⁴ Слостёнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: ИЧП Издательство Магистр, 1997. – С.66, 71, 115, 200.

«человека-пассионария», «дарителя» и творца, причём, важно переосмысление сложившихся представлений о социальной сущности образования, о его месте и роли как социального института в жизни человека и общества. В идеале образовательный процесс остаётся направленным на всестороннее развитие личности человека, его творчества, его познавательных способностей, и, соответственно, на формирование познавательных потребностей.¹ В своей основе он должен стать, безусловно, этикоцентричным, априорно манифестирующим и реализующим практически нравственную доминанту просвещения, пробуждающим начала совести и духовные качества личности.

Духовно-нравственное становление человека должно видеться на сегодняшний день важнейшей проблематикой образования в России и поистине единственным залогом возрождения русского топоса, «корневой» российской ментальности с её нравственной «триадой» «правда – совесть – всечеловечность», тем спасительным условием духовного оздоровления, развития и воспитания подрастающего поколения о котором заявляется на самом высоком уровне. «Педагогика есть искусство делать человека нравственным»², – писал в своё время И.А. Ильин. «Педагогика – это наука как растить человека в человеке»³, – выдвигает ключевой для сегодняшней школы тезис Ш.А. Амонашвили.

Небезынтересно, что в «Российской педагогической энциклопедии» понятия «дух» и «духовность» отсутствуют, только в энциклопедическом словаре по культурологии можно найти следующее определение этому «неуловимому» понятию: «Духовность – это важнейший фактор развития цивилизации, открытия новых форм общественной жизни...преобладание в человеке духовных, нравственных, интеллектуальных ценностей над материальными запросами»⁴. Определение «духовности» в педагогической интерпретации наиболее полно раскрывается, как это не печально, не в современной школьной практике, а в

¹ Гареев В.М., Куликов С. И., Дурко Е.М. Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. – 1987. – №8. – С.30-33.

² Ильин И.А. Основы христианской культуры // Школа духовности. – 1999. – №1. – С. 32.

³ Амонашвили Ш.А. Школа жизни: трактат о принципах гуманно-личностной педагогики. – М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1998. – С.6.

⁴ Хоруженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь: 2550 словарных статей. – Ростов-на-Дону: Феникс, – 1997. – С.54.

контексте истории и философии образования, причём концептуально оформленные инновации «минувших лет» далеко не всегда даже частично нашли творческое претворение в жизнь, в который раз подвязав «духовность» к трудно определяемой теории. Действительно, история педагогики демонстрирует разнообразие просвещенческих воззрений, наиболее важными из которых остаются, пожалуй, педагогика гуманизма, религиозная педагогика, этнопедагогика, «педагогика свободы».

Сегодня немислимо отделить гуманизацию образования от духовного его наполнения. Гуманизм неотъемлемая часть этико-духовного потенциала личности, один из путей её нравственного совершенства и одно из направлений традиционной воспитательной практики. «Столпы» педагогической классики и модерна: Я.А. Коменский¹, И. Песталоцци², М.В. Ломоносов³, К.Д. Ушинский⁴, Л.Н. Толстой⁵, С.И. Гессен⁶, Л.С. Выготский⁷, А.С. Макаренко⁸, С.Т. Шацкий⁹ в разное время олицетворяли своим творчеством воплощение именно гуманистических тенденций в образовании. В.А. Сухомлинский первым ещё в советской системе образования ввёл всеобъемлющее по смыслу понятие «духовная жизнь ребёнка», сделав его ключевым для своей новаторской педагогики, провозгласив обязательность творчества и любви в процессе воспитания. Основываясь на именно идеях гуманизма, позднее строили свои оригинальные концепции учёные-практики, педагоги-новаторы 80-90-х годов XX века П.Ф. Шаталов, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, И.П. Иванов¹⁰.

Важно отметить, что и в православной педагогической традиции духовное

¹ См.: Коменский Я.А. Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика») – М.: Карапуз, 2009. – 288 с.

² См.: Наторп П. Песталоцци: его жизнь и идеи. – СПб.: Школа и жизнь, 1912. – 104 с.

³ См.: Ломоносов М. В. О воспитании и образовании / сост. Т. С. Буторина; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 339 с.

⁴ См.: Ушинский К.Д. Собр. соч.: в 11 т. / Под. ред. М.А. Еголина, Е.Н. Медынского, В.Я. Струминского. – М. – Л.: Изд. АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. Педагогические статьи 1857-1861 гг. – С. 23, 34-67, 90-99.

⁵ См.: Толстой Л.Н. Педагогические сочинения – М.: Педагогика, 1989. – С.55, 77-90, 201-288.

⁶ См.: Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М, 1995. – 419 с.

⁷ См.: Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. – 671 с.

⁸ Макаренко А.С. Собрание сочинений: В 5 т./ Под общ. ред. А. Терновского. – М: Правда, 1971. – 2220 с.

⁹ См.: Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М: Педагогика, 1980. – 608 с.

¹⁰ См. об этом: Панченко О.Г., Бирич И.А. Мировоззренческие основы гуманной педагогики в России / Под общ. ред. И.А. Бирич. – М.: АПК и ПРО РФ, 2008. – 15, 31, 50.

начало подразумевает и вмещает в себя и конкретный религиозный концепт, и вполне светский опыт приложения нравственных сил¹. Воцерковлённый человек постигает образ и слово Божье в лоне многовековой теоцентрической традиции, разбирает канон Святого писания, научается почитать и любить ближнего, видеть и ценить добро и благие поступки, но вместе с тем, посильно участвует в преобразовании «мирской» жизни, одухотворяет личной верой обыденное течение повседневности. У истоков христианской, православной педагогической мысли стояли такие выдающиеся мыслители и проповедники как Василий Великий, Климент Александрийский, Григорий Богослов, Иоанн Златоуст, Филарет Московский, Феофан Затворник, Иоанн Кронштадский и, наконец, В.В. Зеньковский и С.А. Рачинский. Именно обретение веры становится закономерным и ключевым фактором религиозного воспитания, именно через призму веры рассматриваются все педагогические усилия, акцентирующие приоритеты духовного совершенствования личности².

Своеобразный синтез гуманизма, религиозности и народной воспитательной традиции присутствует и в этнопедагогике. Духовность здесь рассматривается, прежде всего, как любовь к ближнему, к Богу, к своему родному, родовому началу, то есть к родному языку, культуре, к родной природе, словом, к Родине. Вновь подчеркнём, что так или иначе, все крупные педагоги и мыслители прошлого – Я.А. Коменский, И. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо – уделяли огромное внимание именно национальным традициям, роли семьи, родного языка и природы в воспитании ребёнка, в формировании его неповторимой личности. К примеру, К.Д. Ушинский в своё время подчёркивал что, что вне сферы духовной культуры родного народа нет, и не может состояться полноценного воспитания человека, а родной язык, формирующий смысловую и образную картину мира, предстаёт важнейшим фактором именно личностного становления. Существенный вклад в дело национального образования внёс также П.И. Ковалевский, полагавший, что воспитание должно соответствовать истории

¹ Филиппов В.М. Гуманистическая роль образования: православие и воспитание // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 65-68.

² Харисова Л.А. Религиозная культура в содержании образования. – М.: Просвещение, 2002. – С.195-208.

и особенностям национального характера родного народа¹.

Выдающийся педагог Н.И. Ильминский, работая в национальной школе, убедился, что основанием и наиглавнейшим средством образования должен стать родной язык, ибо именно он даёт ясность и определённую ключевым для человека ценностным и онтологическим, религиозно-нравственным и эмпирическим понятиям. Интересно, что последователь Н.И. Ильминского, чувашский просветитель И.Я. Яковлев отводил центральное и, безусловно, приоритетное значение принципам нравственного воспитания, которое в его педагогической концепции базировалось на трёх «культях»: культе ребёнка, культе матери, культе предков². Фундаментальный вклад в развитие этнопедагогика как целостной науки внёс академик РАО Г.Н. Волков, обративший особое внимание в процессе воспитания на «связь времён», глобальную связь традиций, связь поколений³. Крупный современный учёный, академик РАО Б.Т. Лихачёв выразил национальную традицию в отечественном образовании формулой «справедливость – самобытность – единство», по сути, выразив в педагогическом контексте провозглашенную ещё Н.А. Бердяевым иерархию духовных ценностей: ценности личностные, общественные, государственные.

Имеются и авторские проекты, и конкретные комплексные разработки по многим аспектам национальной педагогики, призванной возродить духовно-нравственные начала этнического бытия. Успешную практическую реализацию идея национального образования нашла также в виде концепции «родового воспитания», единства «бытийствующего» и «познающего» начал, в современном педагогическом творчестве академика РАО М.П. Щетинина, разработавшего методологические критерии возрождения у учащегося «родовой памяти» как особого «культурного кода» национальной ментальности, детерминирующего осознание человеком своего сущностной сопричастности, своего духовного

¹ См.: Ковалевский П.И. Национальное воспитание. – М.: Паломник, 1999. – 460 с.

² Терехова О.Н. Формирование духовной культуры и нравственности у учащихся в Симбирской чувашской школе // Школа духовности. – 2000. – №1. – С. 54-56.

³ См.: Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр Академия, 1999. – 168 с.

единства, родства со своим народом. Надо отметить, что педагогические техники такого уровня позволяют осуществить максимальное скорое «пробуждение» многих скрытых талантов ребёнка, получить гармоничную и разносторонне развитую личность, тогда как образовательный процесс такого типа выходит на уровень саморегулируемых качественных трансформаций.

Достаточно популярная сегодня в мировой образовательной парадигме «педагогика свободы», изначально утверждающая в основе воспитательного процесса принцип «уважения личности», нацеливает всю педагогическую практику на долгосрочную перспективу реализации творческих сил ребёнка, максимально актуализирует возможности его духовного самоопределения и самореализации, предоставляя условия скорейшего приобщения ко всемирному культурному наследию, к достижениям науки, шедеврам искусства. Таким образом, особая, духовно-личностная востребованность всех богатств культуры, столь необходимая для появления внутренней свободы в человеке, для осознания им «богатства» духовного наполнения и свободомыслия, наряду с сотрудничеством, сотворчеством учителя и ученика, становятся основными формами взаимоотношений в образовательном пространстве «педагогика свободы»¹.

В контексте «педагогика свободы» нам представляется интересным новаторский опыт финской образовательной практики, который не без основания признан наилучшим в Европе. Его суть – в формировании «человека творческого», способного не только овладеть широкими информационно-коммуникативными технологиями. Но и, прежде всего, способного вообразить, создать на основе высоких ценностных стимулов свой образ общества будущего. В процессе работы над совместным проектом и педагоги, и учащиеся также создали методы развития «способностей для будущего» (целеполагающей способности адаптировать любой вариант «общества будущего» к ценности человеческой жизни и формировать проективное «ноосферное» мышление). В

¹ В России она ассоциируется с именами таких последовательных учителей-новаторов, как Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, И.П. Иванов, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова.

«школе будущего» мышление нацелено на перспективу происходящего, с точки зрения будущих событий ведётся обсуждение того, какие события являются благоприятными в настоящий момент, и что необходимо сделать для их проекции и последующей реализации, для «выстраивания» будущего. Философский контекст проблематики в том, что будущее не предопределено, но создаваемо категориальным и ценностно чутким мыслетворчеством, которое подразумевает создание конкретного, наполненного общеважными смыслами образа ситуаций, создание траектории будущих событий нравственно осмысленными поступками сегодняшнего дня.

Также одной из важнейших в современной педагогике в рамках, прежде всего, личностно-ориентированного образования сегодня выступает идея диалога. Этот вопрос детально рассмотрен в работах Е.В. Бондаревской, В.В. Сериковой, В.Т. Фоменко, И.С. Якиманской, чьи исследования, по сути, продолжают философско-педагогическую традицию школы «диалога культур», яркими представителями которой остаются И.А. Афанасьев, А.В. Ахутин, В.С. Библер, Л.М. Баткин, С.Ю. Курганов. Заметим, поиск истины в равном диалоге всегда оставался ключевым в наследии отечественных мыслителей. «Истина, – замечал, к примеру, М.М.Бахтин, – не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения»¹. С другой стороны, и это не менее важно, «подлинная жизнь личности доступна только диалогическому проникновению в неё, которому она сама ответно и свободно открывает себя»². О важности межличностного взаимодействия на основе диалога в педагогическом процессе, при решении учебной задачи говорил ещё В.А. Сухомлинский. Именно в диалоге, считал выдающийся педагог, человек мыслит, переживает, в его душе рождается интерес к другому человеку, а в душе ребёнка пробуждается «чувство человека»: и, по большому счёту, именно с диалога «начинается сложный процесс

¹ Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. – М., 1986. – С.126.

² Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1976. – С.69.

взаимного...обмена духовными ценностями»¹.

Как ведущую характеристику сознания и мышления современного человека, чьё бытие «сдвинулось к полюсу культуры», рассматривает диалогичность В.С. Библер: жизнь существует «в промежутке и одновременности различных...претендующих на всеобщность и единственность смысловых спектров; в пределе, это Античный Эстезис и средневековый Текст, Нововременное «знание-сила» и «современное» – «сознание есть там, где есть два сознания; дух есть там, где есть два духа»². На философские взгляды В.С. Библиера, М.М.Бахтина опирается в своих исследованиях и С.Ю. Курганов: любая «точка зрения», отмечает он, для современного человека становится уже не точкой, а границей спорящих культурных миров³. Тогда как применительно непосредственно к педагогической практике, «диалог, выступающий как «творческая форма» по определению П.А. Флоренского, «адекватно транслирующая на личность диалогичность самой истины, есть принципиально феномен содержания личностно-ориентированного образовательного процесса»⁴.

Наконец, важнейшим отличием личностно-ориентированной педагогики становится то, что в её концептуальной практике воплощены аналогичные воспитательные технологии, приходящие на смену прежним «дидактоцентричным» технологиям с их «жёсткой организацией школьной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности, применением требований и принуждения», с их «высокой степенью невнимания к личности ребёнка, приоритетом обучения над воспитанием», когда «главные факторы формирования личности – дидактические средства»⁵.

В числе личностно-ориентированных технологий самостоятельными

¹ Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1988. – С.43.

² Библер В.С. XX век и диалогический смысл культуры // Методологические проблемы теоретико-прикладных исследований культуры. – М., 1988. – С.145.

³ Курганов С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге. – М.: Просвещение, 1989. – С.5,19,33-34.

⁴ Каменева И.Ю., Складорова Е.А. Духовный поиск в эпоху постмодерна: общество и образование // Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденция развития. – Книга 19. – Воронеж, ВГПУ, 2009. – С.315.

⁵ Власова Е.А., Юмашова Т.А. Современные образовательные технологии в начальной школе // Педагогика: семья-школа-общество: монография под общ. ред. проф. О.И.Кирикова. – Книга 1. – Воронеж: ВГПУ, 2004. – С.117-126.

специфическими направлениями являются следующие: «гуманно-личностные», отличающиеся в первую очередь «своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержание личности, помощь ей», проводя в жизнь «идеи всестороннего уважения и любви к ребёнку, веру в его творческие силы», «технологии сотрудничества», реализующие «равенство, партнёрство в отношениях педагога и ребёнка», когда «учитель и учащиеся совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества», «технологии свободного воспитания», делающие «акцент на предоставление ребёнку свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности», когда тот идёт к «результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия» и, наконец, самые интересные и дискуссионные на сегодняшний день «эзотерические технологии», основанные на «на учении об эзотерическом (подсознательном) знании-Истине и путях, ведущих к ней»: «педагогический процесс при этом не сообщение, не общение, а приобщение к истине», причём в «эзотерической парадигме человек – центр информационного взаимодействия с Вселенной»¹.

Раскрывая в свете современных педагогических инноваций масштаб проблематики духовного воспитания, следует заострить внимание на оригинальных философских концепциях «космического образования»² и «космического воспитания»³, наследующих идеи и гипотезы выдающихся представителей «русского космизма» Н.Ф. Фёдорова, К.Э. Циолковского, А.Л. Чижевского, В.И. Вернадского, а также уникальное педагогическое

¹Власова Е.А., Юмашова Т.А. Указ. соч. – С.120.

²См.: Базалук О.А. Космическое образование: новые реалии // *Future Human Image*. –2013. – №3. – С.13-26.; Матусевич Т.В. Космическое образование: современный философско-педагогический дискурс // *Философия и космология*. Том 12. – 2013. – С.183-189.

³См.: Стрекаловская А.В. Концепция космического воспитания Н.К.Вентцеля // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2008. – №4. – С.134-138.; Полякова О.Ю. Идеи космического воспитания в педагогическом наследии К.Н. Вентцеля // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. Часть 1. – Новосибирск: СибАК, 2011. – С.36-44.; Шарошкина Т.А. Принципы космической педагогики К.Н.Вентцеля // *Молодой ученый*. – 2014. – №7. – С.567-570.

творчество К.Н. Вентцеля.

В инновационном образовательном контексте принципы «космизма» весьма плодотворно разработаны сегодня в трудах академика РАО Б.Т.Лихачёва. Центральный субъект «космической педагогики», человек, по праву представляется частицей Вселенной, уникальным и одухотворённым, стремящимся к гармонии существом, абсолютной ценностью для которого в апогее онтологических смыслов предстаёт некий исток Единства Жизни, Вселенская Любовь, её творящая энергия, некий «научный эквивалент Творца».

Этот исток и основа мироздания, Космическая Любовь и Творчество, как отмечает Б.Т. Лихачёв, «представляет человеческую жизнь на самом высоком духовном уровне, придаёт смысл, вселяет надежду на бессмертие, духовно питает сердце, колеблющийся разум и верующую душу. Она целеустремляет к благодеянию волю людей, облагораживает и делает прочной, устойчивой любовь земную, дарующую человечеству бессмертие в поколениях и земное счастье в течение жизни»¹. Иначе говоря, разнообразие педагогических воззрений подтверждает, что критерии и аспекты Духа, высшей свободы и морали, являются центральными, целеполагающими и в человеческой жизни, и в просвещении. В свою очередь, нравственное измерение это единственное, что безусловно и безотносительно детерминируют образовательную парадигму во все времена, объединяя этической доминантой жизненную позиции каждой человеческой личности. Духовность являет собою некую динамичную целостность и гармоничное единство познания, межличностных взаимоотношений и практики, являет, в идеале, воплощение истины, красоты и свободы.

Представляется уместным небольшая ретроспекция, отсылающая нас в историю культуры, из которой видно, что познавательная и педагогическая деятельность традиционно всегда была включена в определённую организационную форму, и образовательные задачи решались в рамках конкретных организационных структур. Скажем, в Античности в качестве таких форм выступали школы, формирующиеся вокруг выдающихся философов и

¹ Лихачёв Б.Т. Философия воспитания. Социальный курс. – М.: Прометей, 1995. – С.55.

ораторов (знаменитые школы Пифагора, Платона, Аристотеля, Эпикура и прочие), имеющие, что характерно, в своей структуре «внешний круг» неофитов и «внутренний круг» сакрального посвящения в знание. В Средневековье формой организации познавательной деятельности нередко становился патронаж, который распространялся, в первую очередь, на академические структуры, со своей стороны всё более тяготеющие со временем к обособлению и самостоятельности. Зарождение фундаментальной науки в эпоху Возрождения и появление концептуальной социальной теории и практики в век Просвещения обусловило самое пристальное внимание к научно-академической среде и педагогической сфере деятельности соответствующих структур государственного управления, а также идеологических ведомств.

Так или иначе, всегда оставаясь важной частью познавательного процесса и обеспечивая известную социокультурную преемственность и «устойчивость», система образования традиционно следует запросам общества. Они, по большому счету, определяют её современное состояние. В этой связи отметим тенденцию, характерную для отечественной современной образовательной культуры. Мы имеем в виду авторитарную модель обучения и воспитания, подавляющую инициативу учителя, его творческие искания по выявлению новых возможностей обучения, поскольку они рассматриваются как «дестабилизирующие, дезорганизующие факторы». В то время как почвой, выращивающей индивидуальные качества личности выступает «система образования и воспитания, открытая для творческой инициативы и проявления человеческой индивидуальности», создающая особую среду «для пробуждения личностей, способных к творческому, целостному восприятию мира»¹.

Между тем, конкретные субъекты образовательной практики в традиционно сложившейся на сегодняшней день социальной парадигме оказываются замкнутыми «внутри» системы государственного управления образованием. Эта система управления выстроена таким образом, что в действительности остаётся

¹ Ильин А.Н. Онтологический смысл юродства. – М.: Наука: Информ. – Воронеж: ВГПУ, 2013. – С.165-166, 169.

лишь ограниченное пространство для индивидуального педагогического творчества и принятия индивидуальных решений. Более того, система управления образовательным процессом обуславливает и его произвольную, зачастую губительную для подлинной педагогики творчества, «стандартизацию» в формате «кадрового обновления», «вымывающего», как правило, из стен школы нестандартного учителя. Неслучайно немалую озабоченность в педагогическом сообществе вызывает вводимый в действие с 2015 года в качестве очередного типового функционала «пилотно-экспериментальный» проект нового стандарта для российского учителя, предполагающий его обязательную компьютерную грамотность, владение иностранным языком и средствами интерактивного обучения, а также способность взаимодействия с социально неоднородной аудиторией. То есть, речь по-прежнему не идет ни об уникальности педагогического мастерства, ни о профессиональном умении, ни об авторских методиках образования, ни об опыте воспитания, ни, наконец, о любви к детям. Обратим внимание – данный «Проект» внедряется в рамках сложившейся образовательной системы, теряющей на сегодняшний день имплицитную вариативность творчества и становящейся, по сути, бюрократической системой. Отсюда – явный формализм и наличие существенных противоречий в декларируемых принципах демократического образовательного процесса, неадекватное распределение смысловых функций его участников.

При всей, казалось бы, безупречности аргументации того, что «новый демократический стиль в построении образовательного процесса характеризуется следующими особенностями: формальный процесс передачи знаний заменяется решением конкретных задач, которые совместно обсуждают учитель и ученик; сущность передаваемого содержания не сводится к пассивному запоминанию, а заключается в овладении разнообразной информацией; формой общения учителя с учеником становится не «научение», а взаимный обмен информацией, что предполагает большую самостоятельную работу ученика; инициатором и ведущим в образовательном процессе выступает учащийся; характер отношений между участниками – попеременное доминирование или равенство учителя и

ученика; в роли обучающегося может выступать не обязательно учитель-профессионал, а любой носитель ценной информации»¹ – при всём этом уходит понимание того обстоятельства, что только носитель знания и экзистенциально-творческого личностного опыта, а не обладатель «информационного ресурса» может и вправе быть учителем.

Для этого нужна изначально высокая степень внутренней культуры и стремление к нравственному росту, к познанию и самопознанию, а отнюдь не оперативная информативность, и подчас, даже не интеллект. В своё время выдающийся советский психолог А.Н. Леонтьев справедливо заметил: «Избыток информации ведет к оскудению души, причём, «крайне важно отделять знание и понимание – к этому и сводится одна из проблем современного мира. Отбор и оценка самого необходимого – что означает та или иная информация, вот главное»².

Ещё важнее сегодня понимание того факта, что фактическим спасением культурного потенциала общества, а по большому счёту, и качеств национального гения, становится не системный, а именно персонально-личностный фактор: необусловленное творчество учителя-мастера, а отнюдь не конъюнктурность сложившихся в образовательных структурах обстоятельств. Воспитание, прежде всего, личности, проявление качеств наставника и формирование внутреннего облика и ответственности, воспитание подлинного учителя, должно сделаться наиважнейшей социокультурной и масштабной нравственной задачей для общества.

Эстафета духовного мастерства и профессионального наставничества в этом случае становится доминирующим фактором, так как именно учитель по призванию сможет открыть аналогичные задатки или более яркий талант в ком-то из своих учеников, в тех, кто став впоследствии наставником по «зову души», составит лучшие кадры педагогического мастерства или же выразит избранный гений уникальных дарований, способный не просто обучить, а качественно

¹ Вестник образования – 1998. – № 9. – С.8.

² Ключарьянц В. Пружина времени сжимается // Новая неделя. – 2005. – 8 июня. – С. 5.

преобразить подрастающее поколение. В этой связи учитель – это, прежде всего, нравственный символ, «светоч Духа», делающий образование просвещением. Характерно, что и для отечественной педагогической традиции, и для теории глобального образования личность учителя, личность носителя культуры и её творца, рассматривается в качестве центрального смыслополагающего аспекта просветительской деятельности, приемника и создателя мирового гностического и, в первую очередь, нравственного опыта. И даже в терминах методологической концептики – это, прежде всего, человек, проявляющий любовь, это творческая индивидуальность, обладающая проблемно-педагогическим и критическим мышлением, создатель многовариантных программ, опирающихся на передовой мировой опыт и новые технологии обучения, интерпретирующий их в конкретных педагогических условиях на основе диагностического целеполагания и рефлексии¹.

Между тем, очевидно, что на ближайшие десятилетия образование стало отраслью экономики, оно заострено исключительно на коммерческий успех и наиболее полное освоение бюджетных средств. Как педагогическое искусство, мастерство, как индивидуальный подход к человеку в его цельности, школа на государственном уровне перестала существовать. Педагогика «умирает» как массовая профессия: как бы то ни было, но отдельные энтузиасты и новаторы не определяют морального климата в стране. Более того, сегодня нет даже предварительного запроса на этическую доминанту просвещения: школа предельно сузила социальные рамки, и, встроенная в систему политико-идеологической конъюнктуры, изначально вводит двойные стандарты, научает лжи как условию социального конформизма. Колоссальная ценностная и профессиональная диспропорция в образовании усугубляется тем, что «мир школы» больше не обособлен этическими фильтрами от всех перипетий сиюминутной политической конъюнктуры. Ушла в прошлое преемственность и морально-ценностная рафинированность образования, концентрирующего в своем

¹ Fay J., Funk D. Teaching with Love and Logic // The Love and Logic Press Inc. – 1995. – P.88, 90-94.

апогее, скажем, на уровне высшей школы, колоссальный аналитический потенциал и способного подготовить социально и нравственно ответственных людей на ключевые политические и экономические посты государства в будущем.

Действительно, все больше учебных заведений сегодня становится так или иначе большими или малыми, обособленно-замкнутыми бизнес-корпорациями по предоставлению и продаже информационных услуг, обладающими, как всякие бизнес-сообщества, коммерческой тайной на предмет непропорционального перераспределения поступающих средств между сотрудниками. К сожалению, закрываются, лишаются преемственности фундаментальных знаний академические школы, а высшая школа в целом лишается своего главного: концептуальности, проблемности, дискуссионного пространства, в котором может состояться приглашение к содержательному диалогу, к творческому поиску, в котором обнаруживается умение выявить и объяснить истину.

Сделанное в своё время министром просвещения А.А. Фурсенко заявление о том, что коль скоро экономика сродни конвейеру, где все решает четкость функциональных операций, то и мы заинтересованы в функционально значимых «людях-конвейерах» и не нуждаемся в людях творческого склада, иллюстрирует не просто конкретное административное решение, но усиливающуюся тенденцию. Думается, нет ничего опаснее сокращения проблемного гуманитарного поля фундаментальной науки, ограничения концептуальных философских разработок в просвещении, если учесть, что дальнейшая логика происходящего – это подмена содержания и сути образовательного процесса, при которой максимально сужается пространство внутренней свободы человека, исключается возможность самоосмысления и выстраивания ценностной, до духовного плана, вертикали сознания личности.

Надо отметить, что у огромного числа неравнодушных, нравственно чутких и деятельных педагогов, непосредственных участников учебного процесса, ответом на такую завуалированную бизнес-составляющую стала сегодня иная кардинальная позиция: нам не нужно вообще никакой школы, нежели это будет школа, лишенная этической доминанты и обесмысливающая весь процесс

просвещения изначально. Исходным тезисом такой позиции становится заявление, что образование сейчас совершает фундаментальную ошибку – оно существует. Оно насаждает доктрины и разрушает целостность человеческой природы; как система оно замкнуто и оторвано от других систем нашей жизни, неотъемлемой частью которых является человек с его интеллектуальными, творческими, духовными возможностями и запросами. Таким образом, оно лишено сути жизни – изменения. Особое значение названное обстоятельство приобретает в условиях существующего духовно-нравственного коллапса в обществе, а значит, необходимо как можно раньше кардинально переосмыслить само целеполагание педагогического процесса и роль центральной фигуры в нём – роль учителя и наставника.

Ситуация такова, что в стандартной педагогической практике продолжает доминировать «функционально-ролевой подход», для которого характерно безусловное распределение «прав и обязанностей»: «учитель объясняет, рассказывает, показывает, доказывает, диктует, упражняет, спрашивает, требует, проверяет и оценивает» а «ученики обязаны внимательно слушать, наблюдать, запоминать, выполнять, отвечать», – «смыслом обучения является сообщение знаний ученику в соответствии с программой, с точной расстановкой по урокам в течение года»¹. По сути, такой подход является воплощением самого анахроничного, что в негативном аспекте представляет собой «педагогическая система» как недвусмысленная система принуждения, то есть определённая «совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами»².

Вместе с тем, всё большую значимость в российской педагогике приобретают принципы личностно-ориентированного взаимодействия с учащимися, когда смыслом обучения становится развитие ребёнка как личности,

¹ Чайковская И.А. Проблема взаимосвязи самоотношения учителя и педагогического взаимодействия в системе «учитель-ученик» // Научные исследования: информация, анализ, прогноз: монография под общ. ред. проф. О.И.Кирикова. – Книга 25. – Воронеж: ВГПУ, 2009. – С.272.

² Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.,1989. – С.6.

наблюдается равноправие позиций учителя и ученика как «со-учащихся, со-воспитывающих, сотрудничающих людей». В ходе такого сотрудничества «учитель создаёт условия для самостоятельной постановки ребёнком познавательных проблем и задач. Учитель не преподаёт, а актуализирует имеющуюся у ребёнка тенденцию к росту, к развитию. Признаются ценностями чувства, эмоции, переживания и учителя, и учеников. Успешность обучения определяется сравнением достижений ребёнка с его же прошлым, а не с достижениями других детей»¹. В этом случае «важнейшая профессиональная задача педагога – сделать образовательное общение по-настоящему личностным. Постоянная готовность самого учителя стать на место ученика и взглянуть на мир его глазами, искренность и открытость способны придать образовательному общению содержательность и глубину». Именно коммуникативный фактор, глубокое личностное взаимодействие в ходе образовательного процесса, «творческое усилие совершенствует контекст восприятия мира и тем самым подготавливает новое, более глубокое понимание» и предмета познания, и мира в целом: «процесс подлинного образования является творческим, приобретение новых знаний возможно только в результате творческого усилия»².

Творчество это целостность восприятия и понимания, и вновь в этой связи отметим мнение большинства педагогов о том, что «беда современного образования – односторонний упор на интеллектуальное развитие», тогда как в основе его «должны лежать, во-первых, вечные духовные ценности». Это неоднозначный вектор развития для образовательной политики, так как если однажды это произойдёт, то вечные смыслы «сведут на нет» социально-идеологическую парадигму существующей школы. «Вторая группа ценностей – народные ценности, народная культура в её глубинных и духовных основах – родной язык, литература, искусство, история» – всё это должно быть подлинным фундаментом российской школы. Третья группа ценностей – это ценности общечеловеческие, которые выражаются в безусловно значимых для всего мира

¹ Чайковская И.А. Указ. соч. – С. 272.

² Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2000. – С.71,85,91.

творениях: «от философии Платона до сказок Андерсена», «начиная с достижений Японии и заканчивая традициями Южной Америки»¹. Такая культурная восприимчивость и открытость, при сохранении фундаментальных основ самостоятельного национального бытия, явный признак здоровья и благополучия любого общества.

Обобщая мы формулируем нашу позицию, согласно которой российская образовательная культура обогатится усилением творческого элемента при улови, если сам процесс образования перешагнет границы механической трансляции информации, но станет процессом её генерации о будущем. А это возможно, если и учитель и ученик будут совместно решать задачи...связанные с проблемой будущего, которое неопределенно и неизвестно. Имея дело с будущим, педагог отходит от достоверного знания в сторону «неизвестного», имея дело с развивающимся знанием, а значит, с развивающимся обучением. Как отмечает в этой связи М. Хавелсурд, «учитель занимает особое положение, поскольку передаёт и формирует знания о неизвестном будущем, а также готовит учеников к роли творцов будущего»².

Характерно, что уже многие годы в обыденной трактовке обучения присутствует данность, что учит фактически не школа, а только учитель, и в поисках того единственного, наилучшего для ребёнка педагога, особенно начальной школы, того учителя, с которым складывается, прежде всего, духовный контакт, родители сегодня готовы пройти любые расстояния и заплатить любые деньги. Богатство личностных душевных качеств, способность понимать и сочувствовать, по-настоящему любить ребенка, все очевиднее, становятся основными критериями педагогической успешности, залогом обоюдного творчества, стимулом воспитующего и развивающего обучения. Как следствие,

¹ Меньшиков В.М. Нужна ли сегодня России реформа образования? – М: Фонд святого всехвального апостола Андрея Первозванного, 2006. – С.56-59.

² Хавелсурд М. Об изучении будущего в школе // Перспективы. Вопросы непрерывного образования. ЮНЕСКО. – 1984. – № 1. – С. 5,10.

аналогично единичным поискам частными лицами наилучших, достойнейших педагогов для своих детей, в прогрессии, в общенациональных масштабах должен состояться, оформляясь «снизу», как стихийный общественный проект – поиск подлинных учителей, людей способных воспитать окружающих примером своего восприятия и построения жизни, одаренных педагогическим призванием, носителей неповторимых личностных качеств, поистине «нравственных светочей», через свой уникальный талант ведущих к вечным ценностям, открывающих в вековых традициях новые смыслы и новые горизонты «иначе возможного».

В философском осмыслении подлинного педагогического процесса, построение пространства «иных смыслов» определяет и совершенно иной – этический, харизматический, едва ли не эзотерический уровень учительства-мастерства и ученичества-соответствия, позволяющий говорить о призвании человека и его включённости в бесконечный процесс познания. Феномен «подлинного учительства» предполагает своего рода уполномоченность «духовного водительства» и абсолютную образцовость, эталонность в повседневной жизни, живое присутствие нечто творческого, трансцендирующего и незаметно изменяющего и совершенствующего все привычные начала и смыслы – это привнесение цельности, некой плеромности, достоинства и целомудрия в повседневный обиход, это присутствие макрокосмической полноты жизни.

Учительство как мастерство в полном смысле этого понятия есть духовная жажда, смелость, дерзание видеть и знать, сметь и быть, именно всецело быть, так как «служить» – делу или Богу – по Истине невозможно. Важно подчеркнуть, что такой харизматический уровень учительства и ученичества рождает духовный аристократизм: абсолютно демократический и преемственный, обеспечивающий процветание общества при условии социальной мобильности. При всей своей сакральности подобное педагогическое мастерство более чем современно и даже работает «на опережение»: оно предполагает возможность интуитивных прозрений – незаменимое в науке эвристическое начало – и, наряду с этим качеством первооткрывателя, осознанную критичность, неприятие догмы и

обязательную верификацию любых положений, претендующих на роль истины, проверку любой информации, носящей принципиальный характер. Первичный этический контекст любой практической деятельности и теоретизирования в этом случае естественен и ненадуман.

Понимание особой, качественно отличной роли учителя как воспитателя человеческой души и понимание особой роли обучения как приобщения к сакральному пласту культуры, в том числе национальной, как причастия к сакральному уровню индивидуального сознания, то есть понимание исключительной роли педагога в получении иницирующего знания, присутствовало всегда. Подлинный учитель «центрирует» весь педагогический процесс сакрализирующим фактором личностного нравственного примера: как некая абсолютная данность бытия – он есть, и есть Знание. Учитель способен преобразить даже малозначимый «информационный ресурс» в знание, этической мотивацией его изложения стимулировать личностный рост.

В этом контексте личность учителя целеполагает все успешные воспитательные практики, о чём с равной убеждённостью заявляли, к примеру, столь различные по социальным позициям педагоги как К.Д. Ушинский и Н.К. Крупская. «В воспитании всё должно основываться на личности воспитателя, – утверждал К.Д. Ушинский, – Воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания»¹. Не менее актуальную оценку роли личности педагога находим у Н.К. Крупской: «Для обучаемых идея неотделима от личности. То, что говорит любимый учитель, воспринимается совсем по-другому, чем то, что говорит презираемый ими, чуждый им человек. Самые высокие идеи в его устах становятся ненавистными»².

В глобальном этико-философском контексте «каждый человек появляется

¹ Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – Т.2. – С.63-64.

² Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / Под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, Н. А. Константинова. – Т.3: Обучение и воспитание в школе. – М.: Изд-во АПН, 1959. – С.262.

на свет Божий в качестве человеческого индивида, но далеко не каждый в процессе своего существования становится личностью, осознавшей необходимость своего творческого взаимодействия с миром»¹. Экзистенциальная этика, полагая определяющим фактором наличие свободы личности, утверждает, что таинство обучения это экзистенциально-сакральная «встреча» двух человеческих существ, Учителя и Ученика, и их контакт и возможность становления смогут состояться при условии, если каждый станет для другого кем-то: не безликим и не безразличным. «Личность – высшая реализация врождённого своеобразия», – констатирует с позиций фундаментального психоанализа архетипов К.Г. Юнг, – и «никто не в состоянии воспитать личность, если сам не является личностью», тогда как стать личностью «означает максимально развернуть целостность индивидуальной сущности», воплотить заложенное духовное начало².

В этом контексте, действительно, прав Д. Дьюи, утверждая, что «если мы готовы увидеть образование как процесс формирования отношения эмоционального и разумного, к природе и другому человеку, всю философию можно считать общей теорией образования»³. То есть, личностный и духовно-нравственный аспекты педагогического творчества, так или иначе, актуализируют сакрализирующий фактор обучения-становления, равнозначимый и для философии образования, и для религиозной концепции просвещения.

Апологетика духовных практик утверждает, что именно учитель-мастер, хранитель и носитель духовных ценностей примером своей жизни, примером собственного бытия констатирует присутствие важнейшей составляющей нашей жизни – некоего Абсолюта, высшего мерил и смысла, демонстрирует наличие точки равновесия – начала пути просвещения или просветления, ведущего к единению с Богом. С позиций современной педагогической практики и субъективного гносеологического поиска, именно подобного рода

¹ Киященко Н.И. Нравственно-эстетическое образование и гуманитарное знание // Вестник РФО. – 2008. – №4(48). – С.104.

² Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования.– М.: Логос, 2000. – С.51.

³ Там же. – С. 83.

«трансцендирование может быть воспроизведено и как образовательный процесс. Если учитель в раскрытии предмета остаётся «за кадром», то саморасширение сознания воспитанника, идущее по мере его готовности и выступает как трансцендирование в его учебном виде. И здесь нет никакой мистики, но есть простая образовательная методика сообщения учебного предмета»¹.

Таким образом, в определении образования принципиально иного качества, Учительства «с большой буквы», кардинально отличном от сегодняшнего, имеется ввиду не только первичный воспитательный контекст и свободный выбор ребенка обучаться и быть рядом именно с конкретным, душевно близким ему педагогом – возможно, семейный учитель как семейный доктор – не только индивидуальный подход в обучении и создание творческой атмосферы, в которой бы проявились и развились задатки и одаренность детей. Речь идёт о воспитании культуры человеческого сознания, о началах созидательного мыслетворчества, о просвещении как пути к личностному духовному бытию. Речь идёт об учителе, способном вместить и передать миру «в своем авторстве» максимально возможный спектр духовных качеств, пробудить нравственным созвучием аналогичные, но неповторимо индивидуальные качества в своих учениках.

Обратим внимание, что целый ряд педагогических концепций начинается с понимания школы, производного слова от латинского «scale», как «скалистой лестницы трудного духовного восхождения», с видения Учителя как творца, наделяющего жизнь человека ценностными смыслами. Условие подлинного учительства, равно как и неперемное условие качественного образования – одухотворение личности. Истина не транслируется, постижение истины – глубокий личностный процесс, саморазвитие и самопостижение: «существует момент истины, время её откровения, которое...может никогда не наступить», ибо «лишь развивая свою экзистенцию, свои мысли и чувства, можно

¹ Авдеев В. И. Становление философской культуры через систему этнически-влекущих образов. – Воронеж, 2003. – С. 27-28.

подниматься до более высоких ступеней человеческого духа»¹. В своё время Н.А. Бердяев «заметил, что у современного человека не остаётся времени для общения с вечностью». Именно подлинное учительство наделяет человека возможностью общения с вечностью, обрекает «самоотождествлённость нашего я» на сущностное, «сопричастное отождествление себя с высшим Я»², другими словами, наделяет человека переживанием ощущения святости бытия. В этой связи основная стратегия современного образования должна быть направлена на появление уникального учителя: человека, несущего культуру свободы, культуру экзистенциального, сопряженного с трансцендентным личностного и общественного сознания.

Крайне важно подчеркнуть, что в центре «пассионарных», созидательных или же «субпассионарных», разрушительных, но, вместе с тем, полных «жизненных сил» светских и, религиозных обществ, традиционно стоит фигура учителя, другими словами и по большому счёту, духовного лидера, мастера, наставника – человека, в идеале вдохновенно творящего по призванию, фокусирующего «энергетику масс», работающего с образами и транслирующего идеи. Зачастую он может представлять даже идеологом, доктринёром или радикальным фанатиком в зависимости от ментальной направленности и стратегических запросов общества, от степени развития культуры в нём или же, напротив, от «перегруженности» идеологическими и религиозными доктринами, но никогда в «живом» социальном организме учитель не будет сделан второстепенной или «забытой» фигурой. Тогда как в духовно деградирующем «социуме, учитель неизменно низводится до преподавателя, то есть, госслужащего, опосредованного стереотипом предписанной социальной роли и строгими нормами. В этом качестве он априори перестаёт быть наставником в глазах подрастающего поколения и становится фактически заложником соответствующей образовательной или религиозной политики, её «рабом», а

¹ Омельченко Н.В. Майевтика и одухотворение (или какими должны быть учебники по философии) // Вестник РФО. – 2004. – №4(32). – С.79-81.

² Сагатовский В.Н. Религиозное и научное как типы человеческих отношений к миру // Вестник РФО. – 2009 – №4(52). – С. 104-108.

значит, не может не культивировать психологию зависимости в своих подопечных, не в состоянии взрастить духовную свободу личности – он лишён её сам.

В современном обществе ориентированном на потребителя, фундаментальные знания и их, прежде всего, этический формат, забыты вместе с подлинными целями и смыслами обучения, а, значит, статус учителя, вне всякого сомнения, катастрофически умалается. И, как заявляет, к примеру, Г.И. Китайгородская, «существующая система подготовки учителей не ставит задачу формировать новое поколение учителей, способных, прежде всего, переосмыслить самих себя, свою роль и функции, свои отношения с учениками и к ученикам. Уметь увидеть свой предмет в системе всего школьного образования, а не просто овладеть новыми технологиями», понять, что «его предмет – не цель, а лишь средство развития личности», тогда как «важно дать ученику не набор сведений, дат, цифр, а создать ту картину мира, в которой каждый сможет обрести себя»¹.

Задача целенаправленного созидания культуры внутренней гармонии человека и укоренённого в духе сознания – важнейшая задача подлинного образования – должна сфокусировать аксиологические векторы на феномене духовного мастерства, на фигуре истинного учителя, пример личностного бытия которого может дать ценностный ориентир целому поколению. Именно учителя призваны «пробуждать человека», давать росток чувствам сострадания и любви, научать дарению, закладывать в сознание фундаментальную парадигму гуманизма и духовной культуры, как базовой составляющей антропогенеза. Нравственность здесь видится определяющим кластером преобразования личного и общественного сознания: естественным для взрослеющего человека, хотя и трудоёмким процессом. В своё время Д.С. Лихачёв дал исчерпывающее определение этой преобразующей личности идее. Нравственность пронизана состраданием. Именно в сострадании заложено для человека осознание своего единства с другими людьми, с нацией, народами, страной, Вселенной. Сегодня

¹ О новом проекте говорят практики // Совершенно секретно. – 2011. – №4(263). – С.9.

забытое понятие сострадание требует своего полного возрождения и развития. История и культура народа содержит незыблемые нравственные устои. Это обуславливает взаимосочувствие со всем миром, но, прежде всего, со своим народом, и первейшее условие этого подлинного взаимосочувствия есть внутренняя свобода. В традиции древнерусской культуры, замечает Д.С. Лихачёв, понятие свободы тесно связано с понятием «правды» и «справедливости»¹. В наши дни, в контексте общенациональных усилий построения «цивилизованного» общества и подлинно правового государства, именно этическая роль учителя видится важнейшей и поистине фундаментальной, ибо «внешние» факторы гражданского правосознания имеют непреложным истоком как раз «моральную проекцию» высокой «внутренней» культуры личности. И тот факт, что свобода есть «внешняя» проекция совести, а совесть есть глубина проекции «внутренней» свободы может донести до человеческого сознания только самокритичная и нравственно состоявшаяся личность, духовно цельный наставник, подлинный учитель. Более того, только с личностным аспектом можно связывать понятие свободы как ответственности, причём ответственности фактически анонимной, нравственно акцентированной и исходящей исключительно из понимания человеческого достоинства, необусловленной ни карательными санкциями государственных органов, ни, предположим, «страхом Божиим», а это, в конечном итоге, в совокупности, и формирует понятие «социальной совести нации», залог созидательной национальной культуры.

В свою очередь и национальная, и в целом, гуманистическая культура транслируется только через личность, и, в то время когда общество утратило реальных трансляторов культурного наследия, с особой значимостью ему необходимо осознать подлинный масштаб фигуры учителя как мыслителя и творца идеи. Масштаб учительства колоссален, ибо истинному учителю не обязательна школа и ученики, их может и не состояться, между тем учителю необходимо *быть* в определённом месте и во времени. Он знаменует факт пребывания в мире нового качества бытия, он даёт стимул существованию и

¹ Лихачёв Д.С. Письма о добром и прекрасном. – Л., 1969. – С. 32.

определяет его новое измерение, новое качество жизни.

«Наше время» это, в сущности, то, что мы делаем, думаем и осуществляем сами: становясь «новыми», мы определяем и «новое время». Вместе с тем, «наша жизнь» это мышление, если, как отмечал А.П. Пятигорский, жизнь определить как условие сознания, возможность мыслить и творить. Следует заметить, что малые группки «думающих» – будь то, по выражению философа, «люди цели» или «люди свободно проходящие» – все те, кто потом создавал эпоху, в своё время были неинтересны, малозаметны, о них никто не знал. Зачастую ими так и не был найден подлинный учитель, тот, кто задал бы важнейшие основы «разговора по существу», то есть начала диалога. В этом случае учитель, мыслитель должен быть «целиком в предмете» о котором он говорит, должен центрировать мыслительный процесс, выводя искусство диалога в равные по значимости аспекты «проговаривания» и молчания, их чередования, когда знание приходит как облечённое или не облечённое в слово. Обучение в диалоге и есть способ мышления, способ передать главное, и передать это главное можно только в молчании, в тотальности мышления, в том случае, если тебя самого как «фильтра» не существует¹.

Итак, вопрос о педагогическом творчестве, о подлинном творении мировоззренческих смыслов и ценностей для целых поколений, отсылает нас к всестороннему пониманию призвания учителя и наставника. Институт учительства, такой, каков он сегодня, должен быть существенно и кардинально пересмотрен. Необходимо акцентировать центральным принципом социальной и личностной позиции человека потенциалы его сущностного – в том числе нравственного, профессионального, творческого, созидающего будущее, – бытия. В этой связи, учителю следует вернуть функцию духовного воспитателя и хранителя культуры. Причём, необходимо прежде обучить его самого духовному восприятию, то есть перманентному взгляду на ребёнка как на существо одновременно и биологическое, и социальное, и духовное, обладающее изначально заложенным потенциалом генетических, интеллектуальных,

¹ Пятигорский А.М. Непрерываемый разговор. – СПб., 2004. – С. 377.

творческих возможностей, склонностей, предпочтений и, к счастью, способное к качественному их изменению, к творческому росту, к моральному совершенствованию и трансформации своих задатков. Именно здесь неопределимую роль способно сыграть нравственное или же подлинно религиозное воспитание, чуждое конфессиональной сегрегации, формирующее культуру сознания, способное обнаружить и развить духовное начало, нравственную волю, благородство помыслов. Это означает, что быть учителем означает, по возможности полно и предельно искренне ответить на главный вопрос: «что есть человек?», познать себя, пределы своего духа, масштабы личности.

Без всякого преувеличения: судьба будущей России лежит именно в руках учителя. Возможно, в этом контексте духовность наиболее удачно будет названа как «конкретно-исторически воплощенная субъективность»¹. Фигура учителя должна, безусловно, стать в центре всех проходящих и намечающихся реформ, и учителями должны быть лучшие люди России, ведь именно учителя в идеале воплощают образ жизни в целом для тех, кто завтра станет гражданами страны. Это именно они призваны провозгласить реальностью древнейший пифагорейский принцип о «добрых нравах» народа, которые следует иметь прежде законов, ибо «этос» – суть самые первые законы, а значит, национальное единство по духу означает единство именно этических начал.

Именно учитель «взращивает» самые прекрасные качества человека, оберегает его «нравственное здоровье»: красоту мысли и слова, устремлённость к высотам духа, значимость поступка, этику «малых дел» и личной ответственности за них. В нормальной социальной палитре разумеется, что учителя живут в абсолютном достатке как наиболее уважаемые в стране люди, наряду с врачами, военнослужащими, всеми теми, кто посвятил себя служению обществу, его будущему. Учителя – это как раз те, кто, по сути, и создаёт будущее, предоставляя последующим поколениям его образ, его ценностную доминанту неизменяемых никакой «конъюнктурой эпохи» этических принципов.

В условиях мировоззренческого вакуума, инверсии стереотипов особенно

¹ Кузнецова Т.Ф. Философия и проблема гуманитаризации образования. – М., 1990. – С.105.

актуальны поиски и создание экзистенциальных смыслов, а значит, несомненную важность приобретает актуальность новаторства и духовно-нравственных приоритетов в отечественной педагогике. Поэтому крайне важно, чтобы собственно педагогическое творчество возвышалось до глубинных антропософских мотивов, позволяя нам осознать, что «человек – это постоянное усилие быть человеком»¹.

Таким образом, обобщая сущностные характеристики «инноватики образования» и «педагогического новаторства» мы приходим к сопряжению обоих культурно-исторических феноменов, когда «одно предполагает другое» и вырабатываем собственную трактовку каждого. Под «инноватикой образования» мы понимаем диалектику духовно-нравственного становления личности на пути её восхождения к этической парадигме духовного творчества как к эталону просвещения. В свою очередь, «педагогическое новаторство» идентифицируется нами в качестве действенного (можно говорить – универсального) инструмента инновационных образовательных процессов, успех которых вне обращения к лучшим образцам национальной педагогической традиции нам представляется затруднительным.

¹ Удодова Н.Л. Искусственный человек в искусственном мире // Вестник РФО. – 2004. – №4(32). – С.172-174.

4.2. Аксиология педагогического творчества как символ современных образовательных инициатив

Продолжая концептуальную логику предыдущего параграфа мы ставим задачу раскрыть социокультурный символизм фигуры учителя как духовного лидера, то есть состоявшейся и уникальной личности, «воспитывающей» примером нравственного опыта, зачастую одним только пребыванием подле себя.

Одновременно раскрывается феномен сакрализующего наполнения педагогического творчества и его понимания в качестве культуросозидающего вектора, определяющего духовные ценности молодого поколения страны.

Поскольку интегрировать человека в социальную среду возможно только при условии его состоявшегося духовного становления, постольку обновленная модель национальной школы должна начинаться именно с личности талантливого учителя – носителя цельного мировоззрения, яркого харизматичного личностного начала, на которого возложена важная миссия – выстраивание ценностей национального менталитета. Образ такого учителя, помогающего осуществить путь культурного восхождения «ко всеобщему», (а именно так понимается процесс образования) – явление чрезвычайно ценное в гносеологическом континууме культуры. Бросив ретроспективный взгляд на историю педагогики, увидим, что вехи образовательной стратегии, ориентированной на сильную национальную школу, были обозначены ещё в конце 90-х годов XX в. парадигмой образования, интегрирующей научные знания в единую универсальную парадигму и обеспечивающей интегральное поле культуры и новое социокультурное основание: культура–образование–история.

Сегодня ситуация такова, что роль учителя обретает свои новые грани и аспектизации: для конструктивного взаимодействия с учащимися педагогу необходимо не только совершенствовать профессиональную компетентность, но и творчески развивать свой личностный потенциал и, включаясь в «диалоговую деятельность», постоянно искать новые формы воспитывающих методик и

«технологий взаимодействия»¹. И это не случайно: в условиях современной образовательной культуры авторитет педагогического знания все в большей степени обусловлен уже не «компетенциями» и эрудицией (и даже не столько традиционными интенциями культуры). Его высокий статус в обществе формируется едва ли не исключительно силой духовного начала личности педагога, субъективным, подчас вопреки «веяниям времени», примером личного нравственного бытия. Система ключевых этических ценностей, а не информативный спектр коммуникаций, приближение к «человеку-смыслу», а не «человеку-функции» становится в инновационной школе базисом подлинного диалога – как межличностного, так и поликультурного, общечеловеческого.

Не будем забывать, что школа в истинном смысле есть именно «человекообразующий институт», очаг культуры, а культура, как известно, не укладывается ни в какие рамки жестких детерминаций. В одной из множеств интерпретаций она понимается как горизонт фундаментальных ценностей и способов ориентации людей по отношению к ним. Поэтому перманентным условием её создания должна стать «дебюрократизация», уход от жесткой модели «номенклатурной вертикали». К тому же, если бы мы внимательно читали того же Я. А. Каменского, К. Д. Ушинского или, скажем, А. С. Макаренко и других «титанов» национальной педагогической классики, то мы увидели бы, что высокие смыслы и качественные характеристики концептов «подлинная педагогика», «настоящий педагог», «учитель-наставник», «школа – второй дом» и другие, синонимичные по смыслу, дистанцированы от понятий, вошедших в наш обиход – «чиновник» «функционер». Первые – настоящие и отражают сущность педагогики, не имея с последними ничего общего. (Если же учитель трансформируется в «функционера», то перед нами кажимость, видимость, то есть, симулякр педагогики, из которой ушла «душа» и уходят «человеческого смысла»).

Наши комментарии не безосновательны и имеют почву под собой. В одном

¹ Ярматов Р.Б. Психолого-педагогические особенности подготовки и развития личности будущего учителя // Молодой учёный. – 2012. – № 12. – С. 535-537.

из аспектов она уходит «своими корнями» в его трактовку образовательной культуры как диалектического, сложного процесса, в немалой мере связанного с рисками на ниве освоения нового. А это означает, что образовательно-воспитательная сфера – это, выражаясь образно, «обетованная земля», где «правят бал» нравственные императивы. В этом смысле образование по определению этикоцентрично так как этос, этика – синергичное начало в обществе, равно как нравственность – имманентная составляющая человеческого существа, в то время как «способность человека вопрошать о своем бытии характеризует его как существо духовное, живущее в поле постоянного внутреннего напряжения и нравственного риска»¹. В этом кроется сакральность обучения, носителем которой является учитель-мастер, призвание которого – «пробуждать человека», давать росток чувствам сострадания и любви, научать дарению, закладывать в сознание фундаментальную парадигму гуманизма и духовной культуры

В контексте общенациональных усилий построения «цивилизованного» общества и подлинно правового государства, именно этическая роль учителя видится важнейшей и поистине фундаментальной, ибо «внешние» факторы гражданского правосознания имеют непреложным истоком как раз «моральную проекцию» высокой «внутренней» культуры личности. И тот факт, что свобода есть «внешняя» проекция совести, а совесть есть глубина проекции «внутренней» свободы может донести до человеческого сознания только самокритичная и нравственно состоявшаяся личность, духовно цельный наставник, подлинный учитель. Более того, только с личностным аспектом можно связывать понятие свободы как ответственности, причём ответственности фактически анонимной, нравственно акцентированной и исходящей исключительно из понимания человеческого достоинства, необусловленной ни карательными санкциями государственных органов, ни, предположим, «страхом Божиим», а это, в конечном итоге, в совокупности, и формирует понятие «социальной совести

¹ Крапивенский С.Э. Цивилизационный подход к концепции человека и проблема гуманизации общественных отношений / Под ред. С.Э. Крапивенского. – Волгоград: Изд. ВолГУ, – 1998. – С. 59.

нации», залог созидательной национальной культуры.

Вопрос о педагогическом творчестве, о подлинном творении мировоззренческих смыслов и ценностей для целых поколений, отсылает нас к всестороннему пониманию призвания учителя и наставника. Наша позиция в данном отношении такова. Институт учительства, такой, каков он сегодня, должен быть существенно и кардинально пересмотрен. Необходимо акцентировать центральным принципом социальной и личностной позиции человека потенциалы его сущностного – в том числе нравственного, профессионального, творческого, созидающего будущее, – бытия. В этой связи, учителю следует вернуть функцию духовного воспитателя и хранителя культуры. Хорошо об этом пишет Н.Н. Моисеев, говоря, что «новая цивилизация должна начаться не с новой экономики, а с новых научных знаний и новых образовательных программ» и что, по большому счёту, «современный человек держит экзамен на подлинную разумность», причем в его деятельность должны быть включены помимо умственного потенциала ещё и этические ресурсы: «это должен быть союз ума и сердца»¹. Наверное, с этим тезисом согласились бы миллионы. Сколь бы идеалистично не трактовались такие заявления, именно их «идеальность» предстает своего рода критерием оценки состоятельности и готовности общества к их последовательному и целевому осуществлению на практике, к планомерной «работе с идеалом», прежде всего, в рамках философско-образовательной парадигмы. В этой связи представляется чрезвычайно весомым мнение Б.С. Гершунского о том, что «философско-образовательное знание, коль скоро оно добыто и аргументировано, не может, не имеет права быть только «вещью в себе», ограничиваться только сферой образования, терпеливо ждать своего часа...Его влияние на жизнь, на социум, на мировоззрение, на ментальность, на политику, наконец, должно, обязано быть жестким»². «Жёсткость», в данном контексте предполагает своевременность,

¹ Цит. по: Пырин А.Г. Универсальный эволюционизм Н.Н.Моисеева // Вестник РФО. – 2010. – №1(53). – С.26.

² Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: Учебное пособие для самообразования. – 2-е изд., перераб. и доп. – М: Педагогическое общество России, 2002. – С. 341, 342.

последовательность и концептуальность внедрения в жизнь лучших педагогических находок.

Сакрализирующими принципами и условиями национального духовного ренессанса предстают принципы нравственного просветления и включенности в общенациональное культурное строительство в глубинных духоведческих аспектах. Это означает, что уже сегодня необходимо озаботиться появлением учителя-подвижника, человека являющего знание в самом сакральном смысле. То есть, нравственно состоявшегося лидера, способного принять «вызов времени» и стремящегося силою своего духовного «я», своей индивидуальностью влиять на миропонимание общества. Поясняя свою мысль скажем так. Образ нового преподавателя: учителя, воспитателя, духовного мастера должен стать центральным для педагогики будущего, что предполагает «пассионарность» личности учителя-созидателя, готового согласовывать свою судьбу с судьбами и возможностями своих воспитанников в обоюдонаправленном творчестве. То есть, владеть педагогикой «духовного мастерства».

По нашему мнению, не менее полезным «образовательным ресурсом» является культурно-исторический опыт и наработанный на сегодняшний день потенциал православного педагогического дискурса. Однако этот продуктивный механизм в силу ряда мотивов и обстоятельств «не работает», не используется в должной мере. Традиции «восприятия Даров» и «стяжания духа», «хранения светоча духовного» и «не стяжательства благ земных» остаются невостребованными.

Дадим некоторую аргументацию, отметив, что существующая каноническая образовательная парадигма перегружена догматикой. Складывается впечатление, что она просто не в состоянии, пересмотрев иные запреты, грамотно преподнести универсальность антропологических знаний. А также в современном контексте объяснить очевидность бытия духа, реальность множества «нечувственных и сверхчувственных миров»¹, их взаимосвязь и прямое влияние на человека, сущего на разных планах бытия, но всегда – в лоне Божиим. Не умея преподавать

¹ Ильин И.А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993. – С. 345.

сакральное, церковная педагогика остается догматической и не решается приблизить бесценный опыт «святоотеческой традиции» к духовным практикам современности, стать подлинной «духоводительницей» на пути развития сознания и гениальных способностей для всех тех, кто наделен ими с рождения. Опасность здесь в том, что обучающаяся молодежь, обладая немалым, но расфокусированным потенциалом новой ментальности, вступает (и живет) в мире «двойных стандартов». Остается «один на один» с нелюбимой реальностью, без наставников, которые могли бы понять их нетипичную одаренность, развить их способности и направить на созидание. Ситуация усугубляется тем, что, к сожалению, школа, претендующая на «будущность», по многим параметрам малоприспособлена для уже живущих «детей будущего».

Жесткие реалии современности и демографическая депопуляция делают актуальными такие педагогические проблемы, о которых ранее не шло и речи, в их ряду такие, как:

Во-первых, появляется специализированное и даже психопатологически ориентированное обучение, а система образования в целом готовится к резкому уменьшению количества учащихся. Речь идет о наличии фактически двух диспропорциональных по качеству обучения и социальной направленности образовательных систем: общей и коррекционной, коррелирующих в направлении их интеграции. Её смысл – не в том, чтобы противопоставить две образовательные системы (массовую и специальную), а в сближении обеих в пределах проницаемости их границ. Это обогатило бы общую педагогику достижениями педагогики специальной¹. И поскольку реформа образования должна отвечать на конкретные угрозы и вызовы, постольку «педагогика должна «дружить» с другими науками: психологией, физиологией, культурологией»².

Во-вторых, сфера образовательной культуры выходит на уровень глубинной личностно-психологической адаптации в социуме, пережившем за два

¹ Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. – М., 2009. – С.8, 67, 80-93.

² Ямбург Е. «У нас нет никакой государственной концепции в сфере образования и воспитания» // Учительская газета. – 2012. – 11 октября. – С.5.

последних десятилетия тотальный коллапс смысложизненных ценностей, шок «информационного взрыва», синдром «генетической усталости».

В-третьих, набирает силу движение проектных инициатив. В этом плане интересен проект созданного в декабре 2014 года фондом «Талант и успех» сочинского круглогодичного образовательного центра «Сириус», созданного как «школа под учителя», предполагающая оптимальное взаимодействие обучающегося и наставника в сакрализирующих методиках педагогического творчества. То есть, личностный «взаимообмен одарённостью», «вспышку осознания главного», толчок обоюдного роста. И вместе с тем, оговорено непостоянное присутствие учителя рядом как условие «пространства развития» для ученика, его творческой свободы, а в дальнейшем и «параллельное сосуществование талантов» (по прошествии 24-дневной образовательной программы) до следующего «творческого пересечения». При том, однако, что оптимальная реализация такой просвещенческой задачи «на местах», с перспективой «массовой реализации» аналогичных проектов, более чем проблематично.

В-четвертых, ключевые задачи по реализации инновационной практики в высшей школе изложены в «Программе фундаментальных научных исследований до 2020 года», содержащей критерии плодотворного функционирования высшей школы и академической научной среды.

В этом ряду (отсутствие догматизма в образовательной стратегии; строительство университетских городов-кампусов со всей инфраструктурой; обеспеченность преподавательского состава жильём; акцент на общественно-гуманитарной подготовке специалистов; расширенный объём авторских курсов; организация самостоятельной творческой работы; развитая инфраструктура информационных ресурсов и прочее. Заметим, Программа декларирует государственное финансирование масштабных исследовательских проектов и реорганизацию фундаментального научного потенциала советского времени.

В-пятых, приходит осознание того, что современная образовательная система должна адекватно реагировать на факт появления целых поколений

детей с качественно иным сознанием (феномен так называемых «детей индиго»)¹. И если всерьез говорить о воспитании так называемых «детей индиго» уже в сегодняшней школе, подразумевая априорное сотрудничество и недопустимость немотивированного категорического «нельзя», отсутствие у воспитанников страха и их нетерпимость к обусловленности и фальши, то, пожалуй, самое главное, что можно сделать для них в этическом контексте – это выработать «способность на поступок», подтолкнуть на путь самосознания и подлинного, неповторимого вхождения в бытие, как понимал это событие, например, М. М. Бахтин, иными словами – на построение мира своей мечты. При этом как никогда важным здесь видится предостережение о том, что «человек меняется не от манипуляций, которые с ним проделывают, не от воздействий, а только от собственных душевных движений, возникающих в его отношениях с людьми»².

Наверное, нет нужды в дополнительных интенциях о том, насколько значима и сакральна в этих процессах помощь учителя-наставника, духовно близкого старшего друга или, скажем, семьи. Осознание себя со всеми своими неординарными талантами, осознание своей одинокости в достаточно жестком социуме должно стать началом его «вхождения в бытие», причем «вхождения, а не подчинения», «ответственного вхождения, а не безответственной самореализации через разрушение другого».³

Процесс открытия для себя уже открытого ранее другими, к тому же, зачастую, на более высоком интеллектуальном уровне, должен, по большей части, миновать все соблазны эгоцентризма, и здесь большое поле приложения сил для воспитателя, формирующего культуру сознания: именно «глобального, всеобъемлющего Со-знания»⁴, как, прежде всего, этического феномена,

¹ Эта проблема находится в стадии своего решения; школьная система не готова и на настоящий момент не способна напрямую участвовать в судьбах данной социальной группы, то есть, сделать школьное просвещение самой первой нравственной вехой в судьбах «детей индиго», объяснить мир и перманентность его духовно-нравственного начала (как правило, интересы «индиго» не совпадают с традиционно возрастными, имея свою специфику).

² Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. – М.: Первое сентября, 2000. – С.44.

³ Сагатовский В. Н. Мой враг антропоцентризм // Вестник РФО. – 2007. – № 4(44). – С. 116.

⁴ Зинченко В.П. Образование, культура, сознание // Философия образования для XXI века: сб. статей. – М.: Логос, 1992. – С.100.

делающего экзистенциальный формат бытия человека трансцендирующим.

По всей видимости, это уже выход на воспитательную парадигму совершенно иного уровня, меняющую суть отношений в педагогике. Предисловием ей становится тезис о том, что «ребенок будущего» имеет право оставаться самим собой и взрастать, выстраивая свою судьбу, быть может, радикально отличную от подавляющего большинства и следуя своему предназначению подчас вопреки всему. Возможно, «дети будущего» изначально приходят в этот мир людьми принципиально иными и, если это так, это эпохальное событие. Для современников это означает, что воспитание «ребенка будущего» становится в первую очередь их собственным самовоспитанием: максимальное внимание, как можно более раннее объяснение мира, разговоры без фальши и лжи – лишь тогда воспитатель, человек сегодняшнего дня будет достоин уважения в глазах воспитанника. Возможно, только обстановка любви и доверия, стратегия диалога станет единственно благоприятной средой, в которой сработает внутренняя сила, заложенная в так называемых «детях индиго», как особая, подчиненная определяющему трансцендентному и нравственному фактору программа развития. «Уважать ребенка», «доверять ребенку», создать «пространство любви» – такими сегодня определены ключевые условия отношения к детям «новой эпохи» в ситуации, когда будто бы само будущее являет непредвзятый эталон Человека, воплощающего в потенциале все самые смелые мечты.

Действительно, как заявляют ученые, невозможно проигнорировать тот факт, что в так называемом феномене «индиго» сфокусировались все глобальные вопросы современности, на которые предстоит ответить объединенному человечеству, демонстрируя добрую волю и мирное сосуществование на планете – вопросы экологические, социальные, философско-нравственные, религиозно-мистические, выводящие на уровень всеобъемлющих смыслов, вечности бытия: «Если предположить, что «дети индиго» действительно «вестники будущего», то «на планете происходит демографическая революция, это похоже на смену рас». А значит, «человек разумный» должен стать «человеком духовным, иначе он не

выживет»¹. Что же касается детей с экстраординарными способностями, то надо полагать, в каждом из них «душа, которая прошла большой путь, достигла высокой ступени духовного развития и нравственной чистоты»², ведь, по сути, они чувствуют и непостижимым образом знают: землю, природу, людей, знают и то, зачем они сами пришли в этот мир.

Необходимая существенная коррекция концептуального понимания образовательного процесса может произойти только при официальной констатации факта, что количественный рост числа детей, у которых уместнее учиться, чем учить их, происходит в геометрической прогрессии. Возможно ли в этом случае прикосновение к тайне обучения, тогда как это действительно метафизическая загадка – как происходит или не происходит таинство процесс постепенного осознания человеком самого себя и мира. Уместно напомнить, что критерии, к примеру, классического античного образования, ставили глобальной целью подвигнуть смертного к мысли о том, как жить, как преодолеть фатум и охватить сознанием олимпийский универсум. Характерно, пишет американский педагог Дж. Брениген, что процесс обучения в античности рассматривался как процесс вспоминания, акт повторного восстановления в памяти в течение жизни, тех знаний, тех идеальных образов, которые, как считалось, душа человека забыла в момент рождения в его теле. Разумеется, в такую пифагорейско-платоновскую картину мира концептуально была включена идея о пути длительного обучения души, идея о её прошлых жизнях³. Исходящие из этой концепции образовательные практики всегда подразумевали актуальное и для современности обучение интуитивному и духовному восприятию, понимание ментально-телесных процессов. В то же время все они могут быть дополнены сегодня целым арсеналом уникальных и общепризнанных духовных практик ведущих мировых религий.

Примечательно в данной связи, что не религиозная, а именно светская

¹ Некрасова З., Некрасова Н. Недетский лепет // Постчеловечество / Под ред. М.Б.Ходорковского. – М.: «Алгоритм», 2007. – С. 312.

² Там же. – С. 306.

³ Этуотер П. М. Х. За пределами детей индиго. Новые дети и наступление пятой эры. – М., 2006. – С.207.

педагогика в конце 80-х годов XX века впервые столкнулась с феноменом детей с экстраординарными способностями и – продемонстрировала свою полную несостоятельность. Система образования и сегодня игнорирует возможность широкого привлечения к обучению и воспитанию не просто талантливых энтузиастов, подвижников просвещения, но, прежде всего – людей неординарных, готовых глобально осмыслить тот педагогический тупик, в котором оказалась российская школа и дать существенный шанс сверхчувствительным и сверталантливым детям полноценно реализовываться в обществе, тем самым морально обновив его, установив новую, высокую норму психической, духовно-нравственной, культурной и социальной жизни. Специалисты в данной области рекомендуют своеобразный «принцип кластера» когда помещенный в типичную среду качественно отличный малый элемент со временем изменяет всю её под себя: люди, обладающие высокой культурой сознания и руководствующиеся приоритетно духовным началом, в частности, в педагогической практике, смогут сделать саму структуру общества и смысл взаимоотношений в нем принципиально иными, смогут со временем определить новый «ритм судьбы» для своих воспитанников, выявить направленность их гениальности. Именно так сможет быть сформирована подлинная элита социума, ведь в подлинности она не может быть никакой иной, кроме как духовной, осознанно и ответственно принимающей «вызов времен», дающей адекватный ответ в «войне смыслов» и видящей далекие стратегии глобального социального роста.

Наконец, очевидны и различные целевые форматы обучения по развитию креативности, умения работать в команде, что подразумевает необходимость особой подготовки учителей и совершенно особые программы обучения, однако – не для общего контингента обучающихся. То есть, определённому меньшинству в социальных предпочтениях задаётся высокий уровень глобального корпоративного обучения. В качестве примера следует назвать реализацию с 2015 года в качестве «пилотного» проекта международной образовательной НКО «Teach For All» двухгодичной

программы «Учитель для России»¹. Данная целевая программа государственно-корпоративного партнёрства с многоступенчатым конкурсным отбором участников фактически предполагает качественное «внесистемное» образование, в том числе тренинговое и практическое психолого-педагогическое обучение, обеспечивая профессиональную подготовку молодых специалистов и, что характерно, соответствующую переподготовку начинающих учителей, а в дальнейшем их полное методическое сопровождение, инструктаж и значительную стипендиальную поддержку.

Приветствуются авторские обучающие проекты с их последующей поддержкой со стороны бизнеса. Тем самым «включённость» в корпорацию будет начинаться уже со школьной скамьи. В дальнейшем возможности корпоративного вектора высококачественного, хотя и специализированного образования предполагается расширить при поддержке экспертного педагогического сообщества, а также благодаря финансированию частного бизнеса, заинтересованного в потенциальных руководителях высшего звена. Это, с одной стороны.

Однако есть и другой «нюанс»: вышесказанное имеет мало общего с педагогикой «по призванию», с осмысленной жизненной позицией духовно зрелого человека донести до детей не просто ряд «когниций», но прежде всего определённый душевный посыл, некий нравственный смысл. Более того, доминирующая мотивация эффективного заработка от реализации целевого стандарта программного «педагогического маркетинга» меняет и приоритеты рядовых «рекрутов от образования»: так, вчерашние студенты, которые прежде никогда не думали работать учителями, после пятинедельного тренинга уже «готовы» преподавать в массовой российской школе, что аналогично активному продвижению корпоративной «образовательной услуги» продавцом-лидером, мотивированным ростом своей квалификации. Здесь образовательная среда мимикрирует в сферу бизнеса. Во всей этой ситуации немаловажна

¹ Проект заявлен совместно с Институтом образования ВШЭ и под патронажем благотворительного фонда «Вклад в будущее» ПУО «Сбербанк России».

рефлексия именно над аксиологическим аспектом проблемы, коррелирующим этот, казалось бы, «частный» инновационный принцип с актуальностью глобального «ответа» на социокультурный, и даже на антропологический «вызов» современности в условиях фактически наступившего «цифрового общества»: какое место в нём отводится человеку во всей его личностной полноте, и ради чего он получает знание?

Так или иначе, определённый ценностный базис, выстраивающий систему этических приоритетов и раскрывающий мировоззренческий континуум постижения сложных бытийственных смыслов, глубину сознания личности, традиционно был связан с дидактическими практиками обучения, с некой сакральностью знания, передаваемого от наставника: по большому счёту, человека своим духовным складом формировал человек. Сегодня же, в формате общедоступного интернет-пространства, нивелирующего саму символику «трудного знания» быстротой его получения, предложено концептуально иное наполнение педагогических смыслов и принципов, выстраивающих модель сугубо специализированного обучения и приобретения даже не информативного багажа, но набора навыков для принятия решений «в условиях неопределённости»¹.

Тем самым, антропологическому «вызову» даётся явно не антропологический «ответ»: в то время как статус знания подменяется информационным контентом и информация, зачастую, намерено искажает смысл, человек по сути сведён до функционала программного обеспечения, до соответствия манипулятивной стратегии информационных технологий. Это его «hard skills» (наглядный профессионализм), его «soft skills» (лидерство, презентабельность, мотивация, коллаборативность, когнитивная гибкость) и, собственно, «digital skills» (адаптация к «цифре»), – словом, незаменимые качества менеджера. При всём этом концептуальный философский дискурс образования – «научение быть» – утрачивает и целостность, и смыслополагание:

¹ Греф. Г.О. Эфир программы «Агора». Канал «Культура». 07.10.2017.

мы уходим от «школы знания», но идём не к «школе сознания», а к практике навыков – «быть» стало означать «находиться в сети». И с этических, и с аксиологических позиций несовершенство человеческого существа, этот потенциал всегда трудного постижения высших ценностей бытия и духовной глубины, заменяется безупречным совершенством программных трендов, лёгкостью прагматики и изяществом релятивизма. Такого рода «тотальная неопределённость» рискует стать тотально определена сущностной онтологической пустотой.

Необходимо подчеркнуть, что «педагогика сотрудничества», как пример поиска стратегического решения для обновления отечественной образовательной традиции, не могла возникнуть вне мощного этико-культурного контекста педагогического новаторства и философии образования советского периода, и, в конечном итоге, подходя к ребёнку как к личности, инициативному субъекту воспитания, провозглашая учителя актором моральных принципов, она манифестировала образ свободного, нравственно возвышенного человека, привлекательность интеллектуала-творца, делающего ответственный выбор самовыражения в поиске культурного диалога. Совершенно иная ситуация возникает для «гуманной педагогики» сегодня в условиях отсутствия единого пространства социальных смыслов, при самоустранении семьи из воспитательного процесса, а учителя из судеб учеников, при наличии конфликта ценностей в самой сфере образования, когда даже «педагогика сотрудничества» существует в ней лишь как одна из версий в контексте диверсификации.

Согласно «Манифесту гуманистической педагогики» (2015 г.)¹, социально-мировоззренческая «устойчивость» школы обусловлена, по мнению авторов проекта, уходом от консервативной стабильности, присущей классическому образованию, в максимальное самоуправляемое ускорение по модернизационной

¹ Данный проектный документ актуализирует принципы «педагогики сотрудничества в новых реалиях «постмодерна» и акцентирует внимание на медленном изменении школы как социального организма в парадигме «ускоряющегося общества».

экспоненте. То есть, ожидается, что методология и технология образовательных практик будут выстроены в контексте управленческих решений. В этом же «духе» нивелируется этический фактор познания и позиция учителя, являющегося иерархом и задающего обязательную иерархию нравственных принципов как предельную онтологическую планку личностного роста ученика. Здесь уместно напомнить во многом справедливые слова А.Г. Асмолова о том, что школа не должна быть «убийцей» познавательной мотивации, ибо подлинная школа – как бы парадоксально это не прозвучало – это неопределённость, ускользающее «то, что есть», неуловимое, но единственно подлинное в каждый экзистенциальный миг¹. Такой, своего рода, педагогический «дзэн» явно не входит в «прокрустово ложе» стандарта образовательной системы, причём, именно «непрагматичные предметы» спасают от перекосов идеологизированного сознания, тогда как всякая обучающая систематика вне парадигмы мотивационного образования становится всё менее оправдана. На наш взгляд, эта позиция соотносится с теоретическим базисом «гуманной педагогики», работающей в традиции философии образования М.К. Мамардашвили – его «необходимости себя» – и определяющий главный обучающий принцип как научение мышлению, научение бытию, то есть изменение качества сознания и взаимообучение двух человеческих личностей в процессе жизни. Аналогична мотивация «постоянного завтра», выдающегося новатора С.М. Лысенковой, предложившей в своё время перспективное исследование в опережающем обучении, когда «лучший», на время «ведущий» ученик «схватывает» тему, а остальные, на время «ведомые», учатся у него и друг у друга: думать, рассуждать, доказывать. Так, научить может каждый ребёнок и при этом сам обучиться мыслить вслух, развивая культуру диалога, мотивирующую знание, продуцирующую творчество².

Проекция «завтрашнего дня» прекрасно согласуется и с задачами высшей школы, ведь именно в ней раньше всего может быть создана необходимая

¹ Асмолов А.Г. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий. – М.: Просвещение. 2007. – С. 25-28, 269.

² Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения: книга для учителя: из опыта работы. – М., 1988. – С.25, 90, 101.

для реальной инноватики творческая среда, быть заложена продуктивная основа для спасительного гуманитарного ренессанса. Здесь немаловажно заметить, что скорее не «оптимизация» технологий, но в целом, культура: научно-академическая, исследовательская, образовательная и, наконец, повседневная – органично становятся реальным залогом модернизационных процессов и долгосрочных инициатив. Именно таким образом формируется современное гражданское общество, та социальная и политическая система, в которой все лучшие достижения граждан – квинтэссенция образовательной среды и научного потенциала, – предстают реальной инноватикой. И, в конечном итоге, становятся залогом национальной целостности.

Переходя к рассмотрению конкретики педагогического творчества и затрагивая вопросы формирования основ современного образовательного процесса, мы не можем не подчеркнуть принципиальную важность сущностного переосмысления стратегических целей постулируемых сегодня образовательных концепций, претендующих на инновационность, однако исключающих этические принципы обретения знания и фундаментальную, а не информационно-компетентностную направленность гнозиса.

Между тем, время обогащения педагогической теории эмпирикой качественно новых, оправдавших себя на практике методов обучения, вне всякого сомнения, давно пришло.

В частности, унифицирующий человеческую индивидуальность детерминизм «классической педагогики» должен естественным образом трансформироваться в концепциях образовательного «инсайта», соответствующего когнитивному запросу современности. Так или иначе, это образовательные методики, направленные на ресурс «самораскрытия» человека, внезапно осознающего себя на пороге грандиозного по масштабу мироздания и вовлечённого в глобальное информационное пространство «цифрового мира». Следствием этого становится, в идеале, постижение реальности множества онтологических проекций и уровней бытия, понимание взаимосвязи множества жизненных процессов и процессов самоорганизации от микро до макромира, от

уникальности клетки до уникальности Вселенной.

В этой связи алгоритм познания в педагогике инноваций, соответствующих реалиям «завтрашнего дня», должен стимулировать «творчество нового, в том числе творчество самого человека, который постоянно изменяет ситуацию, делает свободу воли реальным фактором в формировании будущего»¹. Вместе с тем, изучение отдельных дисциплин должно уступить место целостному подходу в исследовании проблем реального мира². Следовательно, «теоретические исследования должны начинаться не с вопросов становления отдельных дисциплин, а с определения сути и причин возникновения тех или иных проблем современности»³, что в свою очередь обуславливает аксиологический подход исследователя, чувствующего значительную ответственность за изложенные смыслы приобретённого и транслируемого знания.

Тем не менее, сегодня педагогика как профессиональная занятость, «тьюторство» как реализация частного заказа к обучению, и даже учительство как нечастое проявление творческой предрасположенности, «переводятся» в «горизонталь» макроинформативного ресурса, ёмкость которого не перестаёт увеличиваться. В то время как абсолютная «вертикаль» знания и познания, нравственная состоятельность бытия, вечность вопросов о человеке, о его предназначённости и главных задачах его жизни, зачастую даже не рассматривается как избыточная и беспредметная информационная нагрузка. Однако именно эти вопросы остаются центральными в компетенции подлинного учителя, человека, дающего не просто знание о культуре и культуру знания, но и подающего жизненный пример и фактически инициирующего своих учеников в глобальный онтологический дискурс: как состояться, как «быть» и «не быть».

Речь, по сути, идёт об экзистенциальной инициации: бытии один на один с жизнью и судьбой, максимально полном переживании реальных чувств, вплоть

¹ Шевелёва С.С. Открытая модель образования (синергетический подход). – М.: Магистр, 1997. – С. 22.

² См.: Сухоруких А.В. Этическая составляющая национальной концепции российского образования. – Воронеж, 2005. – 230 с.

³ Образование и культура: история и современность. – Томск: Изд. Томского университета, 1989. – С.18.

до отчаяния и, наряду с этим, – о полной ответственности за лично принятые решения с обязательным мучительным выбором. Речь о том, что человек, возможно даже в детстве, может сделать только сам – самостоятельно, и никак иначе, решить и ответить себе: что значит родиться, реализовать призвание, любить и умереть. Это становится его экзистенциальным нравственным опытом осознания возможности прикосновения к иным измерениям бытия, привнесением в своё существование «энергийности надземного», навсегда изменяющей само его существо. И за шанс постижения этого он навсегда обязан учителю. С чрезвычайной бережностью учитель относится к детству. Детство – это «незнание» стереотипной информации, готовой сегодня обрушиться на ребёнка данностью интернета, это хрупкое внутреннее уединение рождающейся мысли, чувства, мечты. Это перманентная независимость ребёнка с его готовностью удивиться: не воспользоваться имеющимся, но самостоятельно почувствовать, представить, вообразить, мечтать. Помочь ученикам слушать и слышать свой внутренний и окружающий их мир, учитель способен именно в их детстве. И наконец, он предлагает им понимать и соблюдать соответствие смыслов: правильно задавать вопросы и правильно, своими именами называть вещи – об этой добродетели, характеризующей благородство, говорил, как известно, ещё Конфуций.

Современное образовательное пространство, с его тенденцией к глобальному «цифровому формату», действительно, сверхинформативно, и как минимум, это поднимает этико-аксиологический вопрос о «человеке оцифрованном». В частности, в школьной среде следует отметить не просто колоссальную информационную нагрузку на учащегося, но тот факт, что без запроса на фундаментальность и систематизацию знания, без раскрытия ходе в учебном процессе причинно-следственных связей целостного гнозиса и, наконец, без аксиологического принципа в обучении, мы уже сегодня получаем парадокс наличия у человека множества разрозненных сведений об окружающем мире, и его имманентного «безличия» по отношению к нему. В какой-то степени мы, действительно, всё больше остаёмся сущностно чужды по отношению к

мирозданию и больше не понимаем всеобщности онтологических и антропологических процессов, равно как и абсолютов свободы и любви.

Более того, в сегодняшних критериях культа информационно-техногенной социальной и образовательной среды, происходит фактически обесценивание человека как субъекта антропосферы, редукция его биологических, психоментальных, когнитивных и творческих способностей, феномена его сознания и культурогенного потенциала, а фактически – сведение его до «оптимально-функционального операнта» (он способен «услышать», «озвучить», «перепостить»), обладающего сменным набором компетенций. И общеобразовательная школа всё больше соответствует стандартизированному тренду технологизации и «цифры»: в подавляющем большинстве случаев, не учитывая ни психофизических, ни возрастных особенностей учащихся, она сводит комплекс гуманитарного профиля и, прежде всего, искусство, музыку, этику и поэзию к максимально узкой специализации. Это приводит к тому, что зачастую образовательный процесс без экзистенциальных смыслов и жизненно важных целей, при всевозрастающей информационной нагрузке становится просто губительным для учащихся, быстро исчерпывающим свой психоэмоциональный и когнитивный резерв и к старшим классам обучения принципиально не желающим получать никакие новые знания-сведения. По причине принципиально внеэтической позиции современной школы, скоро исчерпанным и невозполнимым становится и моральный потенциал молодого поколения в столь важный для старшеклассников период духовного взросления – и общество в скором времени получает очередной гендер с деформированными нравственными качествами и перспективой роста насилия и утилитарного прагматизма.

Иными словами, перед лицом существующей экспансии социальной разобщённости и бездуховности сегодня необходим экзистенциально-личностный нравственный выбор и осознание того факта, что качественное преобразование любой системы, будь то общественно-политическая система или система просвещения – это длительный эволюционный процесс с этапами глубокой

экзистенциальной переоценки происходящих изменений, периодами сущностного переосмысления выдвигаемых целей, человекообразующих и социальных ценностей, когда фактор культуры вновь становится определяющим и приоритетно значимым и в частной, и в глобальной проблематике. Глубокий нравственный поиск, внутренняя духовная трансформация, иными словами, подлинное осознание себя, становится залогом личностного совершенствования, преображения и роста, а в потенциале – и условием позитивных социальных изменений, общественного согласия и мира.

В этом контексте необходимо подчеркнуть, что подлинное учительство священо – это не профессия и даже не призвание, а высшее озарение: постоянно согревающая сердечность, совесть, не дающая переступить через порядочность – это уровень исповеди, понимающей любой мотив добра и зла.

Экзистенциальная этика, то есть имманентный порыв личностной субъектности для реализации своего «морального звания» человека, всегда остаётся для неё сущностной потребностью проникнуть в существо фундаментальных онтологических смыслов, прикоснуться к истине сотворчества, приблизиться к постижению Бога как невыразимому достоянию собственных творческих интенций и «надбиологической» ценности совести и сознания. Так или иначе, мотивация для подлинного, следовательно, духовно направленного, образования рождается в момент проникновения в суть явлений, постижения глубинных истоков человеческого существа и существования. Оно становится проявлением истинной человеческой свободы – свободы обретения себя, своей возможности любви и творчества, возможности соединения с целым, будь то взаимоотношения между людьми, между человеком и обществом, или же приобретённые в результате индивидуального поиска ценности единения в духе.

Полагаем, что именно личностно-акцентированное и этикоцентрированное просвещение априори детерминирует глубокое преображение человека на пути к нравственной свободе и духовной зрелости.

Мы убеждены, что в идеале нравственно-акцентированное образование должно вновь вочеловечить идущий по опасному пути «расчеловечивания»

современный мир. Оно должно поставить превыше всех доктрин и стереотипов символ гармоничного и вечно устремлённого к совершенству человека: культуру его сознания, глубину его духовного мира, высоты его творчества, его внутреннюю открытость и бескорыстие – к познанию, к жизни и к людям.

В этом случае экзистенциальная этика способна обнаружить абсолютную ценность каждого мига жизни, потенциально важного для изменения человеческого мышления, для самопостижения, искреннего и самоотверженного проживания сущностного «сейчас», открывающего реальность бытия духа, не менее очевидную, чем вполне осознаваемая современным человеком «виртуальная реальность».

Между тем, существующее образование не пока ещё не способно не просто осуществить возможность всестороннего развития человека, но и привести его в самом юном возрасте на путь нравственного становления, путь, ведущий его к собственной сути: совести, сознанию и сотворчеству и, следовательно – привести его к пониманию сущности любви и свободы. В этом контексте, важны не столько специалисты, или корпус академического знания, или религиозный канон – необходима непротиворечивость знания, центрированного всеобъемлющими этическими смыслами, высокими ценностями гуманистической культуры.

Равно важно осуществлять неразрывность целей и методов воспитательных и образовательных практик, а также исключить взаимное противоречие ценностных установок современной семьи и современной школы, моральный конфликт между личными убеждениями человека и его общественными обязательствами.

Как правило, свой первый, зачастую болезненный экзистенциальный опыт духовного самоопределения (постижение совести) ребёнок получает в семье, и вдвойне важно, чтобы этот опыт был морально маркирован и полностью им осознан, чему особенно способствует единая нравственная позиция родителей – не целесообразность их совета или социально-ролевая обусловленность, а проявленная общность взглядов духовно близких людей, каковые в силу этого и являются подлинной семьёй.

Очевидно, что с позиций этикоцентрики знания родительское воспитание эквивалентно правильному обучению: образованию, мотивирующему творчество, искренность и любовь. Только в этом случае школьная атмосфера будет восприниматься детьми атмосферой родительского дома и между ними, родителями и учителями в процессе совместного обучения – то есть, жизни – будут стираться обусловленные социальные статусы и проявляться сущностная искренность духовной близости, формироваться целостность знаний, практики и житейского опыта.

Для профессионального коллектива инновационной школы необходимо совместное с родителями проектирование учебного процесса, разработка концепций и форм обучения, а также педагогическая диагностика, выявляющая проблемы воспитания на ранних этапах. Следовательно, подлинный авторитет квалифицированного педагога, в конечном счёте, становится квинтэссенцией его нравственного образа и обучающего таланта, определяется его интересом к ученику как к личности, потенциально открытой для духовного роста.

Динамика межличностных отношений детского и педагогического коллектива школы, акцентуация раскрытия человеческой личности в настоящем моменте, по сути, являются основой педагогики качественно нового уровня – взаимообушающего сотворчества детей, родителей, коллег.

Причём, последнее крайне важно и ценно. Согласие в педагогическом коллективе аналогично миру в семье, уюту в любимом доме, где царит доверие и общность интересов, прикладываются совместные усилия в разрешении всех противоречий. В свою очередь это обуславливает искреннюю заинтересованность учителей в своей работе, их профессиональную преданность делу, а равно – поддержке всех, исходящих от школы, инициатив и проектов.

По существу, общество и школа, иными словами – учителя и родители, должны сегодня формулировать основные критерии педагогического новаторства, предлагать образовательные и воспитательные стратегии, излагать инновационные принципы структурного обновления российского просвещения.

Основопологающим принципом инноваций, моделирующих будущее и

создающих, как принято говорить сегодня, его «матрицу», должен сделаться, как это не парадоксально, отнюдь не «цифровой», а этический принцип, утверждающий духовно-нравственную аксиологию современной педагогики, гуманистическую основу национальной и мировой культуры, критериев образовательного процесса, социальных отношений, самой жизни.

Аксиология инноваций современного образования и педагогической культуры будущего задаёт, по сути, экзистенциальный императив нравственного бытия человека, постулирует критерии образовательного процесса по аналогии пути его духовного самопознания, приложения сил для духовного роста и воплощения своего уникального призвания и индивидуального таланта – сотворчества по замыслу Творца. Ученик или учитель в тот или иной момент жизни, своим экзистенциальным опытом интеллектуального поиска или этического поступка, человек трансцендирует приобретённое знание вплоть до абсолютной его ипостаси. Его жизнь, его существование, в идеале, становится его школой: естественность повседневного обихода, гармония душевного строя и выстраиваемых взаимоотношений делаются основой для фундаментального знания, проистекающего из тотальной, «всеобъемлющей» включенности в бытие, слияния со всем сущим. Состояние, тождественное «влюблённости в мир», открытости ему, столь характерное для детства.

Отличительной чертой детства, юношества, напомним, является принципиальный максимализм, безмерный энтузиазм творчества.

В этой связи, сохранить в инновационных педагогических инициативах нравственный порыв молодого поколения означает дать импульс развития лучшим социальным инициативам в их стратегической перспективе, а по большому счёту, обрести созидательную мощь и мистическую устремлённость – всегдашнее «богоискание» русского гения. Сегодня это продолжает быть принципиально значимой и посильной задачей для отечественного образования и для российского общества в целом.

В контексте сказанного, симптоматично, что в своё время на главную ошибку господствующей образовательной стратегии красноречиво указал

Р. Тагор: «Школа насильно выхватывает детей из мира, наполненного тайной божественного творения и богатством человеческой личности – это муштра, отказывающаяся принимать в расчёт индивидуальность, это фабрика, придуманная, чтобы выпустить стандартный продукт»¹. В то время как «единственным свидетельством правильности процесса обучения является счастье ребёнка»², а важнейшим критерием любых «педагогических технологий» – целостность личности, раскрытие заложенного потенциала человека во всех сферах жизни. С этим тезисом, вероятно, согласится все педагогическое сообщество. Вопрос лишь в желании и возможности следовать данному алгоритму.

Обобщая, скажем, что, в существе своем, образование считается (и есть на самом деле) наиболее консервативным пластом культуры, фундаментальная цель которого сохранение и передача через поколения основополагающих мировоззренческих и духовно-нравственных ценностей. Отчасти поэтому мы убеждены, что многотрудное дело его реформирования должно быть поручаемо людям изначально творческим, своего рода подвижникам, владеющим высокой культурой мысли, речи, совести, осознающим исчерпанность тех или иных прежних социальных и духовно-интеллектуальных установок, предлагающим их подлинно новое наполнение с преемственностью этико-культурного целеполагания. Такие люди должны стать основой педагогики будущего – первенцами нового начала в просвещении. В целом же, культурно-исторический символ личности учителя (в эпицентре центре которой – персонифицированный образ учителя-новатора) в сопряжении с этическими принципами педагогической культуры позволяют обосновать место, роль и значение сакральных контекстов педагогического мастерства, отразить профессию педагога как творчества, а роль учителя-новатора – как «духовно-нравственного миссионера», носителя «личного нравственного бытия». Резюмируя, сошлемся на изречение,

¹ Тагор Рабиндранат Избранные произведения. – М.: Панорама, 1999. – С.343.

² Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – М.: Московский центр Монтессори, 1993. – С. 3, 196.

которое гласит: для уничтожения народа нет необходимости идти на него с войной, достаточно уничтожить нравственность этого народа. В полной мере это приложимо к проблематике данного параграфа. Одновременно не будем забывать: над информационным потоком, над хаосом множества декларируемых представлений, стоит фигура учителя – именно он поднимает ученика к константе единого знания, к «макропарадигме» и вечным истинам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование аксиологических оснований инновационных процессов в современной образовательной культуре позволило нам подвести определенные итоги и сформулировать основные выводы, лежащие в русле: концептуализации аксиологических императивов и этикоцентричной парадигмы как основы образовательных инноваций.

Первая группа выводов связана с анализом современного российского образования, его проблемами и перспективами, в процессе чего

Осуществляется философско-этическая рефлексия аксиологических парадоксов современных образовательных инноваций, позволившая произвести критику концептуально-модернизаторских, можно сказать – рыночных, трактовок образовательной культуры как «сферы услуг», нивелирующих саму сущность образования как процесса «выстраивания» личности, отражающего всеобщую человеческую потребность в самосозидании. Это приводит к тому, что образовательная культура теряет свою роль «неприкосновенного ресурса» базовых, «смысложизненных» ценностей, определяющих глобальную социокультурную состоятельность цивилизации в исторической перспективе, что, конечно же, неправомерно и неоправданно никакими новомодными установками и «благими намерениями» модернизаторских реформ.

В данном контексте мы приходим к обобщению о том, что поскольку социальный запрос на образование как часть рынка и его «узкая» трактовка бумерангом бьют по философии образования, размывая ее основания и смыслы, постольку встает настоятельная потребность перехода к кардинально иной – этической парадигме в области философии образования, базирующейся на принципах преемственности, целостности и сопряженности с базисом «воспитующей» и «лично ориентированной» отечественной педагогики). В этой связи нам представляется важным концептуальное обеспечение инновационной стратегии российского образования, прежде всего, выбора его аксиологических императивов, вмещающих в себя культуuroобразующие и

«человекообразующие» педагогические инициативы, ориентированные на формирование целостной духовно мотивированной личности;

Развивая данный базовый тезис мы прибегаем к экспликации субстанциональных антропологических характеристик просветительской парадигмы в контексте традиций национальной педагогики), в процессе чего этикоцентричная парадигма (этизация образования – воспитания – просвещения) обосновывается нами в качестве аксиологического императива и основного принципа новой модели образовательной культуры в условиях сегодняшних инновационно-образовательных процессов.

Вторая группа выводов разворачивается на общем фоне мирового конкурентного развития, когда, образовательная культура находится «в полях притяжения» вхождения мирового сообщества в эру «общества знаний», в связи с чем особую роль приобретает аксиологическая «нагруженность» этого движения. В значительной степени это связано с неравновесием темпов формирования аксиологического базиса сегодняшнего информационного общества и скорости (темпов) его вхождения (тем более, реализации) в процесс познавательно-творческой деятельности наших современников. На наш взгляд, данное противоречие усугубляется достаточно низким уровнем нравственного созревания человечества и неразвитостью рефлексивно-этического сознания. Такого рода диспропорции не способствуют росту аксиологических императивов в образовательной культуре.

Всё сказанное придает дополнительную актуальность исследованию философских смыслов и глубинных контекстов онтологических оснований «ноосферных» образовательных стратегий в парадигме «устойчивого общественного развития» и «глобального общества». Раскрывая значимость аксиологического потенциала глобализирующихся образовательных инициатив, мы определяемся с собственной позицией, согласно которой в современном поликультурном планетарном социуме речь должна идти о становлении особой «ноосферной культуры» и её трансляции в будущее с помощью формируемой новой образовательной системы.

Мы приходим к пониманию того, что миссия образования должна переориентироваться на трансляцию лишь тех формы знания и культуры, которые носят созидательный характер, направлены на сохранение природы, формирование «ноосферной личности» и «ноосферной цивилизации» с этически ориентированным сознанием субъектов – носителей ноосферной культуры. Поясняется, что это возможно при условии качественного изменения базисных ценностных установок в обществе и уровня «гражданской» рефлексии.

Обосновывается, что, поскольку современностью остро востребована «пассионарная» личность, человек-созидатель, то постольку, на наш взгляд, лишь высокая духовность (бытие в духе) и непреходящие нравственные принципы выступают непреложным залогом духовно зрелой личности, основой «живой», открытой для творчества, педагогики будущего и инновационной образовательно-воспитывающей культуры. Ответственность за построение развитого и просвещённого общества лежит на учителе: целостной, одухотворённой личности, мастере, воплощающем призвание. Очевидно, что только такой педагог может по-настоящему помочь в осуществлении всех, столь необходимых сегодня, социальных преобразований. Взрастить новое поколение, осознающее смысл свободы и полноту жизни, понимающее всю сложность существования в современном мире и в обществе, поистине одержимом сверхпотреблением, значит кардинально изменить ценностные ориентиры общества, наполнить его подлинной духовностью. Данный аспект предметно разворачивается посредством аналитики парадигмы воспитания в «глобальном обществе» и аргументации ценностного значения этически ориентированной отечественной педагогической традиции для реформационных процессов культурного образовательного поля.

Так мы переходим к *третьей группе выводов*, которые центрируются в орбите этико-экзистенциальных параметров образовательной культуры будущего и установления взаимосвязей между процессами глобализации и современными образовательными стратегиями.

С данных позиций нами осуществляется идентификация экзистенциальной

природы этических принципов, позволившая выработать их авторскую трактовку как имманентного «не верифицируемого» духовного начала в человеке и рассмотреть возможность применения параметров и принципов экзистенциальной этики в инновационной парадигме глобализирующейся образовательной культуры.

Единые онтологические основания персонализированной экзистенциальной этики, выражающие родовую потребность человека в добре, любви и красоте, во-первых, создают почву для духовного диалога, невзирая на культурно-цивилизационные различия «стран и народов», и, во-вторых, открывают перспективу для качественно иной образовательной парадигмы с доминирующими морально-онтологическими смыслами.

Более того, высшая, экзистенциальная этика должна стать центральной смысловой доминантой современного образования, причём, она будет «уместна и полезна в той мере, в какой само образование – представляет собой не просто обучение, расширение умственного кругозора, но ещё и совершенствование, духовный рост личности»¹.

Подчеркивается, что концептуализация реформирования российской школы должна «опираться» на аксиологию нравственного воспитания, восходящую к классическим практикам духовного воспитания и исходить из таковых.

Наконец, завершающие обобщения связаны с сущностными характеристиками «инноватики образования», которое не представляется возможным вне «педагогического новаторства», в центре которого – феноменология личности учителя и сакральные смыслы его творчества. Осмысливая феномен новаторства и раскрывая его ценностный потенциал, мы приходим к выводу о первостепенном значении и роли личности учителя-новатора, подчёркиваем её определяющее место в образовательном процессе, рассматриваем её в качестве некоего «аккумулятора» и своего рода «генератора» духовно-нравственного опыта для поколений, видим её залогом «культурного

¹ Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: Учебник. – М.: Гардарики, 2003. – С.6.

капитала» целой эпохи. На данном основании этикоцентричное «педагогическое новаторство», актуализирующее ценностный вектор формирования в общенациональном масштабе единой «культурной среды, объединяющей время и поколения»¹, обосновывается нами в качестве универсального инструмента для самых долгосрочных инновационных образовательных процессов.

Полагаем, что качественные изменения в отечественной педагогике могут произойти только после проявления в обществе принципиально нового взгляда на воспитание и образование как на целенаправленное возвращение внутренней духоцентричной культуры сознания личности, утверждение её нравственной основы, раскрытие её созидательного потенциала. И это станет первым шагом подлинно инновационной образовательной стратегии, будет основным критерием направленного в будущее педагогического творчества.

Критическое осмысление инновационных процессов в современной образовательной культуре подводит нас к необходимости разработки и конструктивного освоения принципиально новой инновационной образовательной парадигмы, релевантной обновленной философии образования. Отсюда важно, чтобы в основание образовательной инновационной стратегии была положена философия человека, проецирующая «духостроительные» гуманистические парадигмы, с позиций которых образование – это особый «геном культуры», наполненного аксиологическими смыслами, «залог» её бытия.

В целом реализация поставленной в работе цели, по концептуализации аксиологии образовательных инноваций позволила нам обосновать этикоцентричную парадигму в качестве основы инноватики образования в границах понимания образовательной культуры как «духовного образа» человека.

Основной результат, к которому мы пришли в процессе нашего исследования, резюмируется в основании обновленной модели философии

¹ Путин В.В. Эфир программы «Время». 1 Канал. 25.03. 2014.

образования – смещения её в сторону этики, диалоговой коммуникации и «одухотворенной» сакрализации новаторского педагогического творчества, сопрягающего информационный, объективно-гностический и ценностный дискурс; также нами намечен механизм её реализации. В этом нам видится главный антропологический смысл философии образования как деятельности самосозидания ума.

Наконец, ввиду концептуальной многоплановости затронутой нами темы, а также междисциплинарного характера исследования, его дальнейшая перспектива видится тем более актуальной, чем динамичнее будут развиваться и реализовываться на практике аксиология и этика образования – эти важнейшие направления его сегодняшнего философского осмысления, без сомнения, востребованные в контексте инновационного развития российской школы и общей социокультурной трансформации современного образовательного пространства.

Цели и идеи, выдвинутые в исследовании, в значительной степени способны качественно изменить «повестку дня» текущей образовательной политики, наполнить ценностным содержанием формирующуюся парадигму инновационной педагогики, сбалансировать наилучшие разработки классической и новейшей, «цифровой», моделей российской школы. В свете того, что культуросообразная доминанта и этическая составляющая просвещения являются его имманентными характеристиками, а образовательная среда остается важнейшим ретранслятором духовной культуры общества, аксиология образовательных инноваций более не может быть ограничена «компетентностной» эффективностью или экономической конъюнктурой. Следовательно, наша работа заостряет внимание на фундаментальной задаче современного российского просвещения: на воспитании подлинно благородного человека, обладающего универсальным видением мира и государственным масштабом сознания, а также намечает дальнейший формат реализации гуманистических образовательных критериев, делая их самоценностью человеческой культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Архив Академии наук РФ. Ф. 726. Оп. 2, ед. хр. 47. Л. 22.
2. Абасов, З.А. Традиционное и инновационное в современном российском образовании / З.А. Абасов // Философские науки. – 2005. – № 9. – С. 101-114.
3. Авдеев, В.И. Канон жизни учителя / В.И. Авдеев. – Воронеж: Изд. им. Е.А. Болховитинова, 2002. – 25 с.
4. Авдеев, В. И. Начала нового образования. Педагогика начинающих классов / В.И. Авдеев. – Воронеж, Изд. им. Е.А.Болховитинова 2002. – 167 с.
5. Авдеев, В.И. Синтез духовности и культуры / В.И. Авдеев. – М.: Изд. МГСУ ИПК «Союз», 2004. – 122 с.
6. Авдеев, В.И. Становление призвания как образовательная проблема / В.И. Авдеев. – Воронеж: Изд. им. Е.А.Болховитинова, 2004. – 30 с.
7. Авдеев, В.И. Становление философской культуры через систему этнически-влекущих образов / В.И. Авдеев. – Воронеж, 2003. – 48 с.
8. Адров, В.М. Суверенная Россия: конец социализма? / В.М.Адров // Человек и общество на рубеже тысячелетий: междунар. сб. научн. трудов. Вып. XI. – Воронеж, 2008. – С. 10–18.
9. Алексеева, И.О. Что такое общество знаний? / И.О. Алексеева. – М.: Когито-Центр, 2009. – 96 с.
10. Аллак, Ж. Вклад в будущее: приоритет образования / Ж. Аллак. – М.: Педагогика Пресс, 1993. – С.16–22.
11. Амонашвили, Ш.А. Школа жизни: трактат о принципах гуманно-личностной педагогики / Ш.А. Амоношвили. – М.:Изд. Дом Ш. Амонашвили, 1998. – 264 с.
12. Альтернативные миры знания / Под ред. В.Н. Поруса и Е.Л. Черняковой. СПб.: РХГИ., 2000. – 328 с.
13. Андреева, И.Н. Философия и история образования: Учеб. пособие. / И.Н. Андреева. – М.: Мос. гор. пед. общество, 1999. – 191 с.

14. Анализ мировых тенденций развития научно-образовательной деятельности: аналитический обзор / сост.: Е. В. Вашурина / Фед. агентство по образованию УГУ им. А. М. Горького. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2006. – 136 с.
15. Андреевич, Е.А. Опыт философии русской литературы / Е.А. Андреевич. – Изд. 2-е. – СПб. Изд. Тов. Знание, 1909. – 374 с.
16. Асмолов, А.Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России / А.Г. Асмолов // Мир психологии. – 1999. – №1. – С. 198-208.
17. Асмолов, А.Г. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение. 2007. – 528 с.
18. Афанасенко, И.Д. Есть ли будущее у русской цивилизации? / И.Д. Афанасенко. – СПб., 2007. – 384 с.
19. Ашманов, И.С. Оцифрованный опиум. URL: <https://mediamera.ru/post/26510>
20. Баден-Пауэлл, Р. Руководство по скаутингу / Р. Баден-Пауэлл. – М.: Изд. Тов. В.А.Березовского, 1918. – 155 с.
21. Базалук О.А. Космическое образование: новые реалии / О.А.Базалук // Future Human Image. – 2013. – №3. – С.13-26.
22. Байденко, В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 128 с.
23. Бакштановский, В.И., Согомонов, Ю.В. Этика и этос воспитания: социодинамика контекстов / В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов. – Тюмень: НИИ прикладной; этики; Центр прикладной этики, 2002. – 256 с.
24. Бахтин, М.М. Литературно-критические статьи / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1986. – 543 с.
25. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Сов. Россия, 1979. – 318 с.
26. Безрукова, В.С. Педагогика / В.С.Безрукова. – Екатеринбург, Издательство Деловая книга, 1996. – 344 с.

27. Белов, К.О. Об ошибочности современного технократического подхода в образовательной системе России / К.О. Белов // Педагогические поиски. Сопровождение введения федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения: Вып. VIII. – СПб.: Свое издательство, 2013. – С. 3–4.
28. Белозёрцев, Е.П. Образ и смысл русской школы: очерки прикладной философии / Е.П. Белозёрцев. – Волгоград: Перемена, 2000. – 461 с.
29. Беляев, В.И. Культура, духовность, образование: диалектика взаимодействия / В.И. Беляев // Мир образования – образование в мире. – 2005. – №1. – С.47-50.
30. Бердяев, Н.А. О назначении человека / Н.А.Бердяев // Педагогика.– 1994. – №4. – С. 5–14.
31. Бердяев, Н. А. Философская истина и интеллигентская правда / Н.А.Бердяев // Вехи. Интеллигенция в России. Сборники статей 1909-1910. – М., 1991. – С. 24–42.
32. Бердяев, Н.А. Философия свободного духа / Н.А.Бердяев. – М: Республика, 1994. – 480 с.
33. Бердяев, Н.А. Философия творчества, культуры, искусства / Н.А.Бердяев // Сочинения: В 2 т. – Т.1. – М.: Искусство, 1994. – 542 с.
34. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. – М.,1989. – 192 с.
35. Бессонов, Б.Н., Ващёкин, Н.П., Тихонов, М.Ю., Урсул, А.Д. Образование – прорыв в XXI век / Б.Н. Бессонов, Н.П. Ващёкин, М.Ю. Тихонов, А.Д. Урсул. – М.,1998. – 242 с.
36. Библер, В.С. XX век и диалогический смысл культуры / В.С. Библер // Методологические проблемы теоретико-прикладных исследований культуры. – М.,1988. – С.150-162.
37. Болонская декларация. Европейское пространство высшего образования. Совместное заявление европейских Министров образования, подписанное в Болонье 19 июня 1999 года // Вестник РФО. – 2005. – №1(33).– С.74–77.

38. Бондаревская, Е.В. Воспитательный потенциал базового учебного курса «Духовно-нравственная культура» / Е.В. Бондаревская // Развитие личности в образовательных системах Юга России, Центральной Азии и Казахстана. – Ростов-на-Дону, 2009. – С.17–20.
39. Браверманн, А.А. Маркетинг в российской экономике переходного периода: методология и практика / А.А. Браверманн. – М.: Экономика. – 1997. – 218 с.
40. Булгаков, С.Н. Героизм и подвижничество / С.Н.Булгаков // Вехи. Интеллигенция в России: Сб. ст. 1909–1910. – М.: Молодая гвардия, 1991. – С. 43–84.
41. Булгаков, С.Н. Свет Невечерний: созерцания и умозрения / С.Н. Булгаков. – М. «Республика», 1994. – 415 с.
42. Буркина, И.В. Этнодуховный культурно-нравственный императив высшего педагогического образования / И.В. Буркина //Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденции развития. – Книга 17. – Воронеж: ВГПУ, 2008. – С. 345–352.
43. Вернадский, В.И. Размышления натуралиста: В 2-х кн. – Кн. 1: Пространство и время в неживой и живой природе / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1975. – 175 с.
44. Вифлеемский, А. Продолжение реформ следует... / Анатолий Вифлеемский, Центр экономики образования // Народное образование. – 2005. – № 2. – С. 28–36.
45. Власова, Е.А., Юмашова, Т.А. Современные образовательные технологии в начальной школе / Е.А. Власова, Т.А. Юмашова // Педагогика: семья-школа-общество: монография под общ. ред. проф. О.И.Кирикова. – Книга 1. – Воронеж: ВГПУ, 2004. – С.117–126.
46. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г.Н.Волков. – М.: Изд. центр Академия, 1999. – 168 с.
47. Вострикова, Т.В. Современные информационно-коммуникативные технологии как основа информатизации гуманитарного образования / Т.В.Вострикова // Новые технологии в образовании. Научно-технический журнал. – Воронеж,

2007. – №4(22). – 44 с.
48. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. – 671с.
49. Выготский Л.С. Развитие личности / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. – Т. 1. Вопросы теории и истории психологии /. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
50. Высшее образование в XXI в. Подходы и практические меры // Всемирный статистический обзор по высшему образованию: Рабочий документ ЮНЕСКО. – Париж, 1998. – 70 с.
51. Гареев, В.М., Куликов, С. И., Дурко, Е.М. Принципы модульного обучения / В.М. Гареев, С. И. Куликов, Е.М. Дурко // Вестник высшей школы. – 1987. – №8. – С.30-33.
52. Гегель, Г.В.Ф. Работы разных лет. В двух томах. – Т. 1. / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Институт философии АН СССР, «Мысль», 1970. – 668 с.
53. Гегель, Г.В.Ф. Работы разных лет. В двух томах. – Т. 2. / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Институт философии АН СССР, «Мысль», 1971. – 630 с.
54. Гершензон, М.О. Творческое самосознание / М.О.Гершензон // Вехи. Интеллигенция в России. Сборник статей 1909–1910. – М., Молодая гвардия, 1991. – С. 85–108.
55. Гершунский, Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 1998. – №2. – С.48–54.
56. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций.) / Б.С. Гершунский. – М.: Изд. Совершенство, 1998. – 608 с.
57. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: Учебное пособие для самообразования. 2-е изд., перераб. и доп. / Б.С. Гершунский. – М: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
58. Гершунский, Б.С. Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
59. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /

- С.И.Гессен. – М, 1995. – 419 с.
60. Главный тренд российского образования – цифровизация // Учительская газета. – 23 января 2018.
61. Гулакова, М.В., Харченко, Г.И. Инновации в стратегии развития современного образования / М.В. Гулакова, Г.И.Харченко // Педагогика: семья-школа-вуз-общество (инновации и технологии). Монография под общ. ред. проф. И.А. Винтина. – Книга 45-46. – Воронеж-Москва, 2018. – С190–198.
62. Гусейнов, А.А., Апресян, Р.Г. Этика: Учебник / А.А.Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М.: Гардарики, 2003. – 472 с.
63. Гусинский, Э.Н., Турчанинова, Ю.И. Введение в философию образования / Э.Н.Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Логос, 2000. – 224 с.
64. Гуссерль, Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная философия. Введение в феноменологическую философию / пер. с нем. Д.В. Складнева / Э. Гуссерль. – СПб.: Владимир Даль, Фонд Университет, 2004. – 399 с.
65. Данильченко, В.М. Проблема развития образования в России в контексте глобального образования // Электронный журнал «Полемика». – 2002. – №13. – URL: <http://www.irex.ru/press/pub/polemika/13/dan>
66. Даренский, В.Ю. Парадигма преобразования человека в русской философии XX века: философско-антропологический анализ. Автореферат д. дис. 09.00.13. – Философская антропология. Философия культуры. – Белгород, 2018. – 49 с.
67. Делор, Ж. Образование: необходимая утопия / Ж.Делор // Образование: сокрытое сокровище. – Париж, ЮНЕСКО, 1997. – С. 15–24.
68. Дёмина, Т. Н. Теоретические основы региональной концепции воспитания школьников в Республике Мордовия: автореф. дис. канд. пед. наук / Т.Н. Дёмина. – М., 1998. – 26 с.
69. Дильтей, В. Описательная психология / В. Дильтей. – СПб.: "Алетейя", 1996. – 160 с.
70. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 400 с.
71. Дмитриев, А. Н. Огненное пересоздание климата Земли / А. Н. Дмитриев. –

Новосибирск-Томск, 2002. – 148 с.

72. Долженко, О.В. Очерки по философии образования / О.В. Долженко. – М.: Прото-Медиа, 1995. – 240 с.
73. Дюркгейм, Э. Социология образования / Э.Дюркгейм. – М.,2007. – 115 с.
74. Ерасов, Б.С. Социальная культурология: пособие для студентов вузов: в 2 ч. – Ч. 1. / Б.С.Ерасов. – М.: АО Аспект-Пресс,– 1995.– 379 с.
75. Жуковский, И.В. Всемирный Банк в современной образовательной политике / И.В.Жуковский // Открытое образование – М.,1997. – С.95–106.
76. Зборовский, Г.Е. Образование: от XX к XXI веку / Г. Е. Зборовский. – Екатеринбург: Изд. Урал. гос. пед. ун-та, 2000. – 301 с.
77. Зеер, Э.Ф. Дискуссионные аспекты инновационного развития профессионально-педагогического образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. 2013. – № 5 (104). – С. 67–83.
78. Зеньковский, В.В. История русской философии / В.В.Зеньковский. – М.: Академический Проект, Раритет, 2001. – 880 с.
79. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В. Зеньковский. – М.: Изд-во Свято-Владим. братства,1993. – 272 с.
80. Зеньковский, В.В. Очерк о педагогическом интеллектуализме / В.В. Зеньковский // Русская школа за рубежом. – Кн. 2-3. – Прага, 1923.– С.10 - 22.
81. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В.Зеньковский. – Лейпциг, 1924. – 348 с.
82. Зиновкина, М.М. Креативная технология образования / М.М. Зиновкина // Высшее образование в России. – 1999. –№3. – С. 98–106.
83. Зинченко, В.П. Образование, культура, сознание / В.П. Зинченко // Философия образования для XXI века: сб. статей. – М.: Логос, 1992. – С. 87–103.
84. Злобова, Л.В. Образование в современных условиях рыночных отношений / Л.В. Злобова // Философия, психология и социология в XXI веке. – Выпуск XXVI. – Воронеж: ВГПУ,2012. – С. 86–100.
85. Иванов, А.Н. Парадигма «опережающего» образования как философская основа устойчивого развития цивилизации / А.Н. Иванов // Новая парадигма

- образования в университетской подготовке специалистов: монография под общей ред. проф. О.И.Кирикова. – Воронеж: ВГПУ, 2009. – С.210–218.
86. Иванова, С.В. Новые вызовы системе подготовки профессионалов в бизнесе и политике / С.В. Иванова // Вестник РФО. – 2008. – №4(48). – С.91–99.
87. Извеков, А.И. Педагогические задачи высшей школы эпохи постмодерна / А.И. Извеков // Инновации и образование. – СПб., 2003 – С.65–80.
88. Ильин, А.Н. Онтологический смысл юродства / А.Н.Ильин. – М.: Наука: Информ – Воронеж: ВГПУ, 2013. – 298 с.
89. Ильин, И.А. Наши задачи. Избранные статьи (1948–1954 гг.) / И.А.Ильин // Юность. – 1990. – № 8. – С. 62–70.
90. Ильин, И.А. Основы христианской культуры / И.А.Ильин // Школа духовности. – 1999. – №1. – С.28–36.
91. Ильин, И.А. Путь духовного обновления // Ильин И.А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993. – 432 с.
92. Ильин, И.А. Путь к очевидности / И.А.Ильин. – М.: Республика, 1993. – 432 с.
93. Интеграция отечественной высшей школы в мировое образовательное пространство. Материалы международной научно-практической конференции: в 2-х ч. – Ч.2. – Казань, 2003.– 456 с.
94. Интервью с Жаком Делором // Перспективы. Сравнительные исследования в области образования. – Т. XXV. – 1996. – №1. – С.12–16.
95. Интервью с профессором Якимовичем Б.А. // Вестник РФО. – 2011. – №2(58). – С.60–62.
96. Исаев, В.Д. Человек в пространстве цивилизации и культуры / В.Д. Исаев. – Луганск, 2003. – 188 с.
97. Йегер, В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) / В. Йегер. – М., 1997. – 430 с.
98. Калинина, Г.Н. Аксиологические парадоксы знания на границах современной науки / Г.Н.Калинина // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. Серия «Естественные и гуманитарные науки». – № 6. – Белгород, 2013. – С. 227–230.
99. Каменева, И.Ю., Складорова, Е.А. Духовный поиск в эпоху постмодерна:

- общество и образование / И.Ю. Каменева, Е.А. Складорова //Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденция развития. – Книга 19. – Воронеж, ВГПУ, 2009. – С.306–316.
100. Кант, И. Сочинения. В 8-ми т. Т. 8. Статьи. Лекции. Избранные письма. Из рукописного наследия / И. Кант / под общ. ред. проф. А. В. Гулыги. – М.: ЧОРО, 1994. – 718 с.
101. Каптерев, П. Ф. Избр. педагогич. соч. / П.Ф. Каптерев. – М., 1982. – 704 с.
102. Каптерев, П.Ф. История русской педагогики / П.Ф. Каптерев. – СПб: Питер, 2006. – 481 с.
103. Капуслен, Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы / Н.П. Капуслен. – М., 1999. – 120 с.
104. Карпов, А. Современный университет как драйвер экономического роста: модели и миссии / А. Карпов // Вопросы экономики. – 2017. – № 3. – С. 58–76.
105. Кассирер, Э. Опыт о человеке: введение в философию человеческой культуры // Проблема человека в западной философии. М: Прогресс, 1988. – 552 с.
106. Катунина, Н.С. Сущность и формы духовности человека / Н.С. Катунина // Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденции развития. – Книга 27. – Воронеж: ВГПУ, 2012. – С.7-43.
107. Кацура, А.В., Чумаков, А.Н. Отечественные университеты: название и суть / А.В. Кацура, А.Н. Чумаков // Вестник РФО. – 2005. – №1(33). – С. 81–85.
108. Киященко, Н.И. Нравственно-эстетическое образование и гуманитарное знание / Н.И. Киященко // Вестник РФО. – 2008. – №4(48). – С. 103–106.
109. Кларин, М.В. Инновации в обучении. Метафоры и модели / М.В. Кларин. – М: Наука. – 1997. – 223 с.
110. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта: монография / М.В.Кларин. – М.: Луч, 2016. – 640 с.
111. Ключко, В.Е. Внутренние тенденции развития образования и онтопедагогика / В.Е. Ключко // Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации. Монографический сборник

- под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, ЦПКЖК, – 2002. – С.53–61.
112. Ключко, В. Е. Ментальное пространство личности как предмет профессионально-педагогического осмысления / В.Е. Ключко // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность, коммуникация, толерантность. – Томск, 2002. – 258 с.
113. Ключко, В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский. – Томск, 1999. – 154с.
114. Клячко, Т. Цифровизация образования – надежды и риски // Вести образования [Электронный ресурс]. – URL: https://vogazeta.ru/articles/2018/2/26/blog/2148tsifrovizatsiya_obrazovaniya_nadezhd_y_i_riski (дата обращения: 15.10.2018).
115. Ковалевский, П.И. Национальное воспитание / П.И. Ковалевский. – М.: Паломник, 1999. – 460 с.
116. Когай, Е.А. Человек и природа: ценностные регулятивы экологического сознания / Е. А. Когай. – М.: Прометей, 2001. – 188 с.
117. Коган, Л.Н. Теория культуры: учеб. пособие / Л.Н. Коган. – Екатеринбург: УрГУ, 1993. – 160 с.
118. Колганов, А.И. Стратегия российской образовательной политики: есть ли альтернатива? / А.И. Колганов // Вестник РФО. – 2005. – №1(33). – С.77–80.
119. Колин, К.К. Становление информационного общества и образование / К.К.Колин // Наука и образование в интересах устойчивого развития. – М., 2006. – С.190–196.
120. Коменский, Я. А. Антология гуманной педагогики / Я.А.Коменский. – М.: Педагогика, 2003. – 745 с.
121. Коменский, Я.А. Великая дидактика: Глава XI: До сих пор не было школ, вполне соответствующих своему назначению / Я.А.Коменский // Избранные педагогические сочинения: В 2-х томах. – Т.1. – М: Педагогика, 1982.– 656 с.
122. Коменский, Я. А. Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика») / Я.А.Коменский. – М.: Карапуз, 2009. – 288 с.
123. Коменский, Я. А., Локк, Д., Руссо, Ж.-Ж., Песталоцци, И. Г.

- Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
124. Кондаков, А.М. Цифровое образование: матрица возможностей [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QNw3SubDBCY> (дата обращения: 20.09.2019)
125. Концепция воспитания учащейся молодёжи // А.А. Бодалёв, З.А. Малькова, Л.И. Новикова. – М.: Ротапринт, 1994. – 130 с.
126. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года / Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование. // Министерство образования Российской Федерации. – М, 2004. – 221 с.
127. Корниенко, М.А. Исихазм как практика мистического богословия / М.А. Корниенко // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – №443. – С. 82–86.
128. Корольков, А.А. Русская духовная философия / А.А. Корольков – СПб.: Изд-во РХГИ, 1998. – 576 с.
129. Корольков, А.А. Духовные основания русской школы / А. А. Корольков. – Бийск, НИЦ БГПУ им. В. М. Шукшина, 2004. – 165 с.
130. Костина, Т.И. У истоков образования для устойчивого развития // Наука и образование в интересах устойчивого развития / под общ. ред. Т. И. Костиной; сост. и отв. ред. Н. М. Мамедов / Т.И. Костина – М.: МГАДА, 2006. – 230 с.
131. Кошелева, В.Л. М.Хайдеггер: феноменологическое осмысление современной культуры и проблемы образования // Философия образования для XXI века: сб. статей. – М.: Логос, 1992. – С. 117–130.
132. Крапивенский, С.Э. Цивилизационный подход к концепции человека и проблема гуманизации общественных отношений / под ред. доктора философских наук, проф. С.Э. Крапивенского / С.Э. Крапивенский, Н.В. Омельченко. – Волгоград: Изд. ВолГУ, – 1998. – 240 с.
133. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / Под ред. Н. К.

- Гончарова, И. А. Каирова, Н. А. Константинова // Н.К.Крупская – Т.3: Обучение и воспитание в школе. – М.: Изд-во АПН, 1959. – 798 с.
134. Крылова, Н. Реконструкция Пайдеи. Что может дать философский конгресс рядовому учителю / Н.Крылова // Народное образование. – М., 1999. – №. 1/2. – С.80–85.
135. Кудлаев, М. С.Процесс цифровизации образования в России / М.С.Кудлаев // Молодой ученый. – 2018.– № 31. – С. 3–7.
136. Кузнецова, Т.Ф. Философия и проблема гуманитаризации образования / Т.Ф.Кузнецова. – М.: Философское общество СССР, 1990. – 117 с.
137. Кумбс, Ф.Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Ф.Г. Кумбс. – М.: Прогресс, 1970. – 216 с.
138. Курганов, С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге / С.Ю.Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 127с.
139. Кьеркегор, С. Беседы и размышления / Пер. А. В. Лызлова / С. Кьеркегор. – М., 2018. – 512 с.
140. Кючарьянц, В. Пружина времени сжимается / В. Кючарьянц // Новая неделя. – 2005. – 8 июня.
141. Лебедева, Г.А. Мировые тенденции развития современного образовательного пространства / Г.А.Лебедева // Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденции развития. – Книга 17. – Воронеж: ВГПУ, 2008. – С.30–38.
142. Лекторский, В.А. Эпистемология классическая и неклассическая / В.А.Лекторский. – М.: Эдиториал УРСС, 2001.– 256 с.
143. Лешкевич, Т.Г., Зубова, Д.А. Вселенная человека. Приглашаем к сотрудничеству / Т.Г. Лешкевич, Д.А. Зубова // Вестник РФО. – 2011. – №1(57). – С. 36–39.
144. Лиферов, А.П. Интеграция мирового образования – реальность III тысячелетия / А.П. Лиферов. – М.,1997. – 226 с.
145. Лихачёв, Б.Т. Философия воспитания. Социальный курс / Б.Т.Лихачёв. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.

146. Лихачёв, Д.С. Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачёв. – М.: Дет. лит., 1985. – 207 с.
147. Ломоносов, М. В. О воспитании и образовании / сост. Т. С. Буторина / М. В. Ломоносов – М.: Педагогика, 1991. – 339 с.
148. Лоренц, К. Кантовская концепция а ргіогі в свете современной биологии / К. Лоренц // Эволюция. Язык. Познание / под общ. ред. И. П. Меркулова. – М.: Язык. Русской культуры, 2000. – С.15–42.
149. Лосский, Н.О. История русской философии / Н.О. Лосский. – М.: Советский писатель, 1991. – 482 с.
150. Лотман, Ю.М. Воспитание души: воспоминания. Интервью. Беседы о русской культуре / сост. Л. Н. Киселева, Т. Д. Кузовкина, Р. С. Войтехович / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство, 2003. – 621 с.
151. Луков, Вл.А. Руссо // Зарубежные писатели: Биобиблиогр. словарь: в 2 ч. / под ред. Н. П. Михальской. – Ч. 2. – М.: Дрофа. – 2003. – С. 296–297.
152. Лурье, С. Метаморфозы традиционного сознания / С.Лурье. – СПб.: Тип. им. Котлякова, 1994. – 288 с.
153. Лысенкова, С. Н. Методом опережающего обучения: книга для учителя: из опыта работы / С. Н. Лысенкова. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
154. Макаренко, А.С. Проектировать лучшее в человеке / А.С.Макаренко. – Минск: Университетское, 1989. – 415с.
155. Макаренко, А.С. Собрание сочинений: в 5 т. / под общ. ред. А. Терновского. – М.: Правда, 1971. – 2220 с.
156. Максимов, А. ЕГЭ как убийца / А.Максимов // АиФ. – 2008. – № 27. – С. 4.
157. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа / Н. Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2009. – 319 с.
158. Мамардашвили, М.К. Мысль в культуре / М.К. Мамардашвили // Философские науки. – 1989.– № 11. – С. 75–81.
159. Марков, Б.В. Философская антропология «после смерти человека» в России и на западе // Вече: Альманах русской философии и культуры. – СПб,1997. – Вып.9. – Февраль-май. – С.165–172.

160. Матвеев, П.Е. Моральные ценности: монография / П.Е. Матвеев. – Владимир, 2004. – 190 с.
161. Матусевич Т.В. Космическое образование: современный философско-педагогический дискурс / Т.В.Матусевич // Философия и космология. Том 12. – 2013. – С.183–189.
162. Меморандум секции «Философия образования» VI Российского философского конгресса // Вестник РФО. – 2012 – №3(63).– С.109-111.
163. Меньшиков, В.М. Нужна ли сегодня России реформа образования? / В.М.Меньшиков. – М: Фонд святого всехвального апостола Андрея Первозванного, 2006. – 64 с.
164. Мисюра, Т.М. Болонский процесс в контексте евроинтеграции образования / Т.М. Мисюра // Мультиверсум. Філософський альманах. – Вып.2 (110). – К., 2012. – С.12–18.
165. Михайлов, Ф.Т. Философия образования: её реальность и перспективы / Ф.Т. Михайлов // Вопросы философии. – 1999. – №8. – С. 92–118.
166. Михеева, И.Н. К вопросу о понятии «духовность» / И.Н. Михеева // Философия в духовной жизни общества. – Спб., 1997. – С. 54–58.
167. Молодежь России: воспитание жизнеспособных поколений. Доклад Комитета РФ по делам молодежи. – М.: Комитет РФ по делам молодежи, 1995. – 258 с.
168. Молодежь России: положение, тенденции, перспективы. Доклад Комитета РФ по делам молодежи. – М.: Комитет РФ по делам молодежи, 1993. – 131 с.
169. Монтессори, М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М. Монтессори – М.: Московский центр Монтессори, 1993. – 203 с.
170. Мороз, В.В. Аксиологический подход к обучению иностранному языку студентов университетам / В.В Мороз // Новая парадигма образования в университетской подготовке специалистов: монография под общ. ред. проф.О.И. Кирикова. – Воронеж: ВГПУ, 2009. – С.28–35.
171. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в болонский процесс. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе /

- под ред. Мельвиль А.Ю. – М.: Олма-Пресс, 2005. – 352 с.
172. Нагевичене, В.Я., Пивоваров, Д.В. Целостный человек (христианская традиция): Монография / В.Я Нагевичене, Д.В Пивоваров. – Екатеринбург: УрГУ, 2005. – 153 с.
173. Наторп, П. Песталоцци: его жизнь и идеи / П.Наторп. – СПб.: Школа и жизнь, 1912. – 104 с.
174. Национальный проект «Образование». Паспорт, цели, задачи [Электронный ресурс].– URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyu-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 15.03.2019).
175. Некрасова, З., Некрасова, Н. Недетский лепет / З.Некрасова, Н. Некрасова / Постчеловечество // Под ред. М.Б.Ходорковского. – М.: «Алгоритм», 2007. – С 310–316.
176. Некрасова, Е. Н. Проблема человека в русском экзистенциализме (этический аспект) / Е.Н Некрасова // Человек как философская проблема: Восток-Запад. – М.: Издательство дружбы народов, 1991. – 297 с.
177. Никольский, В. Тенденции Болонского процесса / В.Никольский // Высшее образование в России. – 2005. – №10. – С. 156–164.
178. Никулина, Т. В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т.В.Никулина, Е.Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107–113.
179. Новиков, А.М. Национальная идея России (Возможный подход) / А.М.Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 8 с.
180. Новиков, Д.А. Теория управления образовательными системами / Д.А.Новиков. – М.: Народное образование, 2009. – 452 с.
181. Образование и духовное здоровье молодёжи. Сборник материалов медико-педагогической конференции // Воронежская беседа. Воронежско-Липецкая епархия. Воронеж, 1998. – 84 с.
182. Образование и культура: история и современность. – Томск: Изд. Томского университета, 1989. – 90 с.
183. Огурцов, А.П. Образы образования. Западная философия образования. XX

- век / А.П. Огурцов, В.В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.
184. Озеров, М. Rule, Britania! / М.Озеров // Литературная газета. – 2008 – №11. – 19–25 марта – С.3.
185. Омельченко, Н.В. Майевтика и одухотворение (или какими должны быть учебники по философии) / Н.В. Омельченко // Вестник РФО. – 2004. – №4(32). – С.79–81.
186. О новом проекте говорят практики // Совершенно секретно. – 2011. – №4(263). – С.9.
187. Онокой, Л.С. Россия на пути интеграции в общеевропейскую систему образования / Л.С. Онокой // Социс. – 2004. – №2. – С.80–85.
188. Отцы и дети за столом переговоров. XII Всемирный русский народный собор // Литературная газета. – 2008. – № 8. – 27 февраля – 8 марта – С. 12.
189. Панарин, А.С. Правда железного занавеса / А.С.Панарин. – М.: Алгоритм, 2006. – 336 с.
190. Панарин, А. С. Православная цивилизация в глобальном мире / А.С.Панарин. – М.: Алгоритм, 2002. – 494 с.
191. Панкрухин А.П. Образовательные услуги: точка зрения маркетолога / А.П. Панкрухин // Alma mater. Вестник высшей школы. – 1997. – № 3. – С.27–32.
192. Панкрухин, А.П. Философские аспекты маркетингового подхода к образованию / А.П. Панкрухин // Alma mater. Вестник высшей школы. – 1997 – №.1. – С. 41–47.
193. Панченко, О.Г., Бирич, И.А. Мировоззренческие основы гуманной педагогики в России / под общ. ред И.А. Бирич / О.Г. Панченко, И.А. Бирич. – М.: АПК и ПРО РФ, 2008. – 52 с.
194. Пахомов, Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем / Н.Н. Пахомов // Философия образования для XXI века: сб. статей / Исследовательский центр по пробл. управления качеством подгот. специалистов. – М.: Логос, 1992. – С. 18–31.
195. Песталоцци, И.Г. Антология гуманной педагогики – М.: Педагогика, 2008. – 704 с.

196. Песталлоцци, И. Г. Избранные педагогические произведения: в 3 т. / под ред. М.Ф. Шабаяевой / И.Г. Песталлоцци. – Т.2. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 563 с.
197. Персидская, А.Е. Парадигма индивидуально выживания в обществе риска в зеркале англосаксонской модели образования / А.Е.Персидская // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2014. – №6. – С.73–78.
198. Печчеи, А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.
199. Пинчук, Е.А. Социокультурная обусловленность процессов модернизации образования в русле евроинтеграции / Е.А. Пинчук // Мультиверсум. Філософський альманах. – Вып.87. – К.,2009. – 252 с.
200. Платон Государство / Платон // Мыслители Греции. От мифа к логии: Сочинения. – М: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во «Фолио», 1998. – С. 91–438.
201. Полякова О.Ю. Идеи космического воспитания в педагогическом наследии К.Н.Вентцеля / О.Ю. Полякова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. Сб. статей по материалам международной научно-практической конференции. Часть 1. – Новосибирск: СибАК, 2011. – С.36–44.
202. Попова, О.Б. Проблемы модернизации образования и коммуникативная философия / О.Б. Попова // Мультиверсум. Філософський альманах. – Вып.1. (109). – К.,2012. – 240 с.
203. Прибытков, Г.И. О современном состоянии методологического образования / Г.И. Прибытков. // Вестник РФО. – 2012. – №1(61). – С.39–42.
204. Принятие решений в системе образования // Вестник РФО. – 2010. – №3(55).– С. 31–35.
205. Принятие решений в системе образования. Интервью с М.А.Розовым // Вестник РФО. – 2011. – №1(57).– С. 52–56.
206. Проект Россия. Вторая книга. Выбор пути. – М.: Эксмо, 2008. – 448 с.
207. Протоирей Валентин (Свенцицкий). Монастырь в миру. Проповеди и поучения: в 2 т. / Протоирей Валентин (Свенцицкий). – Т. 2. – М.: Лествица, 1996. – 576 с.

208. Пуйлова, М.А. Проблема подготовки учителя к общекультурному гуманистическому развитию детей / М.А. Пуйлова // *Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденция развития. Монография под общ. ред. О.И. Кирикова – Книга 16.-Воронеж, ВГПУ. 2008. – С. 257–269.*
209. Пыпин, А.Н. Русское масонство XVIII и первой четверти XIX века / А.Н. Пыпин. – Петроград: Изд. Огни, 1916. – 575 с.
210. Пырин, А.Г. Ответственность социального института / А.Г. Пырин // *Вестник РФО. – 2009. – №4(52) – С.142–146.*
211. Пырин, А.Г. Универсальный эволюционизм Н.Н.Моисеева / А.Г. Пырин // *Вестник РФО. – 2010. – №1(53). – С.26–29.*
212. Пятигорский, А.М. Непрерываемый разговор / А.М.Пятигорский. – СПб., 2004. – 427 с.
213. Режабек, Б.Г. О преодолении глобальных кризисов / Б.Г. Режабек // *Вестник РФО. – 2010. – № 3(55). – С.106–110.*
214. Реформа образования в России и Болонский процесс как часть глобализации // *Ректор вуза. – 2007. – №4. – С.20–24.*
215. Рябова, М.Э. Нравственность в XXI веке: перспективы и тенденции развития / М.Э.Рябова // *Синергетическая теория ценностей. Коллективная монография по ред. В.П. Бранского. – СПб., 2012. – С. 146–153.*
216. Рябцев, И. Культ плоти / И. Рябцев // *Литературная газета. – 2005. – № 36. – 7–13 сентября. – С. 15.*
217. Савицкий, И.О. О философии глобального образования / И.О. Савицкий // *Философия образования для XXI века. – М.: Логос,1992. – С.9–18.*
218. Сагатовский, В. Н. Мой враг антропоцентризм / В.Н. Сагатовский // *Вестник РФО. – 2007. – № 4(44). – С. 116–118.*
219. Сагатовский, В.Н. Религиозное и научное как типы человеческих отношений к миру / В.Н. Сагатовский // *Вестник РФО. – 2009 – №4(52). – С. 104–108.*
220. Сагинова, О.В. Маркетинг образовательных услуг / О.В. Сагинова // *Маркетинг в России и за рубежом. – 1999. – №1. – С. 32–44.*

221. Садовничий, В.А. Роль образования и науки при переходе к устойчивому развитию / В.А.Садовничий // *Alma mater. Вестник высшей школы.* – 2002. – №10. – С.12–24.
222. Сериков, В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем /В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
223. Сериков, Г.Н., Сериков, С.Г. Качество образования как ценность / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков // *Вестник Южно-уральского государственного университета.* – 2008. – №29(129). – С.12–15.
224. Сиволобова, Н.А. Модель русской национальной школы / Сиволобова Н.А. // *Человек и общество: на рубеже тысячелетий.* – Воронеж, 2002. – С. 39-41.
225. Сикорская, Г.П. Ноосферный вектор в образовательной парадигме XXI века / Г.П.Сикорская // *Научный диалог. Педагогика.* – 2012. – №5. – С.71–90.
226. Слостёнин, В.А., Подымова, Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостёнин., Л.С. Подымова – М.: ИЧП Издательство Магистр, 1997. – 224 с.
227. Слободчиков, В. Новое образование – путь к новому сообществу / Слободчиков В // *Народное образование.* – 1998. – №5 – С.10.
228. Словарь русского языка: в 4 т. (Малый академический словарь) / под ред. А.П.Евгеньевой. – Т.3. – М.: Русский язык, , 1988. – 790 с.
229. Сманцер, А.П, Кондрашова, Л.В. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: История и современность/А.П.Сманцер, Л.В.Кондрашова. – М.: Бестпринт, 2001. – 308 с.
230. Смирнов, С. А. Болонский процесс: перспективы развития в России / С.А. Смирнов // *Высшее образование в России.* – 2004. – №1. – С.43–51.
231. Смирнов, С.А. Философия образования – не дисциплина, а терапевтическая практика / С.А. Смирнов // *Вопросы философии.* – 1995. – №11. – С.26–32.
232. Смолин, О.Н. Философия должна быть королевой образования / О.Н.Смолин // *Вестник РФО.* – 2005. – №1(33).– С. 67–74.
233. Соловейчик, С.Л. Педагогика для всех / С.Л. Соловейчик. – М.: Первое сентября, 2000. – 143 с.

234. Соловейчик, С. Л. Размышления о воспитании совести / С.Л. Соловейчик // Знание—сила. – 1987. – № 9. – С. 66-68.
235. Соловьева, М.А. Традиция исихазма как метод православной педагогики / М.А.Соловьева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008.– № 76-2. – С. 235–241.
236. Солодкий, Б. С. Философия человека – философия образования / Б. С. Солодкий. – Краснодар: Изд-во Краснодар. эксперим. центра развития образования, 1992. – 48 с.
237. Старовойтова, Т.Ф. Информационные технологии в образовании: ключевые понятия, определения и задачи / Т.Ф. Старовойтова // Новые технологии в образовании Научно-технический журнал. – №4(22). – Воронеж, 2007. – С. 7-9.
238. Степашко, Л.А. Философия и история образования: учеб. пособ. для студ. высш. уч. зав. / Л.А. Степашко. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта. – 1999. – 272 с.
239. Столяров, А. Перед пожаром / А.Столяров // Литературная газета. – 2005. – № 12-13. – 30 марта – 5 апреля. – С.16.
240. Стрекаловская А.В. Концепция космического воспитания Н.К. Вентцеля/ А.В. Стрекаловская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – №4. – С.134–138.
241. Субетто, А.И. Ноосферное образование в евразийском пространстве: ноосферно-евразийская парадигма фундаментализации непрерывного образования / А.И.Субетто // Теоретическая экономика. – 2016. – № 3. – С. 7–11.
242. Субетто, А.И. Проблемы управления ноосферным устойчивым развитием /А.И.Субетто // Социальное время. – 2016. – №2(6). – С. 57–70.
243. Субетто, А.И. Российская нация в опасности / А.И. Субетто // Советская Россия. – 1997. – 27сентября. – С. 4.
244. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А.Сухомлинский. – Киев, 1988. – 288 с.
245. Сухоруких, А.В. Этическая составляющая национальной концепции российского образования / А.В. Сухоруких. – Воронеж, 2005. – 230 с.

246. Тагор, Рабиндранат Избранные произведения / Рабиндранат Тагор. – М.: Панорама, 1999. – 496 с.
247. Терехова, О.Н. Формирование духовной культуры и нравственности у учащихся в Симбирской чувашской школе / О.Н.Терехова // Школа духовности. – 2000. – №1. – С. 54–56.
248. Тихомиров, Л.А. Жизнь и воспитание / Л.А. Тихомиров // Христианство и политика – М.: ГУП Облиздат, ТОО Алир, 1999. – 616 с.
249. Тихонов, А., Лобанов, В., Иванников, А. Время информатизации / А.Тихонов, В.Лобанов, А.Иванников // Высшее образование в России. – 1996. – № 2. – С. 30–33.
250. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения/ Л.Н.Толстой. – М.: Педагогика, 1989. – 544с.
251. Торосян, В.Г. История образования и педагогической мысли: учебник для вузов / В.Г.Торосян. – М.: Владос-Пресс, 2006. – 351 с.
252. Торосян, В.Г. Открытое письмо на актуальную тему / В.Г. Торосян // Вестник РФО. – 2010. – №3(55). – С.131–135.
253. Троицкий, В.Ю. Национальные духовные традиции и будущее русского образования / Троицкий В.Ю. // Педагогика. – 1998. – №2. – С.3–8.
254. Троицкий, В.Ю. Русская школа и современное состояние образования / В.Ю. Троицкий // Педагогика. – 2001. – № 7. – С.22-26.
255. Тростников, В.Н. Какая власть нужна России? // Трибуна русской мысли. Государство и государственность. –2002. – № 3. –С. 24–35.
256. Трофимова, Н. Б. Развитие духовно-нравственного потенциала учащихся в образовательном процессе школы (психолого-педагогический аспект): монография / Н.Б. Трофимова. – Воронеж: ВГПУ, 2008. – 283 с.
257. Тютюнникова, С.В., Бервено, О.В. Модернизация системы образования как стратегическая цель развития в XXI веке / С.В. Тютюнникова, О.В. Бервено // Экономика образования. –2012. – №1. – С. 87–89.
258. Удодов, Б.Т. Пушкин: Художественная антропология. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1999. – 302 с.

259. Удодова, Н.Л. Искусственный человек в искусственном мире / Н.Л. Удодова // Вестник РФО. – 2004. – №4(32). – С.172–174.
260. Урсул, А.Д. Концепция опережающего образования и устойчивое развитие / А.Д. Урсул // Наука и образование в интересах устойчивого развития. – М.: Московская государственная академия делового администрирования, 2006. – С.180–183.
261. Устюжанина, Е.В., Евсюков, С.Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы / Е.В.Устюжанина, С.Г.Евсюков // Вестник РЭУ им. Г. В. Плеханова – 2018. – № 1 (97). – С. 3–12.
262. Ушинский, К.Д. О необходимости сделать русские школы русскими / К.Д.Ушинский // Собр. соч. в 11 т. / под. ред. М.А. Еголина, Е.Н. Медынского, В.Я. Струминского. – М. – Л.: Изд. АПН РСФСР, 1948. – Т.3. – С. 306–315.
263. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров // К.Д.Ушинский. – М.: Педагогика, 1988. – Т.2. – 496 с.
264. Ушинский, К.Д. Собр. соч.: в 11 т. / под. ред. М.А. Еголина, Е.Н. Медынского, В.Я. Струминского // К.Д.Ушинский. – М. – Л.: Изд. АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. Педагогические статьи 1857-1861 гг. – 656 с.
265. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» РФ № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://vsezakoni-rf.ru/fz-ob-obrazovanii-273-fz-rf.html> (дата обращения: 15.03.2019).
266. Филиппов, В.М. Гуманистическая роль образования: православие и воспитание / В. М. Филиппов // Педагогика. – 1999. – №3. – С. 65–68.
267. Философия образования и проблемы современных реформ // Вестник РФО. – 2012. – №3(63). – С.30–34.
268. Флоровский, Г.В. Пути русского богословия / отв. ред. О. А. Платонов // Г.В. Флоровский. – М.: Институт русской цивилизации, 2009. – 848 с.
269. Формирование цифровой образовательной среды образовательной организации в условиях реализации ФГОС [Электронный ресурс]. – URL: <http://it-school.pw/formirovanie-cifrovoj-sredy-fgos/> (дата обращения:

12.02.2019).

270. Франк, С.Л. Духовные основы общества: сборник / сост. П. В. Алексеев // С. Л. Франк. – М.: Республика, 1992. – 510 с.
271. Франк, С.Л. О предмете познания. Душа человека / С.Л.Франк. – Спб.: Наука, 1995. – 665 с.
272. Фурсей, Г.Н. «Образование в опасности!» Тезисы выступления на общественных слушаниях «Возможные последствия для страны и общества коммерциализации системы образования» / Г.Н. Фурсей // Народный собор. – 2010. – №3–4. – С.12.
273. Хабермас, Ю. Демократия. Разум. Нравственность. Московские лекции и интервью. Серия: Первые публикации в России / Ю. Хабермас. – М. КАМІ, Academia. – 1995. – 244 с.
274. Хавелсурд, М. Об изучении будущего в школе / М. Хавелсурд // Перспективы. Вопросы непрерывного образования. ЮНЕСКО. – 1984. – №1. – С. 3–10.
275. Харисова, Л.А. Духовность, воспитание, религия: культурологический аспект / Л.А.Харисова. – Казань: Школа, 2002. – 33 с.
276. Харисова, Л.А. Религиозная культура в содержании образования / Л.А.Харисова. – М.: Просвещение, 2002. – 336 с.
277. Хомяков, А.С. Полн. собр. соч.: в 8 т. / А.С. Хомяков. – Т. 1. – М, 1900-1904. – 475 с.
278. Хоруженко, К.М. Культурология. Энциклопедический словарь: 2550 словарных статей / К. М. Хоруженко. – Ростов-на-Дону: Феникс, – 1997. – 639 с.
279. Чайковская, И.А. Проблема взаимосвязи самоотношения учителя и педагогического взаимодействия в системе «учитель-ученик» / И.А.Чайковская // Научные исследования: информация, анализ, прогноз: монография под общ. ред. проф. О.И.Кирикова. – Книга 25. – Воронеж: ВГПУ, 2009. – С.268–276.
280. Шарошкина Т.А. Принципы космической педагогики К.Н. Вентцеля / Т.А. Шарошкина // Молодой ученый. – 2014. – №7. – С.567–570.

281. Шарыгин, И.Ф. Российское образование в условиях глобализации / И.Ф. Шарыгин // Русская народная линия. – 2012. – 17 августа.
282. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / С. Т. Шацкий. – М.: Педагогика, 1980. – 608 с.
283. Шван, Г. Информационный банк или формирование граждан? Будущее университета / Г. Шван // Университетское управление. – 2001. – № 2(17). – С.69–78.
284. Швец, В.А. Философия и гуманизация образования как фактор культуры / В.А.Швец // Мир культуры: человек, наука, искусство.– Самара, 1996.–С.61-62.
285. Шевелёва, С.С. Открытая модель образования (синергетический подход) / С.С.Шевелёва. – М.: Магистр,1997. – 48 с.
286. Шелер, М. Формы знания и образования / М. Шелер // Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994. – С. 41–42.
287. Шемшук, В.А. Этическое государство. Прошлое, настоящее, будущее. – М., 2008. – 224 с.
288. Шоркин, А.Д. Грани ноосферной парадигмы /А.Д. Шоркин // Культура народов Причерноморья. – 2002. – № 31. – С. 19–28.
289. Щедровицкий, П. Г. Очерки по философии образования / П.Г.Щедровицкий. – М.: Эксперимент, 1993. – 324 с.
290. Щербаков, В.С. Философия образования: проблемы и перспективы развития / В.С. Щербаков // Проблемы непрерывного профессионального образования: региональный аспект. М., 1997. – С.217–222.
291. Этуотер, П. М. Х. За пределами детей индиго. Новые дети и наступление пятой эры / П.М.Х. Этуотер. – М., 2006. – 160 с.
292. Юркевич, П.Д. Курс общей педагогики с приложениями / П.Д.Юркевич. – М.: Типография Грачёва , 1869. – 404 с.
293. Юркевич, Д.П. Чтения о воспитании / П.Д. Юркевич. – М.: Издательство Н. Чепелевский, 1865. – 272 с.
294. Ямбург, Е. «У нас нет никакой государственной концепции в сфере образования и воспитания» / Е. Ямбург // Учительская газета. – 2012. – 11

октября. – С.5.

295. Ярматов, Р.Б. Психолого-педагогические особенности подготовки и развития личности будущего учителя / Р.Б. Ярматов // Молодой учёный. – 2012. – № 12. – С. 535–537.
296. Anderson, A.C. The Modernization of Education / A.C Anderson // Modernization: The Dynamics of Growth. – N. Y., L.: Basic Books Inc., 1966. – P.69-71.
297. Campbell, D. E., Campbell, D. D. Choosing Democracy: A Practical Guide to Multicultural Education / D. E. Campbell, D. D. Campbell. – Upper Saddle River, N.J.: Merrill, 2004. – 234 p.
298. Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J. Equality of Educational Opportunity / J. S. Coleman, E. Q. Campbell, C. J. Hobson. – W., 1966. – 548 p.
299. Coles, R. The Moral Intelligence of Children / R. Coles. – N.Y., 1997. – 80 p.
300. Coombs, P.H. The World education crisis. A Systems analysis / P.H Coombs. – Paris, 1968. – 238 p.
301. Coombs, P.H. The World crisis in education: The view from the eighties / P.H Coombs. – N. Y.: Oxford University Press, 1985. – 353 p.
302. Crittenden, B. S. Bearings in Moral Education: A Critical Review of Recent Work / B. S. Crittenden. // Australian Education. – N 12 – 1978. – P. 15–16.
303. Fay, J., Funk, D. Teaching with Love and Logic / J. Fay, D. Funk // The Love and Logic Press Inc. – 1995. – 339 p.
304. Guardini, R. Das Ende der Neuzeit / R. Guardini. – Wurzburg, 1953. – 106 p.
305. Hegel, G. W. F. Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie / Georg Wilhelm Friedrich Hegel // Werke in zwanzig Bänden. Band 18. – Frankfurt am Main – 1979. – 320 p.
306. International Commission on Education for the Twenty-first Century// Report of the Commission. Preliminary Synthesis. UNESCO. – Paris, 1995. – 44 p.
307. Kniep, W. M. Global education as school reform / W. M. Kniep. – 1989. – Sept. – P.43–45.
308. Lorenz, K. Der Abbau des Menschlichen / K. Lorenz. – München, 1983. – 294 p.

309. Ortega y Gasset, J. *Mission of the University* / J. Ortega y Gasset. – Princeton: Princeton University Press, 1944. – 99 p.
310. Shils, E. *Modernization and Higher Education* / E. Shils // *Modernization: The Dynamics of Growth* / Ed. by M. Weiner. – N. Y., L.: Basic Books Inc., 1966. – 354 p.
311. Sleeter, C. E. *Empowerment Through Multicultural Education* / C. E. Sleeter. – Albany: State University of New York Press, 1991. – 284 p.
312. *The question of humanism: Challenges and possibilities* // Ed/by Goicoechea et al. Buffalo – N. Y.: Prometheus books, 1991. – 341 p.
313. Toffler, A. *Powershift: Knowledge, Wealth and Violence at the Edge of the 21st Century* / A. Toffler. – N.Y., Bantam Books, 1990. – 585 p.
314. Weston, A. *Risking philosophy of education* / A. Weston // *Metaphilosophy*. Oxford; Cambridge (Mass.), 1998. – Vol. 29. – N3. – P. 145–158.