

Образование и общество: гуманистическая перспектива

ОБРАЗОВАНИЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ ПОВОРОТЫ XX В.

Познавательная ситуация в сфере наук о человеке отличалась в XX в. невиданной динамикой и чередованием методологических поворотов. На смену постмодернизма, прославившегося прежде всего своим критическим дискурсом, пришли новые идеи. Наиболее перспективной из них представляется рождающаяся на глазах общенаучная парадигма гуманитарного знания – культурно-историческая эпистемология [20]. Именно она открывает перед образованием перспективы культурно-психологического и культурно-антропологического анализа.

Управленцы, принимающие важные политические решения, зачастую не знают ни общества (в перспективе модернизации культуры), ни современного школьника (в перспективе реформирования образования), ни народа (в перспективе развития политики).

Прикладной смысл культурно-исторической эпистемологии заключается в том, что она позволяет преодолеть постулированный, в частности, в психологии «схизис» (расщепление) между теорией и практикой, соединяя разные уровни методологии науки. Так, одна из проблем как отечественной культуры, так и образования – расхождение между глобальными проектами и их воплощением (афористически сформулированная в известном тезисе: «хотели как лучше, а получилось как всегда»). Это проблема прежде всего методологи-

ческая, которая обусловлена отсутствием, с одной стороны, практики культурно-психологической экспертизы в мире образования, с другой – антропологического анализа социокультурных процессов в целом. Управленцы, принимающие важные политические решения, зачастую не знают ни общества (в перспективе модернизации культуры), ни современного школьника (в перспективе реформирования образования), ни народа (в перспективе развития политики). Однако именно культурно-историческая эпистемология способна приблизить глобальные проекты к сферам повседневной и индивидуальной, частной жизни, предложив способы реконструкции ценностно-смысловых оснований жизненных миров как современного школьника, так и гражданина. В противном случае ни образовательные, ни политические реформы не сработают. Они должны зацепиться за культурно-психологические реальности, а для того, чтобы эти реальности увидеть и постичь, необходимы культурно-психологический и культурно-антропологический анализ в качестве особых исследовательских процедур. Однако важную роль в социокультурной модернизации образования играет не только культурно-историческая эпистемология, позволяющая осуществлять моделирование образовательных инноваций и проводить экспертизу возможности их укоренения в повседневной жизни, но и антропологическое мышление педагогического сообщества.

М.Г. Ярошевским при изучении координат научного творчества было выделено три плана анализа и три типа детер-

минации – социокультурная ситуация развития, внутренняя логика развития науки и психологическая координата, включающая в себя когнитивные, личностные, мотивационные и коммуникативные аспекты. Эти координаты в полной мере можно приложить и к изучению сферы образования, которая, во-первых, развивается в определенном культурно-историческом и социокультурном контекстах, во-вторых, обладает собственной логикой развития, а в-третьих, чтобы быть эффективной, должна соответствовать когнитивным и индивидуально-психологическим особенностям как педагогов, так и детей. В противном случае вся социокультурная модернизация образования так и останется одним из заманчивых и многообещающих, но нереализованных проектов, подтверждая поставленный диагноз схизиса между наукой и практикой.

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ КООРДИНАТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Взаимоотношения образования и общества на протяжении российской истории неоднократно менялись: образование, перефразируя Л.С. Выготского, то вело за собой общество, то плелось у него в хвосте. Вкратце проследим эту связь на материале отечественной истории.

Первые реформы образования были инициированы властью. Петр I, любивший учиться сам и активно призывавший к этому свое окружение (необразованному дворянину не позволялось даже жениться), впервые сделал науку и образование государственным делом. При Петре интенсивно создавались различные школы, но преимущество в них отдавалось техническим и естественным наукам.

Эпоху Екатерины связывают с появлением первого поколения дворянской интеллигенции – молодых людей, продолжавших свое образование в европейских университетах. Екатерина придавала большое значение просвещению и образованию, в том числе женскому. По ее инициативе был открыт Смольный институт под управлением И.И. Бецкого (одного из советников по проблемам образования), куда принимали на обучение девиц из привилегированного общества (дочерей помещиков, генералов, стат-

ских советников и т.п.). Отрицательным моментом такого образования стал отрыв от семьи: государство старалось полностью взять контроль над личностью. Положительным же моментом явилось хорошо поставленное обучение иностранным языкам, словесности, танцам и рукоделию, осознавалась специфика женского образования. На выходе из учебного заведения воспитанница могла стать фрейлиной императрицы, удачно выйти замуж или посвятить себя труду учительницы [17]. Таким образом, данный образовательный институт справлялся с основной своей задачей – подготовкой к жизни в реальной культуре. При Екатерине II открывались также народные школы, коммерческие и художественные училища, воспитательные дома, шла интенсивная модернизация образования, а идеология реформ опиралась на труды европейских просветителей (Дж. Локка, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо). Учебные программы были ориентированы на деление наук: полезные (география, астрономия, навигация), развивающие (логика, математика, риторика) и способствующие «гражданскому званию». В 1786 г. был обнародован разработанный при участии известных педагогов «Устав народных училищ Российской империи», в концепции И.И. Бецкого «Генеральный план воспитательного дома» провозглашались гуманистические идеалы образования (внимание к нежному детскому возрасту, обучение «играя и с приятностью», с учетом возрастных особенностей и склонностей, в атмосфере радостного настроения), обосновывалась взаимосвязь личности и типа воспитания, устанавливался приоритет нравственного развития над интеллектуальным.

Правлению Александра I общество обязано знаменитым Царскосельским лицеем, питомцы которого становились поэтами или видными общественными деятелями. Успехи образования не замедлили проявиться в расцвете культуры, в выигранной войне 1812 г., что продемонстрировало равенство России с Европой, по крайней мере, в техническом оснащении военной кампании.

Царствование Николая I характеризовалось централизацией и бюрократизацией страны, а также предельным вмешательством государства в частную жизнь. Атмосфера «николаевской эпохи» в полной мере отразилась и на образователь-



об авторе



М.С. Гусельцева, доцент Московского педагогического государственного университета, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, кандидат психологических наук

ных учреждениях. Вальность общественной жизни и отставание с проведением реформ вскоре обернулись поражением в Крымской войне и пессимистическими настроениями в обществе.

В эпоху Александра II были подготовлены Университетский устав, Устав гимназий и Устав училищ, повлекшие за собой незначительную либерализацию образовательной политики. Однако «освобождение» без просвещения запоздало (реформы слишком долго откладывались, причем не столько из-за правительственного безволия, сколько из-за консерватизма общественного мнения в среде элиты) и дало обществу племя нигилистов и террористов. Это был поучительный пример в отношении того, как упущенные в социокультурной и образовательной модернизации возможности привели к появлению «потерянного поколения» молодых людей, а общество к катастрофе [12]. Реформы М.Н. Каткова были направлены против гуманитаризации образования: способствующие вольномыслию предметы оказались вытеснены из гимназических курсов точными и «дисциплинирующими» науками. Таким образом, школьная реформа 1870-х гг. укрепила в классической гимназии преподавание древних языков и математики, значительно сократив часы на языки (родной и иностранные), словесность и историю; из программы реального училища были убраны общеобразовательные дисциплины и увеличены часы математики и черчения. В более благоприятном положении оказалась начальная школа, образовательная политика которой определялась органами местного самоуправления (земствами).

Для гуманистического подхода к образованию приоритетным выступает воспитание человека и привитие ему вкуса к общечеловеческим ценностям.

Экономические реформы либерала Н.Х. Бунге (университетского профессора и министра финансов) в эпоху Александра III способствовали промышленному подъему 1890-х гг., однако успех этих реформ породил и непреодолимый разрыв между аграрным и индустриальным слоями культуры. Следствием разрыва оказался социально-политический кризис

в обществе. Модернизация системы образования ощутимо отставала от социокультурных изменений. Активно проводились идеи «русификации» в национальной политике и опрощения образования. Земской общеобразовательной начальной школе противостояли «школы грамоты» (церковно-приходские), проводившие идеологию К.П. Победоносцева: воспитывать народ в национальном духе и «в простоте мысли» [13]. Однако политика централизации и «дисциплинирования» общества посредством образования приводила к обратному – росту оппозиционных настроений, энергия которых направлялась не в культуротворческое, а в нигилистическо-террористическое русло. Одновременно развивались как земское либеральное движение в образовании, так и земское самоуправление, что выступало зачатком культуры гражданского общества [6]. Земское движение распространяло ценности просвещения, не встречая поддержки ни у власти, ни у народа (крестьянства). Самоуправление земства основывалось на его экономической независимости от государства. Основы борьбы с неграмотностью, которые занесла в список своих достижений советская власть, были заложены именно земством, благодаря деятельности которого к началу Первой мировой войны уровень грамотности населения увеличился в разы. В это же время происходила идеологическая поляризация интеллигенции – революционной (ставившей перед собой задачи социального переустройства системы) и культуротворящей (занимавшейся образованием и несущей в народ идею культуры). Однако между народом и властью было больше общего, чем между народом и интеллигенцией, с одной стороны, и интеллигенцией и властью – с другой. Земство можно рассматривать как социальный институт, который готовил общество к переходу от аграрного типа культуры к культуре индустриальной. В американском обществе, где примерно в это же время складывалась аналогичная ситуация (стремительной модернизации культуры и урбанизации), эту задачу взяла на себя психология (в лице бихевиоризма). Однако уже в эпоху Николая II земское движение было задавлено на корню.

Николаевская эпоха ознаменовалась роковым отставанием в модернизации как образования, так и общества. Историк В.О. Ключевский предсказал, что

Николай II станет последним представителем династии Романовых. Данный прогноз был сделан после того, как на приеме в Зимнем дворце представителей всех сословий от земств в 1895 г. царь назвал идеи об участии земств в государственном управлении пустыми мечтаниями [6]. Для укрепления авторитета власти была спроектирована «маленькая победоносная война» (русско-японская), однако реализация проекта привела к еще более жестокому политическому кризису, по сути, явившись одним из подземных культурных толчков, спровоцировавших каскад революций 1905–1907 и 1917 гг.

Уместны ли исторические аналогии между рубежами XIX–XX и XX–XXI вв.? Зачатки гражданского общества в форме продвинутых Интернет-сообществ, инертный народ (молчащее большинство) и власть, направляющая реформистскую энергию на строительство «египетских пирамид» (в частности, в системе образования – на бесконечное и утомительное реформирование школьного дела), осуществляющая тем самым канализацию энергии от решения насущных задач самоорганизации гражданского общества и социокультурной модернизации образования, соответствующего уровню информационной эпохи, в бюрократические дюны «реформирования ради реформирования».

Отметим, что эпоха Николая II явилась апофеозом политического безволия и отставания в модернизации как общества в целом, так и образования в частности. Аграрную реформу в ситуации общественно-политической нестабильности проводил уже П.А. Столыпин, осознающий всю ее непопулярность. Министры народного просвещения в николаевской России сменялись практически каждые год-два, а перманентная реорганизация министерства не позволяла всерьез заняться разработкой философии образования. Реформаторы, как правило, не знали страны и не всегда могли просчитать последствия своих шагов. Радикальная интеллигенция идеализировала рациональное начало в крестьянстве, стихию которого сдерживало лишь следование вере и традиции. Стремительное превращение аграрной страны в индустриальную приводило прежде всего к потере жизненных традиционных ценностей значительной частью населения (о чем

в ряде работ писал педагог и психолог В.Н. Сорока-Росинский [28]). Именно ситуация лиминальности (утраты привычных ценностей) при переходе от одного типа культуры к другому, оторвавшая народные массы от их корней и не предоставившая взамен никаких конструктивных жизненных ориентиров, оказалась для страны критической. Косная система образования не успевала перестраиваться, не осознавала даже такой задачи и оказалась неспособной предложить людям новые идеалы и ценности, а, главное, подготовить их для жизни в изменившемся обществе.

Однако существовали слои культуры (представленные прежде всего интеллигенцией), где происходили совершенно иные процессы и вырабатывались защитные социокультурные механизмы развития. Так, Ф.А. Степун в книге «Бывшее и несбывшееся» дал описание духовной жизни России перед Первой мировой войной. В эпоху социально-политического и духовного кризисов на рубеже веков отечественная культура искала механизмы овладения разнообразием: сглаживались конфликты между западниками и славянофилами, стирались противоречия между гуманитарным и естественнонаучным знанием, складывалась междисциплинарная парадигма. Интеллигенция, различная по духовным пристрастиям, спланировалась вокруг издательств и журналов. «Путь» объединял вокруг себя славянофилов, «Логос» – западников. «Мусагет» выступил одним из путей синтеза, лабораторией нового мироощущения [27]. Культура, экспериментируя с идеями «синтеза искусств», готовилась к рождению новой мировоззренческой парадигмы. Серебряный век стал эпохой синтетического умонастроения, в основе которого лежало понимание всеобщей связи вещей. Важную консолидирующую роль играло учение о всеединстве В.С. Соловьёва. Н.А. Бердяев отмечал «изменение сознания интеллигенции»: на рубеже веков «традиционное мирозерцание левой интеллигенции пошатнулось», вместо Н.Г. Чернышевского стали читать В.С. Соловьёва, появился интерес к философии А. Шопенгауэра и учению Л.Н. Толстого. В ряде гуманитарных наук возник интерес к неокантианству. В тот период стал возможен творческий диалог между представителями различных идеологий (например, между «пу-

тейцами» и «логосовцами»). Ф.А. Степун отмечал большое духовное напряжение в умственной жизни отечественной интеллигенции на рубеже XIX–XX вв., уважение к науке, искусству и театру, жадность до образования. Науку воспринимали «не профессионально, не как методiku и технику обособленных сфер знания, а экзистенциально, сущностно, как высшую духовную жизнь» [27, с. 90].

В конце XIX – начале XX в. в философии, психологии и педагогике возник ряд мыс-

поколение итальянских интеллигентов, или гуманистов [2]. Гуманистом называли человека, посвятившего себя самообразованию по определенной культурной программе (Humanitas). Программа включала в себя рефлексию достоинства и предназначения человека, стремление к энциклопедизму, интеллигентность как своего рода духовную утонченность [2].

Однако сам термин «гуманизм» был предложен позднее – в начале XIX в. немецким педагогом Ф. Нитхаммером, который особенно ратовал за преподавание в школах античной классики в эпоху господства естественных наук. В отечественной культуре сходные идеи развивал и обосновывал Ф.Ф. Зелинский (о чем речь пойдет ниже). Черты гуманитарного знания, такие как целостность, масштабность видения, диалогизм, интуитивизм, возможность интеллектуальной игры контекстами, широта культурных горизонтов, толерантность, энциклопедичность, как правило, оказываются наиболее востребованными именно на переломах эпох. Это объясняется тем, что гуманистическая парадигма, дерзая объять необъятное, стремится к творческому синтезу и помогает обществу в поиске путей консолидации и конструктивного развития.

Появление в российской культуре начала XX в. человековедов, энциклопедистов и гуманистов, таких как В.И. Вернадский, К.Н. Вентцель, П.А. Флоренский, Н.А. Бердяев, С.Н. Дурьлин, первый постмодернист Вяч. Иванов и другие, свидетельствовало о функционировании «защитных механизмов» культуры. В трудах философов, психологов, естествоиспытателей и педагогов разрабатывалась философия образования нового века. Однако слишком велика была критическая масса «непросвещенных», люмпенизированных слоев населения, вырванных с насиженных мест вихрем индустриализации культуры. Культурная отсталость населения и неразвитость институтов общественного самоуправления являлась основной причиной бед российского общества рубежа XIX–XX вв. Не перестает оставаться актуальным для анализа тот факт, что проблем удалось бы избежать, если бы в качестве социокультурного средства, охватывающего «зону ближайшего развития» общества, выступила система образования, работающая на опережение происходящих культурно-психологических процессов.

Эпоха Николая II явилась апофеозом политического безволия и отставания в модернизации как общества в целом, так и образования в частности. Ситуация лиминальности (утраты привычных ценностей) при переходе от одного типа культуры к другому, оторвавшая народные массы от их корней и не предоставившая взамен никаких конструктивных жизненных ориентиров, оказалась для страны критической. Косная система образования не успевала перестраиваться и оказалась неспособной предложить людям новые идеалы и ценности, а главное, подготовить их для жизни в изменившемся обществе.

лителей, разрабатывавших культурно-исторические идеи в образовании, увидевших развитие школы в социокультурном и культурно-историческом контексте и предложивших в сфере образования антропологическую, либерально-гуманистическую парадигму.

ВНУТРЕННЯЯ ЛОГИКА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ИДЕЯ HUMANITAS

«Пусть учитель спрашивает с ученика не только слова затверженного урока, но и смысл и самую суть его и судит о пользе, которую он принес, но не по показаниям памяти своего питомца, а по его жизни», – писал М. Монтень в «Опытах» [33, с. 380]. Гуманистические идеи сопровождали философию образования начиная с эпохи античности. Humanitas, согласно Цицерону, есть результат человеческого самосовершенствования. Впервые же с феноменом культуры и образования общество столкнулось в эпоху Возрождения в Италии, когда в нем появилось

Ученые, развивающие гуманистические идеи, придавали огромное значение именно опережающему реформированию образования как мере по предупреждению социально-политических и духовных кризисов всего общества.

Как известно, в основе того или иного типа культуры, общественного устройства и модели образования лежат определенные философские предпосылки, желанные образы человека, образцы культурных героев. Задачей данной статьи является на основе анализа источников гуманистической мысли проследить, какие модели образования, образы человека и тип общества открывает антропологическая перспектива.

Идея взаимной обусловленности хорошо образованных государственных деятелей и процветания государства в истории культуры не нова и была довольно популярной уже в Древнем Китае в эпоху Конфуция. Образование в качестве социального института появилось гораздо раньше рождения науки. В антропологический (классический) период в Древней Греции наука сделалась публичной и утилитарно ориентированной, а в обществе возникла ценность знающего человека. В. Виндельбанд в своих сочинениях показал взаимосвязь политического устройства (демократии) и развития определенных способностей. Так, для успешной политической карьеры были необходимы теоретические знания и такие психологические качества, как критическое мышление, ораторское искусство. Спрос не замедлил вызвать предложение – появились софисты, профессиональные учителя красноречия и мудрости. Софисты перешли от познания природы (натурфилософии) к изучению мышления и воли человека (антропологии). Они исследовали, как возникают представления и волевые акты, открыли разнообразие человеческих представлений и поступков. Образование отвечало ожиданиям общества, а с появлением образованных людей изменились социальный статус и задачи науки. Сразу востребованным стало классическое образование.

Классическое образование включало в себя семь свободных искусств и состояло из двух ступеней: *trivium* (грамматика, логика, риторика) и *quadrivium* (арифметика, музыка, геометрия, астрономия). По своей социальной сути классическое образование являлось воспитанием пуб-

личного человека. «...Гуманистическая образованность способствовала формированию людей определенного сословия в качестве ответственных деятелей, знающих, что естественно и правильно делать и чувствовать при тех или иных обстоятельствах» [25, с. 23]. В XII–XIII вв. появился особый вид образовательного учреждения – университеты (культурные центры, соответствующие потребностям зарождающейся ренессансной эпохи). Гуманитаристика (*studia humanitatis*) в университете была представлена циклом следующих дисциплин: *grammatica*, *retorica*, *poetica*, *historia* и *philosophia moralis*. Особенностью ренессансного гуманизма являлось отсутствие разрыва между теоретическим знанием и его практическим воплощением. Полученное образование воплощалось в деяния и поступки. Более того, неразрывная связь универсального познания и повседневного искусства жизни являлась характерной чертой образованного человека античной и ренессансной эпох.

Как уже отмечалось, в российской педагогике конца XIX – начала XX в. возник ряд течений антропологически ориентированной педагогики, отличавшихся либерально-гуманистической, философско-религиозной и культурно-психологической направленностью. Такие подходы в отечественной культуре были представлены именами педагогов, философов и мыслителей, среди них назовем лишь К.Н. Вентцеля, В.И. Водовозова, С.И. Гессена, С.Н. Дурьлина, А.У. Зеленко, Ф.Ф. Зелинского, В.В. Зеньковского, Н.А. Корфа, Ф.Ф. Резенера, М.М. Рубинштейна, В.Н. Сорока-Росинского, В.Я. Стоюнина, К.Д. Ушинского.

Совершим небольшой экскурс, позволяющий очертить горизонты основного содержания их концепций.

*

Одним из ярких представителей гуманистически и культурно-исторически ориентированной педагогики стал **Владимир Яковлевич Стоюнин** (1826–1888). Первое впечатление от знакомства с его работами («Мысли о наших гимназиях», «По поводу преобразования реальных гимназий», «Заметки о русской школе») слегка обескураживает, поскольку рождает мысль, что с 1860-х гг. в российской идеологии образования мало что изменилось!

Одна из основных проблем школы, согласно В.Я. Стоюнину, заключалась в примате сословных интересов над гражданскими и человеческими. Ее решением он видел предоставление всем свободы в развитии путем «благодетельной гласности». Система образования должна не столько готовить полезных членов общества, сколько развивать человека, воспитывать в нем чувство собственного достоинства и не «патриотический», а конструктивный взгляд на жизнь. Воспитательные и образовательные технологии, утверждал В.Я. Стоюнин, следует ориентировать на реальную повседневную жизнь, а не устраивать ради отвлеченных целей. Дело воспитания заключается не в самом

Впервые с феноменом культуры и образования общество столкнулось в эпоху Возрождения в Италии, когда в нем появилось поколение итальянских интеллигентов, или гуманистов. Гуманистом называли человека, посвятившего себя самообразованию по определенной культурной программе (*Humanitas*). Программа включала в себя рефлексию достоинства и предназначения человека, стремление к энциклопедизму, интеллигентность как своего рода духовную утонченность. Однако сам термин «гуманизм» был предложен позднее — в начале XX в. немецким педагогом Ф. Нитхаммером, который особенно ратовал за преподавание в школах античной классики в эпоху господства естественных наук.

по себе развитию человека, но в развитии человека в определенном социокультурном контексте, в выстраданном самой личностью направлении для созидательного приложения сил. «Можно быть человеком развитым и образованным так, как наша современность понимает образование, но без всякого направления своих душевных сил; можно даже казаться человеком с убеждениями, но без всякого стремления к деятельности; такими большинство из развитых юношей и выходит из гимназий» [29, с. 43].

Автор возражал против перегруженности учебных программ, замечая, что при множестве «научных предметов» дети лишены возможности свободного чтения и размышления. Даже у наиболее успешных учеников не оставалось времени для «свободной деятельности духа». Однако предоставление школьникам в середине недели дополнительного свободного дня В.Я. Стоюнин не считал решением проблемы. Подлинно гуманистический подход предполагает идти к реформированию не от абстрактных идеалов, а от реальных учеников. Так, гимназии должны ставить перед собой цель не подготовки в университеты, а к жизни в современном обществе. Университетам же следует ориентироваться на реальный уровень учеников-выпускников, а если университеты недовольны их подготовкой, то могут решать свои проблемы посредством подготовительных курсов.

В.Я. Стоюнин полагал, что если половина учеников класса не справляется с программой по математике, то именно программа должна быть адаптирована к их возможностям. Следует не стремиться пройти учебный курс как можно в большем объеме, а заботиться о том, чтобы наука достигла своих педагогических целей¹. Не надо бояться, что выпускнику не хватит знаний, поскольку правильно воспитанный и развитый молодой человек способен добыть их самостоятельными занятиями. «...Воспитание ничего не потеряет, если курс математики будет сокращен настолько, чтобы ученики с самыми обыкновенными способностями не отказывались упражнять над нею свои соображения» [29, с. 58]. Что же касается развития сверхспособных детей, то для этого существует такая форма, как факультативы, индивидуальное расписание и их личный досуг.

Актуальной для сегодняшнего дня выглядит и полемика по поводу введения в учебный план такого предмета, как законоведение, преследующее благую цель воспитания правового сознания. В.Я. Стоюнин считал такого рода увеличение учебной нагрузки совершенно бесполезным, поскольку знание не развивает чувства законности. Как показывает жизненный

¹ Ср. с дискуссиями на сайте И. Хоменко для учителей и родителей inter-pedagogika.ru: «Когда литератор «стонет», что ему не хватает часов на литературу, а физик — на физику, они вовсе не хотят воспитать личность, а экстенсивным путем увеличить количество мусора в голове ребенка, не заботясь о том, что ребенок с этим будет делать дальше» [30].

опыт, все чиновники, нарушающие закон, хорошо с ним знакомы. Чувство законности возникает из развитой нравственности, которая не внедряется при помощи нравочучений, а проистекает «из развившихся здоровых понятий, из более глубоких взглядов на людские отношения, на человека вообще как человека, как гражданина и как самостоятельную личность» [29, с. 60–61]. Системообразующим фактором в развитии нравственной личности является чувство человеческого достоинства. «Человек с глубоко развитым чувством человеческого достоинства, на котором он основывает и самоуважение, никогда не ударит бессильного человека, никогда не оскорбит его личности, пользуясь своей силою, и даже не подумает справиться в Своде, дано ему на то гражданское право или нет» [29, с. 60].

Образование в целом не должно ставить перед собой утилитарных целей. Для знания естественно забывание. Знания нужны не для памяти (для этого существуют специальные справочники), а как пища развивающегося ума. В этом заключается смысл «ненужных» знаний, знаний, не находящихся впоследствии практического применения. Однако чтобы этот развивающийся смысл приобретения знаний мог быть реализован, ученику необходим досуг, время для собственных размышлений. Следовательно, школьные программы должны быть максимально разгружены от «сухой номенклатуры», ибо только те знания приносят пользу, которые становятся пищей уму, предметом самостоятельных размышлений. Контролируя учебный процесс, от учеников следует требовать не экзаменационной учености, а разумных ответов. (Следует отметить, что такая постановка вопроса на смысл в корне расходится с идеологией ЕГЭ.)

В дискуссии о национальном образовании В.Я. Стоюнин отмечал значимость для развития личности ее культурно-исторического контекста и выступал против прямого подражания зарубежным образцам: «каждый народ из самого себя должен выработать свою учебную систему» [29, с. 72]. Однако знакомство с зарубежным опытом показывало, что «каждая образовательная школа, задавшись задачей воспитывать вообще человека, воспитывает его и как гражданина известной земли, согласно с требованиями реальными и идеальными своего общества» [29,

с. 155]. Нельзя воспитать человека вообще, а только человека определенной культуры, человека, соответствующего требованиям общества и историческому назначению своего народа. Школа, согласно представлениям В.Я. Стоюнина, должна браться в одной связке с семьей, обществом и психологией русского народа.

Тема взаимоотношений образования и общества широко обсуждалась среди разных слоев интеллигенции. 1860-е гг. в российском обществе были связаны

В основе того или иного типа культуры, общественного устройства и модели образования лежат определенные философские предпосылки, желанные образы человека, образцы культурные героев.

с социокультурной модернизацией образования. Однако реформы, на которые интеллигенция возлагала столько надежд, вскоре заглохли. Консервативные установки и стереотипы старой школы возобладали над идеями модернизации: прежнюю казенную школу всего лишь переделали по западному образцу. Дело ограничилось частичными изменениями в наборе предметов и методов обучения, а не переструктурированием системы в целом под решения новых культурно-исторических задач. «Канцелярство придавило ее [школу], как им же было придавлено и наше крестьянское самоуправление и во многом было испорчено наше земское дело. Понятно, что и наша интеллигенция, если под этими словами разумеет наиболее развитую часть населения, мало изменив свой чиновничий цвет, не слишком возвысилась в своих понятиях и уже не могла быть зорким стражем общественной нравственности» [29, с. 156].

*

Другой отечественный мыслитель, **Василий Васильевич Розанов** (1856–1919) опубликовал ряд статей по проблемам народного образования в 1883–1898 гг. в «Русском вестнике», «Русском обозрении», «Новом времени», «Русском слове». Его перу принадлежит также работа «Сумерки просвещения», впервые вышедшая в 1899 г.

Причину критического состояния образования и общества В.В. Розанов видел в том, что не существует единой культуры, а есть культ античности, культ христианства и культ естествознания. Каждый

из этих трех культов стремится выразиться в особенном типе школы. «В средней школе, как основном ядре воспитательной системы, установились следующие предметы, соответствующие трем указанным элементам: 1) классические языки, т.е. подготовка к чтению древних писателей и самое чтение их: поэтов, историков, ораторов, философов; 2) ветхозаветная и новозаветная история, история церкви, церковная догматика и литургия; 3) космография, физика с кратким очерком химии, алгебра и тригонометрия, география. История в отдельных частях своих распределена между этими тремя группами. Новые языки есть средство со временем глубже войти в дух и смысл каждой из этих трех групп предметов» [20, с. 7].

К иным источникам кризиса образования В.В. Розанов относил диктат государства, подражание западным образцам, несамостоятельность русской жизни, разрыв связей в воспитании между государством, церковью и семьей. Воспитание и образование мыслились им как единый процесс социокультурного развития личности, где ни социализация, ни индивидуализация не должны подавлять друг друга. Критикуя старую школу, автор писал, что все индивидуальные черты человека в ней прятались, сглаживались, а люди соприкасались «общими сторонами своего существа», однако «человек именно в индивидуальности своей несет свой существенный, особый смысл; в ней же лежит и родник всякого духовного творчества» [20, с. 9]. Преодоление кризиса В.В. Розанов видел в следовании принципам индивидуальности, целостности, единства личности и культуры. Школе в качестве путеводной звезды нужна философия образования, а обществу – перспектива образования, раскрывающаяся в контексте истории и культуры.

*

Известный российский ученый и хирург **Николай Иванович Пирогов** (1810–1881) также не оставался равнодушным к проблемам общества и образования. Внутренний душевный кризис совпал для него с историческим кризисом: в 1854 г. Н.И. Пирогов находился при осаде Севастополя. Ощувив необходимость и неизбежность преобразований, от специальных вопросов хирургии он обратился к изучению проблем педагогики. Публикация в 1856 г. «Вопросов

жизни» в «Морском сборнике» вызвала большой общественный резонанс.

В названной работе Н.И. Пирогов предсказывал российской культуре грядущую катастрофу: «...правительства, как история учит, не всегда дальнорозорки». Спасение общества автор видел в воспитании, которое призвано «сделать нас людьми». «Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане...» [18]. Как и В.Я. Стоюнин, Н.И. Пирогов склонялся к мысли, что главная задача школы – воспитание человека. Он критиковал реальную школу за склонность к преимущественно практическому образованию. «Не спешите с вашей прикладной реальностью», – призывал он. Главная цель школы – общечеловеческое образование, нравственное воспитание. «Все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми» [18].

*

Константин Николаевич Вентцель (1857–1947) являлся активным сторонником идей свободного воспитания и благоговения перед развитием. В 1917 г. им была написана «Декларация прав ребенка». Проблемы педагогики и образования он рассматривал в культурно-историческом и планетарном контекстах, полагая, что образовательные и воспитательные стратегии невозможно обсуждать отдельно от культуры и общества. Однако необходимо не просто нагрузить ребенка багажом культурного наследия человечества, а найти тропинку от его индивидуальности к миру культуры, по которой ребенок пойдет сам. Культура должна перестать «быть внешней и показной», а сделаться «истинной внутренней культурой» человека. «Будем же больше думать о развитии внутреннего человека в людях и будем поменьше гнаться за внешними показными результатами!» [4, с. 3].

Воспитатели должны не осуществлять насилие над ребенком, навязывая ему те или иные исторически преходящие догмы, атеизм или определенную религию, а прислушиваться к процессам, происходящим в самом ребенке, давать ему возможность выбора. «Что задерживает прогресс человечества в области нрав-

твенности? Этот прогресс задерживается и тормозится именно тем, что в нравственном воспитании мы не заботимся о развитии свободной творческой воли, что мы гасим с самых малых лет в ребенке в этом отношении беспокойный дух искания и творчества и стараемся во что бы то ни стало зажечь ровный и спокойный огонек веры» [4, с. 10].

От существовавшего некогда культа предков автор призывал перейти к культу ребенка. Культ ребенка для него означал культ жизни и творчества. «Культ ребенка – это будет только великое благоговение, великое преклонение перед развивающейся жизнью, перед беспредельным творчеством жизни...; это будет систематический... и планомерный труд, чтобы обеспечить и охранить это свободное развитие...» [4, с. 6].

В работе «Проблема космического воспитания» К.Н. Вентцель отмечал необходимость строить культуру «на космическом базисе», воспитывать планетарное мышление, открывающее перед историческим взором человека широкие горизонты. Он подчеркивал, что человек есть не только часть общества, но и часть вселенной, за которую он несет ответственность. От разрешения вопросов космического воспитания, считал автор, зависит все будущее человечества. Основная мысль К.Н. Вентцеля сводилась к триаде индивидуального, социального и космического воспитания человека. Индивидуальное воспитание предполагало ответственность перед собственными талантами и предназначениями, которые человек должен развить (у каждого человека есть долг перед самим собой). Социальное воспитание подразумевало осознание себя членом общества и проистекающую отсюда гражданскую ответственность. Космическое же воспитание позволяло сделать человека «гражданином вселенной». «Цель индивидуального воспитания в том, чтобы индивидуум сознал свою личную жизнь в ее целостности и единстве... Цель социального воспитания заключается в том, чтобы индивидуум сознал свое единство с некоторой социальной группой, все больше расширяющейся по своим размерам... В конечном процессе это социальная форма имеет стать всем человечеством. ...Цель космического воспитания заключается в том, чтобы довести воспитанника до сознания общности своей жизни с жизнью космической, что он ...

так или иначе принимает... участие в этом процессе развития космической жизни» [4, с. 12–13].

*

Виктор Николаевич Сорока-Росинский (1882–1960), окончивший в 1906 г. историко-филологический факультет Петербургского университета, был педагогом и психологом, преподавал в гимназиях, работал в течение двух лет в лаборатории А.Ф. Лазурского. Таким образом, свои педагогические воззрения он подкреплял недюжинным практическим опытом. В.Н. Сорока-Росинский полагал, что нельзя стать педагогом без знания психологических особенностей ребенка. Он призывал в педагогической деятельности считаться с интересами, вкусами, возрастными особенностями детей, подчеркивал важность психогигиены эмоций, синтеза научного и художественного способов постижения действительности.

Педагогика, доказывал он, должна опираться на «подсознательные душевные силы» ребенка, «на тот комплекс, в котором как-то тесно связаны воля к жизни, национальный инстинкт и стремление к деятельности и творчеству» [28, с. 58].

Основная причина социально-политического и духовно-психологического кризиса рубежа XIX–XX вв. заключалась в несоответствии культурно-исторических перспектив развития общества системе образования. В начале и середине XIX в. учебные заведения выпускали поколения так называемых лишних людей с высокими идеалами и пламенными сердцами, которые оказывались совершенно не подготовленными для жизни и личностной реализации в конкретном культурно-историческом обществе.

Однако кроме педагогики необходимо развивать еще и автогогику – науку о самовоспитании, помогающую раскрытию в человеке его индивидуальности. Причины появления неприкаянных «лишних людей» в обществе автор связывал с невежеством относительно точки приложения человеком своих сил. Только творческая индивидуальность, наученная раскрывать в себе предназначение и таланты,

настроена не на разрушения, а на пополнение сокровищницы человеческой культуры.

Большое значение В.Н. Сорока-Росинский придавал изучению национальных психологических черт. Он сходил с В. Я. Стоюниным в том, что нельзя построить обучение вне знания национальной психологии. Среди особенностей российской национальной культуры В.Н. Сорока-Росинский выделял крайнюю впечатлительность и отсутствие сдерживающего влияния воли.

Разрабатывая концепцию национальной школы, образовательной системы, базирующейся на ценностях той культуры, в ко-

Писательнице Джоан Ролинг удалось разрешить проблему мотивации обучения: Гарри Поттеру знания нужны не потому, что так принято, что когда-нибудь и где-нибудь они непременно пригодятся, а потому, что уже сегодня и сейчас ему предстоит с помощью этих знаний решать вопросы жизни и смерти.

торой человек произрастает и на его культурно-психологическом складе характера (ментальности), В.Н. Сорока-Росинский отмечал, что национальная школа должна быть построена не на отвлеченных факторах, вроде духа русского народа и его миссии, а на педагогически ориентированном анализе особенностей русской жизни и проистекающем из него понимании перспектив общественной, политической, хозяйственной и культурной жизни России. Школа же при таком подходе должна не только соответствовать культурно-историческому развитию общества, но и в качестве его зоны ближайшего развития вести это развитие за собой.

Идея национальной школы прежде всего означала внимание к культурно-историческому контексту, в котором развивается школа. Исходя из анализа сложившейся социокультурной ситуации, В.Н. Сорока-Росинский выделил принципы («принципы реальности»), которыми могла бы руководствоваться русская национальная школа: нравственное воспитание, семейное воспитание (сплывающий семейный труд), традиции народного творчества (песни и сказки), демократичность. Опасаясь быть неправильно понятым, автор настойчиво призывал не путать на-

циональную школу с националистической, доказывая, что всякое национальное, в своем естественном развитии выходя из собственных пределов, превращается в общечеловеческое.

В сложных условиях многоконфессионального государства требовалось также тщательное изучение национального чувства и «осторожный и самый внимательный уход за ним» в условиях школы. К тому, что сейчас называют патриотизмом, В.Н. Сорока-Росинский призывал относиться с особенной аккуратностью.

Достоинством педагогического подхода В.Н. Сорока-Росинского являлось то, что он отмечал важную роль бессознательных факторов в процессе воспитания и образования. Глубинные, бессознательные стороны души, «инстинкты», «внутренняя природа человека» должны быть с осторожностью встроены в образовательный процесс. В воспитании необходимо использовать их силу и энергию. «Инстинкты, эмоции и иные бессознательные состояния и предрасположения» обладают в психике огромной силой, «самое лучшее интеллектуальное образование воспитывает только незначительную по своей относительной важности сторону всей личности человека, ...исходным пунктом воспитания должна быть культура инстинктов и чувств, в том числе, пожалуй, прежде всего национального чувства» [28, с. 109]. Мирозерцание человека тогда имеет общественную силу, когда оно выработано им самим и опирается на глубины бессознательной психики, т.е. выстрадано, пережито и «через все море чувств» воплотилось в душу. Автор также подчеркивал, что человек живет не только для того, чтобы усваивать и воспринимать, но и творить, возвращать жизни все им взятое от нее, интериоризация культурных ценностей должна дополняться их экстериоризацией.

В работе «Нат Пинкертон и детская литература» автор поставил проблему взаимосвязи культурного героя и особенностей ментальности эпохи. «Дети, как очень чуткие организмы, отражают в своих вкусах нынешнее время» [28, с. 26]. Таким образом анализ детского чтения позволяет не только проникнуть во внутренний мир ребенка, но и подсказать педагогам пути к детской душе через литературу. Бульварная литература потому так овладела вниманием детей, отме-

чал автор, что отвечает особенностям их возрастной психологии. Эти особенности и должна учитывать специальная детская литература. «Но нет пока таких книг. Есть книги, которые нравятся взрослым, а поэтому навязываются школьникам. Но у школьников свои вкусы: им, очевидно, скучны эти хорошие, с точки зрения взрослых, книги, иначе не стали бы наши ученики с таким увлечением поглощать сыщиков и в них находить своих героев» [28, с. 54]. Опасность «натпинкертонского» чтения заключается в том, что оно исподволь прививает неправильные жизненные ориентации (воровский идеал и т.п.). «...У ребят, очевидно, перевернулись все понятия – удаль и ловкость мошенника или вора настолько поразили школьника, что сделали его глухим и слепым относительно самых элементарных понятий» [28, с. 36].

Подобные наблюдения продолжают оставаться актуальными и при нынешнем состоянии российского общества, системы образования и качества преподавания литературы в общеобразовательной школе.

*

Фаддей Францевич Зелинский (1859–1944) являлся ярким представителем либерально-западнического направления мысли. Его основные сочинения: «Сказочная древность Эллады», «Из жизни идей», «Психология языка», «Образовательное значение античности», «О внешкольном образовании», ряд его работ был опубликован в «Трудах комиссии по вопросу об улучшении средней школы», активным членом которой он являлся.

Ф.Ф. Зелинский полагал, что школа может и должна подготавливать духовное возрождение человека. В процессе образовательной социализации ребенку должны прививаться чувства и ценности достоинства, терпимости, порядочности, честности, однако для всего этого необходимо изначальное уважение к ученику. Образовательный процесс необходимо сопровождать настроением «трудорадостности».

Когда подготавливают музыканта, то речь идет о постановке голоса, между тем постановка ума – одна из важнейших задач школы, и лучше всего этой задаче служит изучение античности. Освоение античности имеет тройное значение – «чисто научное, культурное и образова-

тельное» [11, с. 6]. Ф.Ф. Зелинский смело выступал против леворадикально настроенного общественного мнения, которому классическая филология казалась пережитком уходящей эпохи. «По отношению к античности как элементу образования большинство общества склонно полагать, что это какой-то странный пережиток, неизвестно почему и каким образом сохраненный в современной школе и подлежащий скорейшему и окончательному упразднению; знаток же дела скажет, что античность по самому существу своему, в силу условий как исторического, так и психологического характера, является органическим элементом образования европейского общества и что окончательно упразднена она будет не иначе как с упразднением всей современной европейской культуры» [11, с. 2].

Важную роль придавал Ф.Ф. Зелинский воспитанию исторического сознания. История для него являлась живым источником современной культуры, в которой он выделял два слоя – «малое я» (повседневная национальная культура) и «большое Я» (воплощение творческих переживаний всего человечества). Соответственно, два течения, две души, два Я есть и у человека – глубинное и поверхностное. Для иллюстрации своих положений автор использовал образ Невы: иногда гонимые ветром волны указывают как будто в одну сторону (это поверхностные течения), между тем глубинные воды следуют незаметным ходом течения. «Малое я» культуры выражает ее национальный эгоцентризм, тогда как присвоение «большого Я» олицетворяет жизненную позицию гражданина мира. При такой постановке вопроса у европейца есть две родины: первая – это страна проживания, вторая – античность как основа единения народов Европы.

Ментальность как современного, так и древнего человека отличается когнитивной сложностью. «Древний мир был ...не однодум, а многодум». Античная философия являлась не чем иным, как школой мышления и толерантности. «Развивающемуся еще человеку полезно признавать силу разума, даже если бы в последующей жизни ему пришлось узнать, что не разум и убеждение, а страсть и похоть управляет его средой» [11, с. 2]. Античная философия, античная культура дают образующемуся человеку внутренний стержень, точку опоры. У школь-

ника, вдумчиво изучающего античность, по мысли автора, исподволь вырабатывается особый функциональный орган самопознания – овладения собственными способностями, своим интеллектом. Изучая античность, ученик не просто накапливает знания – «общие подлежащие» как основу общения всех образованных европейцев, но и учится учиться, осознает свой мыслительный процесс.

Важность для воспитания человека *humaniora* (так принято обозначать комплекс наук, раскрывающих различные стороны человеческого бытия) сближала таких разных мыслителей, как В.Я. Стоюнин и В.Н. Сорока-Росинский, Ф.Ф. Зелинский и Н.И. Пирогов. Присвоение гуманистических идеалов античности, ее либерального духа, чувства меры и золотой середины в политике, ценностей плюрализма и терпимости, согласно Ф.Ф. Зелинскому, могло вывести страну из общественно-политического кризиса, в котором она оказалась на рубеже веков².

Упадок классического образования Ф.Ф. Зелинский напрямую связывал с тенденциями усреднения школы и деградацией общества. В падении уровня преподавания античности он видел приметы будущей социальной катастрофы, а облегченную от гуманитарных наук школу называл социальным преступлением, поскольку смысл усвоения античности заключался в формировании общего умонастроения, «общих подлежащих» европейской цивилизации. Античность – общая духовная родина европейцев. Прививать культуру мысли, ценности терпимости и гуманизма школа способна благодаря освоению античности.

Таким образом, две как будто противоположные концепции – (1) национальной школы В.Я. Стоюнина и В.Н. Сорока-Росинского и (2) европейского либерализма Ф.Ф. Зелинского – сошлись в идее гуманистического подхода к образованию, в котором приоритетным выступают воспитание человека и привитие ему вкуса к общечеловеческим ценностям.

*

В предыдущей статье [9] мы отмечали, что весомый вклад в разработку философии образования внес *Сергей Иосифович Гессен* (1887–1950), для которого педагогика являлась прикладной философией. Его концепция складывалась в неокантианских методологических рамках, основную задачу образования он находил в приобщении человека к полноте культурного творчества. Цели образования, согласно С.И. Гессену, должны быть гармонично связаны с жизненными целями общества. Образование есть прежде всего культура личности. Автор призывал также различать в человеке тело, душу и дух, поскольку все эти три составляющие в равной мере «должны быть образованы в направлении культурных ценностей» [8, с. 376]. Поскольку человек целиком преобразовывается в образовательном процессе, нельзя оставлять вне внимания и психофизиологическую составляющую, которая также поддается культурному творчеству.

В «Основах педагогики» С.И. Гессен показал, что постижение перспектив образования возможно только в контексте развития определенной культуры. Так, анализ развития современной культуры продемонстрировал, что внешняя культура (книги, музеи, предметы искусства, разные политические течения и интересы) достаточно сложна, и есть опасность, что она подавит личность. Логическим продолжением «Основ педагогики» должна была стать книга «Философия воспитания», к сожалению, погибшая в годы немецкой оккупации. В этой книге, сохранившейся в виде заметок и фрагментов, С.И. Гессен исследовал путь развития человека, восходящий к сверхкультурному бытию. Человек, согласно мысли автора, развивается в четырех бытийных сферах: биологическое бытие, общественное бытие, духовная культура, благодатное бытие. Выделенным сферам бытия соответствуют четыре уровня воспитания человека – как психофизиологического организма, как

² Так, Н.А. Бердяев писал, что гуманизм в западноевропейском смысле слова не был пережит Россией, здесь не случилось своего Ренессанса как избытка творческой силы и радости. «Русские всегда смешивали гуманизм с гуманитаризмом и связывали его не столько с античностью, с обращением к греко-римской культуре, сколько с религией человечества XIX века, не столько с Эразмом, сколько с Фейербахом» [3, с. 122]. Гуманизм же в ренессансном смысле русской интеллигенции не был присущ, но ей была свойственна человечность (гуманитаризм). «Жалость к падшим, к униженным и оскорбленным, сострадательность — очень русские черты» [Там же]. Из этой жалости и сострадания вышло все русское народничество, эволюция которого впоследствии привела не к гуманизму, а к террористической борьбе.

личности, как индивидуальности и как «члена царства духа».

С.И. Гессен разрабатывал теорию нравственного и правового образования. Основная задача такого образования – творчество человека. Проблема старой школы, по мысли этого автора, загнавшей общество в кризис, состояла в том, что человека готовили к какой-либо профессии, а не к жизни в данном обществе. Новые поколения должны не воспроизводить традиции, а перенимать эстафету культурного творчества, чтобы в свою очередь привлечь к «живому потоку творчества» следующие поколения. «...Наше нравственное и правовое образование имело своей целью не навязать определенные нравственные и правовые убеждения, но наставить на путь, которым таковые только и могут быть выработаны. ...Наше научное образование имело своей целью не передать учащимся определенную систему знания, но приобщить их к методу научного мышления, порождающего и низвергающего научные системы» [8, с. 379].

*

Моисей Матвеевич Рубинштейн (1878–1953) – организатор Иркутского университета, человек уникальной философской культуры и социального действия, – как и многие отечественные ученые начала XX в. получил высшее образование в университетах Германии, где приобщился к неокантианству. В его основных сочинениях: «Идея личности как основа мировоззрения» (1909), «Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой» (1913), «Юность по дневникам и автобиографическим записям» (1928) – нашла отражение обширная область исследовательских интересов, включающая в себя философию, педагогику, психологию, культуру.

Междисциплинарный подход М.М. Рубинштейна к развитию личности можно охарактеризовать как культурно-деятельностный. Педагогика для него (как и для С.И. Гессена) выступала в качестве прикладной философии. Неокантианство, в философском контексте которого развивались эти две педагогические концепции, обращается к миру культуры и идеальных ценностей. Подходы М.М. Рубинштейна и С.И. Гессена объединяет идея образования, включенного в жизнь и в культуру.

Так, например, учебный план должен быть чуток к общественным изменениям, а открытый для коммуникации в XX в. мир обязывает к свободному владению основными европейскими языками.

Именно неокантианская философия вывела на передний план проблему ценностей в образовании. М.М. Рубинштейн одним из первых исследовал роль образования в социокультурной модернизации общества, доказывая, что за каждой педагогической системой стоят те или иные культурные ценности. Этическая проблематика в творчестве М.М. Рубинштейна, как и его однофамильца С.Л. Рубинштейна, являлась данью неокантианской интеллектуальной традиции. Мир общекультурных ценностей, согласно М.М. Рубинштейну, задает определенные нормы и цели процессу развития личности.

В работе «О целях и принципах педагогики» М.М. Рубинштейн утверждал, что понимание человека в качестве изолированного индивида есть фикция, поскольку человек «реален только в обществе» [22, с. 265], общество же стремится сформировать у каждого его члена «социальную волю». Именно в качестве личности, а не

Конструктивные и весьма привлекательные идеи вариативности, свободы выбора изучения тех или иных предметов на разном уровне сложности должны базироваться не на минимуме знаний («простоте мысли»), который гарантирует учащемуся государство, а на максимуме возможностей классического образования (постановке сверхцелей, создании обогащенной образовательной среды, где каждый сможет выстроить собственную траекторию учебной деятельности).

«естественного индивида», человек «представляет собой продукт культурной, социальной жизни» [22, с. 285]. Однако чем более культурно развито общество, тем большей сложностью отличается в нем личность, «тем более дифференцируется она в единство многообразного» [22, с. 286]. Конфликт общества и индивидуальности снимается, согласно М.М. Рубинштейну, ориентировкой на общие ценности развития: истину, добро и красоту. Наряду с этим, чем выше развито общество, тем более оно требует от человека

самодеятельности и самостоятельности. Возрастание сложности педагогических задач происходит вместе с ростом культуры. «Как примирить интересы индивида, общества и культуры? Как совместить индивидуальное самосознание с возможностью общественной солидарности?» [22, с. 268]. Одновременно с социализацией в здоровом обществе идет процесс индивидуализации. «...Человек прорывает рамки своего исключительного социального существования в двух направлениях: он стремится развиваться как индивидуальность и как культурная личность, которая также должна быть индивидуальной» [Там же]. М.М. Рубинштейн выделял два плана индивидуализации – биологический и культурный. Развитие индивидуальности осуществляется деятельным путем и посредством стремления к ценностям красоты, добра и истины. Общество накапливает культурные богатства в виде науки и искусства, однако творцом этих духовных сокровищ являются отдельные индивидуумы. Развитое общество требует воспитания творца культуры, и перед

Если одним из рисков болонской идеологии становится стандартизация и глобализация образования (в которой нет ничего негативного, если при этом удается сохранить уникальные национальные традиции), то другим риском оказывается игнорирование специфики отечественного менталитета (установки патернализма и социальной справедливости).

Иными словами, социокультурная модернизация образования невозможна вне анализа культуры и механизмов встраивания реформ в повседневную жизнь того или иного народа.

педагогикой «ставится задача указать средства и пути к воспитанию человека как телесно и духовно, индивидуально, всесторонне развитой, сильной, жизнеспособной, социальной, самостоятельной, культурно-творческой, нравственной силы» [Там же]. Все эти перечисленные характеристики М.М. Рубинштейн объединил под понятием цельной личности.

Цельная личность является идеалом воспитания. Личность – активное деятельное начало, она формирует себя в процессе творческой самостоятельности.

Это неокантианское положение М.М. Рубинштейна зримо сближает его с однофамильцем С.Л. Рубинштейном, указывая на общий методологический источник. В неокантианской традиции личность понимается как субъект деятельного и культурного развития. Культурный аспект в концепции М.М. Рубинштейна выражен гораздо более четко, чем в иных вариантах деятельностного подхода, «культура и личность оказываются двумя понятиями, немислимыми друг без друга» [22, с. 270], именно на этих основаниях его подход по праву можно охарактеризовать как культурно-деятельностный.

Культурно-деятельностная психология в отрывке неокантианской, а не марксистской интеллектуальной традиции выигрывает в психологию открытыми пространствами ценностей, духовной активности, культуры и свободы. Культурно-деятельностная концепция М.М. Рубинштейна несет идеи активности и деятельности в обучение. Истинное образование активно и деятельно, утверждал автор, человек подлинно знает только то, что сам проделал. «Только деятельное отношение к миру может создать чувство жизни и наполнить ее смыслом» [22, с. 271].

Из общей философской идеи, согласно которой мир предстает перед каждым человеком как хаотический материал, требующий индивидуальной обработки для производства цельной формы, следует конкретный педагогический вывод: «человек никогда не должен целиком поглощаться материалом... а это значит, что школа должна ставить себе цель дать метод, оценивать умение работать и ориентироваться... не ниже задачи снабдить своих питомцев определенными знаниями» [22, с. 274]. Индивидуальный стиль, характер и воля – необходимые образовательные орудия личности, которая в процессе обучения прокладывает собственный познавательный путь. «В повторении и проторенных тропах она тускнеет, в индивидуальном, неповторяющемся ее истинная жизнь» [22, с. 275]. Каждый человек (от наименее даровитого до гения) ценен для культуры, ибо представляет собой «новую культурно-творческую незаменимую силу». «Культуре в ее квинт-эссенции можно служить только индивидуальным путем. Поэтому развивая индивидуальность в интересах развития личности, мы в то же время выполня-

ем требования, которые предъявляются к личности со стороны культуры» [22, с. 276]. Таким образом, развивая свою индивидуальность, человек способствует общекультурному творчеству.

Однако развитие индивидуальности должно направляться ценностями культуры и быть именно развитием индивидуальности личности, индивидуальности творца. М.М. Рубинштейн призывал не путать индивидуализацию и индивидуализм. Опорой индивидуализации всегда выступает культура. «В наше время со всех сторон раздается призыв к культивированию индивидуальности, и в такой форме этот призыв грозит создать своего рода педагогический анархизм, который уничтожит личность, отдав человека на произвол произрастания всех его положительных и отрицательных сторон» [22, с. 277]. Представлять собой гармонично развитую индивидуальность личность может только в идеале, но она должна к этому идеалу стремиться, и само это стремление является признаком развивающейся личности. В соответствии с этими положениями концепции цельной личности М.М. Рубинштейн полагал, что целью школы и системы образования в целом должно стать «устремление к общечеловеческим идеалам». Он указывал на опасности одностороннего воспитания – физического, эстетического интеллектуального, нравственного, религиозного. «...Личность часто насилуют партийные доктрины, так называемое общественное мнение, семейные отношения, особенно современные хозяйственные условия и т.д., и часто ей приходится отказываться и отклоняться от самой себя» [22, с. 281]. В основу цельной личности должна быть положена гармония культурных ценностей – добра, истины, красоты.

Гуманизм, получивший расцвет в гуманистической психологии, был заложен в неокантианской методологической традиции (неслучайно в творчестве И. Канта значительную роль играли вопросы антропологии). «Идеальное общество, – отмечал М.М. Рубинштейн, – борясь за право, человечность и т.д., идет рука об руку с личностью», подавляться в развитии человека должны только «антикультурные проявления» [22, с. 287]. Если индивидуальность слишком растворяется в социальном, она гибнет, расчеловечивается.

Для развития личности важен зазор приватности, духовной свободы. Личность свободно дышит в сферах частной жизни, чувств, эстетических переживаний, искусства. Предметом особой рефлексии в педагогике должны стать «разлад индивидуальной, культурной и социальной сторон личности» и продумывание стратегий их гармонизации. Однако даже естественные свойства индивидуальности раскрываются в зависимости от того или иного культурного контекста.

Гуманистическое образование не выдвигает перед собой задачи стать сферой информационных услуг или технологией формирования личности. Современное гуманистически ориентированное образование стремится вернуть личности труд самоформирования.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КООРДИНАТА ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*«Чувство собственного достоинства – вот загадочный инструмент: созидается он столетиями, а утрачивается в момент...
...Чувство собственного достоинства – вот загадочная стезя, на которой разбиться запросто, но обратно свернуть нельзя, потому что без промедления, вдохновенный, чистый, живой, растворится, в пыль превратится человеческий образ твой.
...Чувство собственного достоинства – ... кроме этого ничего не придумало человечество для спасения своего».*
Б. Окуджава. «Белле Ахмадуллиной»

Гуманистически ориентированная педагогика, оснащенная средствами культурно-антропологического анализа, вооруженная исследованиями развития человека в культуре, пожалуй, имеет право на педагогические эксперименты в горизонтах «социокультурной модернизации образования». Однако имеет ли право на социальное экспериментирование педагогика, не выработавшая осмысленной философии образования? Более того, раздвигая границы пребывания социализирующегося человека в неблагополучной школе (будь то эксперимент с «шестилетками», против которого активно возражали физиологи и психологи, доказывающие эффектив-

ность для данного возраста игровой деятельности, дополнительная образовательная программа «второй половины дня» или идея «двенадцатилетки»), не окажется ли типовая школа по психологическому эффекту приравненной к принудительному заключению? «Для детей, которым суждено учиться в школах, они являются местом долгих мучений, нравственных, а иногда и физических истязаний... Для школы не существует души маленького человека. Ничья любящая рука не направляет потока чистого света туда, куда просит детская душа. Вместо удвоения по мере сил естественного порыва, нам давали ненужные правила, параграфы, слова, ничего и никогда не могущие объяснить», – писал в воспоминаниях «В школьной тюрьме (исповедь ученика)» С.Н. Дурьлин [10, с. 5]. Что могли бы рассказать вдумчивому исследователю исповеди нынешних учеников?

Обозначенный круг вопросов требует как разработки философии антропологически ориентированного образования, так и анализа особенностей культурно-исторического контекста повседневной российской жизни. Выделим характерные черты гуманистической парадигмы образования.

- Личность, индивидуальность человека представляет собой самоценность, процесс образования строится в зависимости от потребностей каждого конкретного ребенка.
- Целью школы является воспитание достойного человека, осознающего свою индивидуальность и реализующего уже в процессе обучения свое призвание, чему косвенно служит свободный выбор предметов изучения.
- Необходимым условием гуманистически ориентированного образования становится уважение к личности ученика, доверие к его выбору пути и формы развития, забота о человеческом достоинстве личности. Чувство собственного достоинства выступает духовным стержнем развития личности, точкой опоры, найденной в самом себе.
- Представителями антропологической парадигмы выявлена взаимосвязь системы образования с жизнью конкретного культурно-исторического общества и национальной культуры.
- В гуманистической педагогике подчеркивается приоритет свободной творческой работы и самообразования.

- Мыслителями, представляющими данное направление, отмечена важность изучения основных европейских языков и общей филологической культуры; необходимость *humaniora* как «общих подлежащих» человечества, развитие планетарного и «герменевтически воспитанного сознания» (М. Хайдеггер).
- Основой социализации личности на фундаменте общечеловеческих ценностей становится классическое образование.

Таким образом, краеугольным камнем школы, исповедующей гуманистическую парадигму, является опора на человеческое достоинство, на индивидуальный ритм, особенности и склонности ученика, на творчество и собственный труд самоформирования личности, на классическое образование как основу общечеловеческой коммуникации.

Идеальная модель гуманистической школы, к тому же ориентированной на классическое образование, была предложена А.Л. Чижевским. Чтобы взрастить Личность, школа должна стать Храмом. «Одновременно с преподаванием азбуки, – писал он в «Академии поэзии», – следует преподавать искусство, внушая любовь к нему. ...Сделать человека человеком – вот всепоглощающая цель искусства» [32, с. 17]. «Здание... должно быть выполнено в одном из величественных стилей Греции и возвышаться над окружающей местностью подобно храму. Окруженное другими небольшими зданиями того же классического стиля, пусть оно напомнит зрителю афинский Акрополь или римский Форум! Удаленное от городского шума и окаймленное со всех сторон парком, оно покажется еще торжественнее и таинственнее» [32, с. 222]. А обучают здесь помимо основных дисциплин и языков, всем искусствам – живописи, стихосложению, музыке, пластике...

Эффективность системы образования определяется ее взаимоотношениями с другими составляющими триады «культура – образование – личность» («культура – образование – психология»). Если на каком-то этапе взаимодействия этой триады происходит сбой, негативные последствия отражаются на всех компонентах. Так, основная причина социально-политического и духовно-психологического кризиса рубежа XIX–XX вв. заключалась в несоответствии культурно-исторических перспек-

тив развития общества системе образования. В начале и середине XIX в. учебные заведения выпускали поколения так называемых лирических людей с высокими идеалами и пламенными сердцами, которые, как отмечали В.Я. Стоюнин, Н.И. Пирогов, В.Н. Сорока-Росинский, оказывались совершенно не подготовленными для жизни и личностной реализации в конкретном культурно-историческом обществе. На рубеже XIX–XX вв. образование не успело подготовить людей к грядущим социально-политическим переменам, не дало возможности ценностного самоопределения массам, оторвавшимся от уклада традиционной жизни.

Взаимосвязь между культурой, образованием и личностью находит отражение в культурных героях, на которые ориентируются проходящие социализацию поколения. Анализ культурных героев может выступить индикатором как ценностей грядущего поколения, так и вехой в смене исторических эпох. К примеру, культурным героем леворадикальной интеллигенции был революционер – человек, предающий самого себя и интересы частной жизни, приносивший свою личность в жертву ради блага общества и народа. Однако история показала разрушающую роль подобного культурного образца как для психики отдельного человека, так и для общества в целом (феноменологические иллюстрации см. [5], [24]).

Каких культурных героев предлагает подрастающему поколению «текущая современность»? Этот вопрос требует отдельного исследования. Очевидно, что постмодернистское разнообразие культуры вынесло на поверхность немало и «натпинкертоновских» образцов; вместе с тем модели героев стало предлагать не только искусство, но и Интернет (культурными героями здесь становятся современники – блоггеры, авторы «живых журналов», создатели социальных сетей).

Можно ли обнаружить в срезе современной культуры литературные образы, которые несут ценности не «натпинкер-

тонства», а «культуры достоинства»? Отметим два литературных персонажа. Гарри Поттер и Эраст Фандорин стали как явлениями беллетристики и массовой культуры, так и образцами для социализации, в которых нашли отражение возвышенные идеалы в одном случае подростковой субкультуры, в другом – интеллигенции. Книжки о Гарри Поттере, написанные учительницей, повествуют о школьной жизни, перипетиях и ценностях подросткового возраста: дружба и предательство, долг и честь, первая любовь, психологические различия между мальчиками и девочками. «Несомненная удача Джоан Ролинг – выбор сюжета. ...Объем эпоса о Гарри Поттере – семь романов, соответствующие семи годам обучения в западной школе. <...> Тема Ролинг – школьные будни, жанр – роман воспитания» [1]. Писательнице удалось разрешить проблему мотивации обучения: «Гарри Поттеру знания нужны не потому, что так принято, что когда-нибудь и где-нибудь они непременно пригодятся, а потому, что уже сегодня и сейчас ему предстоит с помощью этих знаний решать вопросы жизни и смерти» [1]. В основе литературного проекта Г. Чхартишвили (Б. Акунина) лежит аксиология достоинства³. Гарри Поттер и Эраст Фандорин – культурные герои, в которых чувство собственного достоинства представлено как ведущая личностная черта. Однако можем ли мы утверждать, что в постсоветском обществе произошла радикальная смена культурного героя, что не Мальчиш-Кибальчиш, не Павлик Морозов, не Нат Пинкертонов, а Мальчиш со шпагой (В. Крапивин) стали образцами для самостроительства?

Уроки истории и словесности занимают важное место в парадигме Humanitas, и приоритетной задачей является не столько пересмотр содержания учебных программ (хотя необходимость их загрузки очевидна), сколько изменение стиля преподавания, ориентация на развитие не «национального духа» (патриотизма) и «простоты мысли» (идеология К.П. По-

³ «ЧСД можно определить как уважение к себе и окружающим, причем уважение априорное, которое сродни презумпции невиновности: ко всякому человеку следует относиться с почтением, пока он своими действиями не доказал, что не заслуживает его» [31]. Б. Акунин выделил три исторических типа, олицетворяющих чувство собственного достоинства, – это японский самурай, английский джентльмен и российский интеллигент. Образ Эраста Фандорина стал сочетанием всего лучшего, что присуще «порядочным людям различных культур». «...Каждое литературное произведение, даже детективный роман, поднимает некий экзистенциальный вопрос, в котором писатель стремится разобраться. Это и есть высшее предназначение литературы. Если говорить про моего героя Фандорина, то он, пользуясь конфуцианским определением, благородный муж, чья жизнь строится в соответствии с неким нравственным императивом, с чувством личной ответственности за любое действие» [31].

бедоносцева, в современном варианте представленная вызвавшей общественную дискуссию триадой обязательных и общих для всех дисциплин: ОБЖ – физкультура – «Россия в мире», а критического мышления⁴. Дискуссии о преподавании истории в школе зачастую выдают споры об интерпретации тех или иных фактов, тогда как задача школьного курса – методологическая: заложить культуру исторического анализа. Существенную роль в программе Humanitas играет развитие филологической культуры, обучение языкам, знакомство с античным наследием⁵ и воспитание планетарного сознания. От учебных программ по литературе ожидается сообразность как культурно-исторической ситуации развития, так и потребностям психологического возраста. Опытные педагоги, несмотря на подчинение школьного времени подготовке к ЕГЭ, продолжают практиковать домашние задания в форме сочинений и эссе, формирующих личность сочинителя и его индивидуальный стиль в процессе экстерииоризации (самовыражения): ибо только в творческой деятельности рождается творец⁶.

*

Рассмотренные выше идеи не только представляют собой исторический интерес, но позволяют иначе взглянуть на процессы, творящиеся в современной политике образования. Почему публикация проекта новых образовательных стандартов для старшей школы вызвала такой общественный резонанс? Потому что сработал национальный культурно-психологический парадокс: «хотели как лучше, а получилось как получилось». Вместе с тем и Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (разработанная А.Я. Данилюком, А.М. Кондаковым, В.А. Тишковым) [16], напоминает

оксюморон, «кентаврическое образование», по-видимому, выдающее стремление авторов достигнуть общественного согласия между так называемыми почвенниками и либералами, однако стремление, реализованное посредством методологии «элементаризма», а не выделения «единиц анализа», т.е. путем механического сложения идей, а не их творческого синтеза. Представленный в концепции конгломерат идей – «патриотического воспитания», «личности», «гражданского общества», а также пафос сочетания лучших традиций старой и новой школы, так и остался разнородной смесью, не создавшей смысловой системы. Причиной последнего, на наш взгляд, и является отсутствие проглядывающей за данной концепцией четкой философии образования.

Необходимость реформирования системы образования в связи со стремительно изменяющейся социокультурной средой очевидна как сторонникам, так и противникам проекта образовательного стандарта. Однако конструктивные и весьма привлекательные идеи вариативности, свободы выбора изучения тех или иных предметов на разном уровне сложности должны базироваться не на минимуме знаний («простоте мысли»), который гарантирует учащемуся государство, а на максимуме возможностей классического образования (постановке сверхцелей, создании обогащенной образовательной среды, где каждый сможет выстроить собственную траекторию учебной деятельности).

Нередко критики образовательных реформ оценивают болонский процесс в целом как вырубку отечественного «вишневого сада»: пришло время Лопахиных, и образование ориентируется не на самоценность, а полезность знаний, на прагматизм. Однако вариативность, которая

⁴ В этом плане позитивно отметим учебники по «Истории России» А.Л. Юрганова, Л.А. Кацвы ([14], [34]), написанные высокопрофессионально, изящным стилем, избыточные по содержанию (в расчете на самостоятельное размышление) и полные уважения к читателю-школьнику. Предоставляя обширную информацию, учебники хорошо структурированы, позволяя не нагружать память именами и датами. Большим достоинством учебников является их идеологическая нейтральность.

⁵ Этой цели служит, например, «Занимательная Греция» М.Л. Гаспарова [7].

⁶ «Создавая свое произведение, художник тем самым создает и собственную свою эстетическую индивидуальность. В творчестве создается и сам творец. Лишь в созидании <...> этического, социального целого создается нравственная личность. Лишь в организации мира мыслей формируется мыслитель; в духовном творчестве вырастает духовная личность. Есть только один путь — если есть путь — для создания большой личности: большая работа над большим творением. Личность тем значительнее, чем больше ее сфера действия, тот мир, в котором она живет, и чем совершеннее этот последний, тем более совершенной является она сама. Одним и тем же актом творческой самодетельности создавая и его и себя, личность создается и определяется, лишь включаясь в ее объемлющее целое. Завершенная индивидуальность не значит изолированная единичность» [24, с. 106–107].

усекает возможности полноты образования, и вариативность как доступность разнообразия знаний – это принципиально разные вещи. Если одним из рисков болонской идеологии становится стандартизация и глобализация образования (в которой нет ничего негативного, если при этом удастся сохранить уникальные национальные традиции), то другим риском оказывается игнорирование специфики отечественного менталитета (установки патернализма и социальной справедливости).

Иными словами, социокультурная модернизация образования невозможна вне анализа культуры и механизмов встраивания реформ в повседневную жизнь того или иного народа. В чем заключались основные высказанные претензии к проекту стандарта? Не только в идеологии упрощения и акцентировании патриотического воспитания, но и в отсутствии конкретных механизмов реализации возвышенных, но зачастую оторванных от реальности современной массовой школы идей. Однако именно в этом и заключается методологический смысл культурно-психологического анализа – в изучении и прогнозировании модернизации образования не просто в контексте развития той или иной культуры, но и ситуативном срезе изменчивой повседневности, чтобы «наша новая школа», с одной стороны, строилась в горизонтах гуманистической философии образования и общечеловеческих ценностей, а с другой – была не оторвана от конкретной культурно-исторической реальности и ориентирована на повседневный жизненный мир.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров В. Кто придумал футбол, или Гарри Поттер в школе и дома [Электронный ресурс]. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2001/7/aleks.html (дата обращения: 15.12.2010).
2. Баткин Л.М. Итальянское возрождение в поисках индивидуальности. М.: Наука, 1989.
3. Бердяев Н.А. Русская идея // Вопр. философии. 1990. № 1. С. 77–144.
4. Вентцель К.Н. Основные задачи нравственного воспитания // Свободное воспитание. Педагогический альманах. 1992. Вып.1. С. 3–14.
5. Вересаев В.В. На повороте // В.В. Вересаев. Повести и рассказы. М.: Худож. лит., 1987.
6. Вернадский Г.В. Русская историография. М.: Аграф, 2000.
7. Гаспаров М.Л. Занимательная Греция. Рассказы о древнегреческой культуре. М.: Новое литературное обозрение, 2000.
8. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995.
9. Гусельцева М.С. Социокультурная идентичность российской интеллигенции и модернизация образования // Образовательная политика. 2010. № 7. С. 30–42.
10. Дурыйлин С.Н. В школьной тюрьме (исповедь ученика). М.: Типография тов-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1909.
11. Зелинский Ф.Ф. Из жизни идей: Научно-популярные статьи. СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1916. Т. 2.
12. Кавелин К.Д. Наш умственный строй. М.: Правда, 1990.
13. Карацуба И.В., Курукин И.В., Соколов Н.П. Выбирая свою историю. «Развилки» на пути России: от рюриковичей до олигархов. М.: Колибри, 2005.
14. Кацва Л.А., Юрганов А.Л. История России VIII–XV вв.: Учебник для VII класса средних учебных заведений. М.: МИРОС; РОСТ, 2001.
15. Ключевский В.О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли. М.: Правда, 1990.
16. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. [Электронный ресурс] URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985> (дата обращения: 2.03.2011).
17. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). СПб.: Искусство, 1994.
18. Пирогов Н.И. Вопросы жизни. Дневник старого врача. [Электронный ресурс] URL: http://imwerden.de/pdf/pirogov_dnevnik_vracha_2008.pdf (дата обращения 15.12.2010).
19. Проект ФГОС среднего (полного) общего образования. [Электронный ре-

- сурс] URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=4100> (дата обращения 17.02.2011).
20. Пружинин Б.И. Ratio serviens? Контуры культурно-исторической эпистемологии. М.: РОССПЭН, 2009.
21. Розанов В.В. Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990.
22. Рубинштейн М.М. О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу: В 2 т. Т. 2 / Под ред. Н.С. Плотникова, К.В. Фараджева. М.: Изд. дом «Территория будущего», 2008.
23. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопр. психол. 1986. № 4. С. 101–108.
24. Савинков Б. Воспоминания террориста. М.: Вагриус, 2006.
25. Смит Р. История гуманитарных наук. М.: Изд. дом ГУ–ВШЭ, 2008.
26. Стевенсон Л. Десять теорий о природе человека. М.: Слово, 2004.
27. Степун Ф.А. Бывшее и несбывшееся. СПб.: Алетейя, 2000.
28. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991.
29. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991.
30. Хоменко И. О чем учителя не спрашивают родителей... // Родительская газета. [Электронный ресурс] URL: <http://ps.1september.ru/2002/84/11.htm> (дата обращения 17.02.2011).
31. Честь и достоинство. Беседа В. Катаевой с известным писателем Б. Акуниным // В мире науки. 2004. № 11. [Электронный ресурс] URL: <http://www.sciam.ru/2004/11/mnenye.shtml> (дата обращения 2.03.2011)
32. Чижевский А.Л. Академия поэзии. Калуга: Изд-во Культпросвет, 1918.
33. Энциклопедия для детей. Т. 1. Всемирная история / Сост. С.Т. Исмаилова. М.: Аванта+, 1996.
34. Юрганов А.Л., Кацва Л.А. История России XVI–XVII вв.: Учебник для VIII класса средних учебных заведений. М.: МИРОС; изд-во «РОСТ», 2001.