

Содержание

Цитата номера	3
Предваряя тему...	
С.В. Иванова Формирование творческого мышления школьников как государственная и научно-педагогическая задача	4
А.А. Гин Встреча с Чудом (о мотивации к познанию).....	10
Тема номера: Феномен детства	
И.Д. Демакова Понятие «детство» в психологии и педагогике	14
Л.К. Нефёдова Детствование как состояние связи мира с человеком в русской философии.....	23
И.В. Дуденкова Возможность как категория философии детства ...	32
Г.Ю. Беляев Культурные формы воспитания – миф или реальность?	49
Д.В. Григорьев Школьная идентичность ребенка	70
Т.Л. Истомина Философские основания принципа самостоятельности, его сущность и актуальность в современной педагогической науке и практике	74
О.А. Милинис Концептуальные положения субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности	87
Диагностика социума	
А.Ф. Радченко Политическая роль здоровья и экологии в сбережении нации	102
А.В. Селезнева Политические представления российских старшеклассников в контексте гражданского воспитания и формирования политической культуры	112
С.А. Дудко К вопросу обучения детей мигрантов в условиях современной миграционной политики России.....	122
Л.Н. Чернышева Взаимосвязь читательской потребности, мотивации и интереса в процессе формирования юного читателя .	129
Специальная тема	
С.А. Ганина Феномен детства в русской культуре XIX — начала XX в.: культурно-философский анализ русской живописи	138
В.Д. Серафимова Концепты «дети», «детство» как общечеловеческая проблема (А. Платонов, Ю. Казаков, Б. Екимов и др.) .	150
Я. Вэй Вокальное профессиональное образование в Китае в 20—30 годы XX века.....	159
Возвращаясь к напечатанному	
В.С. Меськов «Я емь истина...»	165
Памяти В.Н. Брюшкина.....	178
Наши авторы	180
Summary.....	183
Информация для авторов	191

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-32332 от 09.06.08 г. Москва

Журнал «Ценности и смыслы» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК.

Редакционная коллегия

Иванова С.В. (главный редактор)	
Бисеров А.Ю. (заместитель главного редактора)	
Кадыкова А.С. (выпускающий редактор)	
Брюшинкин В.Н.	Оганесян С.С.
Воскресенский А.Д.	Смакотина Н.Л.
Войтас С.А.	Сорина Г.В.
Гаман-Голутвина О.В.	Туманов С.В.
Гречко П.К.	Тынянова О.Н.
Грифцова И.Н.	Шариков С.В.
Диев В.С.	Шишов С.Е.
Зубарева Е.Ю.	Шкурко Н.М.
Меськов В.С.	Ярмак Ю.В.
Микешина Л.А.	

Адрес редакции: 115035, Москва, ул. Садовническая,
д. 58/60, стр. 1

Тел.: 8(495)951-28-70

E-mail: cennostiismisli@gmail.com

Сайт: www.inst-et.ru

Учредитель:

Институт эффективных технологий

Допечатная подготовка:

Оригинал-макет подготовлен ООО «БЕТА-Фрейм»

Формат 70×108/16. Подписано к печати 25.06.12

Печать офсетная. Объем 16,8 п.л.

Периодичность: 6 номеров в год

Дизайн обложки Ю.В. Вепринцева

Тираж 1000 экз.



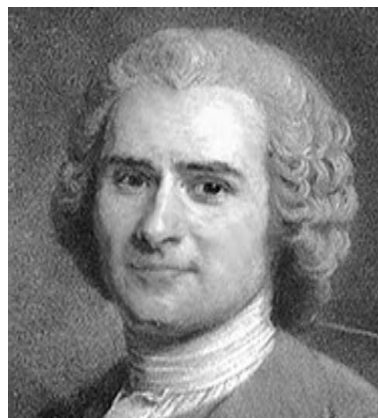
При использовании материалов ссылка на журнал обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Индекс для подписчиков **42194**

© Журнал «Ценности и смыслы», 2012

Дайте детству созреть в детстве.

Жан-Жак Руссо





С.В. Иванова

Формирование творческого мышления школьников как государственная и научно-педагогическая задача

В данной публикации, которая не претендует на полноту освещения проблемы в силу ее масштабности, раскрывается значение творчества для личности и общества, пути практического создания педагогических технологий, развивающих творческие способности школьников, и роль психолого-педагогической науки в решении государственной задачи формирования творческого мышления школьников.

Ключевые слова: творчество как высшая ценность, педагогические технологии, решение управленческих задач, формирование творческого мышления.

Мысль высказаться по поводу формирования творческого мышления возникла не самостоятельно: выступлением по этой теме я открывала Международный семинар о креативном мышлении в Москве, в феврале 2012 года, организованный Лабораторией образовательных технологий под руководством А.А. Гина. Эта организация занимается продвижением (и успешным продвижением!) теории решения изобретательских задач как образовательной технологии, развивающей творческие способности школьников. Авторы называют эту технологию ТРИЗ-педагогикой (см. коммент. 1). Нередко вне рамок педагогической науки зарождаются успешные технологии развития творческих способностей детей, создаваемые непрофессионалами от педагогики. Вероятно, когда призвание и любовь к детям заставляют сменить полученную ранее профессию и прийти в образование, в школу, тогда получается хороший результат. Однако настало время теоретической педагогике, дидактике концептуально оформить возникшие на практике подобного рода течения, исследовать их потенциал и создать механизмы, позволяющие эти технологии внедрять в массовую практику. Особенно важно, когда речь идет о развитии творческих способностей. Сегодня это одна из основных задач государственной политики, которой в первоочередном порядке озабо-

тился Президент России В.В. Путин, в день инаугурации 7 мая 2012 года подписавший Указ, в котором сказано о «разработке... комплекса мер, направленных на выявление и поддержку одарённых детей и молодёжи» [1].

В Институте теории и истории педагогики РАО такой опыт осмысливается и в лаборатории истории педагогики (М.В. Богуславский), и в лаборатории дидактики (И.М. Осмоловская), где, кстати, занимается подготовкой диссертации А.А. Гин. В целом, в Российской академии образования планируется масштабным образом продолжить исследования в области одаренности детей и развития творческих способностей, это станет одним из крупных направлений фундаментальных исследований РАО, начиная с 2013 года.

С какой точки зрения ни посмотреть, *творчество относится к разряду высших ценностей*: и в системе иерархии потребностей и способностей, и как проявление индивидуальности, и как метафизический философский принцип, и как экстатическая вершина психического состояния человека, и как высшая цель педагогики и образовательной политики.

Ценность творчества двуедина: с одной стороны, творчество является безусловной ценностью любого общества во все времена и эпохи, с другой, творчество — это трансцендентная ценность личности, как с позиции самой творческой личности, так и с позиции окружающих людей.

Высшей целью педагогической работы и государственной политики творчество названо не случайно. Сошлемся на слова В.П. Эфроимсона о творчестве: «...это существование гигантских резервных возможностей, гигантских потенций «нормального» человеческого мозга. Потенций, которые нуждаются в развитии, волевой стимуляции и возможностях реализации для того, чтобы творить очень талантливые и даже гениальные дела» [2, с. 24]. Если творчество — потенция «нормального» мозга, то почему так трудно обстоит дело с формированием креативности у детей? Прежде всего, творчество — это весьма и весьма сложный психический процесс. Как известно, психологи сходятся на том, что творческое воображение и мышление гораздо сложнее мышления как психического акта, поэтому и формировать его сложно. Результаты многочисленных исследований показали, что каждый ребенок, не имеющий патологий умственного развития, от природы одарен задатками, которые при умелом развивающем воспитании могут превратить его (индивида) в творческую личность. Однако по факту лишь малая часть людей обладает развитыми творческими возможностями, способностью к творчеству, а талантом или гениальностью — ничтожно малая. На основе исследований в XX веке выделены черты талантливо-го человека: «развитие индивидуальности, самобытность, оригинальность, независимость, непреклонная убежденность в истинности и правоте своего учения и вселенский универсализм...» [3, с. 64].

Легко ли сформировать эти черты у растущего человека? И какие условия для этого требуются? Ответ напрашивается сам собою: нелегко, и

необходимые условия на современном этапе общественно-государственного развития и состояния психолого-педагогической науки пока не созданы в полном объеме. Однако начнем не с науки.

Стоит опять же согласиться с мнением проф. Н.И. Кияшенко о том, что «для реализации любого гения или таланта крайне важно в социуме формирование общественной потребности в гениальных, талантливых, способных к творчеству в любой сфере человеческой деятельности людях» [3, с. 64]. Ощущается ли такая потребность в обществе? Судя по декларациям, да. Исходя из реальных практических действий, пока нет.

Разумеется, развитие способностей, творческого потенциала подрастающего поколения, формирование творческого отношения к делу — это не особая задача избранных, владеющих соответствующими технологиями людей, развитие творческих способностей декларируется как обязательная задача системы образования в целом. Понятно, что с помощью определенного круга энтузиастов эту задачу в масштабах страны не решить. И само образование как часть мегасистемы социума, с которым она находится в постоянном взаимодействии и взаимовлиянии, не может быть самостоятельной при решении этой задачи. Рассмотрим вкратце возможности системы образования.

Эти возможности явно недостаточны, если смотреть даже с позиций сегодняшнего дня и не помнить о дне завтрашнем, об информационной эпохе и стремительно меняющемся глобальном мире, в котором мы уже оказались.

Назову только три «беды» российского образования, не позволяющие формировать творческое мышление на основе системных подходов:

- кадровая проблема (включая старение кадров, а также несовершенство их подготовки и переподготовки);
- управление в образовании (которое недостаточно профессионально и которому мало где учат);
- хорошая методическая школа.

Почему все это является проблемой образования при решении задачи формирования креативности? Это нетрудно прояснить.

Творчество зависит от: 1 — способностей человека; 2 — условий развития и применения способностей; 3 — ценностей, собственного мироощущения, личностного отношения. Априори имеется первое и третье: и не без способностей человек родился, и как ценность творчество осознается всеми. «Западает» середина — второе: условия развития и применения, то есть то, что создает государство (управленческие структуры) и социум.

Обратим взор на учителя, воспитателя. При поступлении в педагогический вуз и далее при трудоустройстве в образовательное учреждение, то есть «на входе» в мир общения с детьми и подростками, не проверяются способности абитуриентов к этому специфическому труду. Скажем

больше — нет таких возможностей, ведь тестирование на предмет определения профессиональной пригодности можно осуществлять, когда желающих больше, чем мест. Сегодня этого не происходит, и в обозримом прошлом не происходило.

Остается вести такую подготовку, чтобы получивший педагогическую профессию человек, в основном, соответствовал поставленным задачам и был мотивирован на педагогический труд. Можем ли мы сказать, что эта задача решается? Частично, кое-где, но не системно и не повсеместно.

Нередко сегодня учителя готовятся для вчерашней системы образования. Существующие технологии и стандарты требуют обновления с точки зрения повышения качества, эффективности и результативности подготовки педагогов. Введение информационных технологий, что в современном мире выдается за условие высоких результатов, не решает всех проблем. Это важно, но недостаточно.

Для формирования творчества необходимо создавать условия через решение управленческих задач самого разного свойства. Для целенаправленного решения любых задач нужно управлять системой образования в целом и конкретным образовательным учреждением, в частности, с позиций современного менеджмента. Всем известно, что директору школы, ректору или чиновнику, прежде чем стать таковыми, мало быть хорошим учителем или профессором на кафедре. Однако проблема переподготовки управленческих кадров в образовании до конца не решена. Наличествует ли у педагога — преподавателя ли, учителя ли — в качестве одной из базовых целей формирование творчества? Формально — да, но пока это не стало реальной, а не декларативной целью обучения, формальным и остается. Несмотря на заявления о том, что зуновский подход покинул школу, и главной целью являются не знания-умения-навыки, а, к примеру, компетенции, на выходе из школы и вуза проверяются объемы знаний. Мы не умеем — и пока недостаточно учимся — проверять креативные вещи.

Теперь обратимся к кажущемуся парадоксу. Почему мешает учить творчеству наша традиционно хорошая методическая работа учителя? Образование с помощью устоявшихся и зарекомендовавших себя технологий и методик, часто не замечая того, превратилось в «прокрустово ложе», а для творчества и обучения творчеству — это негативная ситуация. Думается, что надо смотреть на проблему глубже: не только осваивать (и предлагать) технологии решения творческих задач, а создавать целостную систему формирования творческого подхода не только к учебной ситуации, но и к жизни. Для такой системы нужны и методологические основания, и постановка целей на государственном уровне. Новые системные подходы изменяют многое, а до тех пор, пока мы заняты подгонкой старого методического «кафтана» под актуальные задачи, ничего не получится! И здесь в дополнение назовем как негативно влияющий фактор слабую взаимосвязь науки с практикой.

У меня мало веры в то, что частные, пусть самые талантливые технологии, кое-где применяемые, преобразуют мир образования. Однако, есть уверенность, что этот мир должен быть другим. Этот вызов времени и, если хотите, «заказ» общества, сформированная в обществе установка на то, что образование должно стать другим, приведет к объективным и глубинным переменам, вызовет к жизни как раз талантливых, созидающих, способных создать новую дидактику, новые технологии, уверенно внедрить творческие идеи. Не о том ли нам говорят подзабытые теории советских педагогов-классиков, к примеру, И.Я. Лернера, проповедовавшего развитие творческих способностей через проблемную учебную ситуацию?

Здесь стоит еще раз вернуться к главному персонажу образовательной системы — учителю. Успешно учить, развивать творчество нужно в особой креативной учебной ситуации, ситуации свободы и успеха. Может ее сегодня создать учитель? Некоторые — наверно, да, ценой больших личных усилий и с помощью знания технологии. А в целом? Творческую среду может создать творческий, внутренне свободный, уверенный человек. Наш учитель свободен, окрылен? Нет, он всесторонне зависим. Это серьезная вещь: не быть свободным ни материально, ни духовно, ни профессионально.

И эту, и большинство других проблем образование не может решить самостоятельно. Попробуем ответить на несколько простых вопросов.

В нашем обществе у граждан сформирована ценность творчества, внутренней свободы? — Относительно (по зрелому размышлению понятно, что это не противоречит сказанному в третьем абзаце).

Российское гражданское общество сформировано? — Практически нет, оно ведомо различными «кукловодами».

Доброжелательное, эмпатийное, уважительное отношение в обществе к личности, к человеку есть? — В незначительной степени.

Не стоит поднимать сейчас трудный вопрос о начальном развитии творческих задатков в семье, где можно многое сделать и, понятно, многое упускается. Об этом достаточно написано. Но самое главное в следующем: сегодня зачастую из семьи не «растет» добро, и с системой образования растущий человек сталкивается, уже имея некие представления о жизни, и какое-то воспитание. Нередко — «кое-какое». Это традиционная беда российского менталитета, не изжитая и с малыми попытками ее изжить: домостроевщина, авторитаризм, негуманное отношение к личности. Заметно, что у молодежи это все не изживается, а при любом продвижении «наверх», при любой мало-мальской власти проявляется с ужасающей силой. Уважение не к человеку, а к статусу — источник многих зол, формирующий искаженные представления. Слащавые сиквелы на телеканалах вряд ли помогут исправить эти искажения, воспитываемые в семьях. И как в этих условиях формировать креативность и как креативному человеку предъявлять себя обществу?

Думается, что эти вопросы не только не решены, но и слабо сформулированы. А они основополагающие.

На современном этапе важны различные стороны решения вопроса: и научные разработки в этой сфере, и ориентированная на это государственная политика, и практикоориентированные технологии, рождающиеся в конкретном опыте. В стране имеется довольно большое число специалистов, которым есть что сказать по данной проблематике. Успех принесет объединение усилий всех сторон. А обычно полноценное и системное решение глобальной задачи начинается с ее осознания и готовности ее решить у группы энтузиастов.

Образование — часть социума, социум ситуацию проблематизировал, государство задачу поставило, слово за образованием и наукой...

Комментарии

1. Электронный ресурс: <http://www.trizway.com/>

Литература

1. Указ Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» от 7 мая 2012 г. Электронный ресурс: <http://президент.рф/>
2. *Эфроимсон В.П.* Генетика гениальности. — М., Тайдекс Ко, 2002.
3. *Киященко Н.И.* Принципы и критерии творчества — формы из взаимодействия. Творчество как принцип антропогенеза. — М.: Институт философии РАН, Акад. Гуманит. Исслед., 2006.



А.А. Гин

Встреча с Чудом (о мотивации к познанию)

В прежние времена было немало силовых методов, понуждающих детей и подростков учиться. Но есть отчётливо видимая тенденция — цивилизованное общество всё более решительно отвергает применение методов силового давления на учащихся. На это накладывается и другая тенденция — кризис мотивации обучения, особенно остро проявляющийся в основной школе. Педагоги цивилизованных стран единодушно жалуются: дети не хотят учиться! Эта ситуация напоминает ставшую классической формулу: верхи не могут, а низы не хотят... Как быть в этой ситуации? Автор эссе пытается найти путь разрешения назревшего противоречия.

Ключевые слова: гипотеза, удивление, мотивация, познание, инструмент, новое время.

*Слишком много на свете людей,
которым никто не помог пробудиться.*

А. Экзюпери

Сначала удивить, потом учить

Что делает взрослый человек, когда ему дают ответы на незаданные им вопросы, рассказывают о том, что его не интересует? Закрывает уши?

Вовсе необязательно. Вежливый человек может слушать просто потому, что не хочет обидеть говорящего. Подчиненный может слушать начальника по любому поводу, потому что уклонение от этой «почетной обязанности» чревато...

Слушать-то будет, но напрягаться, чтобы понять, запомнить, живо включаться в разговор — нет. Примерно то же самое происходит с детьми на уроках, когда нет интереса.

Проблема: современная система образования построена преимущественно на том, что учащимся дают готовые ответы на незаданные ими вопросы.

В прежние времена было немало силовых методов, понуждающих учиться, то есть хоть как-то выучить и сдать экзамен. Это в полной мере относится и к советской школе, и к американской, и к

европейской. Да и сейчас еще придумываются «погонялки» для нерадивых учеников. Так, например, в некоторых американских штатах не выдают автомобильные права без предъявления аттестата об окончании средней школы. То есть вынуждают «учиться», но о качестве этой учебы и уровне знаний на выходе нетрудно догадаться. «Большая ошибка думать, что чувство долга и принуждение могут способствовать находить радость в том, чтобы смотреть и искать», — писал Альберт Эйнштейн [1, с. 44].

Мир изменился, и изменился принципиально. Силовые методы в отношении учеников срабатывают все слабее и все менее приветствуются обществом. Тенденция очевидна, и полезно задать себе вопрос: как будем учить в будущем? Ответ тоже очевиден: или мы сможем заинтересовать учащихся, или никак.

Конечно, никто не будет спорить с тем, что заинтересованных учить приятнее и во много крат эффективнее. «Интерес не только способствует развитию интеллекта, но и является одной из движущих сил развития личности в целом» [1, с.42].

Однако, следует признать, что школа не готова учить по-новому. «В сущности, почти чудо, что современные методы обучения еще не совсем удушили святую любознательность, ибо это нежное растение требует наряду с поощрением, прежде всего свободы — без него оно неизбежно погибает», — так писал Эйнштейн [2, с. 138].

Свободное познание начинается с вопросов, которые человек задает себе сам. А где начало этого самовопрошания? Автор полагает, что началом процесса самовопрошания является удивление.

Гипотеза: процесс свободного познания начинается, «запускается» удивлением.

Если это так, то новая система образования должна включать в себя процесс удивления ученика как обязательный элемент.

Идеальный ученик

Алеша с 11 лет был вынужден работать. Сначала в магазине «на побегушках», потом мыл посуду на корабле... Усталый, при свече, читал книги. Читал упорно, переиначивал по-своему, хотел много знать. Но кто, глядя на маленького Алешу, мог достоверно сказать, кем он станет? А стал он великим писателем — Максимом Горьким.

Как понять, почему из маленького Саши получился великий поэт Александр Пушкин, а из маленького Альберта — великий физик? Что общего было в их детстве? Вопрос непростой. Разные времена, культуры, социальные среды, но всегда почему-то вырастает кто-то, чей личный вклад в историю человечества велик, а имя звучит сквозь века.

Конечно, на рост личности влияет много факторов. Можно полагать, что даже какие-то болезни стимулируют умственное развитие — исследо-

вание этого явления отражено в книге Владимира Эфроимсона «Генетика гениальности» [3].

Основоположник ТРИЗ (теории решения изобретательских задач) Генрих Альтшуллер предположил, что жажда познания у ребенка является результатом сильного удивления, восторга — он назвал это «встречей с Чудом». Ученики Альтшуллера изучали биографии выдающихся личностей, пытаясь проверить это предположение. Большую работу проделала В. Березина, изучив десятки достоверных описаний детства великих людей, на основе ее картотеки была написана книга [4].

Ламарк и Дарвин, Вернадский и Кропоткин, Пастер и Чижевский, Шлиман и Эйнштейн — в биографиях этих и многих других гениальных людей можно обнаружить «встречу с Чудом».

Альберту Эйнштейну в раннем детстве отец показал компас. Он долго и сосредоточенно рассматривал диковинную вещь. Малыш был поражен тем, что маленькая стрелка всегда «знала», где находятся стороны света! Это была какая-то загадка, над которой он долго думал. Вывод был таким: «Я думаю, что вокруг стрелки есть что-то, что толкает стрелку» [5, с. 6].

Генриху Шлиману, будущему археологу, раскопавшему легендарную Трою, отец подарил книгу «Всемирная история для детей». Мальчик рассматривал иллюстрацию к рассказу о Троянской войне. «А правда ли древняя Троя имела такие большие стены?» Маленький Генрих был поражен тем, что огромная крепость исчезла, и никто не знал места ее нахождения. И поставил себе цель найти Трою. В 49 лет преуспевающий предприниматель, знающий многие языки, в том числе греческий, продал свой бизнес и снарядил экспедицию на поиски Трои... [6, с. 15—19].

Иван Ефремов был потрясен книгой Жюль Верна. «В шестилетнем возрасте Ваня сделался первым читателем отцовской библиотеки. Книга «Двадцать тысяч лье под водой» произвела прямо-таки оглушительное впечатление. Будущий палеонтолог и писатель «заразился» научно-популярными книгами, в которых еще в детстве нашел и свое будущее призвание» [7, с. 13—22].

Хорошая книга может стать источником вдохновенной страсти к познанию, если на страницах книги есть то, что может сильно удивить. Конечно, никто не может гарантировать, что даже самая лучшая конкретная книга станет источником вдохновения данного конкретного ребенка. Но, может быть, нам следует постараться, чтобы школьные учебники удивляли интересными фактами, историями и толкованиями? Тем более что реальная наука ими полна.

Автор полагает, что это сделать можно. Современная методика подачи учебного материала (в учебниках, лекциях, экспериментах и пр.) должна включать в себя удивление как мотивирующий элемент познавательного процесса. Мотив познания намного сильнее и эффективнее, если он обусловлен самим процессом познания, а не внешними причинами (получе-

ние водительских прав или диплома о высшем образовании) или силовым давлением. Хотите учить эффективно — сначала удивите, «зажгите факел!» «Мы рано перестаем удивляться, — сетовал Я.И. Перельман, — рано утрачиваем драгоценную способность, которая побуждает интересоваться вещами, не затрагивающими непосредственно нашего существования. То, что живо занимало нас, когда нам «...были новы все впечатления бытия», перестает привлекать внимание, становясь привычным» [8].

Ученик, сказавший самому себе «ух ты!», желающий разобраться, понять причины удивительного — это идеальный ученик. Его не нужно заставлять и наказывать, убеждать и доказывать ценность знаний.

Основные положения и выводы

1. Удивление — важнейший фактор мотивации познания.
2. Развитие общества приводит к отрицанию силовых инструментов мотивации к учению.
3. Современная система образования отстает от требований изменившегося мира. Современная дидактика не предоставила педагогам инструменты удивления учеников как способа включения мотивации.
4. Реформы образования, не предусматривающие изменение дидактики, методов и приемов подачи знаний (формирования компетенций), представляют собой не более чем скачок из позавчерашнего дня во вчерашний.
5. Необходима новая дидактика, соответствующие новому времени методы и приемы обучения, включающие в себя инструменты удивления.

Литература

1. *Ротенберг В.С., Бондаренко С.М.* Мозг Обучение Здоровье. — М.: Просвещение, 1989.
2. *Эйнштейн А.* Физика и реальность. — М.: Наука, 1965.
3. *Эфроимсон В.П.* Генетика гениальности. — М.: Тайдекс Ко, 2002.
4. *Березина В.Г., Викентьев И. Л., Модестов С. Ю.* Детство творческой личности: встреча с чудом. Наставники. Достойная цель. Версия 1.0. — С-П.: Издательство Буковского, 1995.
5. *Львов В.* Жизнь Альберта Эйнштейна. — М.: Молодая гвардия, 1959.
6. *Меерович М.* Шлиман. — М.: Детская литература, 1966.
7. *Чудинов П.К.* Иван Антонович Ефремов. — М.: Наука, 1987.
8. *Шукина Г.И.* Проблема познавательного интереса в педагогике. — М.: Педагогика, 1971. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z00000008/st160.shtml>.



И.Д. Демакова

Понятие «детство» в психологии и педагогике¹

Глубокое знание феномена «детство», понимание его законов, знаков, специфики помогает педагогу найти шифры, с помощью которых он грамотно и эффективно строит свои отношения с детьми, достигает высоких результатов в воспитательной деятельности.

Ключевые слова: детство, пространство детства, гуманизация пространства детства, самоценность детства, права ребенка, свобода ребенка в воспитательном пространстве, воспитательная деятельность педагога.

Детство и ребенок стали объектом пристального внимания ученых лишь в XX веке. Об этом свидетельствует возникновение таких исследовательских областей, как культурно-историческая психология детского развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин); этнография детства (М. Мид), история детства (Ф. Ариес), экология детства (Ю. Бронфенбреннер).

В словарях «детство» трактуется как «детский возраст» и «детские годы», как этап развития человека, предшествующий взрослости, этап интенсивного роста организма, формирования высших психических функций.

Феномен детства, естественно, глубоко изучает детская психология. Ее предметом является раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление возрастных периодов этого развития и причин перехода от одного периода к другому. Одна из важных задач этой науки — определение, правильно ли развивается и функционирует психика ребенка, и если неправильно, то в чем состоят отклонения и как их следует компенсировать [3, с. 25]. Названные проблемы являются предметом исследования выдающихся детских психологов (А. Валлон, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, А. Фрейд, С. Холл, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон), но вопросами детства в той или иной степени зани-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФГФ (проект 11-06-00948а)

мались и «взрослые» психологи (В.М. Бехтерев, П.Я. Гальперин, К. Коффа, К. Левин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Д.М. Узнадзе, Дж. Уотсон, З. Фрейд, Э. Шпрангер, В. Штерн). Детство исследовали также Ф. Ариес, П.П. Блонский, Ф. Дольто, В.В. Зеньковский, И.А. Соколянский. Самое большое место в психологических исследованиях посвящено возрастной периодизации детства (Б.Г. Ананьев, Д.Б. Брамлей, Дж. Биррен, П.П. Блонский, Л.И. Божович, Ш. Бюлер, А. Гезелл, В.В. Давыдов, Дж. Коулмен, А.Н. Леонтьев, Г. Саливен, Э. Шпрангер, Э. Эриксон и др.).

Как особый социальный феномен детство исторично. Его открытие началось в XIII веке. С этого времени ребенок становится героем живописи, хотя изображается пока что как «уменьшенный взрослый». Детство в это время все еще считается временем быстро проходящим и малоценным. XVII век, по мнению французского демографа Ф. Ариеса, начало преодоления безразличия к детству. Признаком этого служит появление портретов умерших детей, смерть которых с определенного времени начинает восприниматься как невозполнимая утрата, тогда как прежде смерть ребенка была всего лишь естественным событием. Первая концепция детства была «семейная». Ребенок рассматривался как очаровательная игрушка, малыш, которого хочется баловать, холить, нежить. Однако такой подход просуществовал недолго. Развитие общества привело к изменению отношения к ребенку. В XVII веке появилась новая концепция детства, в которой подчеркивалось, что любовь к ребенку должна выражаться не в баловании и увеселении детей, а в психологическом интересе к их воспитанию и обучению. XVIII век дает концепцию рационального воспитания, основанного на строгой дисциплине. С этого времени функцию подготовки детей к жизни принимают на себя специальные общественные учреждения — школы. Именно школа, по мнению Ф. Ариеса, благодаря своей регулярной, упорядоченной структуре, вывела детство за пределы семьи, способствовала дифференциации детства как периода жизни [1, с. 18]. В конце XIX века детская психология начала искать ответы на вопросы, как учить и воспитывать детей и как их понимать.

В психологических исследованиях, посвященных историческому анализу понятия «детство», особое внимание уделяется детству как периоду парадоксов и противоречий, без которых нельзя представить себе процесса развития ребенка [5]. Д.Б. Эльконин писал, что существуют два основных парадокса детского развития: первый заключается в отсутствии готовых форм поведения. Хотя по физическому строению, организации нервной деятельности, по типам деятельности и способам ее регуляции человек — наиболее совершенное существо в природе, тем не менее в момент рождения он наделен лишь самыми элементарными механизмами для поддержания жизни. Второй парадокс заключается в том, что новорожденный ребенок практически не изменился за тысячелетия, он ничем не отличается от новорожденного, жившего десятки лет назад [3, с. 13—14].

Историки подчеркивают, что понятие детства связывается не с биологическим состоянием зрелости ребенка, а с определенным социальным статусом, с кругом прав и обязанностей, присущих этому периоду жизни, с набором доступных для него видов и форм деятельности.

Детство имеет свои законы: оно отражает ситуацию, когда ребенка нельзя непосредственно включить в систему общественного воспроизводства, поскольку он еще не может овладеть орудиями труда в силу их сложности (Д.Б. Эльконин). Психологи, таким образом, определяют «детство» как сложный многомерный феномен, который, имея биологическую основу, опосредован многими социо-культурными факторами. «Ребенок присваивает общество, — писал Д.Б. Эльконин. — Все, что должно появиться у ребенка, уже существует в обществе, в том числе потребности, общественные задачи, мотивы и даже эмоции» [6, с. 496].

Детство — период активного социального «развертывания» растущего человека, его личностного «вызревания», которое протекает при непосредственном участии взаимодействующего с ним взрослого. В процессе взаимодействия с миром и людьми осуществляется «стыковка» двух основных потребностей ребенка, в которых реализуется основной план его саморазвития. Это потребность в самореализации как проявлении и утверждении себя среди окружающих и потребность в социализации как возможности «вписаться» в мир, найти в нем собственное место. Процесс постепенного вхождения ребенка в мир конкретных социальных связей и его освоения получил название социализации, что означает осознание, освоение («присвоение») ребенком социокультурных достижений общества и обеспечивает индивидуализацию, так как только в общественных контактах, диалоге, в «пробе» себя в социальном, в самоопределении в социокультурном пространстве и происходит рефлексия, развивается самосознание.

Исследования психологов показывают, что главной внутренней целью детства является взросление, понимаемое как освоение, присвоение, реализация взрослости. Для педагогики чрезвычайно важно понять, как осуществляется этот процесс. Исследования показывают, что взросление есть поступательное развитие «Я» на каждом новом этапе детства. Ученые выделяют три основных этапа этого развития: открытие ребенком своих новых возможностей; осмысление этих возможностей; реальное начало их реализации в деятельности, адекватной потребностям «Я».

Обеспечение процесса взросления детей выступает главной целью и для взрослого мира. Взросление психология трактует также и как процесс овладения ребенком способами родовой человеческой деятельности, что является основой его поэтапного психического развития. Подчеркивается, что «овладение» возможно только с помощью взрослых и при взаимодействии с ними и что в этом процессе есть «подводные камни»: границы и мера участия педагога в процессе развития ребенка, которое идет успеш-

но при условии, если взрослый предоставляет ребенку возможность выступать попеременно то в роли объекта воспитательного влияния, то в роли субъекта собственного развития.

Мир детства — особый мир, имеющий свои закономерности, свои взаимоотношения и свое пространство. Отличительная особенность этого мира, этой среды (семья, двор, группа, детский сад, класс, летний лагерь) заключается в том, что ребенок чувствует себя здесь своим. Важно, однако, иметь в виду, что детская среда при всей ее высокой значимости всегда ориентирована на мир взрослых, на взрослого, задающего круг деятельности, приобщающего к социуму. В деятельности, которую ребенок осуществляет совместно со взрослыми, он приобретает «деятельностное поле» (В.В. Налимов).

Выстраивание отношений в системе «взрослый-ребенок» — сложная проблема. В зарубежной и отечественной психологии и педагогике накоплен огромный пласт знаний о детях, полученных в результате тончайших, в том числе и экспериментальных исследований, однако вопросы развития социальных связей ребенка все еще недостаточно проработаны. Современные педагогика и психология знают признаки, компоненты, показатели анатомофизиологического, интеллектуального, нравственного взросления ребенка, но до сих пор весьма слабо ориентируются в том, что целостно характеризует ребенка в процессе развития, сущностно-содержательный смысл этого развития, который не ограничивается присвоением определенных социальных норм, а представляет особое состояние поуровневого накопления социального содержания, формирования растущего человека как субъекта социального действия.

Детство в гуманистической психологии и педагогике трактуется не как подготовка к жизни, а как сама жизнь. Ф. Дольто писала, что ребенок не будущий человек, а просто человек, обладающий свободой быть и стать, правом быть понятым и принятым другими, способностью принимать и понимать других, совершать ответственные выборы, строить отношения со взрослыми не как с хозяевами или менторами, а как с равноправными, хотя и не одинаковыми партнерами по жизни. Для Ф. Дольто дети — это не «недоразвитые взрослые», за которых мы ответственны, но человеческие существа, перед которыми мы ответственны. Мы не можем отменить смерть, многие болезни, природные или семейные катастрофы, — подчеркивает исследователь, — но мы можем жить с детьми и переживать жизнь так, чтобы развитие их собственной жизни не прерывалось и не уродовалось этими испытаниями, чтобы они становились частью школы жизни [2, с. 9].

Одна из самых оригинальных концепций детства, разработанных в XX веке, принадлежит Я. Корчаку. Основные ее идеи могут быть сведены к следующему: говорить о ребенке можно, только рассматривая его жизнь на фоне общества. Эта идея стала фундаментом уникальной, единствен-

ной в своем роде истории общества, разработанной великим педагогом-гуманистом, в которой речь идет об истории взаимоотношений двух неравноправных классов: «класса взрослых» и «класса детей». По Корчаку, власть в обществе принадлежит «классу взрослых», которые считают детей своей собственностью, не способны встать на их место и потому не понимают их и не умеют их любить. Дети в обществе — главная страдающая сторона. Корчак называет детей «малорослым народом», «порабощенным классом», людьми без прав, лишенными какой бы то ни было собственности, людьми с тяжелой судьбой, даже если они из благополучных семей. Корчак подчеркивал, что особенно тяжела жизнь детей в условиях войн и катастроф.

Создав такую картину мира, Корчак «поймал секрет детства» и сумел перешагнуть через три барьера, которые, как он утверждал, существуют между взрослыми и детьми. Он видел эти барьеры в несовершенстве мира (как дети могут быть счастливы, когда мир так несовершенен?); в скверной работе детских учреждений, функционирующих без учета интересов ребенка; в препятствиях, которые возникают в процессе непосредственного общения ребенка со взрослым.

Отношение взрослых к детям Корчак называл «протекционизмом», понимая под этим демонстративное покровительство детей, постоянное желание им помогать, защитить, все сделать за них. Такая позиция, по мнению Корчака, существенно отличается от права ребенка на уважение. Корчак неоднократно подчеркивал, что в Декларации о правах человека права и обязанности перепутаны. То, что называется «правами» (право на образование, на питание и т. д.), писал Корчак, вовсе не права, а обязанности взрослых по отношению к детям. По мнению Корчака, одна из самых важных проблем детства заключается в том, что в главное право ребенка — право на уважение — не заложено право ребенка быть таким, каким он хочет или может быть, — право быть самим собой. Помочь ребенку быть самим собой, а не таким, каким его хотят видеть взрослые, — одна из самых сложных проблем гуманизации пространства детства [10].

Таким образом, в научной литературе детство рассматривается как феноменальное явление, сущность которого заключается в том, что все процессы, свойственные этому периоду человеческой жизни, могут быть реализованы только с помощью и при участии взрослых.

В течение последнего десятилетия предметом специальных исследований стал еще один феномен — «пространство детства».

Одна из самых важных ролей педагога в этом пространстве — роль посредника между детьми и социумом. Содержанием его деятельности в этом направлении является помощь ребенку в процессе адаптации к социуму, компенсация того, что ребенок недополучает в социуме, реабилитация ребенка, которому социум нанес удары и т. д. Отсюда главные функции воспитательной деятельности, направленные на гуманизацию простран-

ва детства, — помощь ребенку и его поддержка. Совершенно очевидно, что эта помощь и это участие в значительной степени определяются тем, как педагог относится к детству.

Анализ литературы показывает, что непонимание взрослыми детей является весьма существенным препятствием на пути гуманизации детства.

Историки детства отмечают, что отношение взрослого сообщества к природе ребенка имеет методологическую подоплеку. Так, христианский взгляд на ребенка как на носителя первородного греха требует от взрослого, в том числе и от педагога, беспощадного подавления воли ребенка и полного подчинения. Социальный детерминизм представляет ребенка не добрым, не злым, а «чистой доской», на которой взрослый напишет то, что захочет. Сторонники «природного детерминизма» утверждали, что характер и возможности ребенка предопределены задолго до его рождения. Утописты полагали, что ребенок рождается «хорошим», а затем общество его портит. Вышеназванные подходы являются основой авторитарной и репрессивной педагогики, направленной на подавление природного начала в ребенке.

Основой гуманистической педагогики является отношение к ребенку как к человеку, которому свойственны как хорошие, так и плохие черты. Отсюда задача педагога — строить свою деятельность как развитие в ребенке его лучших черт и ослабление и ограничение его отрицательных проявлений.

В современных условиях качественного усложнения всей системы многоплановых человеческих отношений проблема отношений взрослых и детей приобрела особую остроту. Речь идет не о проблеме «отцов и детей» в ее привычной оценке, а о более широком социокультурном подходе и социально-историческом плане взаимодействия поколений — взрослого сообщества и растущих людей, об объективной, реально обусловленной позиции, которую взрослые занимают по отношению к детству: не как к совокупности детей разных возрастов за рубежом взрослого мира, которых надо растить, воспитывать, обучать, а как к субъекту взаимодействия. Нам близка идея, что детство — не «социальный питомник», а развернутое во времени, ранжированное по плотности, структурам, формам деятельности социальное состояние, в котором взаимодействуют дети и взрослые. Позиция, которую взрослые занимают по отношению к детям, это позиция ответственности: от заботы о ребенке до стремления обеспечить ему нормальное будущее. Но во всех случаях позиция взрослого — это позиция посредника в освоении ребенком социального мира, без которого немислим переход детей в мир взрослых.

Пространство детства мы рассматриваем как социокультурный феномен, отражающий социальные особенности времени, страны, государственного и общественного устройства, ментальности и культуры. Но одновременно оно может быть рассмотрено как психолого-педагогическое

явление, имеющее инвариантные характеристики, мало зависящие от социума. Современная психология дает свою трактовку пространства детства. Так, в работах Д.И. Фельдштейна имеется определение детского социального пространства как среды, влияющей на процесс реального развития ребенка [5]. В качестве особого явления социального мира детство предстает как объективно необходимое состояние в динамической системе общества, как процесс «вызревания» подрастающего поколения, подготовка к воспроизводству будущего общества, как место, где протекает процесс постоянного физического роста, накопления психических новообразований, освоения социального пространства, рефлексии на все отношения в этом пространстве, определении в нем себя, собственной самоорганизации в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах ребенка со взрослыми и другими детьми (младшими, сверстниками, старшими), взрослым сообществом в целом.

На наш взгляд, данное представление о пространстве детства для педагогики необходимо, но недостаточно: ребенок в нем преимущественно рассматривается как будущий член взрослого сообщества. Для педагогического исследования столь же важен конструктивный подход, разработанный педагогами-гуманистами (Я. Корчак, Г. Винекен, С. Френе и др.), суть которого заключается в том, что ребенок с самого раннего детства рассматривается как полноправный член человеческого сообщества. Исходя из вышесказанного, мы рассматриваем пространство детства как пространство полноценной жизни ребенка, а не только как пространство его подготовки к взрослому бытию.

Исследования показывают, что феномен «пространство детства» сложен, что это пространство легче представить как некий виртуальный образ, чем нежели как реальное явление, совокупность природных и социальных факторов, оказывающих как позитивное, так и негативное воздействие на процесс развития ребенка. Пространство детства также сложно представить как абсолютную целостность, ибо бытие маленького ребенка, подростка и юноши отличаются друг от друга так же, как бытие здорового и больного ребенка, ребенка, который воспитывается в семье или живет в детском доме, беден или купается в роскоши. Мы полагаем, что для педагогики важны, однако, не столько различия, сколько общие характеристики пространства детства.

Пространство имеет три измерения: ширь, даль и глубь [11, с. 515]. В философской литературе подчеркивается метафоричность описания пространства. «Хочется предложить модель, обладающую большой объяснительной силой... Хочется вырваться на простор и с каких-то единых позиций увидеть то, что нам дано увидеть. Хочется увидеть, прежде всего, человека в его погруженности в этот Мир — найти его сопричастность смыслам этого мира... Модель эта может быть только глубоко метафоричной [12, с. 18—19]. Заметим, что в педагогике к метафоре обращались все

выдающиеся педагоги, и в описании «пространства детства» без метафоры, конечно, тоже не обойтись. Это пространство населено детьми, то есть оно «человекоемко». В.В. Налимов, анализируя тексты Хайдеггера, обратил внимание на то, что великий философ придал новый смысл пространственности, подчеркнув, что человек не находится в пространстве как в нейтральном вместилище, но организует пространственность мира своим деятельным пребыванием в нем [12, с. 158]. Пространственность, по Налимову, можно рассматривать как потенциальный носитель текстов. «Пространство приуготовлено к принятию вещей, оно восприимчиво и дает им себя... Абсолютная неразличимость («немота», «слепота») пространства развертывает свое содержание через вещи. Благодаря этому у пространства появляется голос и облик, оно становится слышимым и видимым, то есть осмысленным. На этом уровне пространство есть некий знак, сигнал... [12, с. 230—231].

Пространство детства — это и пространство начала поиска индивидом смысла жизни (В. Франкл), который не делает жизнь человека более равновесной, скорее, наоборот, делает ее более напряженной [4, с. 21].

Таким образом, пространство детства может быть рассмотрено как совокупность множества объектов, связанных между собой временными рамками и информационными связями, как территория, на которой происходит процесс развития личности ребенка. Главные характеристики этого пространства, привлекательные для детей, состоят в том, что ребенок чувствует себя здесь свободно и достаточно автономно. В психологических исследованиях «секретного» мира детей [8] подчеркивается, что хотя мир детей сосуществует с миром взрослых в том же физическом пространстве, взрослые «удивительно слепы по отношению к жизни и культуре «племени детей» [8, с. 7]. С раннего детства ребенок проходит сложный путь освоения жизненного пространства: собственного дома, двора, улицы, транспорта, ландшафта. Существует множество неразгаданных взрослыми тайн детского бытия: взрослые не знают ответа на вопросы, почему ребенка привлекают «страшные места», свалки; почему ребенок любит «сокровищницы», «секреты», «тайники», зачем дети строят «штабы» и т. д.

Исследователи подчеркивают, что освоение ребенком мира — колоссальный труд, многолетняя и самостоятельная работа. Исследуя процесс взаимодействия взрослых и детей, психологи отмечают, что хотя ребенку необходим взрослый в процессе освоения мира, и помощь взрослого может быть весьма полезна, существуют, тем не менее, опасности излишней опеки и т. п. Задача взрослого научиться отличать ситуации, не требующие его вмешательства, от ситуаций, их требующих. «Обычно взрослых губит неосознаваемое желание отобрать у детей часть их жизненно важных функций» [8, с. 273]. Это желание выражается в стремлении авторитарно подчинить детей своей воле, регламентировать их поведение в тех случаях, когда им жизненно важна свобода; нередко взрослый готов присоединиться к

детям в их занятиях: игре, оборудовании «штаба» и т. п., но замечено, что постепенно он начинает себя вести как доминирующий старший ребенок и, злоупотребляя возможностями взрослого человека, подавляет или полностью вытесняет их из игры. Важно осознание, что существуют ситуации в детской жизни, когда помощь взрослого необходима и ценна (когда дети сталкиваются с проблемами, для решения которых у них недостает ресурсов или если эти проблемы находятся вне их компетенции).

Педагоги-гуманисты утверждают, что в основе воспитательной деятельности должна лежать идея абсолютной ценности детства, а в основе взаимоотношений педагога и ребенка как полноправного субъекта этих отношений — интересы и потребности ребенка. Таким образом, основополагающим принципом воспитательной деятельности педагога как фактора гуманизации пространства детства является принцип уважения личности ребенка и его прав.

Литература

1. *Ариес Ф.* Возрасты жизни // *Философия и методология истории.* — М., 1977.
2. *Дольто Ф.* На стороне подростка. — СПб.: Петербург — XXI век, 1997.
3. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. — М.: Тривола, 1995.
4. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. — М.: Прогресс, 1990.
5. *Фельдштейн Д. И.* Социальное развитие в пространстве-времени Детства. — М.: Флинта, 1997.
6. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии. — М., 1989.
7. *Ганина С.А.* Феномен Детства в контексте истории семьи и общества. Орехово-Зуево: РосНОУ, 2010.
8. *Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. — С-Пб.: Изд-во «Питер», 1999.
9. *Гений детства: Становление человеческой личности в фокусе воспоминаний.* — М.: Первое сентября, 2009.
10. *Корчак Я.* Как любить ребенка. — М.: Политиздат, 1990.
11. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: (В 4-х т.). — М.: Русский язык, 1978.
12. *Налимов В.В.* Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. — М., 1989.

Детствование как состояние связи мира с человеком в русской философии

Рефлексия детства как сущего, выявление его критериальной значимости для отдельного человека и бытия в целом во многом определяют онтологическую специфику русской философии, которая позволяет увидеть детство как состояние души, как связь с Первоединым, как основание общего дела человечества.

Ключевые слова: детствование, связь, состояние, общее дело.

Детство — это возраст, начало человека, конституируемое природно-социальными факторами. Оно имеет изменчивый граничный характер, определяемый особым телесно-духовным состоянием детскости. В этом состоянии ещё не достигнута биологическая и социальная нормы, определяющие взрослого индивида. Исследование онтологической специфики состояния детства неоднократно становилось предметом русской литературы и русской философии. Явная и скрытая полемика в понимании детства обращалась, прежде всего, к педагогическим концептам детства, а также к детству как должному и как сущему. В определении должного была некоторая ясность: например, было возможно по традиции требовать от молодого отрока бодрости и послушания, а можно было исходить из романтического новационного проекта, видеть в ребёнке символ прекрасной будущности и идти следом за его природой, полагаясь на её самораскрытие. В определении же детства как сущего ясности было меньше, поскольку за эмпирической очевидностью несовершеннолетия всегда стояло непостижимое — особое состояние детства.

Невозможность определить детство как сущее выразилась в вопрошании Л.Н. Толстого: возраст детство или состояние души? Непостижимость детства привела В.В. Зеньковского к признанию, что мы, взрослые, «грешим упрощением загадки детства <...>, нам кажется, что мы хорошо понимаем детскую душу, что от нас не закрыто ни одно движение в ней <...> мы считаем детскую душу во всем



Л.К. Нефёдова

схожей с нашей» [6, с. 28]. Однако детская душа, по мнению В.В. Зеньковского, медленно развивается, «постепенно выявляет различные силы, ей присущие» [6, с. 307, 312], она невыразима и внеэмпирична. Корень личности ребенка метафизичен [6, с. 320]. Согласимся с Зеньковским, что «психический инфантилизм не делает нас детьми» [6, 28], а значит, в познании детства всегда останется неуловимое и непостижимое, так как сами дети не склонны к саморефлексии и суть детства познается взрослым индивидом. Тем не менее, именно русская философская мысль обратилась к сущности детства в произведениях Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова, Н.А. Бердяева, В.В. Розанова, В.В. Зеньковского, С.И. Гессена и целого ряда других писателей и философов. В раскрытии детства как сущего неизбежно вставал вопрос о ребячестве, инфантильности, с одной стороны, и о сакральности детства и ребенка, с другой стороны. Однако и сакральность и инфантильность есть качества одного явления — детства, которое можно определить через категорию состояния.

Обращение к этимологии показывает, что слово *состояние* в русском языке означает положение и богатство [1, с. 511], образовано от глагола *состоять*, то есть, а) иметь что-то в своем составе; б) иметь своим содержанием что-то; в) состоять в чем-то и при ком-то [10, с. 694]. Состояние есть положение, в котором кто-то или что-то находится. Состояние определяет физическое самочувствие, расположение духа, настроения. Эквивалент русского слова *состояние* во французском языке (*état*) имеет еще и значение — *государство* — то есть, нечто совокупное, состоящее из каких-то элементов. В понятии состояния эксплицирована семантическая парадигма, указывающая на положение и порядок вещей в сферах материальной и духовной жизни: социальной, исторической, бытовой, в сфере физического состояния человека, его эмоций, оттенков настроения [4, с. 422]. В английском языке эквивалент русского слова *состояние* (*condition*) — означает сначала условие, обстоятельство и только затем уже — состояние. Глагол-омоним *condition* — *состоять* в английском языке означает — обуславливать, приводить в надлежащее состояние. При этом в понятии *condition* (состояние) акцентировано значение статуса. Таким образом, в русском и европейских языках в семантике понятия состояния проявлены смыслы порядка вещей, детерминированности, принадлежности. Если рассматривать детство как состояние, то и в нем есть семантика статуса, условия, обстоятельства, положения, порядка вещей, совокупности чего-то, состава чего-то, принадлежности к чему-то. Данные смыслы позволяют, в свою очередь, рассматривать состояние детства как *связь*, поскольку в философии связь понимается как присущность, приобщение, притяжение [10, с. 650].

Связь есть средство принадлежности, причастности, отношения одного другому, средство приобщения предметов друг к другу, способ пребывания одного в другом. Связь определяет единство разного и представляет форму бытия многого в едином. Наиболее известны два типа связи: сило-

вой контакт и внутренняя связь. Силовой контакт — «прямое или опосредованное соединение и взаимное удерживание вещей в пространстве и во времени, динамичное сцепление <...>, когезия как притяжение молекул в физическом теле или вязкость как причина сцепления различных частиц в общую массу» [11, с. 769—771]. Внутренняя связь — это «связь сущностей, присущность <...>, пребывание общего в индивидуальном, целого в частях, причины в следствии» [11, с. 769—771]. Таким образом, связь — это понятие, выражающее зависимость, подчиненность одного явления от другого, которая может быть либо односторонней, либо взаимной [8, с. 300, 301].

Если говорить о детстве и ребенке, то ни состояние детства, ни ребенок как субъект, пребывающий в этом состоянии, не могут существовать вне внутренней и внешней связи с миром как целым так и его отдельными проявлениями. Внешняя связь ярко проявлена в процессах социализации, которые есть по сути связи с миром людей, природы, культуры. Внутренняя связь — это связь с Первоединым, присущность ребенка трансцендентному. Таким образом, понимание детства как связи актуализирует в духовно-телесном состоянии детскости связь ребенка и воспитывающего его взрослого, связи ребенка с миром в процессе укоренения в нем, а также связь его с Первоединым, с источником бытия, и, наконец, саму субстанцию состояния связи. Иными словами, состояние детства определяют оба вида связи — и силовой контакт, и внутренняя связь. Понимание детства как связи имплицитно всегда предполагалось в рефлексии детства в западной и русской философии и художественной литературе.

Так, И. Кант акцентирует внешнюю и внутреннюю *связь* в основаниях морального закона. «Две вещи наполняют душу всегда новым и все более сильным удивлением и благоговением, чем чаще и продолжительнее мы размышляем о них, — это звездное небо надо мной и моральный закон во мне. И то и другое нет надобности искать и только предполагать как нечто, окутанное мраком или лежащее за пределами моего кругозора; я вижу их перед собой и непосредственно *связываю* их с сознанием своего существования. Первое начинается с того места, которое я занимаю во внешнем, чувственно воспринимаемом мире и в необозримую даль расширяет связь, в которой я нахожусь с мирами над мирами и системами систем, в безграничном времени их периодического движения, их начала и продолжительности. Второй начинается с моего невидимого Я, с моей личности, и представляет меня в мире, который поистине бесконечен, но который ощущается только рассудком и с которым я <...> познаю себя не только в случайной связи, как сам, а во всеобщей и необходимой связи <...>. Моральный закон открывает мне жизнь, независимую от животной природы и даже от всего чувственно воспринимаемого мира» [7, с. 499, 500].

Возможно ли говорить о детстве, цитируя столь известную экспликацию? Ответ утвердительный, поскольку то, что И. Кант определяет как связь, представляет собой открытие человеком мира, его укоренение в ми-

ре, осознание себя во всеобщей и необходимой связи. Кант мыслит связь как способ существования и осуществления человеческого Я. Связь содержит в себе внутреннее и внешнее, имманентное и трансцендентное, духовное и физическое. Связь динамична, она осуществляется в пространстве и времени. Разумеется, И. Кант определил суть морального закона в зрелом возрасте и для интеллектуалистического субъекта, но сам поиск оснований этого закона есть обращение к истокам существования человека, к его непосредственному началу — детству.

Рефлексия связи в целом характерна для немецкой классической философии. Так Ф.В.Й. Шеллинг исследует природу связи на примере связи реального и идеального в природе [17, с. 34—51], полагая, что «для бесконечного существенно утверждать самого себя в форме конечного <...> связанностью бесконечного и конечного» [17, с. 36]. Если рассматривать детство как связь, то «связь и связанное не составляют двойное и различное реальное, но то, что есть в одном, есть и в другом; то, посредством чего связанное никоим образом не равно связи, необходимо ничтожно, поскольку сущностность состоит именно в абсолютном тождестве бесконечного и конечного, следовательно, и в тождестве связи и связанного» [17, с. 36]. Поскольку «связь одновременно выражает в связанном свою собственную, состоящую в тождестве сущность. Эту сущность можно поэтому рассматривать как ее отпечаток. Если же я устранию из отпечатка то, что в нем оставлено тем, отпечатком чего он является, не остается ничего, кроме несущественных свойств, а именно тех, которые присущи ему в качестве просто отпечатка, пустой схемы; таким образом, связь и отпечаток не являются двумя различными вещами: либо они представляют собой одну и ту же сущность, созерцаемую различным образом, либо одно из них есть сущность, другое же не-сущность» [17, с. 36]. Рефлексия связи у Шеллинга позволяет увидеть в детстве отпечаток универсума, его воление, единую сущность ребенка и универсума, само состояние детства как связку, расширяющуюся в прогрессивном развитии. Шеллинг рассматривает связь в тяжести всех вещей как бесконечную свободную субстанцию, для которой нет «ни пустоты, ни расстояния, ни близи, ни дали, ибо она — повсюду наличный центр» [17, с. 37].

Шеллинговское понимание категории связи в осмыслении детства как состояния позволяет акцентировать не просто близость ребенка Первоединому, но их единую сущность, а самого ребенка полагать не только за отпечаток божественного начала, но за центр.

Методологическая схема связи, представленная в немецкой классической философии, нашла развитие в русской философской мысли как живой духовный поиск себя в мире и мира в себе и в связи с этим обращение к началам себя, к саморефлексии, которая захватывала детство, как начало пребывания в мире. Детство как связь с миром и трансформация этой связи в процессе взросления представлена в русской литературе и философии в жанрах автобиографии и автологии. Ф.М. Достоевский «Подросток», Н.Г. Га-

рин-Михайловский «Детство Темы», В.Г. Короленко «В дурном обществе», Н.А. Бердяев «Самопознание», В.В. Розанов «Опавшие листья», А.П. Чехов «Детвора», «Мальчики», А.Н. Толстой «Детство Никиты» [9]. Список произведений можно продолжить, поскольку жанр автобиографии и автологии пережил подлинный расцвет именно в русской культуре. Столь мощная культура саморефлексии, исповедничества сделала избыточным для русской культуры психоанализ. Возможно, благодаря развитию автобиографии и автологии в России понадобился не З. Фрейд, а Л.С. Выготский, а психологическая рефлексия пошла не по пути деконструкции, но по пути конструирования, что априори предполагало веру в ребенка и возможности совершенных конструкторов будущего взрослого на основе заданности связи ребенка с Первоединым. Отсюда столько света и оптимизма в теме русского детства.

Л.Н. Толстой внес огромный вклад в развитие темы детства в России. Будучи совсем молодым человеком, он обратился к жанру автобиографической трилогии, а затем уже не уходил от темы детства ни в романах, ни в педагогических сочинениях, ни в произведениях для детей, в том числе, пересказав для них учение Христа. Причина — поиск оснований нравственной жизни и понимание этической критериальности детства [13, с. 36]. По его мнению, угол отклонения от детства равен углу падения. Отклонение от детства мыслится как потеря связи. Примером тому является сцена в романе Л.Н. Толстого «Война и мир», где Петя Ростов в ночь накануне своей гибели слышит внутреннюю музыку. Музыка звучит как открытие небесных сфер, приобщение к трансцендентному, являя непосредственную связь с Первоединым, возможную в состоянии детства. (Действительно, Петя вел себя в отряде Васьки Денисова как чистое, непосредственное дитя, полное доверия и любви к миру). Музыка умолкает наутро, когда в пылу атаки Петя мчится очертя голову, как лихой вояка, готовый стрелять во врагов. Связь с Первоединым прерывается и завершается сама жизнь милого мальчика, стремящегося стать героем. Разумеется, взросление Пети в обстоятельствах войны могло осуществиться только через инициацию, тождественную убийству себе подобного, и Толстой, тонко чувствующий суть детства как связи и детскость как суть своего героя, дает возможность герою погибнуть, не утратив состояния детскости. Взросление как приятие сложившегося несправедливого миропорядка и участие в его установлении мыслится Л.Н. Толстым как этическое падение.

Взросление — это, прежде всего, юность. В.В. Зеньковский [6, с. 83, 84] рассматривает юность как границу с детством, которая представляет собой акмэ человека. Вершина красоты, силы, гармонии приходится на почти детский возраст, когда человек еще не обрел опыта. Как известно, юность — пора, наступающая сразу после детства, следовательно, акмэ возможно только после детства, на его основании и только в связи с ним. Обозначение юности как точки совершенства человека у В.В. Зеньковского в его труде о детстве определяет суть детства как движение от совершен-

ства в направлении мира, как связь с совершенным. Исток совершенства, вероятно, в том, что детство исходит из внеположенного, трансцендентного, осуществляется как связь с ним и в самом начале юности эта связь еще очень сильна. Вот почему акмэ — это не зрелость, не пожилой возраст, не мудрая старость, а граница между детством и взрослостью.

Детство и детскость — критерий в самопознании у Н.А. Бердяева и у В.В. Розанова. Осмысление эмпирики связи себя — ребенка с собой — взрослым позволяет Н.А. Бердяеву познать себя, свою суть понять специфику своего характера, столь бурно противоречивого, склонного равным образом к аскезе и неистовству [5, с. 257—286]. В короб опавших листьев В.В. Розанова [12, с. 406, 414, 415] попало много детских воспоминаний, наблюдений за своими детьми, сентенций об отношении к детям.

П.А. Флоренский и С.И. Гессен актуализируют практику связи ребенка и взрослого в воспитании и творчестве, понимая обоюдную духовную значимость этой связи и для ребенка и для взрослого. Проекты общественного воспитания у С.И. Гессена укоренены в саморефлексии: он проанализировал опыт собственного детского отношения к получаемому им образованию и воспитанию, соотнес его с реальными и возможными результатами. П.А. Флоренский [15] обретал в эпистолярном общении с собственными детьми духовные силы, чтобы выстоять, выжить, находясь на Соловках. Он рос духовно, продолжал развиваться интеллектуально в связи со своими детьми, получающими образование и воспитание вдали от него. Кстати, заметим, что в семьях, где серьезно относятся к воспитанию детей, взрослые, как правило, повторяют заново школьные курсы, увлекаясь переосмыслением школьного знания, понимая его значимость в процессе открытия мира и связи с миром.

Прагматика отношения к детству широко представлена и в западной философии [2, с. 30—40]. Сколько тратить на детей, как их одевать, как обеспечивать, как к ним относиться, — все это есть в западном дискурсе. Однако русская философия в рефлексии детства и ребенка имеет свою специфику: она развивалась в сторону онтологии детства, выявляя смысл детскости как онтологического основания бытия. Самое яркое выражение и развитие эта идея нашла у Н.Ф. Федорова [14, Т. 1, с. 517, 519]. Философ вводит в дискурс понятие детствования. Морфологическая форма этого неологизма указывает на то, что Н.Ф. Федоров акцентирует в данном понятии именно семантику состояния. Детствование — это основа родственного отношения людей друг к другу. Детское чувство — это любовь к Богу и к отцам. Чистая детственность, не утратившаяся в зрелом возрасте, была, по его мнению, основным требованием учения Христа [14, Т. 2, с. 168].

Детственность — основание вечной жизни в смене онтологической парадигмы. Н.Ф. Федоров убеждает читателя в очевидной несправедливости смерти отцов и порядка укоренения в жизни сынов за счет жизни родителей. Эту несправедливость миропорядка необходимо исправить, взяв

курс на общее дело — возрождение к жизни отцов. При этом философ отнюдь не впадает ни в идеологию, ни в идололатрию, а полагает возможным практическое решение вопроса через обращение к силам науки и веры. Возможно, доживи Н.Ф. Федоров до кризиса науки, он бы пересмотрел свои позиции. Но наша задача не в том, чтобы указать на очевидный утопизм философа, а, напротив, задать вопрос: столь ли утопична идея общего дела Н.Ф. Федорова — возродить к жизни отцов? Выдвигая эту идею, явно не согласную с известным установленным порядком вещей, Н.Ф. Федоров обращается не только к религии, этике, но к науке, видя в ней вполне возможного сообщника в решении этой главной задачи человечества. При этом Федоров стоит на позициях здравого смысла, в чем убеждает отрицание им каких-либо идеологии и идололатрии. Он явственно видит бреши в гуманизме И. Канта, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, Ф. Ницше: пренебрежение отцами. Ушло отцовство, что осталось в троице? В своих предельных основаниях система изменения порядка мироустройства по Н.Ф. Федорову опирается на сыновство. Сыновство, понимаемое как детствование есть не только этический долг детей перед родителями, но решение задачи спасения мира, обреченного на дурную бесконечность рождений и смертей. Детствование — это держание связи, которая ослабевает и исчезает, когда Абсолют изнемогает в тварности [3, с. 178].

Полагая ребенка «божественным», посмотрим, опираясь на русскую философию, что стоит в основании этой библейско-юнггианской метафоры [17, с. 345—351]. Ребенок — божествен, поскольку в нем мало тварности и нет еще изнеможения творящего начала [3, с. 179—187]. Ребенок — это еще чистое творение, более связанное с Творцом, нежели с Миром, в котором ему предстоит осуществиться. Иными словами, Ребенок находится в точке силы — детстве и является ее носителем. Н.Ф. Федоров уловил эту точку силы детства, как то состояние (детствование), которое может стать реальным способом спасения человечества от изнеможения тварности. Отсюда его пристальное критическое внимание к позиции в отношении детства у Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, Ф. Ницше. Заметим, что главный упрек Федорова Толстому — не в ложности идеи, но в несоответствии идеи детства и состояния взрослости, в котором пребывает сам Толстой. Упрек Достоевскому — не в жалостливом гуманизме, но в непонимании Достоевским, ориентированным, по мнению Н.Ф. Федорова, на Запад, необходимости и возможности дела воскрешения отцов. Для Федорова главное не сакрализация детства, не жалость к слезинке ребенка как у Достоевского, и не его диалектика с чистотой нравственного чувства, как у Толстого. Н.Ф. Федоров идет дальше Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского к практике детствования как форме повседневной жизни. Идея детствования у Н.Ф. Федорова подкреплялась повседневностью. Сам он — детствовал. И все те чудачества, странности в выборе деятельности, отношении его к людям, деньгам, к одежде — все, что известно из биографических источников о Н.Ф. Фе-

дорове, указывает не на то, что его существование было подлинным детствованием, что ему удалось удерживать это состояние в реальной повседневной жизни. Он был ребенком в высшем смысле, не рефлектирующим детствование, но пребывающим в нем. Поэтому рефлексия состояния детствования у Федорова не развернута и неопределенна, поскольку трудно, в одно и то же время пребывать в полной мере в детствование и подвергать его рефлексии. Отсюда и курсив в написании слова «детствование», чтобы по-детски привлечь внимание к главному — к возможности общего дела. Значимость детствования можно сравнить со значимостью откровения для святых отцов. Вся агиографическая литература строится на основе наличия этого феномена, но, тем не менее, само состояние откровения передать в житии невозможно, поскольку это то, в чем надо пребывать. Агиографическая схема убеждает в необходимости очищения, смирения, поиска в себе источника связи с трансцендентным через пост, молитву, одиночество, аскезу, но не указывает, как удерживать в повседневности внутри себя эту неуловимую, мерцающую связь с трансцендентным. Похоже, что Н.Ф. Федоров эту связь (детствование) держал, жил в ней. Потому и звал к возрождению. К тому, чтобы не умирать, а рождаться вновь. Детствовать, а не стариться. И это есть общее дело человечества, поскольку детствование — это сохранение связи человека с миром, а, следовательно, и самого мира.

Н.Ф. Федоров говорит о детствование взрослого человека как сохранении сыновнего детского состояния, которое может изменить мир к лучшему. Детствование в данном контексте — сохранение связи с Первоединым, и внутренних духовных межпоколенческих связей, обусловленных Первоединым. Спасение, которое мыслится в христианстве как обретение вечной жизни, есть детствование, сохранение состояния детства, связи с Творцом. И что такое раскаяние в грехах, как не восстановление этой связи? Детствование стоит в ряду иных состояний: материнства, отцовства, царствования, учительствования, мудрствования, в коих пребывает связь субъекта и внеположенного, трансцендентного.

Итак, в основании общего дела лежит не мистика, не идеолатрия, не идололатрия, но реальная многоаспектная деятельность, направленная на сохранение человеческой жизни в единстве и братстве поколений отцов и детей. Суть самого дела — не воскресение, а возрождение отцов — изменение природной несправедливости в порядке вещей. Что есть основание дела? Это состояние детствования как связи с Первоединым в осуществлении жизни, человеческого бытия. Быть сыном, дочерью, не исключать отцов. Н.Ф. Федоров не утопичен, ибо человек по существу понимания жизни как человеческого сыновнего состояния с памятью родства, с погребением умерших и включением их в жизнь живых. В детствование Н.Ф. Федоров уловил ключ к возрождению отцов, а практика детствования (столь же убедительная как практика исихазма, медитации, йоги) убеждает в реальности его философского концепта.

Таким образом, русская философская мысль соединила внеэмпирическую рефлексию детства, подчеркнув метафизику души ребенка (Зеньковский) с прагматикой детствования (Федоров), подчеркнув экзистенциальность детства. Зафиксирована диалектика детства: ребенок божествен в своем истоке; возрастание его есть результат изнеможения творящих сил в тварности. (Булгаков). Но именно Федоров как никто уловил в детствовании точку силы — рождения и поставил вопрос о переконструировании несовершенного миропорядка.

Литература

1. *Александрова З.Е.* Словарь синонимов русского языка. — М.: «Советская энциклопедия», 1969.
2. *Ариес Ф.* Ребёнок и семейная жизнь при старом порядке. — Екатеринбург: Уральский университет, 1999.
3. *Булгаков С. Н.* Первообраз и образ: Соч. в 2-х т. Т. 1. — СПб.: ИНАПРЕСС. — М.: Искусство, 1999.
4. *Гак В.Г., Ганишина К.А.* Новый французско-русский словарь. — 4-е изд. — М.: Рус. яз., 1998.
5. *Бердяев Н.А.* Самопознание // Русская идея. — М. «АСТ» — Харьков, «ФОЛИО», 2002.
6. *Зеньковский В.В.* Психология детства. — М.: Академия, 1996.
7. *Кант И.* Критика практического разума. Соч. в 6 т. Т. 4. Ч. 1. С. 499—500.
8. Краткий словарь по философии / Под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. 4-е изд. — М.: Политиздат, 1982.
9. *Нефёдова Л.К.* Художественно-педагогическая концепция детства в русской литературе XIX—XX веков: Монография: Опыт аналитического прочтения произведений о детях. — Омск, 2001.
10. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. — 2-е изд., исп. и доп.; 52000 слов; под общ. ред. академика С.П. Обнорского. — Москва: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1952.
11. *Пивоваров Д.В.* Современный философский словарь / Под ред. В.Е. Кемерова. — Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск, Изд-во «ПАНПРИНТ», 1998.
12. *Розанов В.В.* Опавшие листья // Метафизика христианства. — М.: «АСТ», 2000.
13. *Толстой Л.Н.* Что такое искусство? — М.: Современник, 1985.
14. *Фёдоров Н.Ф.* Философия общего дела. В 2-х т. — М.: ООО «Изд-во АСТ», 2003. Т. 1 — 699 с. — Т. 2.
15. *Флоренский П.А.* Письма с Дальнего Востока и Соловков. Соч. в 4-х т. Т. 4. — М.: Мысль. — 1998.
16. *Шеллинг Ф.В.Й.* Об отношении реального и идеального в природе // Шеллинг Ф. Сочинения в 2 т. Т. 2. — М.: 1989.
17. *Юнг К.Г.* Божественный ребёнок: Аналитическая психология и воспитание: Сб. — М.: «Олимп»; ООО «Изд-во АСТ ЛТД», 1997.



И.В. Дуденкова

Возможность как категория философии детства

В статье предпринимается усилие отстранения от традиционной философской педагогической традиции, которая рассматривает детство в качестве поля для воспитательных и образовательных практик, приводящих от несовершенного к совершенному состоянию. Ребенок становится устойчивым концептуальным персонажем современной философии, начиная с того момента, когда философская оппозиция действительного и возможного пересматривается в пользу возможного. Возможность — категория философии детства, которая принимает всерьез опыт детства как отличный от состояния совершеннолетия.

Ключевые слова: образование, возможность, действительность, развитие, осуществление, событие, возможные миры, отрицание, игра.

Подчас философию можно охарактеризовать как особого рода недоверие. Это недоверие, с одной стороны, следует из наиболее общего и исторически закрепленного ее определения, которое при всех сложностях сохраняет, тем не менее, свою значимость, а с другой стороны, в каком-то смысле конституирует саму философию. Так, например, недоверие к доксе, деструкция ранее само собой разумеющихся мнений составляли мысль греков как практику некоторого отстранения, устранения, изъятия и сбережения. Легко заметить, что в область этого устраненного, помеченного как не-истинное, преходящее, только возможное, попадает множество объектов или форм жизни: обыденное знание, мифология, традиционный культ, искусство — все это оспаривается как нечто внешнее философии и истине, как то, что в лучшем случае может быть наполнено преобразующим смыслом, а в худшем — требует своего устранения. Обращаясь ко всей этой платонической по существу метафорике задания того, что такое философия, я стараюсь показать, что в известном смысле вся эта дофилософская область, с которой философия связана узами отрицания и сохранения, отворачивания лица от того, к чему ты навсегда уже привязан,

носит мету детства, еще-не-ставшести, не-деланности и не-произведенности. Не должен ли разве всякий философ чувствовать себя в отношении к этому миру также, как чувствует себя взрослый по отношению к детям: знающим, умеющим, понимающим то, чего они естественно не понимают. Философ — это тот, кто всегда перемещается в сторону, противоположную своему собственному детству, наивности, кто приобретает некоторый опыт (вспомним связь между движениями отрыва от родины материнства в постоянной миграции, открытием идеальной родины, умного места второго рождения). Опыт всегда связан с перемещением, движением, так что детство — всегда пункт отправки, самоустраивающаяся точка сдвига. Отказ от детства, взросление может осуществляться по-разному: как некоторая трансформация, научение, вписывающаяся в метафору второго рождения, как разрыв, самопреодоление, как стирание и незамеченность детства, предположение его существования как избыточного, лишнего, опасного и подозрительного. В самом деле, обратимся к уже упомянутой метафоре второго рождения, которую в недавнее время в нашей философии так уверенно эксплуатировал, например, М. Мамардашвили. Она может интерпретироваться и с точки зрения достаточно общих социологических теорий, предполагающих, что человек в отличие от животных никогда не рождается как человек, а требует своего второго или социального рождения, так и философски, когда подразумевается, что нечто может существовать два раза: самопроизвольно и осмысленно. Не концентрируя внимание на весьма сложном механизме собирания личности, отметим, что второе рождение — это не рождение ребенка, а такое странное рождение, которое производит взрослого, рождение в кавычках, которое зачеркивает свою собственную форму, отбрасывая детство в противоположном направлении. Весьма интересная структура «второго рождения» еще потребует нашего рассмотрения, здесь же мы пытаемся указать на то, что философия в своих основополагающих, господствующих линиях строится как отказ от детства и ребенка.

Если философия строится по нашему предположению как лишение детства его детскости, как обучение и особая метафизическая педагогика, то простое обобщение или перетасовка данных «наук о детстве», слагающихся из педагогики, психологии, физиологии и т. д., никак не может претендовать на спор с философией уже потому, что, во-первых, такое оспаривание невозможно в силу разности структур науки и философии (так, что ключ для одного всегда оказывается замком для другого) и, во-вторых, потому, что такая фальсификация философии со стороны науки не только остается внешней, но и всегда может оказаться в заговоре с ней, подтвердить ее самые интимные интенции. Вполне возможно, что наукообразная философия детства всегда оставалась бы при таком строгом и эмпирическом подходе в плену у собственно метафизических определений детства и самого определения метафизики, как только что его обрисовали: метафизика как отстранение от детства как области неистинности, неопытности и т. д.

Отсюда ясно, что в первую очередь исследование предполагаемое в этой статье, затрагивает концептуальную грамматику выражения «философия детства», которая строится на некотором внутреннем напряжении и взаимоотталкивании: если философия каким-то образом всегда уже негативно помечает детство, предпочитает его чему-то иному, то замечателен тот факт, что это негативно помеченное, всегда выводимое за скобки, оказывается все-таки детством. Такая избирательность наводит на мысль, что пространство внутри связки «философия-детство» не является таким уж однозначным, строго определенным и заранее распланированным. Неоднозначность этого избирательного отказа, когда отказ проводится по отношению только к одному специально выбранному, базовому объекту, никогда не может быть приравнена к простому утверждению самоидентификации, замыканию в пространстве некоторой имманентной истины безо всякой связи с тем внешним и недоразвитым, что было выставлено за дверь. Исследуя этот конституирующий многие линии классической философии акт «закрывания двери», я одновременно попытаюсь рассмотреть возможность такого впускания, открытия детства, которое могло бы перестроить определенные устоявшиеся схематики философии, так что эта «перестройка» во многом ставит вопрос в саму формулировку «философия детства». Здесь я предполагаю два возможных хода: во-первых, предположение о единственности такого определения философии или метафизики кажется по меньшей мере сомнительным (само это предположение, уже успевшее устояться в качестве непроблематизированной истины, связано с вполне определенными стратегиями, связанными в XX-м веке с именами прежде всего Ницше, Хайдеггера и Деррида), в лучшем случае оно служит необходимым для работы инструментом (как я его собственно и собираюсь использовать), а в худшем — оказывается пустой риторикой апокалиптического образца, связанной с многочисленными провозглашениями смерти философии, ее преодоления и т. п. Во-вторых, если окажется, что смещение философии в сторону детства (то есть в сторону, противоположную своему обычному движению) невыполнимо без некоторых радикальных изменений, то сама такая перестановка и трансформация, выводящая философию к тому пределу, от которого она все время отстранялась, окажется, по моему мнению, во многом базовой для движения всей современной философии вообще, так что разговор о том, что это не философия требует точного прояснения указанных терминов, что ведет к работе не на уровне дискуссий и переопределений, а в пространстве тех концептуализаций, которые не могут, возможно, даже сохранить собственное наименование, отдающее излишней, можно сказать, взрослой серьезностью.

Постараемся отследить геометрию тех линий зачеркивания, которые наличествуют в выражении «философия детства», которое лишь с первого взгляда представляется обычной философией «еще чего-то». Предпочтение детства его зачеркиванию, отказ и отрицание его, некий любовный отказ — такова исходная точка нашего исследования, которое должно бу-

дет рассмотреть внутрифилософские способы трактовки детства именно в том концептуально-смысловом и силовом смысле, в каком трактовка не отличается от обращения, лечения и третирования (treatment, traitement). На путях этого обращения третирования можно показать, что даже видимое впускание ребенка в комнату взрослой философии совершалось по тем же мотивам, по которым он прежде не допускался (такое возможно в различных версиях проблематизации естественного и культурного, подлинного и неподлинного, порченного и невинного, когда акцент метафизического предподчтения-суждения все-таки смещается к детству, руководствуясь, однако, теми же самыми движениями поиска полноты, начала и т. п.

Рассмотрение философского вовлечения-закрытия детства будет осуществляться не на всем возможном поле философских текстов и концепций, а на материале, который кажется мне базовым для показа тех конститутивных для философии операций, которые я уже обозначила в этом введении. Этот материал выделяется через предпочтительный выбор некоторых философских концептов и оппозиций, среди которых главнейшей я полагаю оппозицию возможного и действительного, как оно было задано у Аристотеля для описания движения вообще. Если философия представляется как форма особого движения, то ее самописание подразумевает обращенность к некоторому полю различий, конституирующих весь ход и особенности этого движения, причем базовым оказывается различие возможного и действительного, поскольку оно выражает не просто некий устойчивый схематизм в самоопределении философии и ее определении детства, но и тот набор предпочтений, исключений, третирований, который нам необходимо исследовать и трансформировать. Естественно, возникает вопрос: нельзя ли проследить философское определение детства через какой-то иной набор оппозиций? На это можно ответить так: во-первых, мы не собираемся заниматься категориальным анализом отдельно взятой пары категорий, что объяснимо уже тем, что такой «отделенности» не существует ни в одном философском тексте и ни в одной концепции, так что прослеживание тематики детства через траекторию определения возможного и действительного неизбежно вовлечет в себя более или менее полные контексты этого определения. Во-вторых, определенность философского обращения с детством наиболее легко просматривается, исходя именно из этих категорий, а не из любых других (так, например, далеко не определена характеристика детского в связке оппозиций добра и зла или внешнего и внутреннего — это определение требует концептуального решения в точке определения отношений детства с возможным и действительным, где детство наделяется наиболее общим и наиболее абстрактным значением возможного). Таким образом, различие возможного и действительного оказывается ключевой точкой философской ангажированности детства вместе с необходимыми в дальнейшем путями высвобождения детства в жесте вскрытия пределов самой философии. Если при простом анализе концептуального движения распределения катего-

рий может возникнуть впечатление, что детство — это не более чем один из эмпирических примеров, на которых выполняется данная концептуальная организация, то рассмотрение самой смысловой и силовой структуры этих категорий в отношении к детству позволяют прояснить уже указанное движение вытеснения (не в психоаналитическом смысле), которое отсылает как раз к беспримерности детства, к невозможности его полного вовлечения в концептуальную работу выделения образца и примеров, выделения некоторой сущности из примера, который ею обладает. Таким образом, предполагается акт высвобождения детства, лишения его статуса детскости и «инфантильности» (которое естественным образом должно отличаться от «научения» детства), с показом недостаточности категориального (то есть философского) определения детства быть только возможностью взрослого. Через тему детства можно показать несовпадение концепта и объекта в том смысле, что все концептуальные определения по отношению к детству оказываются неопределенными, недостаточными и незамечающими своей собственной работы. При этом такая недостаточность проистекает не из некоего неустранимого зазора между концептом и реальностью, а из того, что в своем стремлении свести в единство всю работу смысла философия наталкивается на особого рода внутренние избытки. Неустранимости эти являются не столько независимой от философии реальностью, сколько возможностью принципиально не-философского движения, расстраивающего и в то же время ограничивающего набор философских интенций. Открытие этого движения или, вернее, подход к этому открытию, которое уже не встраивается ни в одну концепцию «движения», оказывается некоторым стоянием или стагисом, — это и есть предмет нашего интереса.

Остановимся же на точках трансформации классической философии, которые снимают подозрение в бессмысленности выражения «философия детства» и производят некоторое новое пространство, неопределимое через набор философских характеристик (в том смысле, что такое пространство могло бы быть представлено через них только негативно, апофатически, как ни то ни это). Фигура ребенка как нельзя лучше выражает такую апофатичность, приостановленность суждений.

Различение возможного и действительного — важнейшее и в то же время наиболее проблематичное в онтологии Аристотеля. Именно оно составляет существенное отличие между аристотелизмом и платонизмом, хотя некоторые моменты определения возможного как силы, способности претерпевания и вместилища мы можем обнаружить уже у Платона. Различие возможного и действительного (дьюнамиз и энтелехия, потенциального и актуального в латинской транскрипции) является темой множества текстов, среди которых в первую очередь выделяется 9-я книга «Метафизики» и вся «Физика».

Если определение через набор категорий (сущность, качество, количество и т. д.) сохраняет определенную преемственность с платоновской моделью определения как последовательного генеалогического распределения родов и

видов, постепенно восходящего ко все более полным и первым сущностям, то различие возможного и действительного позволяет ввести совершенно иную трактовку сущего вообще. «А так как о сущем говорится, с одной стороны, как о сути вещи, качестве и количестве, с другой — в смысле возможности и действительности, или осуществлении, то исследуем также более подробно различие между возможностью и действительностью...» (1,1045в30-35). Способности (или возможности) определяются следующим образом: «А все способности, относящиеся к одному и тому же виду, суть некоторые начала и называются способностями по их отношению к одной первой способности, которая есть начало изменения вещи, находящееся в другом или в ней самой поскольку она другое. А именно: это, во-первых, способность претерпевать как заложенное самой претерпевающей вещи начало испытываемого в ней изменения, вызываемого другим или ею самою, поскольку она другое; это, во-вторых, обладание невосприимчивостью к худшему... далее, эти способности означают способности либо вообще делать, либо претерпевать, либо делать и претерпевать надлежащим образом...» (1,1046а5-15).

Однако, стоит заметить, что Аристотель не предполагает некоей выработанной концепции возможного и действительного: анализируя его тексты можно было бы выделить несколько версий, каждая из которых ведет к утяжелению общего концептуального каркаса и, во многом, неразрешимым трудностям. Эти трудности проистекают из того примата действительного, который всегда грозил замкнуть возможное либо просто тавтологическое и рефлексивное определение действительного, либо переопределить возможное в «другое действительное». В самом деле, Аристотель понимает, что простое отбрасывание возможного ведет к нелепостям уже на уровне обыденного языка (см. главу 3-ю, книга 9-я «Метафизики», разбирающей мегарское отрицание возможности как таковой). Но, в то же время, употребление термина возможность сталкивается на философском уровне с серьезными проблемами его концептуализации. Сразу же бросается в глаза, что в приведенных определениях возможность различена на возможность действовать и возможность претерпевать, причем обе они в их сопряжении (независимо от того, совмещены ли они в одной вещи или нет) должны описать движения как осуществление возможности к изменению. Аристотель подчеркивает, что возможное не может быть отнесено к действительному, но нельзя в то же время говорить о возможном, которое никогда не осуществится, ведь тогда оно было бы как раз невозможным: возможное — это странная область между существующим и не существующим («в самом деле, среди несуществующего что-то есть в возможности; но оно не есть, потому что оно не есть в действительности» (1,1047в)). Фактически, различение двух планов возможного (действия и претерпевания) отражает само различие возможного и действительного на полюсе возможного: действие — это действительное возможного, то, что запускает механизм движения по направлению к осуществленной возможности или действительности.

Можно сказать, что Аристотель производит данное различие именно с целью его уничтожения, поскольку подлинное движение — это всегда осуществленное, остановившееся в своем конечном пункте. Такое первенство действительного над возможным выражается в разных отношениях. Во-первых, действительность первее в плане определения: «способное в первичном плане есть способное потому, что может стать действительным..., а потому познание (того что в действительности) должно предшествовать познанию (того что возможность)» (1,1049в10-15). В некотором смысле возможность, чтобы быть таковой, уже должна всегда перестать быть только возможностью, стать действительностью, вычеркнуть себя, познание не может работать с неосуществимыми или пустыми возможностями (в этом пункте Аристотель весьма близок обычным платоновским положениям о невозможности познавать становящееся, находящееся в движении). Во-вторых возможность вторична по отношению к действительности даже в плане времени. Конечно, ребенок предшествует взрослому по времени, но «ведь из сущего в возможности возникает сущее в действительности через сущее в действительность, например: человек — из человека, образованный — из образованного, причем всегда есть нечто первое, что приводит в движение, а это движущее уже существует в действительности» (1,1049в25). Ребенку предшествует взрослый — не просто как родитель (для Аристотеля дети всегда происходят от взрослых, а не наоборот), но как учитель, педагог, направитель, формирующий пассивную претерпевающую сторону ребенка. В-третьих же, действительность первее возможного по своей сущности, ведь «последующее по становлению первее по форме и сущности (например, взрослый мужчина первее ребенка, и человек — первее семени, ибо одно уже имеет свою форму, а другое — нет), а также потому, что все становящееся движется к какому-то началу, то есть к какой-то цели (ибо начало вещи — это то, ради чего она есть, а становление — ради цели); между тем цель — это действительность и ради цели приобретает способность» (1,1050а10). Можно сказать, что действительность первее возможности именно потому, что она есть сущность, сущность возможного. Аристотель подчеркивает, что дело — цель всякой деятельности как некоторого осуществления цели, так что деятельность (энергейя) направлена на осуществленность (энтелехия). Энтелехия же вещи — это ее сущность и форма, действительность: «...очевидно, что сущность и форма — это действительность» (1,1050в). В конечном счете, все тезисы о первенстве действительного подкрепляются тем наиважнейшим положением, что вечное никогда не может быть возможным в том смысле, что возможность подразумевает возможность несуществования, тогда как вечное — это всегда актуальное. Таким образом, ребенок представляется как один из примеров возможного, он всегда оказывается возможностью взрослого, который первее его во всех отношениях. В сущности, на примере аристотелевской трактовки возможного и действительного легко показать, что философия, как познание начал и сущностей действительного, неизбежно требует отстранения детства как еще-

неосуществленности, неставшести, недействительности. Связка оппозиции возможного и действительного с категориями формы и материи оказывается фундирующей по отношению к педагогике, которая всегда мыслит себя как оформление претерпевающей детской стороны, ее материи (интересно, что по-немецки и по-французски образование, как и по-русски, непосредственно отсылает к такой аристотелевской картинке превращения ребенка во взрослого).

Можно заметить, что фактически введение возможности остается не просто весьма ограниченным по своим концептуальным последствиям, но и подчас просто тавтологическим: все содержание возможного мыслится только через его осуществленность, действительность; всякое отличие возможного от собственного осуществления оказывается несуществующим, некоторым недостатком бытия, неопределенностью. То есть ребенок не обладает никаким собственным содержанием, он просто возможность взрослого и не существует иначе. Всякий подход к ребенку не через его взрослое состояние (то есть не через его уже-отсутствие) полностью закрыт. Движение ребенка как его самоотрицание полностью исключает онтологическую возможность некоторого тождества ребенка, его особой сущности. Поскольку же для Аристотеля все существующее существует в отношении со своей сущностью, ребенок существует именно тогда, когда его уже нет, то есть он как бы всегда стремится убежать от своего детства, грозящего пустой возможностью, то есть несуществованием.

Несмотря на то, что лейбницевская проблематизация возможного и действительного не связана напрямую с тематикой детства, ее рассмотрение окажется необходимым в переходе к философии детства, отказывающейся от аристотелевского исключения возможности детства в пользу действительности взрослого. Полное рассмотрение причин переопределения возможного у Лейбница потребовало бы детального анализа основных метафизических положений его системы, которая предполагала совершенно отличную от аристотелевской и античной вообще онтологию. Вкратце можно заметить, что тема возможного вводит не проблему становления отдельной вещи, ее развитие по направлению к собственной осуществленности, а инстанцию события как логического элемента, несводимого к сущностям, формам и их осуществлениям.

Проблема возможного в наиболее полной форме ставится в лейбницевской «Теодицее», где его трактовка существенно полнее простого логического определения возможного как непротиворечивого (именно эта формулировка, встречающаяся во многих текстах Лейбница, свидетельствует о зависимости от онтологии тождества, которая в свою очередь непосредственно отсылает ко всей греческой проблеме действительности сущего, которую мы уже вкратце затрагивали; с другой стороны, именно логическое определение возможного вызывало постоянную критику в истории философии как «просто возможное», «субъективно возможное»: так Гегель говорил, что так определенная возможность — не более чем вариант закона тождества, ничего к нему не добавляющий). В «Теодицее» Лейбниц в полемике с Бейлем не просто отстаивает известную идею, что наш мир — лучший из миров (что является чем-

то вроде популярной визитной карточки лейбницианства), но и проводит ту идею, что наш универсум — это некоторое множество осуществленных возможностей, событий, которые тесно связаны между собой. Последовательность или серия событий такова, что некоторые события оказываются всегда уже невозможными, в том смысле, что именно их невозможность задает онтологическую структуру известного нам мира. Излюбленный пример Лейбница — это пример грехопадения, поскольку именно он вызывал наибольшее количество возражений со стороны таких скептиков, как Бейль: почему вся история человеческого рода, все это «повествование» (термин самого Лейбница) завязано на сингулярное событие грешащего единожды Адама? Почему Бог не предотвратил этот грех? Может быть, Адам не имел возможности не согрешить (и тогда не трудно усомниться в благодати Бога)? Понятно, что такие вопросы рождают теологический вихрь огромной силы. Решение теологической проблемы Лейбницем известно: он допускает, что Бог выбирает тот возможный мир, который в целом в наибольшей степени соответствует его божественной сущности, но эта наибольшая гармония может включать (и даже должна) некоторое частное зло, которое в то же время служит для извлечения наилучшего варианта в целостности всего универсума, что мы, естественно, не можем понимать в силу ограниченности нашего восприятия, всегда только приближающегося к абсолютно полному восприятию Бога. Нам, однако, важен не столько теологический аспект избрания наилучшего мира из множества (в действительности бесконечного) возможных, непротиворечивых миров, сколько новизна в понимании возможного, предлагаемая здесь Лейбницем.

Возможность относится не к движению или становлению отдельной вещи, но к выбору сего универсума, определяемого через все множество происходящих в нем событий: для Лейбница мир — это не платонический мир генеалогически упорядоченных вещей и не аристотелевская природно-логическая система родов и видов, а, прежде всего, множество связанных событий. События не могут совмещаться в какой угодно последовательности, есть невозможные миры (так мир не грешащего Адама и мир пришедшего ради спасения Христа невозможны, или, вернее, серии, организованные вокруг этих событий не могут быть объединены в пределах одного универсума), а каждый мир — это не более, чем схождение нескольких центральных для этого мира событий. Полный отказ Лейбница от аристотелевской модели возможности связан, во-первых, с тем, что научное описание движения и становления вещей уже не нуждалось в ведении представления о силе или возможности вещи и ее осуществлении (такое представление устойчиво связывалось со схоластикой и постоянно высмеивалось как пустая тавтологичность), а во-вторых, с попыткой мыслить возможности без обязательно их соотношения с действительностью. Набор возможных миров никогда не осуществится потому, что он лишь созерцаем в пределах бесконечного божественного интеллекта, но он и не требует своего осуществления, обладая независимым от осуществленного универсума философским статусом. «По-

вестование о человеческой жизни, которое составляет всемирную историю человеческого рода, пребывало в готовом виде вместе с бесконечным числом других повествований...» (2,149). Таким образом, метафизика Лейбница представляет из себя весьма замечательное совмещение мотивов действительности как только действительности (выбранный универсум является единственно возможным, то есть единственно осуществленным, реализованным) с темой возможности как бесконечного варьирования событий и их связок. Из всех этих связок событий утверждается только одна, поскольку Бог руководствуется некоторой моральной необходимостью: Лейбниц вводит таким образом некий принцип селекции, который не позволяет возможным событиям роиться в некотором беспорядке и хаосе своего осуществления. Такая селекция представляется ослабленным вариантом платонической селекции, поскольку, если прежде возможность мыслилась только из плана своего осуществления как направленная на свою осуществленность, то теперь возможности оказываются как-то безразличны к своему осуществлению, а само это осуществление вводится через внешнюю селектирующую инстанцию. По своему содержанию возможные миры ничуть не беднее друг друга, они только не эквивалентны в смысле высшей гармонии. Более того, возможные миры стремятся к своему осуществлению, они уже всегда предсуществуют в божественном интеллекте, несмотря на то, что такое существование не может претендовать на какую-либо реализацию. В сущности, Лейбниц настолько далеко разводит друг от друга возможное и действительное, что они никак не взаимодействуют друг с другом без Бога. Следствием такого разведения может быть как полное уничтожение возможного, его превращения в пустую субъективную возможность (независимо оттого, что созерцающим возможности является Бог), так и открытие возможностей, неподчиненных примату действительного, не стремящихся к своему осуществлению, не поставленных в ситуацию необходимого самоотказа. Либо множество возможных миров — лишь пустая непротиворечивость того, что все могло бы быть иначе, либо осуществленный универсум является лишь одним из множества возможных, от которых он по существу ничем не отличается. Стандартные обвинения Лейбница обычно шли по пути первой, наиболее простой, интерпретации, повторяющей обычную метафизическую тягу к исключению только возможного, к установлению неопровержимости действительного, тогда как вторая интерпретация, представляющая несомненно больше логических и философских ресурсов для концептуализации возможного (уже как внешнего силовой, властно принижающей оппозиции возможного и действительного), оставалась закрытой вплоть до той постановки под вопрос всех основных пресуппозиций метафизики, которая конституирует основные линии современной философии и оказывается непосредственно связана с нашей тематикой детства. Лейбницевская онтология возможных миров как миров событий напрямую выводит нас к определению детства как игры возможностей, которые еще не подверглись никакому селектирующему действию.

Если верно, что вся современная философия занимается преимущественно «немыслимым», то задача показать существенность характеристики этого «немыслимого» как детского, причем детского, которое не носит примет некоей направленности к взрослому, не оказывается чем-то просто недостаточным. Здесь мы сталкиваемся со многими достаточно серьезными проблемами. В первую очередь, понятно, что многие разбираемые нами варианты трансформации классических ходов мысли вовсе не декларируют свою принадлежность к некоей «философии детства», так что наше обращение с ними может показаться произвольным. Дело здесь однако в том, что, во-первых, назвать что-то философией детства — это не значит указать на некоторую частную философию наукоподобного типа, имеющую детство в качестве своего объекта. В этом случае нельзя избежать повторения классических трактовок детства, тогда как нам важно показать, что детство во всей современной философии — это не некий объект (один из многих), а то поле, через которое проходит мысль, то есть не мысль о детстве, а мысль детства или мысль детством (можно заметить, что введенное Мамардашвили выражение «мысль чем-то» при превращении в мысль детством требует радикальной перестановки в форме самой этой процедуры, поскольку мысль детством по уже указанным основаниям не может уложиться в феноменологическую игру примера и эйдетической сущности; в некотором смысле «мысль детством» — это и предел мысли чем-то, а не только объективированной мысли) Во-вторых, характеристика некоторых ключевых моментов современных философских стратегий сталкивается со стандартной проблемой: если речь идет о вскрытии того немыслимого, что затушевывалось в классической философии, то как можно говорить о детском, ведь детское — это всегда указание и именование со стороны исключаящего его взрослого? Если детство входит в подчиняющую его оппозицию с взрослым, если сама эта оппозиция и различие невозможны без исключения детского, то как можно говорить о «детстве», вынесенном из этой оппозиции, рассмотренном не как уже заканчивающееся движение, а как утверждение без сущности утверждения, как не судящая и неосуждающая игра? Решение этой проблемы, общей для многих вариантов современной философии, прояснится лишь на разборе конкретных примеров, показывающих необходимость такого апофатического утверждения детства, которое требует перестраивания всего нашего способа суждения и мышления.

Другой проблемой является несводимость всех обнаруживаемых детских черт в единый образ «детской философии». Проведение линий детства, их обнаружение внутри концептуальных структур не идет в сторону обнаружения «субстанции детства», лица ребенка уже потому, что «детское» в современной философии строится исходя из радикальной критики большей части таких классических концептов как субстанция, сущность, идея, образ, лицо и т. д. Разбросанность детских черт — необходимая характеристика мысли детством. Именно поэтому мы собираемся задать только самую общую картину «впущенного детства», картину, которая скорее напоминает

картины самих детей, которые могут быть как-то организованы, но никогда не выстраиваются по узнаваемым законам, никогда не оказываются подражанием взрослого. Картина ребенка не подражает взрослому и не подражает его картине, поэтому бессмысленно пытаться через нее увидеть портрет ребенка, ведь чтобы нарисовать портрет (узнаваемый в качестве такового) ему уже нужно перестать быть просто ребенком, чему-то научиться.

Известно, что попытка Ницше подвергнуть радикальной критике всю западную философию (которую он возводил к Сократу и Платону) связана с его движением по ту сторону философии вообще, как области нигилизма, суждения и морали. На этом пути особенно значимыми являются персонажи, осуществляющие такое движение, известно также, что ребенок играет здесь главенствующую роль, отождествляясь с Дионисом и досократическим философом. Не разбирая подробно всех элементов этого выхода, отметим, что указанная цепочка (верблюд, лев, ребенок) оказывается не просто отдельным наброском во множестве текстов Ницше, а выводит на пункты радикального решения, базового для многих образцов современной философии.

Предполагая, что философия должна работать с истолкованиями как с кристаллизациями определенных соотношений сил, Ницше пытается показать, что все греческие определения сущего, полагавшие себя в качестве истины, являются следствием уже произведенного отказа по отношению к активным, творческим силам полагания, которые не нуждаются в некоей ценности для своего действия, но сами производят такие ценности. Выделение мира сущностей, генеалогия, аристотелевское определение возможного, как того, что должно осуществиться в уже определенной цели — все это следствия нигилизма или господства реактивных сил, сил отрицания. В этом смысле рассмотренная нами схематика возможностей у Аристотеля представляется таким нигилистическим действием по отношению к силе (дьюнамис) отрицаемой в ее заданной ценности-сущности. Соотношение всей греческой проработки возможностей и ницшевского толкования силы и власти сводится к разрушению оппозиции возможного и действительного как по преимуществу философской, то есть морально-судящей и ценностной оппозиции. Сила оппозиции — это сила отрицания, сила навязанной слабости. Все строение философских утверждений является лишь вторичным утверждением — утверждением в рамках оппозиции, в которой всегда предполагается стягивание к одному ее, ценному полюсу. В этом смысле ребенок как агент активных сил всегда подвергается отрицанию со стороны ценности, то есть взрослого, со стороны своей сущности, которую ему еще предстоит присвоить. При этом, отрицание проводится либо через простое отбрасывание, объявление внешним и несущественным, либо через диалектическую смерть (диалектика для Ницше — это всегда искусство извлекать силу из собственной слабости, навязывая вину за свою слабость сильному). В сущности, оппозиционное соотношение сил уже говорит о господстве сил отрицания, ослабления. Поэтому выход по ту сторону фи-

лософии с позиции Ницше должен бы осуществляться через полное переустройство соотношения утверждения и отрицания. Для нигилистической мысли (мысль взрослого, Сократа) утверждение возможно только как следствие отрицания — ребенок признается существующим, поскольку он подчиняет свои силы утверждения оценке и суждению. Нигилистическая мысль — по преимуществу диалектическая, питающаяся отрицанием со стороны ценностей, воплощена в веренице ницшевских персонажей типа верблюда, шута Заратустры. Прерывание философского определения сил (выполняющегося на всем множестве концепций и категорий, которые, как мы неоднократно указывали, не являются просто логическими категориями, а всегда предполагают определенную работу суждения, предпочтения и оценки) осуществляется через фигуру льва, говорящего решительное «нет» всему миру господствующего отрицания. Во льве активные силы сталкиваются с собственным отрицанием и пытаются пересилить это отрицание. И только пересиливший отрицание лев становится ребенком.

Во всем этом наборе метафор нам важно указать на, во-первых, полную переструктуриацию философии как таковой, и, во-вторых, преобразование оппозиции возможного и действительного, которое выводит на неопозиционную игру утверждений. Понятно, что с точки зрения самого Ницше нельзя говорить о «философии Ницше» без долгих оговорок касательно его размежевания со всей историей философии. Если обычно предполагается, что любое философское различие должно быть «умным», то есть оценивающим и судящим, то в ребенке Ницше продуктивные силы все время производят различия, различные формы жизни и ценности, нимало не заботясь об их оценке, сущности или взаимном определении. Ребенок не является неким полным бытием, просто действительным в его единстве (что было бы просто монументом сущности, ценности и отрицания), а бесконечным утверждением никогда не объединяемых способов существования. Такое производство различий без заботы об их оппозиционности или подчиненности является моделью игры без заранее заданных правил, то есть игры, которой никогда не может научить взрослый. Если рассмотреть такое действие ребенка в соотношении с греческой моделью возможного и действительного, то окажется, что возможность ребенка здесь выведена из подчинения действительному, которое тем самым оказывается не-действующим (ведь оно не может больше исполнять свою работу отрицания, приостановки и завершения бесцельного бесценностного движения ребенка). Возможность как активная сила возвращается к своему доопозиционному состоянию и именно поэтому она является возможностью без своего философского следа с действительным. В этом смысле она то, что действительней действительности. Сила ребенка — это сила действительного, несколько не заботящаяся о своей действительности, которая осуществляется без оглядки на собственное осуществление. Тема ницшевского утверждающего ребенка оказалась чем-то вроде постоянного фона современной философии. Можно бы-

ло бы показать не только ее многочисленные переинтерпретации, но и концептуальную продуктивность в самых различных философских стратегиях, возвращающихся к теме детства как к пределу всей философской традиции. Однако, ограничимся здесь еще лишь несколькими примерами, чтобы показать дление детства и перейти к некоторым заключительным замечаниям, обрисовывающим значимость и проблематичность «философии детства».

Возможность как движение, еще не схваченное некими опорными точками, как становление без образца является пределом платонической философии (и аристотелевской версии соотношения возможного и действительного). Тема становления, преобразования, осуществляющегося без заданного направления — это, по сути дела, основная тема таких авторов, как Ж. Делез, в определенном смысле Ж. Деррида и Ж.-Ф. Лиотар. Вскрытие платонического невысказанного у Делеза принимает форму становления или симулякра, который ничего уже не симулирует. Не входя в разбор тонкостей проработки темы симулякра, отметим преемственность Делеза в отношении Ницше и проработку тематики детства.

Развитие тем смысла, симулякра и становления ведет к обнаружению особого рода действующих инстанций, которые входят в определение смысловых, сущностных или языковых вообще отношений, сами неизбежно выходя за их пределы. Эта инстанция и есть инстанция смысла, которую Делез берет в отличие от всех классических определений смысла как референции, сигнификации или манифестации. Смысл неуловим именно потому, что его действие уже оформилось в закрытую смысловую систему, цепочку означаемых и означающих, тогда как он располагается либо вне, либо внутри этой цепочки или, вернее, не вне и не внутри, в неизвестном месте, которое есть еще до различения внутреннего и внешнего. В пределе смысл у Делеза не имеет ничего общего со смыслом как сущностью или эйдосом, он — не более, чем движение распределения и утверждения. Это же движение вводит тематику события как отличенного от простого происшествия, состояния дел.

Утвердительная работа смысла, отсылающая непосредственно к делезовской интерпретации Ницше, описывается через ряд персонажей, которые так же продлевают тематику детства. Работая с текстами Кэрролла, Делез помещает Алису, маленькую девочку, в непосредственную близость со всеми вереницами определений становления и смысла. В то же время Делез достаточно осторожен, чтобы просто объявить девочку агентом смысла или его продуцентом, ведь смысл как движение симулякра не предполагает различение на производителя и произведенное (такое различие неминуемо вело бы к восстановлению структуры субъекта, который для Делеза лишь одна из фигур тождества). Проходя предельно близко от работы смысла, его утверждения, Алиса никогда не присваивает его именно потому, что вся его игра располагается по ту сторону классических философских процедур присвоения, определения, научения и т. д. Смысл и девочка — беззаботны, легковесны, бессущностны. Им противопоставляется другой ребенок — тяжеловесный

мальчик, озабоченный проблемами метафизики (преимущественно немец). Ницшевская генеалогия подобных образов очевидна — мальчик — это всегда работа сил отрицания и отождествления, сил высоты (в терминологии Делеза). Девочка же становления задает бесконечную игру утверждения самых различных событий, самых разных связок слов и вещей, способов существования и организации, среди которых мир обыденного смысла с его приматом действительности, тождества, завершенности — лишь один из возможных, его конституирование скрывает более фундаментальную работу (интересно, что в этом пункте Делез объявляет всю философию невольной пособницей мира доксы, то есть того мира, от которого она все время стремилась отойти, но так и не смогла — см. «Различие и повторение».

Нам важно подчеркнуть, что повторяя во многом ницшевский ход деконструкции философских оппозиций (и в первую очередь оппозиции возможного и действительного), Делез в то же время находит возможность реабилитации некоторых классических концепций, что с трудом осуществимо для такого автора, как Деррида: можно было бы показать, что его проработка темы «хоры», «матери», «кормилицы» непосредственно связана с возможностью как возможностью без сущности, без определенности и предзаданности; более того, положение хоры как «ни того ни другого» позволяет описать ее как преимущественно «детскую комнату» или «детское пространство», чем разрешаются бесконечные споры Кристевой с Деррида по поводу того, можно ли хору наделить характеристикой феминного — из всех этих отступлений Деррида никогда не выводит возможность обратиться к иной неплатонической модели возможного, его заключение остается во многом апофатическим. Делез обнаруживает прототип своей проблематизации события и смысла в концепциях Лейбница, у которого возможное настолько отцепляется от действительного, что для их соотношения оказывается необходимым, как мы показывали, введение дополнительных инстанций. Делез акцентирует внимание на том, что если выборку возможного мира освободить от некоторой моральной ответственности, придать ей элементы идеальной игры, как она описывается в логике смысла, то вся лейбницева концепция возможного выводит непосредственно на проблематизацию события, смысла, сингулярного утверждения. В этой идеальной игре ребенок не просто осуществляет перебор внутри уже установившегося поля возможностей, где некие события не-совозможны, но задает разброс самих этих полей, дифференцирует мировые линии событий, которые никогда не могут сойтись в одной формуле (формула события, дифференциальное уравнение может описать только одну мировую линию как схождение некоего множества событий как выброшенный в броске кости универсум). Играющий ребенок (со всеми его обертонами, идущими от Гераклита и Ницше) — это то несущественное движение, которое организует разговор о существенном, нимало не заботясь о том, чтобы он был организован.

На этой же линии критики классической оппозиции возможного-действительного располагаются некоторые версии современной философии детства, среди которых мне хотелось бы указать на Дж. Агамбена («Детство и история. Деструкция опыта»). Поддерживая некоторые мотивы экзистенциалистско-гегельянского определения человека как недостатка по отношению к природе, как принципиально выброшенного за пределы простого природного существования существа и поэтому вынужденного устанавливать свои собственные, еще не известные формы жизни (человек как недоразвившаяся, не сформировавшаяся обезьяна, что-то вроде обнаглевшего аксолотля), Агамбен в то же время выводит на сцену возможного ребенка как бесконечного опробования этих форм жизни, которое не руководствуется ни ценностями истины, ни прерогативой опыта. В самом деле сартровская, например, трактовка возможного имманентно предполагала утверждение опыта как внутреннего измерения самотрансцендирующего бытия для себя. Структура этой трансценденции фундировалась в структуру времени, которое оказывалось всегда временем опыта, памяти, внутренним восприятием времени: выбор возможностей и их осуществление складывается в личную историю, за которую человек ответственен перед собой. Агамбен же (вслед за рассмотренными нами попытками введения детства у Делеза и Ницше) полагает, что опробование возможностей, их осуществление, проводимое без всякого различия возможного и действительного (само это различие навязывается извне в попытке приостановить игру ребенка) не складывается первоначально в структуру личного опыта или опыта вообще как некоторого сохранения и извлечения смыслов. Ребенок — это всегда то, что есть до того, как есть «я»: «я» никогда не был знаком со своим ребенком, с собой как ребенком именно потому, что ребенок не является субъектом или объектом присвоения — он всегда ничей и не свой. Именно поэтому также затруднительно и проблематично говорить о ребенке, поскольку такое именование якобы продолжает указывать на некую квазисубъективную структуру, на центр или автора, самость своих действий. Ребенок никогда не живет в мире тех оппозиций, которые затем конституируют его как субъекта своего опыта. Опыт, можно сказать, всегда возможен как результат некоторого отрицания, действия сил отрицания и подчинения. Опыт же ребенка можно понимать опять же в некотором отмененном смысле — не как опыт по приобретению опытности, не как научение или поучение, не как сохранение и трансформация смыслов.

Не менее любопытным кажется обращение к детству, точнее, младенчеству, Квентина Мейяессу, для которого младенчество, конечно, уже не опыт, но символ возникновения, указующее на постоянное проникновение в мир возможного, в том числе и такого, которое мыслится невозможным.

Таким образом, детство — это то поле возможностей, бессмысленных распределений, которые при своем замыкании становятся цепочками

смыслов, так что смысл — это не более, чем эффект идеальной игры, эффект, появление которого не было ни целью, ни условием того, чтобы игра никогда не прекращалась. Настолько, насколько через тему детства или мысль детством проходит вскрытие пределов самой мысли, можно утверждать мысль о действенности философии детства, где сама философия воспроизводится беззаботным детским жестом.

Литература

1. *Аристотель*. Сочинения. — М. 1976, т.1.
2. *Лейбниц Г.В.* Сочинения. — М. 1989, т.4.
3. *Agamben G.* *Infancy and history: the destruction of experience.* Verso. 1993.
4. *Harman G.* *Quentin Meillassoux Philosophy in the Making* Edinburgh University Press. 2011

Культурные формы воспитания — миф или реальность?¹

Автором рассмотрена проблематика культурных форм воспитания в связи с поиском социально-педагогического потенциала культурно-исторических форм сознания, поведения и деятельности мировых сообществ.

Ключевые слова: культурная форма воспитания, социокультурная матрица, культурный стереотип, динамический стереотип, модель воспитания, смысл жизни, культура, субкультура, контркультура, векторы социально-педагогического взаимодействия, воспитательные традиции.

Культура — смыслы — воспитание? Воспитание — смыслы — культура? Как педагогу расставить акценты в этих фундаментальных понятиях нашей цивилизации? Как лучше, яснее и полезнее всего связать смыслы культуры со смыслами воспитания как общественного явления? Вопросы непростые, актуальность их весьма очевидна.

Идеи культурологического и аксиологического подходов позволяют исследователю интерпретировать образование, воспитание, процессы социализации как составляющие общемировых процессов и тенденций развития культуры и цивилизации (В.С. Библер, М.В. Богуславский, В.П. Зинченко, Г.Б. Корнетов, М. Мамардашвили, З.И. Равкин, А.В. Мудрик, В.И. Слободчиков и др.). Положения философской «логики культуры» В.С. Библера и «культуры как диалога» М.М. Бахтина выходят на воспитание как общественное явление.

Для того чтобы удачнее связать смыслы культуры со смыслами воспитания для нас исключительно важным являются:

— положения научной школы Л.И. Новиковой о воспитании как управлении процессом формирова-



Г.Ю. Беляев

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ № 11-06-00948а Системный анализ актуальных культурных форм воспитания — определение и характеристика контекстов, имеющих ключевое значение для анализа актуальных культурных форм воспитания. Новые проекты в теории и практике воспитания: современная проблематика.

ния и развития личности через создание благоприятных условий для этого (Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова);

— о социализации как о сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества (А.В. Мудрик);

— о детско-взрослой общности, концептуальные представления о полисубъектности процессов социализации и воспитания в современном обществе (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и научные сотрудники лаборатории теории воспитания Института теории и истории педагогики РАО).

Связка этих понятий, по нашему мнению, есть фокусировка на культурной форме воспитания. Что это такое? Каким образом культурные формы воспитания задают смыслы эстафете поколений и позволяют индивидуализировать на личностном уровне присвоение ценностей и смыслов культуры?

Культура не есть только одна из форм общественного сознания. Культура — это совокупная сфера познания и деятельности общества, синтез деятельности предметной и деятельности духовно-практической в мышлении, сознании и поведении людей. Культура создается и задается формами общественного сознания. Стихийная, не опосредованная разумом экспансия культуры оставляет позади себя пустыню, в том числе — и пустыню обесмысленного бытия. По определению П.А. Флоренского, «культура — это среда развития личности». По А.А. Леонтьеву, «культура и есть образ мира и способность ориентироваться в этом мире, чтобы в нем действовать и его переделывать...» [6, с. 111]. Любая «мыследеятельность», так сказать, в этом смысле всегда материальна — она составляет современникам и оставляет потомкам некие «образы мира» в мышлении, сознании и поведении. Эти образы по существу и по форме составляют как бы особые, социокультурные «матрицы социализации» индивида, воспитания нового поколения в определенном «духе».

Под культурными формами воспитания мы будем понимать, прежде всего, формы общественного воспитания, практикуемые в данной культуре. Культурные формы воспитания — формы общественного, семейного, светского и религиозного воспитания, бытующие в данной культуре, обусловленные данной культурной традицией. Другими словами, под культурной формой воспитания (a cultural form of education) можно понимать взаимодействие воспитателей и воспитуемых как разновозрастных представителей поколений одного и того же культурно-исторического типа общества с его характерными ценностно-смысловыми (аксиологически) векторами, средствами, методами и практическими приемами социализации и ретрансляции духовно-практического опыта.

Культурные формы воспитания практически проявляют себя и воспринимаются через социокультурные матрицы, отражающие особенности национального менталитета, культурной, религиозной, государственной традиции данного общества.

Социокультурная матрица — это характерная для данной культурной традиции совокупность социальных институтов — государственных, правовых, общественных, семейных, религиозных, культурных.

Например, японская система общественного воспитания есть неизбежное следствие культурно-исторической традиции японского общества и структурно функционирует на характернейшей только для Японии и в условиях Японии социокультурной матрице общественно-государственных и правовых институтов. В Великобритании эта система должным образом работать не будет: для британской культурной традиции японская школа и японская система общественного воспитания неадекватна.

Возможна ли адаптация нехарактерных для какого-либо общества культурных форм воспитания? Безусловно. Иначе все социокультурные практики оставались бы в самоизоляции, а этого не происходит. При определенных условиях, требующих особого изучения, различные культурные формы воспитания могут получить международное распространение. Так, Япония с успехом адаптировала американскую систему организации высшей школы — университетскую практику, кампусы и проч. Тем не менее, в национальных условиях каждая из этих форм приобретает специфические черты, что и составляет особый интерес для воспитательной конкретики.

Что воспроизводят, что транслируют социокультурные матрицы социализации и воспитания? Механизмом передачи образовательной, социализирующей, культурной, воспитательной традиции служит так называемый культурный (культурно-поведенческий) стереотип в образовании (обучении, воспитании). Это принцип опоры на культуру и культурный стереотип, выдвинутый А.А. Леонтьевым. По словам А.А. Леонтьева, «овладение культурой предполагает знание некоторого набора или системы фактов о мире, владение некоторой системой ориентиров и умений, которые обязательны (в социально-психологическом смысле) для любого члена общества или социальной группы в сегодняшних условиях (мы в свое время обозначили этот «культурный минимум» термином культурный стереотип). Часть культурного стереотипа стабильна... другая часть находится в постоянном изменении» [6, с. 110]. Принцип опоры на культуру и культурный стереотип (А.А. Леонтьев, 1998), таким образом, может служить методологической опорой воспитания как функции культуры: «Культура ... это совсем не коллекция, не набор знаний о мире, обществе, человеке. Это обобщенное мировоззренческое представление о мире (образ мира или картина мира) и способность ориентироваться в этом мире» [6, с. 112]. Культура проявляется и развивается в непрерывном, многомерном воспроизводстве разноуровневых культурно-поведенческих стереотипов, выступающих важнейшим средством воспитания как общественного явления. Культурные клише, образы, образцы, эталоны поведения, общения, этики, этикета, различных видов трудовой деятельности выступают своеобразны-

ми маркерами общественного сознания и поведения, особенно сознания и поведения обыденного, составляя особую, полисубъектную социально-педагогическую реальность с весьма разнородными целями и ценностями социализации [11, с. 74—76].

Культура — это социально-этическая среда направленного взаимодействия общества и социального индивида: культура коллективна и целостна, но восприятие культуры всегда осуществляется в индивидуально-дискретной форме. Это с одной стороны. С другой же стороны, личность всегда, некоторым образом «омассовлена» культурой в своих привычках, взглядах, мнениях, убеждениях, в «способах жить». Кстати, личность предстает, прежде всего, перед другими «омассовленной», и не только в «массовой культуре». С 20—30-х гг. XX века в рефлексивном зеркале европейского общественного сознания отражается реальная проблема: чем обусловлен прогресс — культурой (народных) масс или массовой культурой? С конца XX века назойливым рефреном звучит термин «элита», культура элит или элитарная культура (которая еще более «стереотипна», чем народная).

Культурный стереотип — следствие стереотипа динамического. Динамический стереотип — физиологическая основа формирования привычек и установок поведения и деятельности. И.П. Павлов указывал на то, что под влиянием совокупности внешних раздражителей в индивидуальной жизни у животных и человека строится внутренний стереотип временных связей: динамический стереотип. Это внутренний процесс мозга, опосредованное отражение в его деятельности внешнего мира, реакция организма как биологического объекта — а применительно к человеку — его реакция как социального объекта и субъекта на культурно-опосредованные сигналы, предворяющие непосредственно-условные рефлексы. Динамические стереотипы в разных их проявлениях определяют различные стороны эмоциональной, разумной, интуитивной и сознательной деятельности человека, его эволюцию и прогрессивное развитие. Вместе с тем, именно динамические стереотипы ответственны за разного рода системные сбои высшей нервной деятельности (неврозы и психозы, в том числе, и социальные). По И.П. Павлову, формирование динамического стереотипа представляет трудную задачу для животных, его насильственная переделка может приводить к срыву высшей нервной деятельности живого организма. Вместе с тем, динамический стереотип представляет собой физиологическую основу обучения и воспитания социально-приемлемых навыков удовлетворения базовых, витальных потребностей социального индивида, причем он проявляется и при отсутствии самих реальных, его образовавших раздражителей.

Культурные стереотипы — это специфический механизм социокультурной адаптации общества и социального индивида к условиям, воздействиям и перспективам развития среды обитания — природной (физико-геогра-

фической), социальной (среды производительных сил и производственных отношений) и духовной (среды рефлексии и саморефлексии — общественной и личностной). Воздействие культурных стереотипов на жизнь общества неизбежно порождает проблему личностных смыслов индивидуального сознания, поведения и деятельности, индивидуально-личностного отношения социального индивида к этим общезначимым и принятым в данной культуре формам и нормам. Это продолжение динамических стереотипов в специфически социальных условиях. Общество, социальная группа, индивид, личность — это объекты и субъекты общественного воспитания как специфические человеческого типа адаптации новых поколений к условиям жизни. Они связаны деятельностью, сознанием и поведением. Субъектами социального сознания выступают и общество, и группа, и личность.

Культурный (культурно-поведенческий) стереотип действительно связан с личностным смыслом (отношением мотива действия и поведения к его цели), с самоопределением социального индивида и с его личностным ростом. Сфера классического проявления культурных (культурно-поведенческих) стереотипов — это традиция. Быт, уклад, нравы, обычаи, обряды, ритуалы, церемонии и церемониалы — как внешние формы и проявления культурно-поведенческих матриц. Это отражается на эффектах и результатах социализации, и поэтому не может не быть особым предметом воспитания как общественного явления.

Социокультурные матрицы социализации (sociocultural patterns) служат как бы культурно-историческим субстратом, «питающей почвой» любых форм воспитания. Социокультурные матрицы выступают своеобразными маркерами общественного сознания и поведения, особенно сознания и поведения обыденного. В них проявляется культура как форма и норма общественного сознания. На них опирается воспитание как общественное явление. На них фактически строится воспитательное пространство любой сложности. Через модификацию социальных институтов, как правило, удастся отследить очень многое в их социальной и культурной феноменологии.

Что же входит в предмет социокультурной матрицы? Отношения мужчин и женщин. Взаимоотношения представителей различных возрастных групп. Инициация — гендерное введение подростков, мальчиков и девочек в мир взрослых половозрастных социальных ролей. Культура труда, трудовая этика и производственные отношения. Семейный быт, стереотипы поведения мужа и жены (жен). Народная кухня, пищевкусовые стереотипы и обряды, связанные с этикой потребления «хлеба насущного». Рождение и посвящение младенцев. Отношение к одежде. Отношение к женщинам, детям и старикам. Культурные формы похорон и поминок, поминовения и почитания усопших. Культура праздника. Культура половых отношений. Культура социальной субординации. Культура мира, мирного общежития.

Культура войны. Культура вся целиком живет в таких стереотипах, у которых обязательно выделяется исторически относительно постоянная часть (инвариант) и переменная часть — то, что подвергается переосмыслению и изменению. Наивно думать, что речь непременно идет лишь о чем-то «добром и вечном». Этот феномен принимает любые социально-этические нормативные оценки, положительные и отрицательные (реакционная или прогрессивная роль традиций, их дегуманизирующий или гуманистический пафос).

В такой интерпретации становится понятным место социокультурной матрицы социализации в воспитании как общественном явлении. Если эти матрицы несут разные понятийные ряды несовпадающих культурных ценностей и смыслов жизни, то мы вправе выдвинуть гипотезу о культурных стереотипах как векторных, движущих силах исторического развития абсолютно всех без исключения культурных форм воспитания.

Культурно-поведенческий стереотип — источник как реактивного, так и рефлексивного поведения, основа индивидуализированного отношения к действительности и деятельности. Культурно-поведенческие стереотипы — это своего рода субъективные пространства-образы объективной реальности. В общественном воспитании они составляют особую педагогическую реальность — ту, в которую включен сам педагог как общественный воспитатель (может быть, уже начиная с первобытности) [8]. Функция же любого культурного стереотипа нормативна, он есть не что иное, как вектор поступков, привычек, обрядов, ритуалов, моды и традиции, уклада и новшеств социальной среды. Он отражает системную неоднозначность культуры и ее парадоксального воздействия в культурных формах воспитания на волю, сознание, мышление, поведение и деятельность человека. Культурный стереотип — основа формирования социокультурных привычек и установок поведения и деятельности, он является инструментом социального наследования. Чем француз отличается от британца, а внутри этих этносов — эльзасец от гасконца, валлиец от англичанина? Буддист кореец от буддиста японца? Татарин от русского, а крымский татарин от татарина казанского? Почему носители китайской и японской культуры воспитаны совершенно противоположным образом, а культурные стереотипы их несхожи до антагонизма? Почему, говоря «забавным русским слогом» известной расхожей поговорки, то, «что русскому здорово, то немцу — смерть»? И тем не менее, почему именно «русские немцы» (Рихман, Ленц, Крузенштерн, О.Ю. Шмидт и сотни других имен!) внесли такой выдающийся вклад в русскую культуру?

Культурный стереотип — это то, чем в совокупности социокультурных норм, правил, привычек, установок, поведенческих, пищевых и культурных запретов, табу, разрешений, поощрений, одобрений, рекомендаций представитель одного этноса отличается от другого, а внутри этноса такие различия, обусловленные традицией общежития, проявля-

ются еще ярче. Каждый культурный стереотип, таким образом, является элементом данной, исторически сложившейся, культурной формы воспитания.

Но культурный стереотип порождает смыслы личностные, а они далеко не всегда совпадают со стереотипами сознания и поведения, общепринятыми в данной традиции, обнаруживая особый внутренний мир личности, «присваивающей» окружающий мир в процессе своей индивидуальной предметной и духовно-практической деятельности. И вариантов решений здесь, на этом уровне индивидуации, столько же, сколько людей в данном сообществе. Отсюда — феноменология личностного смысла. Так составляются новые консорции людей, объединенных новым видом культурной деятельности. Так формируются новации и зарождаются субкультуры как варианты нормы в инварианте культурной традиции. Так возникают контркультуры — радикальные отрицания содержания традиционных форм общественного сознания.

Культура — векторна, предметна в единстве и борьбе противоположностей.

Антикультура, «негативная социальность» — ее тень, например антикультура блатного мира, практикующая диссоциальное воспитание, однако в рамках все той же данной культурной традиции. На эту тему яркие характеристики даны в творчестве Диккенса, Гюго, Гиляровского, Горького. Это субкультура фигурантов — героями их не поворачивается назвать язык — горьковского «На дне», притонов московского Хитрова рынка и чрева Парижа, нью-йоркского Гарлема и бидонвилей Рио-де-Жанейро, это негативная социальность социального дна, подонков общества, тем не менее, сознающих свою принадлежность к русскому или французскому социуму, например.

Контркультура — это неоднозначная оппозиция культуре со сложным множеством новых аксиологических векторов, ценностно-этических и социальных манифестаций. В ценностной сфере сдвиг культурной парадигмы отражается на сдвиге традиционной парадигмы социализации и воспитания. Например, в свое время, ценности христианства как контркультуры по отношению к античной культуре вышли на авансцену социализации и социального воспитания и легли в основу организации «большого» общества, утвердившись в общественной психологии, в социальном опыте и в традиции миллионов людей как базовые ценности нового общественного уклада, знаменующего историко-культурный финал Эпохи Античности, переход к Средним Векам. Такой же контркультурой первоначально был для Ближнего Востока и ислам.

Таким образом, культурно-поведенческий стереотип включает общественно-личностное мышление, знание и поведение, предполагая и реализуя установочно-нормирующую социальную функцию. С каким морально-педагогическим знаком эта функция будет протекать, зависит от

выбираемого обществом преимущественного вектора нормативно-ценностных ориентаций. Известно, что закономерности и принципы воспитания не остаются статичными — они сами претерпевают изменения, обусловленные факторами влияния радикально эволюционирующего социума. Например, это коммуникация детей тотальной компьютерной эпохи, взаимодействие детей разных социальных и этнических групп с радикально различными нормативными представлениями о моральных границах, правилах общения в рамках часто вынужденного общежития и т. п. Поэтому так актуален сегодня социально-педагогический учет новых социальных, идеологических и политических факторов, существенно меняющих общую картину представлений о закономерностях и принципах социализации и общественного воспитания детей, подростков и молодежи [11, с. 211—218].

Другими словами, всякий раз культурная форма воспитания предстает перед исследователем как культурно-историческая форма опредмечивания *общего типа сознания, общения, миропонимания и деятельности* данного конкретного общества в русле очерченного данной конкретной культурной традицией, но достаточно широкого разнообразия воспитательных средств, приемов, методов социализации и воспитания очередного подрастающего поколения. Культурные формы воспитания — продукты парадигм.

Парадигмы — это целостные, относительно завершенные эпохи саморазвития, самодвижения и самосохранения культуры [1, с. 121—136]. Парадигмы представляют собой набор своеобразных социокультурных «матриц» — форм, методов, способов и средств познания и преобразования мира, мира объективной реальности. Немаловажно отметить и то, что установки, правила и нормы парадигмы, как правило, включают, вписывают, социализируют самого исследователя в этот контекст.

Ничего неизменного в мире нет. Устоявшееся — еще не значит застывшее, устойчивое — еще не значит застойное. Парадигма — образование устойчивое, но не застывшее [5, с. 84—89]. Она может охватывать временные интервалы в несколько социально-исторических эпох, но может исчисляться двумя-тремя, а то и одним поколением. В силу внутренней логики развития общественной формации (например, капитализма) парадигма спонтанно, системно или фрагментарно движется, эволюционирует, накапливает тенденции к изменению, подвижкам, сдвигам и даже скачкам, то есть, к «перерывам постепенности» и к выстраиванию новых традиций, новых социокультурных матриц с обновленными атрибутами социального самовыражения, с качественно новыми социальными институтами. Таково образование. Таков феномен воспитания как общественного явления.

Парадигмой создается доминантный в данную общественно-историческую эпоху образ мира, который проецируется и транслируется в сознание и поведение людей, в технологии, в производительные силы, в об-

ществленные отношения и в самосознание социального индивида, в его культуру, ценности и идеалы, в индивидуальный образ будущего, в представления о смысле жизни. Оказывая прямое и косвенное воздействие на состояние общественного сознания, парадигма во многом определяет логику воспитания поколений, задает «пространство», своеобразную социокультурную матрицу постановки и решения теоретических и практических проблем, способов, форм, методов, средств и приемов их воплощения в проектируемую социальную реальность.

Сегодня в педагогике это особая, остросюжетная, жизненно актуальная тема. Ее рассмотрение в заявленном нами ключе поможет разобраться в причинах отторжения или переосмысления до неузнаваемости обществом многих, исторически знаковых реформ образования, может быть и полезных самих по себе, как Болонский процесс или ЕГЭ-технологий, но внедряемых чисто административно, механически, без всякого учета существенных черт сложившихся в данной культуре культурных форм воспитания.

Почему, скажем, в нашем обществе 1930-х годов не привился Дальтон-план, почему школа вернула себе самой своей практикой гимназические формы дореволюционной России? Да потому, что социокультурные матрицы воспитания — это не механика, но органика данного сообщества, а любая насильственная, скалькированная по чужому культурному опыту, переделка культурного стереотипа ведет, как и в случае стереотипа динамического (определения стереотипа дадим ниже), к срыву адаптационных резервов общественного организма. Или к симуляции деятельности. Или к неузнаваемой перекройке и по форме и по сути, некорректно, неорганично, неадаптивно заимствованных культурных форм — точно как в случае «вживления» в общественное тело России реформ Петра Первого. Культурные формы задают режимы социализации и воспитания. Иначе неизбежны мутации, дезадаптивные, мутантные формы социализации, порождающие «умные ненужности», инородные тела или поломанные интеллекты и «морлоков» в культуре на фоне не прогресса, а регресса системы образования и ее социокультурных институтов.

С другой стороны, иногда и сами направления воспитания существуют в виде культурных его форм (особенно это характерно для таких локальных образовательных феноменов как историко-культурные традиции Великобритании и Японии). Социокультурные матрицы воспитания представляют собой совокупность социальных и культурных институтов, учреждений, традиций, ритуалов и форм семейного и школьного воспитания данной конкретной страны (Япония, Германия) или историко-культурной области (напр. Страна Басков, Уэльс, Квебек и т. д.), как институционального, так и внеинституционального.

То же самое наблюдаем на примере евразийского российского сообщества — со времени образования СНГ и формирования независимой го-

сударственности республик бывшего СССР социокультурные институты Беларуси, Украины, Казахстана и др. республик региональную составляющую некогда общего образовательного пространства сделали доминантой, резко активизировав национально-культурную специфику и актуализировав этническую культурную традицию как основу новых культурных форм воспитания подрастающего поколения граждан государств СНГ и Балтии.

В рамках междисциплинарного подхода к анализу культурных форм воспитания (с философских, культурологических, психологических и педагогических позиций) из факта полисубъектности социально-педагогической реальности постулируется необходимость системного анализа взаимодействия как традиционных, так и новых субъектов социального воспитания. Концептуальный уровень анализа соотношения всеобщего, частного, особенного и единичного сегодня необходим и в социально-идеологической феноменологии процессов и векторов современной социализации, обязательно наследующей в снятом виде практически все более хронологически ранние культурные архетипы [5].

Взаимодействие — это философская категория. Раскрывая содержание этой категории, мы исходим из диалектики единства и борьбы противоположностей — это не что иное, как взаимодействие. Отрицание отрицания тоже проходит путем взаимодействия, взаимодействие — *causa sui*, за пределами взаимодействия объектов и субъектов нет ничего. Любой кризис сопровождается взаимодействием, являясь его следствием, результатом и новой фазой. Взаимодействие может носить как позитивный, так и негативный характер, и если научным исследованием доказано, что взаимодействие носит характер негативный, то это тоже является фактом большого социально-педагогического значения, указывая на риски, ограничения, допуски и прогноз аналогичного взаимодействия. Феномен взаимодействия и его характер могут быть выявлены путем выявления и изучения условий и показателей его протекания.

В педагогической литературе категория «взаимодействие» выступает как специфическая форма общения индивидуальных или групповых субъектов (общностей), в котором взаимодействие является содействием или противодействием, согласием или противоречием (Б.Ф. Ломов), по сути, олицетворяя единство и борьбу противоположностей. Особо выделяются место и роль взаимодействия во взаимоотношениях социальных групп и внутри них (Я.Л. Коломинский, Б.Д. Парыгин), в процессах исследования различных проблем обучения и воспитания (Т.Е. Конникова, Л.И. Новикова, А.А. Леонтьев, Т.А. Витвицкая, В.Д. Ширшов, Г.И. Щукина). Непрерывное взаимодействие социальных институтов — признак гражданского общества.

К примеру, роль взрослого в детской общности может быть показателем — индикатором социально-педагогических условий взаимодействия

какого-либо учреждения образования с детской общностью. Выявление этой роли, ее характера и «социального» качества дает возможность более адекватно оценить и воспитательный потенциал детской общности, и культурные формы ее взаимодействия с окружающим социумом, даже оценить влияние этой общности на ближайшее социальное окружение как в позитивном, так и в негативном планах. Взаимодействие может быть сотрудничеством, но может быть и борьбой. Взаимодействие в форме конкуренции не обязательно выльется в жесткое противоборство, в оголтелый антагонизм. Взаимодействие в форме диалога еще отнюдь не означает само по себе сотрудничества. Но взаимодействие и его характер могут быть определены путем выявления и изучения условий его протекания. А это существенно важно именно для школы как субъекта социального воспитания.

Современное общество — это полисубъектное пространство социального взаимодействия, которое проявляется в отношениях жесткого антагонизма, перманентного противоборства, конкуренции-соревнования, диалога, партнерства и сотрудничества. Даже если общность и не ставит прямо задачи воспитания, все равно она сама выступает субъектом такого воспитания по факту своей деятельности. Вместе с тем, традиционные социальные институты воспитания (школа, семья) уже не обладают полнотой влияния на процессы социализации. Более того, неадекватно ориентируются в них или совсем не ориентируются, что видно по некоторым социально-воспитательным результатам за последние десятилетия. Эффекты накапливаются кумулятивно, а понимания подходов к их позитивному разрешению в педагогическом сообществе не так-то уж и много.

Современное взаимодействие между государственными и общественными институтами воспитания уже не может строиться по тем же культурным формам, которыми руководствовалась достаточно обширная и многоуровневая система воспитания в советское время в условиях господства единой идеологии и более-менее формального (в годы последних пятилеток) или подлинного (в Великую Отечественную войну) морально-политического единства общества.

В настоящее время, не объединенные ни идейно, ни организационно, имеющие различные источники финансирования воспитательной деятельности, субъекты воспитания не связаны взаимными обязательствами относительно понимания целей и содержания воспитания детей, совокупности дозволенных средств, параметров формируемой личности, путей создания условий для самовоспитания ребенка. Нередко они преследуют противоположные воспитательные цели [9, с. 165—176].

Лев Гумилев, прозорливый этнолог и глубокий философ социума как организма, заметил по этому поводу, что деградация общественной морали может довести членов общества в своей массе до такого состояния,

когда культурные стереотипы становятся абсурдными, когда недоступно уже не только сведение смысла жизни к влечениям и инстинктам, но даже сам процесс более ли менее нормального удовлетворения инстинктов становится неадекватным или вообще недостижимым [3]. До пресыщения жизнью, до полного отвращения, до суицида, провозглашаемого как этический принцип наркосообществами и такими, например, молодежными субкультурами, как «эмо-дети». Постмодернизм зафиксировал это в особом рода концепции, которая провозглашает смерть субъекта, распад рационального сознания, смыслоутрату, когда на смену разного рода ценностным и интеллектуальным конструкциям, наполняющим культурную действительность, приходит, согласно Деррида и Фуко, «деконструкция» — разрушение всего и вся. Индивид становится игрушкой бессознательных сил и обезличенных текстов, он становится «ничто» — без имени, без авторства, без подчинения каким-либо правилам. Но это аномальная бессмыслица, а отнюдь не норма жизни современного общества, как пытаются утверждать увлекающиеся постмодернистской модой философы.

Людам, организованным в общество, а не в сводную популяцию, нужен идеал, может быть, еще более чем хлеб наш насущный, понимаемый только лишь в смысле продукта питания. Голод физиологический — это тяжкое испытание, но утрата смыслов жизни — утрата идеала, объясняющего на уровне предельно ясной системы культурно-поведенческих стереотипов «зачем и для чего жить», это тяжелое заболевание социальной системы, порой с летальным исходом, а иногда и всей популяции «на корню» и в крови. Хлеб насущный — это же и есть тот самый хлеб смыслов, хлеб идеала, хлеб будущего — для чего рожать детей и как им вообще жить в дальнейшем, в имеющем наступить завтра состоянии мира.

Л.Н. Гумилев сформулировал эту роль идеала предельно четко как рабочую формулу, идеально работающую на уяснение смысла любого социологического анализа: «Идеал — далекий прогноз, желанная цель, формирующая психологическую доминанту не только на персональном, но и на популяционном уровне» [3].

Поэтому так остра проблема вседозволенности, лимитов и внутренних границ нормы, определения качества социального и биологического здоровья общества и индивида. Нельзя не признать, что на рубеже двадцатого и двадцать первого столетий оформляется своеобразная социально-педагогическая тенденция оставлять за бортом новых технологий работы с человеческим материалом тему «что такое хорошо и что такое плохо», причем моральный релятивизм в педагогике все время оправдывается необходимостью ее пресловутой деидеологизации. Отсюда стремление убрать воспитание как явление и процесс из стен школы, заменить это понятие абстрактной социализацией и предоставлением образовательно-воспитательных услуг.

Смысл жизни — одно из тех образований, которые выполняют интегрирующую функцию «двигателя» культурно-поведенческих стереотипов. Всякое общество строит определенную ценностную, социокультурную матрицу, задает свои членам «векторную» систему высших ценностей, способных придать жизни смысл (зачем жить, куда двигаться, что делать, чего желать). Это может быть Рах Романа, тюркский Вечный Эль, «моральная конституция» Яса Чингис-Хана, буддийская Трипитака, Тора и Талмуд, Коран, Библия, Новый Завет, Конституция США 1776 года, Декларация прав человека 1947 года, Рекомендация по воспитанию в духе мира, защите прав человека и основных свобод 1974 года, моральный кодекс строителей коммунизма и т. п. Смыслы, задаваемые обществом через ценности, это еще не вся полнота смысла [5]. Интуитивно, на уровне обыденной привычки житейского обихода, на уровне «здорового смысла» (то есть по принципу «думаю, делаю и живу как все, как соседи», как мое ближайшее социальное окружение, на уровне «золотой середины» *lifestyle, modus vivendi*, образа жизни) или сознательно, на уровне вполне осознанных и четко реализуемых жизненных целей, взглядов и убеждений, но интерпретирует все эти смысловые векторы каждый из нас, это одно из неотъемлемых прав человека и гражданина. И ребенка — согласно «Декларации прав ребенка».

В психическом развитии человека наиболее общие характеристики смыслостроительства по данным Д.А. Леонтьева контекстуальность (то есть средовой фон смысла чего-либо) всегда (обязательно, при любых жизненных обстоятельствах!) определяется через отношение к более широкому контексту и интенциональность (направленность на что-либо, опредмеченность мотива деятельности), смысл чего-либо указывает на предназначение, целевую направленность, или направленность движения [7, с. 13—27].

Эти векторы социокультурных контекстов воспитания проявляются в декларируемых целях, в культивируемых ценностях и мировоззренческих идеалах, в деятельности, в отношении к обществу и социальному индивиду, к пониманию собственной индивидуальности и ее перспектив в социальном окружении, к старшему поколению, к своей Родине, к миру в целом, к природе, культуре и цивилизации, к трансцендентным комплексам идей религиозного или светского плана (моральные кодексы, религиозные заветы и нормы, заповеди и нормативные поведенческие установки). Однако и меняющееся социальное окружение обладает сильнейшим культурным или контркультурным нормирующим воздействием, притягивая к себе и втягивая в себя молодежь, перевоспитывая их, бросая порой вызов и семейному, и религиозному, и школьному воспитанию.

Приведем примеры социокультурных матриц социализации и общественного воспитания, совершенно различных по целям, ценностям результатам.

Социокультурная матрица социализации и воспитания — тоталитарно-фашистская модель «корпоративного общества» (Д'Аннунцио, Юлиус Эвола, Б.Муссолини, А.Розенберг, Бальдур фон Ширах).

Общеизвестно, что «Гитлерюгенд» воспитывали первоклассные педагоги прусско-кайзеровской школы авторитарного послушания и традиционной германской дисциплины. В свое время Отто фон Бисмарк отводил скромному школьному учителю основную роль объединителя политически раздробленной и экономически приниженной Германии девятнадцатого века. Действительно, германская школа активно работала над пробуждением общенемецкого национального сознания, над воспитанием патриотизма и трудолюбия нового поколения. В дальнейшем, с образованием «державы Гогенцоллернов» под эгидой Пруссии идеологическая программа педагогического официоза Германии сделалась двусмысленной — Германия готовилась к Первой мировой войне за экономический передел капиталистического мира. Педагоги националистической, а затем и фашистской программы массового воспитания молодежи узурпировали и патриотизм, и романтические идеалы семейных уз, и «народность» крови и почвы, и систему воспитательной работы с молодежью через массовые детско-юношеские организации, тем самым откровенно паразитируя на чужих и даже мировоззренчески чуждых нацизму социальных институтах и культурно-идеологических ресурсах. Например, эксплуатируя идею социализма, не имеющую ничего общего с фашистскими представлениями о народном благе, используя идею социального партнерства наемных рабочих и капиталистов «народных предприятий имени вождя Трудового Фронта Роберта Лея, в «новой Германии периода национальной реконструкции» (так НСДАП объясняла массам легитимность своего нахождения во власти), по утверждению Гитлера, «труд физический имеет значение ничуть не меньшее, чем труд умственный», а воспитательную школу соединения умственного и физического труда (украденную идею основоположников научного социализма XIX века) должна была пройти вся страна — все немецкое, «истинно арийское» население Третьего рейха, вся германская молодежь, якобы «отныне не знающая ни кастовых, ни классовых различий». Но пройти такую школу трудовой армии можно было единственным способом, а именно — в рядах милитаризованного Трудового фронта, готовившего кадры нового вермахта. Самое опасное в том, что смыслы и идеалы такой школы черпались ее идеологами (А.Розенберг и др.) из радикальной расистской контркультуры, сложившейся в германской культурной традиции к началу XX века, с ее романтизированным немецкой готикой и аристократическими адептами «Золотой зари» идеалом *Übermensch*'а — нового арийского сверхчеловека, языческого Героя Зигфрида, тотально оппозиционного всей предшествующей тысячелетней христианской культуре Европы. Иногда уроки истории идут не впрок, и сегодня можно наблюдать те же очаги контркультурных интеллигентских сект

и т. п. новых субъектов социализации и воспитания юношества, но уже в современном российском обществе — пишущих и рассуждающих об «ударах русских» богов, об истинном русском наследии Матери-Сварги на почве славянофильского арийства.

Мелкобуржуазная социальная среда, массовая, многомиллионная, разоренная и доведенная до бытового отчаяния, до идеологического озлобления поражением в войне, мировым экономическим кризисом 1929—1933 гг. и политическим крахом буржуазной демократии, с известным энтузиазмом приняла «всемирную» воспитательную матрицу национал-социализма: *Ein Volk, ein Fuhrer, ein Reich!* — Один Народ, один Вождь, одна Империя. Тем не менее, вскрывая гносеологические, исторические, идеологические источники фашизма, необходимо отметить, что среди угара нацизма находилось немало антифашистских семей, которые с угрозой для собственной жизни противостояли подобной национал-шовинистической «порядочности», ценой концлагерей противопоставляя такому «благонамеренному» воспитанию другую Германию и подлинный патриотизм. Данный анализ чрезвычайно важен при объективном анализе социальных матриц и человеческих ресурсов общественного воспитания, их культурного или контркультурного потенциала, рисков, ограничений, вызовов и угроз.

Социальная матрица воспитания — модернизированный кастовый индивидуализм воспроизводства правящей элиты (британско-североамериканская модель) (ее «демиург» — Джон Локк).

Возьмем воспитание «юного джентльмена», как идеологическое средство воспроизводства кастовой управленческой элиты Великобритании. В воспитательное пространство Оксфорда, Кембриджа, Итона могут ради «освежения крови» допускаться дети зажиточных рабочих («синих воротничков») или дети мелких буржуа (вроде М. Тэтчер), сути дела это не меняет, отработанная веками машина авторитарно-классового воспитания уверенно фабрикует кадры аристократической элиты правящего establishment, касты жрецов капиталистической государственной машины.

Заметим, что наиболее унижительные формы наказаний — телесные — сохранялись в практике данной воспитательной системы вплоть до начала Второй мировой войны, то есть и тогда, когда они были отменены на практике на всем европейском континенте. Основная воспитательная формула данной системы может быть сведена к следующему: в иерархическом обществе управляющий должен быть жестко управляем, он должен пройти школу основательной социально-поведенческой муштры, чтобы на всю свою жизнь запомнить то, что делает человека его среды *comme il-faut*, «комильфо», *the gentleman*, джентльменом, то содержание понятий о жизни, lifestyle, модус вивенди, что вводит его в элитный круг

«наших» и дает ему социальный статус, привилегии и негласную поддержку, за которые он должен платить совершенно особым, кланово-корпоративным пониманием природы собственной свободы. За основу воспитания берется принцип: тебя муштровали «свои» — ты имеешь право муштровать кого угодно. Происходит своеобразный *моббинг* — от англ. *mob*. толпа, — недавно появившийся в социологии термин для обозначения состояния индивида, вышколенного для того, чтобы не отклоняться ни на шаг от курса корпоративного компаса своей фирмы. Воспитанник такой системы — закаленный индивидуалист, преданный идее «клубно-кастовой иерархии» менеджеров. Мир в его представлении прочно поделен на элиту «своих» и всех остальных прочих, до которых, собственно говоря, ему нет дела, кроме жестко очерченных интересов корпоративной и частной выгоды.

По существу — это своеобразное возрождение феодально-кастовой системы в условиях современного корпоратива. Этот социальный феномен — продукт специфически карьерной авторитарно-кастовой воспитательной системы. Это педагогическая машина вышколенной социальности определенного аристократически-буржуазного эталона, резко отличающегося от практики массовой школы, демократических, стандартных *comprehensive schools* (так называемых «смешанных школ» современной Великобритании, от которых, по мнению реакционеров, слишком уж сильно отдает лейббризмом и «социализмом»). Даже в современную эпоху строительства «новой Европы» воспитательный эффект пресловутых «двух (социальных) наций» Британии со временем не стерся, но еще более обострился.

Социальная матрица воспитания — традиционный кланово-культурный эгалитаризм (японская модель воспитательной программы).

Воспитание на классических принципах традиционного общинного коллективизма (точнее — эгалитаризма) в современной Японии. Специфический эгалитаризм японской школы как традиционной воспитательной системы: система *shudan shugi* («шудан шуги» — культурный стереотип, обозначающий примат этики общинного духа над индивидуальными различиями). По словам авторитетного японского эксперта по теории образовательных систем Хироаки Исигуро, японская идея равенства связана 1) с идеей единообразия, в рамках которого дифференциация по способностям, по мнению японских педагогов, может вызвать дискриминацию и чувство неполноценности у учащегося, «вырвавшегося вперед» по отношению к группе, 2) с тем, что индивид рассматривается только как член некоей особой группы и обязан пользоваться своими правами, отстаивая заданные интересы группы (на практике это означает социальное оправдание системы *патернализма*: фирма твой дом, фирма — твоя семья, ты ее член и делишь с ней все удачи и невзгоды), 3) с ситуацией «опекающего голоса» учителя по принципу «Сэнсэй-ни-сорё-во-кудасай» («всё гово-

ри учителю» — то есть, учитель-сэнсэй по-прежнему, как и в феодальную старь — непререкаемый авторитет) [9, с.165-176].

В социальной матрице воспитания подобного типа средняя школа предстает как «хойкушо», как некий питомник, как центр социальной адаптации и воспитания готовности жить и работать по меркам по-японски модернизированного японского капитализма, вросшего в социально модернизированную архаику древнейшего, по-японски специфического культурно-поведенческого стереотипа. Это характерный педагогический феномен традиционной эгалитарной иерархии, внешне парадоксального «эгалитарного неравенства». Здесь матрица общественного воспитания строится на следующих культурно-поведенческих стереотипах: всегда почитается старший, группа несравнимо выше индивидуальности, индивидуальность боится потерять свое общественное лицо вплоть до ситуаций, когда ученику стыдно быть первым, выделяться на фоне других. Воспитание осуществляется императивно — посредством сложной сети церемониалов, правил, поведенческих ритуалов-клише — как войти, как кланяться, здороваться и прощаться, причем в японском языке лексически и грамматически сохранены гендерные и статусно-возрастные различия при обращении, где культурно-поведенческая этика формы по существу равна смысловому содержанию профессиональной педагогической деятельности.

Это воспитательная система демонстративно-формальной уравниловки, обязательного ношения школьной формы, сложной сети учебно-воспитательных церемониалов, следующих архаическим правилам специфически японского общественного этикета. Это воспитательное пространство незыблемых правил общения и социальный театр статусно-гендерных, половозрастных ролей. При этом в японском языке лексически и грамматически сохранены и гендерные, и статусно-возрастные различия при общении, где этика формы по существу равна содержанию поведения и смыслу деятельности.

Результат? Вчерашнему школьнику внушают идею, что фирма отныне становится его новой семьей, и ему должно быть стыдно терять общественное лицо, будучи недостаточно преданным фирме семьянином: «Поступив в фирму, ты не просто нанимаешься на работу. Традиция на всю жизнь привязывает тебя к ней, как некогда, бывало, самурая, влившегося в клан феодального князя. Как бы мала или велика ни была фирма, она безоговорочно присваивает твою будущую судьбу. Отныне, если ты изменишь ей и захочешь перейти на другую работу, тебя везде сочтут ненадежным человеком, оттолкнувшим руку, пригревшую тебя. Поэтому так усердны наши чиновники» [10, с. 19]. Что-то знакомое для элитных школ-питомников в современной РФ... При этом известно, что в общем интеллектуальном отношении, по итогам школьного образования японские подростки опережают американских (США) по многим существен-

но важным коэффициентам: быстроте реакции, старательности, практичности.

Что же до внедрения чего бы то ни было «под ключ», то здесь на первый план опять-таки выходят японцы: их система общественного воспитания заложила элемент ударного соревнования до победы, до общего, практически ощутимого всеми результата деятельности, явно не поощряющей индивидуалистически-карьерный культурный стереотип.

А вот по качеству фундаментальной науки, по количеству и качеству изобретений и открытий пока лидируют вовсе не японские, а советские (российские) или американские образовательные проекты, что и доказывает перманентный с 1991 года brain drain — «утечка мозгов», «сделанных в СССР». Советская социальная матрица воспитания не только внимательно изучается во всем мире, но и просто берется к применению, например, педагогическая система А.С. Макаренко уже давно и активно используется в образовательной среде современной ФРГ. Советский опыт музыкального воспитания школьников применяется в школах Японии. Следовательно, в СССР накоплен в этом плане опыт, имеющий значение современной социальной и культурной перспективы.

Воспитание на принципах коллектива — сегодня предмет жесткой полемики. Однако невозможно строить разумного будущего на тенденциозном искажении собственного (пусть и неоднозначного) прошлого. В особенности прошлого советской школы, советской культуры и традиций патриотического воспитания молодежи.

Определение критериев воспитания в условиях глобализации экономического и культурного пространства представляет значительную проблему. Национальные воспитательные системы уже включены в системы глобального стратегического моделирования, именно как составные части управления гуманитарными ресурсами регионов [2, 4]. По крайней мере, в первой половине XXI века ведущим социальным критерием воспитательных систем будет их способность формировать конкурентоспособные кадровые ресурсы [4]. Основным профессиональным качеством таких ресурсов будет способность к нетривиальным интеллектуально-информационным решениям социально-экономических проблем, причем в самых, казалось бы, невероятных сценариях развития технологий и средств массовой коммуникации. Мир стал иным уже в силу абсолютного внедрения в быт сотен миллионов людей виртуальной технологической реальности WEB-сетей, так называемой всемирной информационной паутины Интернета и др. сетевых информационных структур средств массовой (виртуально-дистантной) коммуникации (СМК).

В этом, центростремительно глобализующемся и так же центробежно регионализирующемся, как говорят «глокализирующемся» мировом сообществе матрицы социального воспитания могут быть интерпретированы как модели социального воспитания, на основе которых возможен весь-

ма продуктивный и перспективный системный анализ культурных форм воспитания в региональных системах образования, имеющих свою социокультурную специфику. В дальнейшем вполне могут быть определены принципы, на основе которых будет планомерно осуществляться системный анализ новых для двадцать первого века культурных форм воспитания.

В предполагаемой исследовательской программе можно выделить (и автором этого текста предприняты в этом направлении некоторые новые шаги эскизных обобщенных набросков-очерков) существенные социокультурные черты целого ряда матриц социального воспитания, определить и охарактеризовать контексты, имеющие сегодня ключевое, стратегическое значение для анализа актуальных культурных форм воспитания:

— матрица социального воспитания — формирование наднациональной социокультурной суперэтнической общности «Европейский Союз»;

— матрица социального воспитания — модернизированный кастовый индивидуализм воспроизводства управленческой элиты (британско-североамериканская модель);

— матрица социального воспитания — традиционный кланово-культурный эгалитаризм (японская модель социально-педагогического патернализма);

— матрица социального воспитания — тоталитарно-фашистская модель «корпоративного общества» (Италия, Германия — 1922—1945 гг.);

— матрица социального воспитания — советская социокультурная модель в СССР, с проекцией на Восточную Европу, КНР, КНДР, а в 1960—1980-х гг. — на общества Азии, Африки и Латинской Америки, практиковавшие некапиталистическую (социалистическую) ориентацию (Куба, Никарагуа, Ангола, Эфиопия, Лаос, Вьетнам и т. д.). Уничтожать ее бессмысленно и опасно — риск тотальной дегуманизации общества слишком велик;

— матрица социального воспитания — евразийская социокультурная модель, включающая советский опыт, но при этом опирающаяся на опыт традиционного российского образования девятнадцатого-двадцатого веков;

— матрица социального воспитания — «конфуцианский социализм» модернизирующегося китайского общества новой сверхдержавы — КНР.

Подобный подход, наверное, можно было бы назвать «матричным анализом» культурных форм воспитания. Автор предлагает использовать его в педагогической компаративистике XXI века. Это важно и в смысле прогнозов развития образовательных систем Европейского Союза, Евразийского Союза СНГ, Тихоокеанского региона и т. д.

Социально-педагогическим условием оптимизации культурных форм воспитания является осуществление постоянного взаимодействия и обмена междисциплинарной научно-практической информацией между со-

ответствующими специалистами в смежных областях общей педагогики, педиатрии, возрастной физиологии и психологии, школьной гигиены, различных звеньев системы управления образованием. Это позволит вовремя реагировать на актуальную информацию, учитывать ее в деятельности соответствующего специалиста, составлять соответствующие рекомендации со стороны специалистов воспитателям и родителям; дает возможность отслеживать динамику функционирования культурных форм воспитания. Начало социально-педагогической работе в этом направлении уже положено и Европейским и Российским обществами по школьной и университетской медицине и охране здоровья подрастающего поколения (РОШУМЗ). Примерами современных культурных форм воспитания служат поликультурное воспитание (multicultural education) как официальный курс Европейского Союза, моральное воспитание (moral education), открытое обучение, свободное воспитание (alternative education), воспитание коренных национальных меньшинств, воспитание иммигрантов, неформальное или дополнительное воспитание (non-formal education), функциональное воспитание (funktionale Erziehung, functional education) и др.

Взаимодействие культурных форм воспитания, тенденции, потенциальные ограничения и риски такого взаимодействия — все это весьма актуально для понимания перспектив отечественного образования и воспитания как общественного явления. Наш вывод: современная диверсификация педагогического образования имеет тенденцию опираться на региональные культурные формы воспитания, и этот вектор пронизывает смыслами всю первую половину XXI века. Таким образом, ответ на поставленный в названии вопрос переводится самой жизнью в практическую плоскость педагогики нового века — культурные формы воспитания являются реальностью, формирующей Будущее.

Литература

1. *Богуславский М.В.* Научно-методические парадигмы: история и современность/ М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов // Современные проблемы истории образования и педагогической науки: в 3 т., — М.: ИТП и МИО РАО, 1994. — Т.1.
2. Всемирный доклад по образованию 1998г. // Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. — ЮНЕСКО, 1998.
3. *Гумилев Л.Н.* Конец и вновь начало: популярные лекции по народоведению/ Лев Гумилев. — М.: Айрис-Пресс, 2011, — ил. — (Библиотека истории и культуры).
4. *Кинг А., Шнайдер Б.* Первая глобальная революция. Доклад Римского клуба: Пер. с англ./ Вступ. статья и редакция Д.М. Гвишиани, послесл. — Г.С. Хозина. — М.: Прогресс — Пангея, 1991.
5. *Колесникова И.А.* Педагогические цивилизации и их парадигмы.// Педагогика, № 6. 1995.

Культурные формы воспитания — миф или реальность?

6. *Леонтьев А.А.* Педагогика здравого смысла. / «Школа 2000...» Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы. / Под научной ред. А.А. Леонтьева. — М.: «Баласс», Вып.1., 1997.
7. *Леонтьев Д.А.* Динамика смысловых процессов. Психол. Журн., т.18, 1997, № 6.
8. *Матюшин Г.Н.* Археологический словарь. — М.: Просвещение: АО «Учеблит.», 1996.
9. «Новые ценности образования \ New educational values», Культурные модели школ, Выпуск 6, ИПИ РАО, М., 1997. — Х. Исигуро «О японском эгалитаризме».
10. «Поддельный мандарин» («Сэмпай на побегушках»)// «Вокруг света», №3, 1979.
11. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности. Сборник научных трудов / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. Ред. Н.Л. Селиванова. — М.: ИТИП РАО, 2009.

Д.В. Григорьев

Школьная идентичность ребенка¹

Статья посвящена вопросам идентичности ребенка в школе и социализации учебных заведений в обществе.

Ключевые слова: идентичность, школа, общество, урок, самоуправление, социализация.

Кем ребенок может ощущать себя в школе? Сыном или дочерью своих родителей. Мальчиком (юношей) или девочкой (девушкой). Другом своих школьных друзей. Другом своих нешкольных друзей (например, из дворовой компании). Учеником своих учителей. Участником детско-взрослой школьной общности («гражданином школы»). Гражданином общества. Членом своей этнической группы. Членом своей религиозной группы. Вот в первом приближении тот набор идентичностей ребенка, который имеет место в школьной реальности.

Хорошая школа обязательно поддерживает весь набор идентичностей, но особенно внимательно и глубоко работает с теми позициями, что попадают в сферу ее прямой ответственности — «ученик своих учителей», «гражданин школы» и «гражданин общества».

Каждая из указанных идентификационных позиций формируется специфическим образом:

— позиция «ученик своих учителей» формируется преимущественно в учебном процессе и школьном дополнительном образовании;

— позиция субъекта детско-взрослой школьной общности, «гражданина школы» получает оформление в общественной среде школы. Общественная среда — это клубы, общешкольные события, детско-взрослое управление, детское самоуправление и т. п.;

— позиция «гражданин общества» формируется во внешкольном (внешнем по отношению к школе, но все-таки связанном с ней) социализационном пространстве. Ребенок занимает эту позицию, участ-

¹ Исследование выполнено при поддержке РФНФ (проект 11-06-00948а).

вуя в социальных проектах школы, социальных акциях, общественных объединениях и т. д.

Три указанные сферы школьной реальности активно взаимодействуют, влияют друг на друга. Они почти никогда не находятся в равновесии, потому что за ними скрывается важнейшее социокультурное противоречие: учебность (школьная организация) — клубность (школьная община) — социальность (большое общество). Соотношение и движение этих трех сфер во многом определяет уклад школы.

В современной школе явно перевешивает первая сфера, и мы сталкиваемся со стратегией, которую можно назвать *экспансией учебности* — переносом учебных форм и учебного содержания и на общественную среду школы, и на внешкольное пространство.

Когда-то экспансия учебности из средневековых университетов способствовала развитию гражданских начал в европейском обществе. Не так сегодня. Редуцированная, очищенная от осмысленного ученичества учебность массовой школы, к тому же загнанная в рамки ЕГЭ, не только лишает детей возможности стать учащими самих себя (субъектами учебной деятельности), разрушает их личностные структуры, но и подавляет, подминает по себя другие сферы школы. Вместо реального детского самоуправления мы сплошь и рядом имеем педагогическое задание детям ситуаций якобы самостоятельной работы, вместо школьных клубов — добровольно-принудительные факультативы и кружки, вместо совместных детско-взрослых социальных проектов — педагогически заданные учебные проекты. Процветает «заурочивание воспитания» (термин В.А. Караковского): «урок мужества», «урок этики», «урок толерантности» и т. д. вместо создания возможностей и ситуаций для мужественных, нравственных поступков. Ребенок прочитывается педагогами как «тотальный ученик», его субъектность как гражданина школы и общества игнорируется.

На социальные вызовы, обращенные к ней, школа реагирует в той же «учебной» логике. Возникает проблема наркотизации — классный руководитель проводит беседу о вреде наркотиков. Дети втягиваются в потребительский образ жизни — отвечаем мероприятием на тему высокой духовности и нравственности, скроенным по учебным лекалам. Ответы очевидно не соразмерны вызовам.

Какую стратегию можно противопоставить экспансии редуцированной учебности? Может быть, прямую альтернативу — *экспансию социальности в образовании*? Экспансия социальности в образование — копирующий перенос явлений и процессов общественной жизни в школьное воспитание и обучение (например, властных отношений, организационных иерархий, демократических институтов и т. д.). Однако при прямом переносе социальность так мощно входит в школу, что начинает разрушать ее. Много сказано о пагубности бюрократизма для школьной жизни, о вреде излишней регламентации, опасностях иерархизма. Однако и школьные выборы,

парламенты, республики, президенты, суды и прочее при всей их внешней благополучности нарушают нечто важное в нормальном ходе детско-взрослых отношений, формализуют и зачастую нивелируют ту разницу, тот зазор, которые необходимы для подлинного диалога детского и взрослого миров. Копирование социального демократизма чревато для школы вымыванием из нее культуры наставничества и ученичества.

Общественная среда школы в силу своего срединного положения между учебным процессом и внешкольным социализационным пространством (отсюда и особая хрупкость этой среды) вряд ли может рассматриваться в качестве источника зарождения столь же мощного тренда, каковыми являются экспансия учебности и экспансия социальности в образование¹. Слишком зависимо то, что мы называем школьной общиной, детско-взрослой общностью как от учебной, так и от социальной нормативности. Однако интересно, что именно в школах с развитой общественной средой сегодня есть осознание как бесперспективности дальнейшей экспансии учебности, тупиков экспансии социальности, так и необходимости выхода из «блестящей изоляции» школы от социума, осмысленной работы с социальностью.

На мой взгляд, сегодня надо прорабатывать иную стратегию — *«проращивание» в школьное образование задач общественного развития*. Не копирование социальности как она есть (что можно назвать социальной адаптацией школы), а посильное, культуросообразное участие школьного образования в общественных преобразованиях. Эту стратегию можно назвать стратегией *неадаптивной социализации школы*².

К примеру, школа сталкивается с социальной пассивностью детей. Конечно, можно наращивать ресурс обществоведческих дисциплин, провести серию бесед «Что значит быть гражданином?» или активизировать работу школьного парламента, но эта работа, в лучшем случае, снабдит детей полезным социальным знанием, сформирует положительное отношение к общественному действию, но не даст опыта самостоятельного действия в социуме. Между тем, мы прекрасно понимаем, что *знать* о том, что такое гражданственность, *ценить* гражданственность — вовсе не значит *поступить* как гражданин, *быть* гражданином. А вот технология, предполагающая движение от проблемно-ценностной дискуссии с участием внешних экспертов к переговорной площадке школьников с представителями влас-

¹ Жизнеспособные школы общинного типа были и остаются штучным явлением.

² Различение социальной адаптации (вхождение в общество через приспособление к социальным нормам и структурам) и неадаптивной социализации (вхождение в общество через участие в общественных преобразованиях, конструировании социальности) предложено Ю.В. Громыко. Нами разрабатываются понятия культурной адаптации и неадаптивной инкультурации, которые вкпе с понятиями Ю.В. Громыко задают целостность картины социализации-инкультурации как индивидуумов, так и общественных институтов.

ти и общественных структур и далее — к общественно востребованному детско-взрослому социально-образовательному проекту, выводит подростков в самостоятельное общественное действие.

Запуск неадаптивной социализации школы происходит во внешкольном социализационном пространстве — через детско-взрослые социально-образовательные проекты; через формы продуктивной коммуникации школьного сообщества с другими общественными субъектами; через неимитационные социальные акции, инициируемые школой; через социально значимую деятельность школьных детско-юношеских общественных объединений и организаций, детско-взрослых образовательных производств.

Серьезная работа в этих формах накладывает глубокий отпечаток и на общественную среду школы, и на учебный процесс (основной и дополнительный). Нам становится под силу превратить школьные собрания из назидательных бесед, в которых мы подводим детей к заранее сформулированным выводам, в реальные акты социального самоопределения. В школьном самоуправлении у детей появляется собственная сфера ответственности, ресурсы для ее освоения и возможность настоящего действия. Школьные клубы обрастают социальными связями и отношениями, получают постоянный импульс к развитию (как показывает практика, без социального партнерства школьные клубы вырождаются в кружки). Социальные проекты становятся источником новых учебных проектов. В содержании уроков появляются не только учебные, но и социальные проблемы.

Если школа заходит на проблемы воспитания и социализации таким образом, от осмысленных ею задач общественного развития, то она находит и *реальные* задачи воспитания, и *настоящих* партнеров, и *стоящие* ресурсы.



Т.Л. Истомина

Философские основания принципа самодетельности, его сущность и актуальность в современной педагогической науке и практике

Статья посвящается одному из базовых педагогических принципов — принципу самодетельности.

Рассматриваются исторический и философский аспекты влияния отдельных факторов (состояние культуры, социальной составляющей развития общества, педагогической науки и других) на роль, место, значение и степень востребованности в данном педагогическом принципе.

Ключевые слова: личность, общество, знания, мысли, педагогика, базовый принцип, самостоятельная деятельность.

В 1835 году немецкий ученый и педагог Дистервег Фридрих Адольф Вильгельм впервые сформулировал третий базовый педагогический принцип — принцип самодетельности. Первые два были предложены и сформулированы ранее: принцип природосообразности — Коменским Яном Амосом в 1632 году, принцип культуросообразности в 1832 году — Дистервегом. Все три принципа, полностью охватывающие в своем единстве педагогическое пространство, были теоретически развернуты в работе Дистервега «Руководство к образованию немецких учителей» (1835). [6] В этой работе каждый из базовых принципов, по словам Алексея Петровича Булкина [4, с. 66], получил свои классические определения.

Приведем формулировку принципа самодетельности из работы Дистервега [6]. «Собственно человеческое в человеке — это его самодетельность. Все человеческое свободное, самобытное проистекает из этой самодетельности: поэзия, мышление, внимание, чувства, всякое самообладание, речь, поступки, все свободные движения и жесты имеют в этой силе свое средоточие. Воспитание простирается лишь в пределах этой самодетельности; лишь насколько хватает самодетельности, человек способен воспринимать образование от других или приобретать его самостоятельно. Главная цель воспитателя должна поэтому заключаться

в развитии самодеятельности, благодаря которой человек может впоследствии сделаться распорядителем своей судьбы, продолжателем образования своей жизни» [6, с. 71—72]. Самодеятельность стимулирует деятельность человека и воспитывает стремление к достижению свободы самоопределения [6, с. 64].

Существенный вклад в дальнейшую разработку принципа самодеятельности внес русский педагог, философ, автор и разработчик понятия «образовательный процесс» Петр Федорович Каптерев. Этой проблеме он посвятил главу «Образовательный процесс, как выражение внутренней самодеятельности человеческого организма». В одном из основных своих трудов «Дидактические очерки», написанном в 1885 г., П.Ф. Каптерев доказывает, что «не школа и образование являются основой и источником самовоспитания и самообразования, как принято думать, а, наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать» [8]. В доказательство он приводит тот факт, что никто не учит ребенка ни сидеть, ни стоять, ни ходить. И что ребенок сам учится говорить. Его язык есть плод детской самодеятельности, без которой овладение речью совершенно невозможно. Более того, педагог утверждает, что очень многие известные выдающиеся люди науки, искусства и практической деятельности самостоятельно сумели стать образованными людьми, также благодаря самодеятельности [8].

«Человек начинает с самообразования, с саморазвития, а не с воспитания, считает П.Ф. Каптерев, последнее присоединяется к первому и может действовать только на его почве, по его образу и подобию. В частности, школа есть не что иное, как применение к детям начал самообразования...» [8]. Чтобы что-либо выучить, считает Каптерев, учащийся должен самостоятельно проявить собственную умственную деятельность. Для этого достаточно только возбудить интерес и привлечь его внимание к форме и последовательности изложения осваиваемого материала. В сознании воспитываемого зарождается и идет «собственный самобытный процесс, который, в известной степени, аналогичен процессу в голове воспитателя...» [8]. Каптерев полагает, что воспитываемый подобен организму, выполняющему ту или иную деятельность. Но он живет и развивается согласно своим законам [8].

Основания и актуальность принципа самодеятельности в педагогике следует рассматривать не только как свойство человеческого организма. Не менее важным с нашей точки зрения является основание, которое скрыто в механизме взаимодействия человеческого индивида с культурой и социальными институтами, если рассматривать их с точки зрения развития человеческого общества.

По мнению философа и педагога Владимира Александровича Конева [9], сущность человека есть не что иное, как способность осмысливать и проявлять себя в бытии. Человек — это бытие, с которым он связан [9]. Став социальным существом, человек вышел за пределы эволюции природы. Его средой существования стало общество. Духовный мир в виде идей, ценностей, понятий мира культуры и системы общественных отношений (социальные ро-

ли, группы, институты и т. п.) превратились в неприродную сущность человека. Человеком он стал, только обретя духовность и свое социальное лицо.

Существуют два типа отношений между обществом и человеком. Им соответствуют две характеристики человека.

Первый — человек-функционер. Его сущность определяется какой-либо социальной ролью или их ограниченным набором: рабочий, учитель, чиновник, военный и т. д. Один функционер безболезненно для общества может быть заменен другим. Каждый из них — часть общества и подчиняется ему как целому. Общество, состоящее только из людей-функционеров, не способно развиваться.

Второй — человек-исполнитель продуктивного действия. Имеется в виду деятельность человека как личности. Личность характеризует целостность человека. При таком соотношении человека и общества, он, действуя в социальной системе, утверждает и обеспечивает ее целостность.

Одно из возможных направлений формирования личности — осмысление человеком своего места в общественной системе. Вот что пишет по этому поводу Лев Николаевич Толстой: «Разумный человек не может удовлетвориться теми соображениями, которые руководят поступками животных. Человек может рассматривать себя как животное среди животных, живущих сегодняшним днем, он может рассматривать себя и как члена семьи, и как члена общества, народа, живущего веками, может и даже непременно должен (потому что к этому неудержимо влечет его разум) рассматривать себя как часть всего бесконечного мира, живущего бесконечное время. И потому разумный человек должен был делать и всегда делал по отношению бесконечно малых жизненных явлений, могущих влиять на его поступки, то, что в математике называется интегрированием, т. е. устанавливать, кроме отношения к ближайшим явлениям жизни, свое отношение ко всему бесконечному по времени и пространству миру, понимая его как одно целое» [12, с. 161].

Другой реальный способ формирования личности основывается на приобретении опыта продуктивной деятельности. Общественная система подразумевает множество разных видов отношений. Можно назвать три основных, необходимых и достаточных. Для возникновения и жизни общества необходимы: производство, общение и управление.

Общественная целостность человека может быть охарактеризована результатами его труда, его поведением и его активностью. И в том, и в другом, и в третьем человек проявляет, реализует и раскрывает себя как личность, на объектном, субъектном уровнях, а также на уровне ядра личности.

На объектном уровне личность представляет собой нечто целостное, проявляя себя в трех сферах: в области своей трудовой деятельности (труд), выстраивая свое отношение к людям (общение) во взаимном поведении с ними; в целеустремленности (активности). В той мере, в какой человек реализует себя в этих направлениях, он раскрывает себя, как общественное лицо. На этом уровне личность полностью зависима от внешней ситуации.

На субъектном уровне личность формируется в условиях уже в меньшей степени зависящих от внешнего окружения. В сфере труда — это индивидуальные знания, в области поведения — это ценности, в сфере активности — интересы. Все это характеризует человека, как субъекта деятельности, ее потенциального носителя. Здесь социальные действия и общественные отношения представлены в виде способности и готовности человека к их реализации. Здесь не общество, а сам человек распоряжается своим внутренним миром.

Уровень ядра личности формируется постепенно и включает убеждения, принципы, идеалы. Внутри ядра уже нельзя провести разделения на какие-либо сферы деятельностного проявления личности. Ядро личности полностью принадлежит самому человеку. Им же формируются его ум, воля и чувства. Никто за него не может пройти этот путь. Общество и культура лишь создают для этого более или менее благоприятные условия. Но только сам человек в силах утвердить свою суть.

Личность как целостность человека формируется в момент становления ее глубинного ядра. Она зарождается в тот момент, когда человек вынужден самостоятельно решать проблемы культуры, приобретая на этом поприще опыт. Целостной личности присущи развитость самосознания и индивидуальности. Личность, вырастающая на стыке социальной системы и культуры, сращивает собой нечто культурное и социальное. Двигаясь от объектного уровня к ядру, личность обособляется от социального окружения в суверенное «Я». Ее подлинным миром становится свобода.

Формирование личности — это процесс ее становления, как феномена реальности и как феномена сознания. И то, и другое происходит одновременно; и это непременно должно соотноситься с процессом воспитания. [9] Присутствие личностей в человеческом обществе способствует созданию новых ценностей в накопленных культурных ценностях предшествующих поколений.

Основные установки на определение себя как личности человек получает в процессе своего образования. Педагогический принцип самодеятельности, сформулированный и развернутый Дистервегом, развитый Каптеревым, и есть, с нашей точки зрения, воплощение в педагогике установок на формирование личности человека, его глубинного уровня, ядра личности. Воздействие педагога на ребенка, вернее, их взаимодействие с целью инициирования его самостоятельной деятельности — необходимое условие для того, чтобы тот, осознав себя, становился личностью. Только он сам на собственном опыте может утвердиться как личность, и стать ею.

Отражая окружающий мир в своем сознании, человек не бездействует, но вносит в это отражение «неосознаваемые схемы, организующие и структурирующие само восприятие» [2]. Первым, кто познал этот факт, был великий немецкий философ Иммануил Кант. Он полагал, что источником деятельности является сам человек. Он не просто реагирует на воздействия, а организует их. Человек действует в известной мере самостоятельно, автономно, а порой, даже вопреки внешней среде. Именно из этого свойст-

ва человека исходят педагогические требования познавательной и нравственной самостоятельности, активности учения и поведения в целом [2].

Кант создал практикоориентированную антропологию, которая явилась основой научной педагогики. Идея антропологии Канта «проистекала из понимания целостности, системности, неразрывности всей личности и всей широты человеческой деятельности» [2].

Кант творил во имя совершенствования человечества. Его философия носит педагогический характер. Он считал, что человечество, усвоив его учение, сформирует свой коллективный Разум. Оно обретет способность суждения и будет иметь практический рассудок, сознательно подчинит свое поведение истине, добру и красоте [2].

Его убежденность в этом основывалась на вере в воспитуемость людей. Свобода — вот одна из важнейших в его понимании категорий. Образование, по его мнению, обязано приобщить человека к свободе. Свобода — это возможность и способность руководствоваться своим разумом. Кант считал, что человек не должен отказываться от просвещения ни для себя, ни, тем более, для будущих поколений. «Такой отказ означал бы нарушение и попрание священных прав человека» [7, с. 32].

Философия наукоучения, представителем которой был Иммануил Кант, заложила фундамент Разума Нового времени с его логикой: понять — значит познать. «Она учила человечество стремлению к истине, строительству справедливого правового общества» [2].

Еще одним представителем философии наукоучения был Иоганн Готлиб Фихте, который вслед за Кантом продолжил разработку педагогической антропологии. По словам Бориса Михайловича Бим-Бада, философия Фихте в еще большей степени, чем философия Канта, имеет воспитательный характер. «Воспитание и философия. В чем здесь дело? Убеждение, сливающееся с внутренней самостью, не допускающее никакого сомнения или раздвоения личности, есть для Фихте высшее выражение и цель человеческой самостоятельности. Оно достижимо лишь с помощью смелого возвышения и последовательного развития самостоятельной силы духа и может быть проявлено в жизни согласными с ним поступками. Начало и конец его — в нравственном достоинстве человека, в истинном, освещенном сознанием этого достоинства, деянии. Такая духовная, развившаяся в образ мыслей и в прозрение, самостоятельность создается воспитанием и, в свою очередь, стремится оказывать воспитательное воздействие. Для Фихте и его философии, таким образом, воспитание людей становится великой практической задачей. Его жажда подвига принимает педагогическое направление, и это педагогическое стремление развивается во все более обширных сферах действия, направленных к великим целям. Высшая цель воспитания и высшее прозрение философии сходятся, в его глазах, в одной и той же точке: в свободе и самостоятельности человека как органа нравственного порядка мира. Поэтому пути философии и воспитания у Фихте соединяются» [3].

Фихте считал, что одна из важнейших целей воспитания — развитие целостного человека. Он полагал, что наукоучение станет всем понятно, если главной целью воспитания будет развитие внутренних сил человека. Он должен воспитываться с самой юности, и воспитание ни в коем случае не должно быть односторонним. Человеческие свойства, по Фихте, должны формироваться для его собственной пользы и служить орудием его воли. Фихте исходил из того, что воспитание не должно быть средством воздействия на воспитанника. Воспитатель должен взаимодействовать с воспитанником. В противном случае воспитатель вырывает с корнем росток самостоятельности и приучает человека никогда не приходить в движение самому, а ожидать толчка извне.

Центральным понятием этики, как и учения о воспитании, Фихте признавал понятие свободы. Философ обосновал тезис о том, что люди не могут быть изолированы друг от друга, а человек вообще немислим, если нет множества людей, объединенных друг с другом. Однако совместное существование людей возможно лишь при условии, если каждый ограничивает свою свободу настолько, чтобы обеспечить свободу для других. Фихте делает важный вывод о невозможности существования отдельного человека как свободного существа вне общества. Поскольку свобода является понятием взаимным, она может существовать только там, где индивид начинает ограничивать свою свободу пониманием свободы другого человека. В этом смысле понятие человека, это не понятие индивидуума, а понятие целого человеческого рода. Чтобы стать человеком, он обязан самоопределился. Поскольку в его биологической природе это стремление отсутствует, призыв к самоопределению он должен воспринять извне. Призыв к свободной самостоятельности и является воспитанием. Своим определением понятия свободы Фихте соединяет самостоятельность, деятельность (делай все сам!) и нравственность.

Фихте развивает идею о способности человека свободно мыслить. Чем больше он преуспевает в этом отношении, тем в большей мере он человеком является. Это преимущество характеризует способность человека чего-либо свободно желать. Способность свободно мыслить — необходимое условие, которое позволяет человеку сказать о том, что он есть самостоятельное существо [3].

В ряде своих работ Фихте развивает идею о взаимоотношении человеческой личности и общества. Именно общество является единственным гарантом естественного бессмертия личности. Человек (как род) никогда не может прекратить действовать, а значит, не может прекратить быть. Смерть, в принятом ее понимании, не может уничтожить результаты деяний человека, которые с одной стороны были завершены, с другой — никогда не будут завершены. Для существования человека не определено какое-либо конечное время, это означает, что человек вечен [3].

Любой человек предстает членом великой общины человечества. Хочет он этого или нет, он воздействует на других членов этой общины. А другие, в свою очередь, влияют на него. «Они не знают друг друга, и, тем не менее, все связаны воедино и зависят друг от друга» [3]. Общество собирает выгоды отдельных

личностей и распространяет их на других членов сообщества. «Чем больше кто-либо человек, тем глубже и шире действует он на людей, и то, что носит истинную печать человечности, будет всегда оценено человечеством...» [13, с. 438].

Человечество является сложным саморазвивающимся организмом. Культура и мышление человеческого общества представляют собой мощный и гибкий механизм, который в состоянии отреагировать на самые сложные ситуации в ходе его развития.

Культура наукоучения Канта, Фихте, их предшественников и последователей распахнула двери образовательных институтов человечества. В рамках этой культуры были сформулированы важнейшие для образования идеи философии наукоучения, возникла педагогическая наука. Именно в этой культуре были сформулированы педагогические принципы, в числе которых принцип самостоятельности.

В настоящее время культура наукоучения, которая просуществовала с Нового времени (XVII в.) до кануна XIX в., стала терять свои позиции. Благодаря бурному развитию информационных технологий и средств массовой коммуникации количество знаний нарастает лавинообразно, увеличивается сложность современной науки. Научные термины становятся все более абстрактными, по мере того как возрастает отвлеченность обозначаемых ими понятий. Это затрудняет их понимание и делает «...сложность характерной чертой современной культуры» [10, с. 39]. В результате даже образованному человеку все сложнее разбираться в смысловых тонкостях научных текстов.

Чтобы избежать или хотя бы минимизировать обусловленные этими обстоятельствами потери, принципы мышления человеческого общества качественно меняются. На смену традиционной культуры наукоучения, которая ориентировалась на знания, получаемые и логически доказываемые в рамках различных отраслей науки, приходит новая культура. Ее философский аспект в нашей стране разработан Владимиром Соломоновичем Библером. В основе изменений культуры лежит модификация логики мышления человека, утверждает он в своей работе «От наукоучения к логике культуры» [1].

Культура наукоучения основывалась на познающем Разуме. Одна из главных его задач заключалась в том, чтобы продемонстрировать и научить, как правильно (научно) мыслить, в какой мере и что необходимо знать. В процессе своего образования человек должен был освоить историю культуры и приобрести достаточно обширный арсенал знаний, «развертывая» и трансформируя культурные ценности из безличной формы всеобщности в личностную форму культуры индивида. Это придавало культуре мышления (идее) форму культуры субъекта (духа). Анонимное переходило здесь в форму индивидуального, субъективного. С другой стороны, индивидуальная жизнь приобретала форму всеобщности, культурности. В авангарде процесса генерации новых культурных ценностей стояла наука. Внимание сосредоточивалось на образовании с целью усвоения имеющихся достиже-

ний. Человек изучал не изученное, познавал не познанное ранее и превращал его в свое личное, ранее еще не освоенное им достояние.

На смену культуре наукоучения приходит новая культура, логика которой основывается на диалогах одновременно общающихся различных самостоятельных Разумов. У каждой эпохи был «свой», адекватный ей Разум. Он отвечал на актуальные вопросы своей эпохи и во всем соответствовал ей в меру имеющихся у него возможностей. Так, например, Разум античности стремился понять предмет в его сущности и ответить на вопрос, что такое быть. Разум Средневековья пытался понять предмет «мыслительного» внимания, определяя его причастность ко всеобщему творцу. Для познающего Разума Нового времени понять означало познать единую бесконечную природу вещей [1]. Разум познающего мышления «выпрямлял» и «вытягивал» прошлые и будущие культуры «в единую цивилизационную» лестницу. Диалог между различными Разумами в культуре наукоучения строился в форме диалога познающего Разума с самим собой (разум, рассудок, — интуиция, — здравый смысл..), а другие формы Разума, по выражению Библера, «...выпрямлялись и вытягивались в линию восходящего познания» [1].

В новой культуре, для автора любого ее произведения, в рамках которого представляется любое бесконечно возможное бытие [1], сознательно предполагается «домысливающий» соавтор. Таким соавтором может быть читатель, любой другой мыслящий субъект, самостоятельный Разум, в том числе Разум античности, Разум Средневековья или Разум Нового времени. Момент начала процесса культурного мышления всегда логически определен и чем-либо обусловлен. Дальнейший его ход во многом определяется субъектами мышления различных Разумов. Мыслить культурно в соответствии с новой логикой означает не просто «допускать» возможность вмешательства домысливающего соавтора. Оно необходимо, и в нем ощущается потребность, позволяющая постоянно вслушиваться в мышление иного Разума. Каждое новое общение может быть неожиданным и случайным. В логике новой рациональности огромное значение приобретает случай, прецедент.

Философская культура логики актуализирует и понимает бытие — всеобщее бытие мира, — как всеобщую форму самоопределения индивида, как его собственную целеустремленную деятельность. Культура такой логики заключается в умении «поймать», зафиксировать собственное оригинальное начало мышления, направленное на осмысление абсолютно нового бытия...» [1]. Она ориентирована на генерирование живой мысли в сознании конкретного человека. Культура логики включает в себя все необходимое многообразие личностно ориентированных мыслей. Каждая из них приобретает свою определенность в процессе диалога [9]. Пафос понимания сосредоточен в каждой из сфер человеческой деятельности, в той ее точке, в которой мысль только формируется [1].

Мысль формируется и в ситуации незнания, которая преодолевается активностью личностно развитого человека. Если раньше образование решало

проблему получения знаний, то в условиях нового мышления оно должно способствовать тому, чтобы помочь в нужный момент сгенерировать мысль. А научиться генерировать адекватные своему сознанию мысли человек может, только пройдя становление личности. И только тогда, когда личность будет полноценной (не обязательно окончательно сформированной). Поэтому вся структура образования, которое может считаться соответствующим современной культуре, должна быть целенаправлена на воспитание личности [9].

Модернизация мышления — переход на диалогику различных типов Разума меняет образ возможного представления культуры в сознании человека. На смену традиционной культуре наукоучения приходит так называемая «мозаичная» культура. Этот феномен был исследован еще в 60-е годы XX в. французским исследователем Абраамом Молем [10, с. 44—45].

Роль культуры, в представлении А. Моля, состоит в том, что она как бы предоставляет человеку «экран понятий», на который он проецирует свои восприятия внешнего мира. В рамках культуры наукоучения подобный экран имел рациональную «сетчатую» почти геометрически правильную структуру. С помощью целостной и стройной сети понятий человек мог легко соотнести новые понятия со старыми, «перейдя, например, от китайского фарфора к карбюратору» [10, с. 44]. Современную мозаичную культуру А. Моля представляет в виде экрана, отображающего массу хаотически сцепленных волокон, похожую на войлок из разрозненных обрывков знаний.

Необходимую для мышления информацию человек черпает из жизни, из газет, из других источников, к которым он обращается, по мере надобности. И только накопив определенный ее объем, он может распознать в ней закономерности. Человек прокладывает свою тропу от случайного — к случайному. Иногда нечто случайное оказывается закономерно определенным. Однако, в конце концов этот процесс, пройдя сквозь всю совокупность случайностей, достигает своей цели. Человеку удается успешно действовать, руководствуясь по большей мере именно такими случайными знаниями. Они складываются из разрозненных обрывков, связанных простыми чисто случайными отношениями, близкими по времени усвоения, по созвучию или ассоциации идей. Может не быть ни точек отсчета, ни одного подлинно общего понятия, но взамен может существовать множество других достаточно весомых понятий, обладающих не менее достаточной весомостью (опорные идеи, ключевые слова и т. п.). Единственное свойство, позволяющее дать достаточно полную характеристику, — это «степень плотности образующейся сети знаний» [10, с. 45].

Психологи, анализирующие содержание сообщений, характеризующих состояние социального климата, убеждаются в снижении значимости образования, полученного в лицее, университете, — некоторой специальной учебной организации. Мозаичная культура есть результат ежедневно воздействующего на человека непрерывного, обильного и беспорядочного потока случайных сведений [10, с. 45]. Какое-то количество элементов культуры сохраняется у человека в памяти и является тем, что составляет «его

индивидуальную культуру, строительный материал для его духовной деятельности» [10, с. 351].

Французский исследователь Клод Леви-Строс, анализируя культуру так называемых «примитивных обществ», исследовал взаимозависимость между мышлением и культурой. Он пришел к выводу, что в менталитете этих обществ явно прослеживается совокупность характеристик мыслительной деятельности, которую он называет «неприрученной мыслью». В своей работе «Неприрученная мысль» [11] К. Леви-Строс пишет о том, что этот способ мышления присутствует (правда, менее явно) и в мышлении современного общества, сосуществуя с формами научного мышления. «Сущность неприрученной мысли — быть вневременной; она желает охватить мир и как синхронную, и как диахронную целостность, и знание, получаемое ею, подобно тому, что предлагают зеркала, закрепленные в комнате на противоположных стенах и отражающиеся друг в друге (как объекты в ограничивающем их пространстве), но не строго параллельные. Это позволяет одновременно создать множество образов, каждый из которых дает лишь частичное знание об убранстве и обстановке помещения, но их группа характеризуется инвариантными свойствами, выражающими истину» [11].

В рамках процесса изучения «неприрученной мысли» К. Леви-Строс рассматривает возможные варианты модели мышления. К их числу он относит: «науку конкретного», «бриколаж» и «тотализирующее мышление». С помощью модели «наука конкретного» он установил, что особенное внимание туземцев к конкретному сочетается с одновременным их стремлением к символизации. В свою очередь, символы здесь играют роль специфических единиц мышления, они обладают промежуточным логическим статусом между конкретно-чувственными образами и абстрактными понятиями. На основании изучения модели «бриколаж» исследователю удалось выявить специфику процесса мыслительной деятельности, свободной от подчиненности средств цели, как это свойственно процессу проектирования. Происходит скорее обратное — мысль определяется рекомбинацией, как в калейдоскопе, образов-символов, сформировавшихся в результате прошлой деятельности. Наконец, используя модель «тотализирующего мышления», Строс установил и продемонстрировал то обстоятельство, что в менталитете туземцев, использующих классификации различного типа, существуют определенные формы их взаимной логической обусловленности: переходы одних в другие, а также взаимная дополняемость. Иначе говоря, множественность логик — черта, присущая традиционным обществам, — до определенной степени является унифицированной.

В своей работе К. Леви-Строс говорит о том, что в развитии человеческого общества существуют одновременно два подхода. Один из них, установленный с помощью модели «неприрученной мысли», — чувственно постигаемое человеком. Это, по словам исследователя, «...обеспечило базу и продолжает помогать нашим насущным нуждам посредством таких искусств цивилизации, как земледелие, скотоводство, гончарство, ткачество, сохране-

ние и приготовление пищи и т. д., расцвет которых приходится на эпоху неолита. Другой — умопостигаемый, из него вышла современная наука» [11].

К. Леви-Строс высказывает идею о «встрече» двух типов мышления. По его мнению, принципы неприрученной мысли, благодаря их актуальности, должны быть «узаконены» с целью «восстановления в правах». «Итак, оставаться верным вдохновению неприрученной мысли — это допускать, что научное сознание в наиболее современной форме будет содействовать благодаря встрече, которую лишь она смогла бы предсказать, узаконению ее принципов и восстановлению ее в правах» [11].

С нашей точки зрения, в новой культуре такое восстановление в правах «неприрученной» мысли и происходит. Для иллюстрации возьмем лишь один пример с поисковыми серверами Интернета. На заре проникновения всемирной паутины в жизнь человеческого общества книги в помощь освоения Интернета, обучающие поиску необходимой информации, советовали строить свои запросы с помощью терминов, отражающих наиболее существенные стороны искомого информационного объекта, соблюдая законы формальной логики. Сейчас ситуация изменилась. Скорее необходимую информацию можно найти, если почти наугад и даже с ошибками в запросе написать слова, отражающие отдельные стороны образа, с которым ассоциируется искомый информационный объект. Эти слова возникают в мозгу человека в связи с предыдущим опытом какой-то другой его деятельности (элемент «бриколажа»). Разработчики и доводчики поисковых серверов, облегчая процесс поиска и делая его доступным для максимально широкого круга пользователей, настраивают работу этих систем соответствующим образом. Интересно отметить и обратное воздействие поисковых серверов на мышление человека. Систематическая работа по поиску информации формирует и оттачивает качества «неприрученности» мысли у пользователя. И таких примеров можно привести много.

Итак, изменения в современной культуре концентрируются на интересах и ценностях развитой человеческой личности. Главным в процессе мышления становится умение распознать новизну, возникшую в данный конкретный момент, использовать и вписать её в свою деятельность, отказавшись от существующих стереотипов, сформулировать мысль, адекватную тому, что соответствует состоянию сознания в ситуации незнания, путем преодоления незнания своей активностью. У человека функционера эти возможности ограничены. У него в силу специфики узконаправленного профессионального развития такие стороны, как интеллект, интуиция, креативная оценка ситуации, аналитические качества и многое другое могут оказаться недостаточно развитыми.

Чтобы соответствовать современной культуре, уже в детстве человек должен в своей деятельности и поступках выполнять все максимально самостоятельно. До конца своей жизни ему необходимо, определяя свое пространство, утверждать себя как личность, пока позволят обстоятельства, действовать са-

мостоятельно. Самостоятельно он должен, насколько это можно, действовать и в процессе получения школьного образования. Именно здесь начинает определяться его личностная позиция. Именно здесь ему должна быть дана установка на интерес к выявлению и анализу своих индивидуальных особенностей, природных задатков и желанию самореализоваться. С нашей точки зрения, именно здесь, в учебном коллективе, человек должен в диалоге приобрести навыки и вкус к определению и развитию себя как личности. И это может быть самое главное, чему он должен научиться в школе.

Учитель, как утверждает В.А. Конев [9], должен создавать на уроке ситуацию мысли. В этой ситуации оказываются его ученики и он сам. И в этом мы с ним абсолютно согласны. Ситуация мысли в ходе педагогического процесса приводит к приращению знаний-мыслей в сознании всех ее участников. Такое живое состояние ума человека, смыслы и понимания могут рождаться в его сознании только благодаря собственным усилиям. Это есть результат его самостоятельного творчества. Без реализации принципа самостоятельности это невозможно.

Современное образование не может быть монологичным. Оно должно быть диалогичным. Разум обучающегося должен полноправно присутствовать в этих диалогах в качестве полноценного самостоятельного Разума. Личностное общение — неперенный атрибут современного образования, кстати, при наличии развитых информационно-технологических средств возможный и в дистанционном варианте обучения. Каждый участник процесса самостоятельно действующее лицо, и не так важно, какой личностью он является: уже окончательно сложившейся или пока еще формирующейся.

Сейчас в педагогической науке и практике распространены термины: «творческие способности», «активность», «развитие внутренних сил человека», всестороннее и гармоничное развитие личности, деятельностный подход, системно деятельностный подход и целый ряд других. Эти термины характеризуют лишь отдельные стороны ёмкого понятия — «самостоятельность» [4, с. 73]. Мы солидарны с точкой зрения А.П. Булкина, согласно которой в практической работе ученых, преподавателей вузов и учителей школ чрезвычайно важным является реабилитация не только полноценного понятия, но и смысла самого термина «самостоятельность». В трактовке Дистервега самостоятельность означает главное средство, благодаря которому «человек развивает свои внутренние силы и формируется» [6, с. 64]. Ёмкие термины в науке дают возможность точно расставить акценты, оценить важность и качество тех или иных научных формулировок. Игнорируя базовый педагогический принцип самостоятельности, дробя это понятие на множество мелких понятий, легко потерять главный ориентир в стратегии воспитания и забыть о том, что еще в детстве и юности у человека должна быть сформирована установка на саморазвитие и самореализацию, и тем самым утверждена установка на формирование личности.

Человеческое общество вплотную приблизилось к такому этапу своего развития, когда востребованность в педагогическом принципе самостоятельности в образовании и воспитании подрастающего поколения очевидна. Он должен занять подобающее ему место. Современная культура и складывающаяся ситуация в педагогике диктуют необходимость возрождения принципа самостоятельности. С нашей точки зрения, самостоятельность важно позиционировать не как подход (один из многих подходов к решению отдельной задачи), а как общий базовый принцип. Он должен присутствовать во всех педагогических процессах в качестве одного из основных. Без реализации этого принципа педагогика не сможет достичь основных своих целей и решить стоящие перед ней задачи, соответствующие современной культуре.

Литература

1. *Библер В.С.* От наукоучения к логике культуры. — М., Издательство политической литературы, 1991. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/bibl/bibler.html>.
2. *Бим-Бад Б.М.* Педагогическая антропология Иммануила Канта. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=39.
3. *Бим-Бад Б.М.* Педагогика и педагогическая антропология Иоганна Готлиба Фихте. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=195&binn_rubrik_pl_articles=104
4. *Булкин А.П.* Педагогика и педагогическая антропология, выведенные из целей образования. — М.: Московские учебники, 2009.
5. *Давыдов В.В.* Труды А. Дистервега и современная педагогика. Педагогика. №1 — 2, 1992. С. 85—89.
6. *Дистервег Ф.А.* Избранные педагогические сочинения. — М.: Учпедгиз. 1956.
7. *Кант. И.* Соч.: в 6-ти т. Т.6. — М.: Мысль, 1966 Т. 6.
8. *Каптерев П.Ф.* Дидактические очерки. Теория образования. Глава VIII.: сайт «Созвездие близнецов». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://dugward.ru/library/kapterev_pf/kapterev_p_f_didakticheskie_ocherki.html#sposob.
9. *Конов В.А.* Человек в мире культуры. (Человек, культура, образование): Пособие по спецкурсу. Издательство «Самарский университет» 1999. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.countries.ru/library/sophia/chel.htm>
10. *Моль А.* Социодинамика культуры. Пер. с французского. — М., Прогресс, 1973.
11. *Леву-Строс К.* Первобытное мышление. — М.: Республика, 1994. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://franchajzi.ru/l/limesy/levi-stros__pervobytnoe_myshlenie_3.html
12. *Толстой Л.Н.* Полн. собр. соч. в 90 томах, академическое юбилейное издание, Государственное Издательство Художественной Литературы. — Москва, 1950 Т. 35.
13. *Фихте И.Г.* Сочинения в двух томах. Пер. с нем. Т. 1. — М., 1993

**Концептуальные положения
субъектно-ориентированного подхода
к развитию культуры творческой
самореализации студентов-педагогов
в креативной образовательной деятельности**



О.А. Милинис

В статье представлена авторская концепция субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов, раскрывающая представление о механизмах, процедурах, средствах практического применения ее теоретических положений в креативной образовательной деятельности.

Ключевые слова: субъектно-ориентированный подход, концепция субъектно-ориентированного подхода, творческая самореализация, развитие культуры творческой самореализации, студенты-педагоги, креативная образовательная деятельность.

Изучение проблемы творческой самореализации субъектов в креативной образовательной деятельности выявило необходимость разработки соответствующих концептуальных положений субъектно-ориентированного подхода.

Проектирование концепции субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности определяется:

— социально-историческими предпосылками, потребностями практики креативной образовательной деятельности, недостаточностью теоретических исследований в вопросах развития культуры творческой самореализации студентов-педагогов;

— социальным заказом общества, международным и отечественным педагогическим опытом, его традициями и тенденциями развития;

— теоретическими концепциями, фиксирующими современный уровень развития идей творческого саморазвития и самореализации, практическим опытом развития культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности;

— фундаментальными теориями отечественной педагогики и психологии, ее составными частями — теоретические положения о человеке как субъекте; исследования процессов саморазвития; теории о творчестве как процессе и результате жизнедеятельности человека; идеи жизнетворчества, разумной организации и культуры жизни личности, поиска смысла жизни и самореализации личности как целостного процесса; концепции профессиональной самореализации субъектов образования.

Теоретические основания исследования базируются на идеях осуществления возможностей развития «Я», присущего только человеку, в основе которых лежат потребности роста, развития, самосовершенствования, а также мотивы, обеспечивающие рост конструктивного начала человеческого «Я»; обусловленности самореализации личности социально-историческими факторами; реализации личностью своих сущностных сил в практической деятельности; жизнетворчества, целесообразной организации и культуры жизни личности, поиска смысла жизни; самореализации личности как целостного процесса во взаимосвязи и взаимодействии внутренних и внешних, материальных и идеальных, субъективных и объективных сторон.

Результаты анализа выявленных в исследовании теоретических идей самореализации личности позволили определить ряд оснований, включенных в теоретическое построение, которое раскрывает основные подходы научного обоснования субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности.

Возможность применения концепции динамична и не ограничивается реализацией идей гуманистической педагогики и психологии посредством субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности. Концепция субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности включает совокупность положений в соответствии с принятой теоретико-методологической основой, взаимосвязь цели, содержания, систему организационно-педагогических условий.

Ведущей идеей концепции является система положений о целостности личности, роли субъектности в развитии творчества, целенаправленности креативной образовательной деятельности, педагогическом стимулировании и поддержке студентов-педагогов в процессе их развития культуры творческой самореализации. Субъектно-ориентированный подход предполагает изучение ориентации на проявление активности по выявлению и формированию субъектной позиции, стратегии и перспективы ее осуществления в разных видах креативной образовательной деятельности; проектирования базовых компонентов «Я-концепции творческого саморазвития и самореализации» в креативной образовательной деятельности; расширения и обогащения опыта в разных видах креативной образовательной деятельности; творческой самореализации на основе проявления личност-

ных качеств и профессионально-творческих компетенций, осуществления взаимобусловленности творческого саморазвития и самореализации.

Теоретико-методологической основой концепции является субъектно-ориентированный подход, предполагающий интеграцию культурологического и аксиологического, компетентностного и задачного, акмеологического и субъектно-ориентированного подходов, направленный на активизацию и интенсификацию творческого саморазвития и самореализации студентов-педагогов, которые совместно с преподавателями являются субъектами при включенности в разные виды креативной образовательной деятельности, в результате чего проектируется и реализуется многомерная «Я-концепция творческого саморазвития и самореализации» (Я-культурное, Я-творческое, Я-профессиональное, Я-социальное).

Целью концепции субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности является повышение уровня культуры творческой самореализации личности посредством педагогической системы проектирования данного процесса; закономерностей и принципов, выявление, изучение и реализация которых способствует развитию культуры творческой самореализации в разных видах креативной образовательной деятельности; индивидуального проектирования содержания образования и реализации психологического механизма творческой самореализации личности.

Концепция будет обеспечивать обновление цели, обогащение содержания, реализацию развивающего комплекса педагогических технологий обучения, системы организационно-педагогических условий, критериев результативности, а также требований к подготовке педагогов, которые способствуют развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности посредством реализации субъектно-ориентированного подхода.

Понятийный аппарат концепции определяет ее терминологическое поле и призван предельно точно представить онтологическую сторону научного знания в области ключевой проблемы («самореализация», «культура», «творчество», «творческая самореализация», «культура творческой самореализации», «субъектность», «субъект», «субъектно-ориентированный подход», «креативная образовательная деятельность»); генезис формирования и сущностное содержание базовых понятий, признание личностной значимости субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов, а также ценностей активности, творчества, самостоятельности, мобильности, вариативности выбора, уникальности и готовности к творческому саморазвитию и самореализации в обновленном обществе.

Концептуальная база исследования творческого саморазвития включает ключевое понятие исследования «развитие культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности» — это целенаправленный и многомерный процесс и результат качественных и

количественных изменений «Я-концепции творческого саморазвития и самореализации» студентов-педагогов (включающей Я-культурное, Я-творческое, Я-профессиональное, Я-социальное) посредством интериоризации и экстериоризации субъектного позитивного опыта в разных видах креативной образовательной деятельности, культуросообразными компонентами которой является система ценностей творчества, знания ее сущности, профессионально-творческие компетенции и способность к творческому саморазвитию.

В нашем исследовании философский уровень методологии представляет субъектно-ориентированный подход, который является основополагающим и обеспечивающим изучение активизации и интенсификации творческого саморазвития и самореализации студентов-педагогов как субъектов при включенности их в разные виды креативной образовательной деятельности посредством проектирования и реализации многомерной «Я-концепции творческого саморазвития и самореализации» (Я-культурное, Я-творческое, Я-профессиональное, Я-социальное).

Общенаучная методология исследования представлена системным подходом к творческой самореализации взаимообусловленных систем и синергетическим подходом, способствующим исследованию особенностей творчества студентов-педагогов.

На конкретно-научном уровне интегративно реализуются следующие подходы:

– культурологический и аксиологический, которые позволяют изучать развитие и самореализацию нравственной культуры студентов-педагогов, формирование ценностных ориентаций, ценностной осмысленной модели жизни, ориентацию на лучшие отечественные и зарубежные образцы педагогического творчества, субъектную творческую деятельность студентов-педагогов, которая становится возможной при целенаправленном изучении ценностей личности и осознания ими индивидуальных смыслов в процессе креативной образовательной деятельности;

– компетентностный и задачный, способствующие изучению формирования базовых компетенций творческой деятельности, направленных на развитие у студентов-педагогов стремления решать профессионально-творческие задачи на более высоком уровне;

– акмеологический и субъектно-ориентированный, реализация которых обосновывается необходимостью изучения саморазвития и самореализации студента-педагога как субъекта, стремящегося к достижению более высокого уровня развития профессионально-творческих компетенций, что становится возможным при целенаправленном изучении личностных особенностей и предпочтений субъектов, дальнейшего учета этих особенностей в креативной образовательной деятельности.

Для осуществления обратной связи и выявления уровней развития культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности реализуется мониторинговый подход.

В основе целостности процесса развития культуры творческой самореализации студентов-педагогов лежит интеграция обозначенных методологических подходов при сохранении системообразующей роли субъектно-ориентированного подхода.

Выражение результатов осуществляется в единых показателях и адекватных им критериях: знания о культуре и творчестве (глубина понимания творчества для развития культуры творческой самореализации; системность освоения знаний о культуре, творчестве, базовых ценностях; самооценка творческих способностей); мотивы и ценности творческой деятельности (ориентация на творчество и культуру; потребность в успехе в разных видах творческой деятельности; удовлетворенность от развития культуры творческой самореализации); субъектная творческая деятельность (способность к творческому саморазвитию; оригинальность образовательных продуктов креативной образовательной деятельности; сформированность профессионально-творческих компетенций). Оценка развития культуры творческой самореализации студентов-педагогов предполагается по следующим уровням: системно-творческий (высокий), эвристический (выше среднего), фрагментарный (средний), ситуативный (низкий), а результаты мониторинга обеспечивают обратную связь для своевременной их коррекции.

В содержании концепции предлагается:

1. Реализация следующих ведущих идей педагогов-новаторов:

— концепция творческого саморазвития личности в образовательной деятельности В.И. Андреева о закономерностях гарантированности качества образования, сущность которой заключается в том, что образование будет достигать гарантированного качества, если оно переходит в самообразование, воспитание в самовоспитание, а развитие — в творческое саморазвитие личности; гарантированность качества образования любого уровня и вида обеспечивается активизацией и интенсификацией процессов самости и формирования способностей на основе творческого саморазвития личности; развитие у обучающихся разнообразных способов эвристической деятельности, творческих способностей, необходимых для самопозиционирования в разных видах творческой деятельности [1, 2];

— культурологическая концепция Е.В. Бондаревской, в которой формирование ценностных ориентаций личности представлено как многоступенчатый процесс через решение задач, стоящих перед обществом, формирование ее ценностных качеств (аксиологический подход); индивидуальный стиль жизни в гармонии с общечеловеческой культурой (культурологический подход); поэтапное формирование общечеловеческих ценностей (гуманистический подход), успешное творческое саморазвитие будущих педагогов в условиях непрерывного образования, поддерживая неповторимость каждой личности, опираясь на ее способность к культурному саморазвитию, оказывая помощь в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций для успешного саморазвития, обеспечивая научными знаниями

ми о человеке, культуре, познании себя и развитии рефлексивной способности [3, 4, 5];

— концепция А.А. Деркача, согласно которой субъектность находится в неразрывной связи с самостью, сознанием, деятельностью, опосредованной субъектом и опосредующей субъекта, определяет действенные возможности человека как его сущность. Субъектность как свойство деятельного субъекта позволяет созидать социальный мир, реализовывать самость, обуславливать отношение к себе и к миру через свое сознательное «Я», полагает деятельность субъекта в осмыслении феномена самореализации человека. Ведущей идеей является понимание человека изначально как субъекта в качестве носителя особого типа активности — деятельности, которая обладает особыми, присущими ей свойствами, в которой осуществляется и развивается человек в качестве субъекта за счет реализации и развития его субъектных способностей, обеспечивающих его саморазвитие и самореализацию [6, 7];

— концепция В.А. Слостенина — субъектного развития студентов базируется на понимании сущности личности как субъекта и индивидуального комплекса общественных отношений, как создателя и носителя определенной социальной программы, реализующей индивидуально-творческий подход. Интегральной целью современного педагогического образования является профессионально-личностное развитие будущего учителя как субъекта профессиональной деятельности. Внутренним содержанием процесса подготовки и личностного роста будущих педагогов, его «механизмом» является специфическая самоорганизация личностно-образовательного-развивающего пространства, в котором студент выступает как субъект профессионального становления, осуществляет освоение и принятие им содержания и технологий современного образования, вырабатывает индивидуально-творческий профессиональный почерк. При этом развитие субъектного потенциала неотделимо от продвижения по этапам довузовского-вузовского-послевузовского образования. Это сложный, многоаспектный процесс, следующий своей внутренней логике, имеющий индивидуально-своеобразную траекторию, опирающуюся на субъектно-деятельностные технологии. Концепция позволяет представить все этапы многоуровневого педагогического образования через призму субъектного самоосуществления, самоутверждения, самореализации, отражает движущие факторы развития всех структурных компонентов субъектности, учитывает роль как внешних воздействий, так и внутриличностных механизмов самодвижения [13, 14];

— концепция И.Ф. Исаева и М.И. Ситниковой о формировании культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза представляет исходную идею о том, что культура профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы основывается на развитии его уникальных возможностей, проявляющихся в различных сферах педагогической деятельности, с учетом стратегий модернизации высшего профессионального образования, осуществляемых в вузе, и имеет гар-

монический характер. Профессионально-педагогическая самореализация преподавателя высшей школы представляет собой индивидуальный процесс и результат целенаправленного, осознанного осуществления внутренних возможностей развития Я-профессионального в педагогической деятельности посредством рефлексивно-творческих усилий на основе свободного, диалогического взаимодействия преподавателя с культурно-образовательной средой вуза. Содержание культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя включает устойчивую систему ценностных ориентаций и стратегий самореализации и интегральных характеристик личности, объединяющих в себе многообразные ее свойства [9, 11, 12];

— идеи педагогического стимулирования и поддержки обучающихся предполагают превентивную, оперативную (Т.В. Анохина и др.) и дифференциальную адресную помощь (С.В. Бойкова); индивидуальную и личностную поддержку (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич); педагогическую деятельность (О.С. Газман и др.); межличностное взаимодействие педагогов и обучающихся (Г.А. Давыдов, Н.Б. Крылова); сознательное управление процессом саморазвития личности (В.Г. Маралов); акцентирование внимания на ценности человека не как дисциплинированного исполнителя, а как уникального, неповторимого существа, подлинного субъекта собственной жизни (Г.Б. Корнетов). Под педагогической поддержкой подразумевается педагогическая деятельность, обеспечивающая процессы становления индивидуальности обучающихся, дифференцированную, адресную помощь, их сопровождение и взаимодействие, направленные на организацию пространства в обучении и воспитании, выступающего условием для самопознания. Педагогическая поддержка предполагает отказ от авторитарной педагогики, признание взаимодействия, равноправия обучающихся в образовательном диалоге. Сущность педагогической поддержки заключается в создании комфортной психологической обстановки, ситуации успеха [8] и условий для самореализации личности [10].

2. Креативная образовательная деятельность является средой развития культуры творческой самореализации студентов-педагогов, как новый способ организации образования, целевой ориентацией которого выступает целостное субъектное саморазвитие личности, постоянное поступательное обогащение ее творческого потенциала и ценностных ориентаций, способностей, самореализация в разных видах творческой деятельности. Креативная образовательная деятельность меняет приоритеты от активного объектного педагогического воздействия на субъект-субъектные взаимоотношения, способствующие творческому саморазвитию и самореализации студентов-педагогов. Эта деятельность обладает значительной неопределенностью и проблемностью, непрерывностью и преемственностью, содержит амбивалентные оценки, что способствует «запуску механизмов самости» и предоставляет возможность студентам-педагогам реализовывать не только исходный творческий потенциал, но и формировать потребности в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии и самореализации на перспективу.

3. Педагогическая система субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов отражает ее инноватику в доминировании их самостоятельной ориентации при трансформации инвариантной (идеальной) модели развития культуры творческой самореализации в индивидуальную на основе имеющегося и приобретаемого опыта и знаний, стимулирующих становление субъектной позиции в креативной образовательной деятельности. Структурными компонентами педагогической системы выступают: субъекты образовательного процесса (преподаватели и студенты), цель креативной образовательной деятельности, которая раскрывается посредством инвариантной (идеальной) и индивидуальных моделей развития культуры творческой самореализации студентов-педагогов; содержание креативной образовательной деятельности, обогащенное целостным педагогическим знанием о культуре, творчестве, нормах, ценностях, творческой самореализации и саморазвитии; формы и методы обучения, которые усилены диалоговым сотворчеством в разных видах креативной образовательной деятельности; психологический механизм творческой самореализации, актуализирующий и способствующий разрешению противоречия между осуществлением творческих замыслов для достижения намеченных целей в решении лично значимых и профессиональных проблем на основе экстерииоризации субъектного позитивного опыта в разных видах креативной образовательной деятельности и необходимостью формирования у них профессионально-творческих компетенций, прогнозирования траектории самореализации и саморазвития; результат креативной образовательной деятельности, проявляющийся в новообразованиях личности студентов-педагогов как субъектов: сформировавшиеся педагогические ценности, ярко выраженные потребности в творческой самореализации, наличие систематизированных целостных знаний о ценностях, культуре и творчестве педагогического труда, профессионально-творческих компетенций, «Я-концепция творческого саморазвития и самореализации».

4. Необходимой совокупностью системы организационно-педагогических условий реализации концепции субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов являются: актуализация субъектного опыта творческой деятельности и расширение диалогической субъектной функции студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности; создание банка творческих проблем, позволяющих реализовывать субъектную позицию студентов-педагогов в формировании профессионально-творческих компетенций; использование развивающего комплекса технологий обучения (профессионально ориентированная, ценностно-ориентирующая и технология творческого развития) при включении студентов-педагогов в разные виды креативной образовательной деятельности.

Содержание концепции строится на основе ключевого понятия исследования «развитие культуры творческой самореализации личности», представленного выше.

Ядро концепции субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности составляют закономерности и принципы, которые были выявлены, опираясь на философско-психолого-педагогическую литературу по проблеме творческого саморазвития и самореализации.

Система принципов развития культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности определяется с позиции соответствия следующим закономерностям:

1) Активность и эффективность самостоятельной включенности студентов-педагогов в разные виды креативной образовательной деятельности достигается лишь на основе интеграции научного знания из области наук о человеке (философия, культурология, антропология, психология, педагогика, аксиология, эвристика и др.) и успешно влияет на целостное саморазвитие будущих педагогов как субъектов творческой самореализации:

— принцип научности позволяет изучать составляющие культуры творческой самореализации студентов-педагогов, лежит в основе разработки концепции и выполнения научно-исследовательских работ, способствующих успешному развитию их культуры творческой самореализации;

— принцип системности, который выражается в единстве следующих компонентов — цель, задачи, содержание, методы, формы, результаты и рефлексия педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленного на развитие культуры творческой самореализации личности;

— принцип целостности предполагает взаимосвязь и взаимодействие способов, средств и форм развития культуры творческой самореализации студентов-педагогов, как единого целого, включающего цели, идеалы, ценностные ориентации и продукты творческой образовательной деятельности как результат творческой самореализации.

2) Развитие культуры творческой самореализации студентов-педагогов находится в прямой зависимости от реализации паритетности взаимоотношений при субъект-субъектном взаимодействии в условиях сотворчества и сотрудничества:

— принцип гуманистической направленности в качестве основной цели в образовательном процессе предполагает личность и систему гуманистических ценностных ориентаций, ее неповторимость, субъектность и оригинальность, которые являются составляющими процесса творческой самореализации;

— принцип природо- и культуросообразности способствует творческому саморазвитию личности в гармонии с природой, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, реализации идеи осуществления возможностей творческого развития «Я», присущего только человеку, в основе которой лежат потребности роста, развития и самосовершенствования сообразно культуре в ее современном понимании и определяет систему основных подходов и требований, которые транслирует культура в контексте развития творческой самореализации личности;

– принцип субъектности характеризует личность, которая может быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать творческие планы жизнедеятельности, предполагает качественные и динамические изменения в современных социокультурных реалиях диалога культур, основывающихся на свободе, толерантности и смыслотворчестве, проявлении активной творческой позиции.

3) Развитие культуры творческой самореализации студентов-педагогов будет тем успешнее, чем разнообразнее и вариативнее реализуется сочетание инновационных культурно-творческих средств, методов и организационных форм субъектно-ориентированной педагогической деятельности. На основе этой закономерности сформулированы и реализованы следующие принципы:

– принцип контекстности позволяет организовать обучение, которое обеспечивает переход и трансформацию традиционной познавательной деятельности в креативную образовательную деятельность с соответствующей сменой более высоких потребностей, мотивов, целей, действий, средств и результатов, где задается контекст будущей профессиональной деятельности как предметный, так и социальный, что обеспечивает результативный уровень развития культуры творческой самореализации студентов-педагогов в ходе последовательного их включения в разные виды креативной образовательной деятельности;

– принцип прогностичности, т. е. обновление содержания креативной образовательной деятельности осуществляется с учетом прогностических исследований наиболее перспективных тенденций развития образовательных систем в России и за рубежом; построение субъектной творческой парадигмы развития на перспективу, выработка индивидуальной культуры творческой самореализации и способов самовыражения через успешный опыт в креативной образовательной деятельности;

– принцип ориентации личности на профессионально-творческую самореализацию, проектирование будущего, в которой она ощущает потребность в сотворчестве, новых знаниях и умениях на протяжении всей жизни, способствует тому, что начинают работать механизмы развития самости, способствующие наиболее полному раскрытию субъектности студентов-педагогов.

4) Педагогическая эффективность развития культуры творческой самореализации студентов-педагогов существенно возрастает при активной и регулярной рефлексии развития компонентов самости в приобретаемых профессионально-творческих компетенциях в контексте освоения креативной образовательной деятельности. На основе этой закономерности сформулированы и реализованы следующие принципы:

– принцип интериоризации позволяет успешно развивать культуру творческой самореализации студентов-педагогов в коллективе и через коллектив, воспринимая, осмысливая, транслируя и переводя во внутреннее состояние те или иные качества как субъектную потребность для творческого

самовыражения, превращая социальное в индивидуальное через приобретение знаний, умений, навыков и опыта, то есть личностных новообразований;

– принцип непрерывного творческого саморазвития как проектирования будущего личности, в котором она ощущает огромную потребность в новых творческих знаниях и умениях на протяжении всей жизни, что способствует включению механизмов развития самости: самообразование, самовоспитание, саморазвитие, способствующие наиболее полной самореализации; непрерывность предполагает преемственность, которая выступает как объективная необходимая связь между старым и новым в процессе саморазвития;

– принцип обратной связи обеспечивает рефлексию деятельности при реализации субъект-субъектных отношений личности в процессе развития культуры творческой самореализации, учебного сотворчества преподавателей и будущих педагогов, управление учебным процессом путем создания системы контроля и самоконтроля творческого усвоения учебного материала, самоорганизации и самоанализа результатов.

Выявление и изучение закономерностей и принципов развития культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности при соблюдении комплекса организационно-педагогических условий позволяет определить результатом креативной образовательной деятельности, осуществляемой студентами-педагогами в качестве субъектов, их новообразования — это сформировавшиеся педагогические ценности, ярко выраженные потребности в творческой самореализации, наличие систематизированных целостных знаний о ценностях, культуре и творчестве педагогического труда, профессионально-творческие компетенции, «Я-концепция творческого саморазвития и самореализации».

Студенты-педагоги становятся субъектами собственного творческого саморазвития, что предполагает их активные действия в процессе целенаправленного самовоспитания, самообразования и самореализации: творчество стимулирует способности и саморазвитие личности, а субъектная позиция детерминирует их креативную парадигму, как в содержательном, так и в структурном отношении, способствуя взаимосвязи и новообразованиям, формированию целостной личности для социума с наличием системы ценностей творчества, знаний о ее сущности и профессионально-творческих компетенций креативной образовательной деятельности.

Осмысление педагогической концепции субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности с позиции современной науки позволяет рассматривать ее как целостную теорию решения актуальной проблемы исследования.

Анализ подходов к самореализации в различных направлениях свидетельствует о неоднозначности и многосторонности подходов к интерпретации ее сущности. Однако полное освещение исследуемой нами проблематики в различных научных аспектах не вызывает необходимости. Результаты ана-

лиза, выявленных в исследовании теоретических идей субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности, позволяют определить ряд оснований, включающихся в теоретическое построение, раскрывающее основные подходы к научному обоснованию содержания концепции:

– личность студентов-педагогов представляет собой уникальную и неповторимую целостную систему как «открытую возможность» самореализации, присущую только человеку; в основе самореализации обучающихся лежат потребности роста, развития и самосовершенствования, которые субъект удовлетворяет через актуализацию и осуществление своей природы, содержащей разнообразные способности, возможности, склонности и др.; центральная роль в процессе самореализации студентов-педагогов отводится мотивам, обеспечивающим личностный рост и субъектную позицию в образовательной деятельности;

– самореализация личности обучающихся является одной из фундаментальных проблем отечественных и зарубежных исследований с позиций целостного процесса во взаимосвязи и взаимодействии таких его сторон, как внутреннее и внешнее, материальное и идеальное, субъективное и объективное;

– самореализация студентов-педагогов рассматривается в рамках изучения жизнотворчества, смысла жизни, ценностных ориентаций, достижения вершин саморазвития и, с точки зрения ценностно-смыслового ядра личности, понимается как воплощение присвоенных и осознанных ею ценностей (творчества, переживаний, отношений и др.) в разных видах креативной образовательной деятельности.

Таким образом, представляя концептуальные положения субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности, можно сделать следующие выводы:

1. Целью педагогической концепции субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности является повышение уровня культуры творческой самореализации личности посредством педагогической системы проектирования данного процесса; закономерностей и принципов, выявление, изучение и реализация которых способствует развитию культуры творческой самореализации в разных видах креативной образовательной деятельности; индивидуального проектирования содержания образования и реализации психологического механизма творческой самореализации личности.

2. Методологией исследования формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие являются:

– на философском уровне исследования — субъектно-ориентированный подход, обеспечивающий изучение активизации и интенсификации творческого саморазвития и самореализации студентов-педагогов как

субъектов при включенности их в разные виды креативной образовательной деятельности посредством проектирования и реализации многомерной «Я-концепции творческого саморазвития и самореализации» (Я-культурное, Я-творческое, Я-профессиональное, Я-социальное);

— на общенаучном уровне исследования — системный подход к творческой самореализации взаимообусловленных систем и синергетический подход, способствующий исследованию особенностей сотворчества студентов-педагогов;

— на конкретно-научном уровне исследования — культурологический и аксиологический, которые позволяют изучать развитие и самореализацию нравственной культуры студентов-педагогов, формирование ценностных ориентаций, ценностной осмысленной модели жизни, ориентации на лучшие отечественные и зарубежные образцы педагогического творчества, субъектную творческую деятельность студентов-педагогов, которая становится возможной при целенаправленном и глубоком изучении ценностей личности и осознания ими индивидуальных смыслов в процессе креативной образовательной деятельности; компетентностный и задачный, способствующие изучению формирования базовых компетенций творческой деятельности, направленных на развитие у студентов-педагогов стремления решать профессионально-творческие задачи на более высоком уровне; акмеологический и субъектно-ориентированный, реализация которых обосновывается необходимостью изучения саморазвития и самореализации студента-педагога как субъекта, стремящегося к достижению более высокого уровня развития профессионально-творческих компетенций, что становится возможным при глубоком изучении личностных особенностей и предпочтений субъектов, дальнейшего учета этих особенностей в креативной образовательной деятельности; мониторинговый подход для осуществления обратной связи и выявления уровней развития культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности.

3. Ведущими идеями формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов являются названные выше на страницах статьи концепции.

4. Ядро концепции субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности составляют закономерности и принципы, которые были выявлены в философско-психолого-педагогической литературе по проблеме творческого саморазвития и самореализации.

5. Педагогическая система субъектно-ориентированного подхода включает проектирование структурных компонентов (субъекты, цель креативной образовательной деятельности, содержание, формы и методы обучения, психологический механизм и результат креативной образовательной деятельности) и обеспечивает успешное формирование субъектной позиции студентов-педагогов в творческом саморазвитии и самореализации.

6. Необходимой совокупностью организационно-педагогических условий реализации концепции субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности являются: актуализация субъектного опыта творческой деятельности и расширение диалогической субъектной функции студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности; создание банка творческих проблем, позволяющих реализовывать субъектную позицию студентов-педагогов в формировании профессионально-творческих компетенций; использование развивающего комплекса технологий обучения (профессионально ориентированная, ценностно-ориентирующая и технология творческого развития) при включении студентов-педагогов в разные виды креативной образовательной деятельности.

7. Педагогическая система субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности будет способствовать формированию профессионально-творческих компетенций: аналитико-рефлексивных, ценностно-прогностических, деятельностно-творческих, информационно-культурных и коррекционно-регулирующих.

8. Содержание авторской концепции позволит реализовать ее ведущую идею посредством креативной образовательной деятельности, изменяющей приоритеты с активного объектного педагогического воздействия на субъект-субъектные взаимоотношения, способствующие творческому саморазвитию и самореализации студентов-педагогов.

Литература

1. *Андреев В.И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учебное пособие. — Казань: Центр инновационных технологий, 2005.
2. *Андреев В.И.* Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития. — 2-е изд. — Казань: Центр инновационных технологий, 2006. — 608 с.
3. *Бондаревская Е.В.* Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999. № 3. С. 37—43.
4. *Бондаревская Е.В.* Развитие теории воспитания в современной России. [Электронный ресурс]. URL: <http://mgopu.ru/PVU/conferences/sobor/> (дата обращения 23.02.2010).
5. *Бондаревская Е.В.* Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 2007. № 8. С. 44—53.
6. *Деркач А.А.* Субъектность и субъективность в акмеологическом развитии человека // Психология человека в современном мире. Том 3. Психология развития и акмеология. Экзистенциальные проблемы в трудах С.Л. Рубинштейна и в современной психологии. Рубинштейновские традиции исследования и экспериментатики: Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Ру-

- бинштейна, 15—16 октября 2009 г. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 132—138.
7. *Держач А.А.* Субъектные феномены: акмеологический подход. — М.: РАГС, 2010.
 8. *Иванова С.В.* Гуманизация образования: цели, задачи и условия // Ценности и смыслы. 2010. № 2(5). С. 106.
 9. *Исаев И.Ф.* Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. — М.; Белгород, 1993.
 10. Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания / ред. Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. — М.-Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2004.
 11. *Ситникова М.И.* Профессионально-педагогическая самореализация преподавателя высшей школы: монография. — Белгород: Изд-во БелГУ, 2007.
 12. *Ситникова М.И., Исаев И.Ф.* Творческая самореализация учителя: культурологический подход: учебное пособие. — Москва — Белгород: Изд-во БГУ, 1999.
 13. *Сластенин В.А.* Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 5. С. 17—30.
 14. *Сластенин В.А.* Профессиональная культура учителя. — М., 1992.



А.Ф. Радченко

Политическая роль здоровья и экологии в сбережении нации

До последнего времени государственный подход к теме здоровья детей, а также принятие административных и законодательных мер, способствующих улучшению положения дел в этой отрасли, осуществлялся в отрыве от тем, ей сопутствующих. Автор статьи полагает, что о здоровье детей нецелесообразно рассуждать в отрыве от тем экологии, среды обитания, образования и родительства, бизнеса детских товаров.

Беря во внимание многоаспектность заявленной темы, автор статьи объектом рассмотрения ставит влияние окружающей среды на здоровье ребенка. Автор считает необходимым создание различных сред, благоприятных детям, формирование международных эффективных юридически-правовых механизмов реализации экологической политики в отношении ребенка. Это, в свою очередь, подтолкнет международное сообщество к осознанию общественной важности проблем здоровья и экологии, повлияет на формирование единого экологического мировоззрения у населения страны и в мире.

Ключевые слова: сбережение нации, факторы формирования благоприятной окружающей среды для детства, родовспоможение, воспитание ребенка, экологическое мышление, социальная политика.

Буквально до последнего времени подход к теме «Здоровье детей» и принятие административных и законодательных мер, улучшающих положение дел в отрасли здравоохранения, на всех уровнях власти осуществлялся в отрыве от тем, ей сопутствующих. Думается, что это ошибочный подход.

О здоровье детей в некоторой степени бессмысленно говорить в отрыве от тем экологии, среды, образования, родительства, экологии детских товаров.

Например, мы наблюдаем постоянное увеличение масштабов поступления вредных химических веществ в окружающую среду, которое не может не отражаться на здоровье детей. За период существования современной цивилизации в биосферу было внесено более 1 млн новых химических веществ, синтез которых интенсивно осуществляется человеком и сегодня, достигая десятков тысяч наименований в год.

Причем с точки зрения охраны чистоты и постоянства внутренней среды организма большую опасность представляют чужеродные вещества, которые не только попадают в организм по пищевым цепям (через воду, воздух, продукты питания), но и аккумулируются во внутренних органах и тканях в течение длительного времени.

Дети, и мы все время забываем об этом, первыми попадают под удар неблагоприятных факторов окружающей среды, в силу повышенного в 2—3 раза воздухо- и водообмена по сравнению со взрослыми. Невысокий рост детей обуславливает более интенсивный контакт с почвенными загрязнениями, домашней и уличной пылью. Нельзя не отметить и то, что у детей идет интенсивный период формирования иммунной и эндокринной систем, в первую очередь отвечающих за ответ организма на воздействие факторов окружающей среды, что увеличивает риск искажения и деформации данных процессов при неблагоприятных экологических условиях. На неблагоприятные экологические факторы приходится 1/3 всего глобального бремени детских болезней.

Надо заметить, что широкое распространение латентных повреждений детского организма в связи с повышенным загрязнением окружающей среды и скрытых проявлений хронической интоксикации становится сегодня актуальной эколого-гигиенической и клинической проблемой не только, кстати, в России.

Научный сотрудник Института биологии развития им. Н.К. Кольцова РАН Александр Баранов приводит статистику, что у 30% родившихся в России детей выявлены генетические нарушения [4].

Главными причинами генетических сбоев являются загрязнение окружающей среды и пищи токсическими продуктами, дефицит условий для биологически полноценного формирования и развития детского организма, постоянное присутствие аллергенных и иммуно-депрессивных факторов. Работают ли сегодня механизмы, позволяющие на уровне нашего государства проводить надлежащий контроль за качеством поступаемых к нам продуктов питания, детских товаров, детской бытовой химии? Нет. Даже сами производители товаров признаются, что бытовая химия в Европе и в РФ значительно различаются.

Теперь обратим внимание на то, что происходит с ребенком в больнице во время болезни. Медицинские детские учреждения устроены по принципу взрослых. То есть, взрослые — строятся по принципу «камер заточения». И детские тоже. Поэтому к болям физического характера добавляются еще и раны душевные. Ребенок страдает в такой больнице. В последнее время особенно часто стала подниматься тема нахождения одного из родителей во время заболевания ребенка в больнице. Сегодня такое разрешается (не везде, а там, где позволяют условия) — нахождение родителя вместе с ребенком, если тому не исполнилось три года. Если вопрос упирается исключительно в санитарно-гигиенические нормы,

то сегодня на дворе XXI век и та же дезинфекция помещений решается не избытком хлорной извести.

Следующая тема, которая непременно возникает, когда речь заходит о детском здоровье, — контроль за детскими продуктами питания и игрушками. Согласно официальной статистике, аллергические заболевания — это второй бич детского нездоровья.

Если в развитых странах наряду с государством контроль за этим хоть в какой-то степени осуществляют общественные организации, то в развивающихся странах ничего подобного нет. Мы тоже верим во «всевидящее око» государства. И как говорят, «кока-кола» в России и тот же напиток в западных странах — это разные вещи. То же самое касается бытовой химии, парфюмерии и даже популярных марок одежды.

Случаи отравления и последующего развития аллергических реакций связаны не только с продуктами, потребляемыми детьми и молодыми людьми внутрь, но зачастую бывают ситуации постепенного накопления ядовитых веществ в организме молодого человека. Допустим, использование при строительстве домов опасных отделочных материалов. Использование опасных красок и соединений в производстве детских игрушек, в молодежной и детской одежде.

И первое, о чем здесь нужно позаботиться неравнодушным общественным организациям, — это информирование населения о том, какими могут быть последствия воздействия вредных химических атмосферных агентов на организм ребенка. Вторым моментом здесь должно стать участие общества в разработке соответствующих норм и правил. Они должны базироваться на знаниях о закономерностях функционирования и развития компонентов окружающей среды, человеческого общества и создаваемых им техногенных систем. И третье — нарушители этих норм должны нести ответственность за интенсивное и длительное воздействие экологически неблагоприятных факторов на окружающую среду. Это прерогатива государства, но и общество не может стоять в данном вопросе в стороне, помогая выявлению подобных нарушителей. «В противном случае, бездействие общества и власти может вызывать перенапряжение и слом адаптационных механизмов детского организма и способствовать развитию предболезненных и различных патологических состояний, — считает академик РАО Максаковский, — которые несут все более выраженные черты экологической обусловленности и необратимые изменения на биологическом уровне» [7].

Следующий момент, который мешает развитию дискуссии по теме «Здоровье ребенка», заключается в том, что мы редко подвергаем сомнению какие-то устоявшиеся теории и практики. Между тем мир не стоит на месте. Возьмем для примера картину с родовспоможением в стране. С одной стороны, и представители сферы здравоохранения, и законодатели, и сама общественность понимают, что некоторые установки и прави-

ла, действующие во времена прежней общественной системы, на данном этапе развития общества просто устарели. И нынешнее развитие технологий диктует уже принципиально иной подход. С другой стороны, мы видим активное сопротивление консервативно настроенной части общества. В этой связи мы рассматриваем свою задачу на современном этапе как сопоставление традиционного и нового в поисках оптимального решения проблемы. Необходимо посмотреть, где возможен взаимообмен, и что, действительно, полезно для ребенка.

Возьмем для примера ту же многострадальную тему — естественное родительство. Аршавский Илья Аркадьевич, российский физиолог, доктор медицинских наук, профессор, долгое время был заведующим лабораторией возрастной физиологии и патологии Научно-исследовательского института общей патологии и патофизиологии Академии медицинских наук СССР, еще много лет назад обратил наше внимание на тему раннего прикладывания ребенка к груди. Его исследования говорят о том, что не позднее чем через 20—30 минут новорожденный должен быть подан матери для первого кормления грудью [1].

Тем не менее, в практике отечественной педиатрии эта методика пока до сих пор не находит широкого распространения, и это связано с клинической аргументацией, требующей щадящего отношения и к матери, и к ребенку в первые часы после рождения.

Почему это у нас не прижилось? В случае издания соответствующего приказа Минздравом на практике применять метод в нашей стране было бы невозможно, ибо принятая у нас практика наркотического обезболивания родов исключают возможность раннего начала кормления. Так называемые лекарственные вещества, введенные в кровь матери во время родов, проникая через плаценту в кровь плода, наркотизируют его нервные центры и только что родившийся младенец не может реализовать необходимые сосательные движения.

Писательница и естествоиспытатель Жан Лодлефф подкрепляет выводы Аршавского. Она считает, что избавить ребенка от травмы можно, максимально приблизив опыт рождения к его ожиданиям, сформировавшимся еще издревле. А если взять такое явление, как импринтинг (запечатлевание в психике ребенка первого увиденного предмета), то тема естественных родов вообще выходит на первый план. «Известно, что у многих животных мать запечатлевается в подсознании детеныша сразу после рождения, — считают американские ученые. Например, только что вылупившиеся гусята запечатлевают в качестве своей матери первый попавшийся им на глаза движущийся предмет; и даже если это механическая заводная игрушка, они будут следовать за ней повсюду. Таков их механизм адаптации. Жизнь этих птенцов зависит от запечатлевания своей матери, так как без нее малыши беспомощны, а гусыня никак не может следовать за всеми своими отпрысками» [3].

Этот важнейший механизм импринтинга, который сегодня не в полной мере оценен медиками, настолько силен и так глубоко укоренился в природе женщины, что главенствует над всеми остальными ее импульсами и соображениями. Наличие импринтинга в цепи событий — необходимое условие нормального развития отношений между матерью и ребенком» [3].

В роддомах врачи отдают ребенка матери не сразу, а через несколько минут или даже часов, когда она уже в состоянии траура и скорби. В результате женщина часто чувствует вину за то, что не смогла «стать хорошей матерью», полюбить свое дитя, а также страдает от пресловутой послеродовой депрессии, классической трагедии западного общества.

А что происходит с ребенком? Лучше самой Жан Лодлефф здесь тоже не скажешь. «Его кладут в ящик, служащий кроваткой, и оставляют одного, задыхающегося в слезах и рыданиях, в совершенно неподвижном заточении. Малыш плачет и плачет; его легкие полыхают обжигающим воздухом, а сердце распирает отчаяние. Но никто не приходит. Не теряя веры в «правильность» своей жизни, как и заложено в него природой, он делает единственное, что у него пока получается, — продолжает плакать.... Охваченный отчаянием, желанием, безжизненной неподвижностью, мокрый и неустроенный, ребенок плачет в своем убогом одиночестве, пока не забывается в одиноком сне» [3].

Еще один пример связанный с практикой родовспоможения — статистика ДЦП. В США ДЦП отмечается у 1—2 детей на 1000 новорожденных. Точной статистикой по России нет, но заболеваемость у нас, по оценкам отечественных экспертов, на порядок выше — по разным данным от 6 до 13 на 1000 новорожденных [9].

Современные медики называют множество причин ДЦП. На первое место ставят некое поражение мозга в период внутриутробного развития плода, указывая сотни факторов, в т. ч. острые и хронические заболевания матери, вредные привычки родителей, психологический дискомфорт(!), инфекционные агенты и мн. др. Создатель термина ДЦП, одно из светил медицины XIX века Литтл, считал главной причиной ДЦП родовую травму и гипоксию (кислородную недостаточность). В родах, которые являются причиной повреждений головного мозга рождающегося ребенка (А.Н. Стожаров «Медицинская экология», учебное пособие. — Минск, Высшая школа, 2007 г.) Увеличение количества больных ДЦП за последнее время указывает на то, что увеличилось количество родовых травм и гипоксий в родах, считает российский профессор К.А. Семенова. Что же произошло около 40 лет назад? Это напрямую связано только с одним — наступлением эры родостимуляций [5].

Согласно опросу, проведенному врачами и психологами организации «Содействие защите прав инвалидов с последствиями ДЦП», в более 700 семьях с инвалидами с ДЦП у 90% матерей искусственно вызывали

и/или ускоряли роды. Остальные 10% затруднились вспомнить подробности течения своих родов. Родостимулирующие средства стали применять за рубежом с начала 50-х годов, а в России с начала 60-х годов. Именно с этого времени и отмечается резкий рост количества детей с ДЦП. Если в 1964 г. больных ДЦП в нашей стране было в среднем 0,64 на 1000 детского населения, то уже в 1989 — 8,9 на 1000 детского населения [5].

Если внимательно приглядеться к этим примерам, то мы замечаем одну явно прослеживающуюся тенденцию: сначала мы создаем условия для возникновения проблем со здоровьем детей, а затем сами начинаем их исправлять — лечить.

А если мы зададимся вопросом, как в будущем избежать такого, то выход видится таким: мы создаем условия для здорового образа жизни и сохраняем тем самым здоровье всех.

И какие-то попытки в этом направлении уже предпринимаются. Примеров вдумчивого отношения к экологии довольно много. Например, несмотря на экономический рост, идущий интенсивными темпами, Китай параллельно с этим поставил задачу в шесть раз уменьшить нагрузку на окружающую среду. Это вошло в программу партии и стало проявлением политической воли. Разумеется, решение партии рядовое большинство активно бросилось выполнять. Сегодня задача практически решена.

Если в Китае энтузиазм масс подкрепляется партийной дисциплиной, то в западных странах вопросы экологии — это скорее насущная проблема, вызванная не только географическими причинами, но и стремлением народа к экобалансу. В Германии, например, эта работа усилилась после пожара танкера недалеко от восточногерманского города Крефельд (Krefeld). Танкер перевозил по реке Рейн азотную кислоту. Судно загорелось у причала химического завода, принадлежащего концерну Bayer. На борту танкера находилось 1800 тонн азотной кислоты. В связи с утечкой кислоты в воды Рейна и отравлением воздуха токсичными продуктами горения в районе катастрофы объявлено чрезвычайное положение. После случая с танкером была принята целая программа по экологии.

Эти и многие другие примеры свидетельствуют о том, что тема влияния экологии на здоровье людей, перехода на рельсы «зеленой экономики» охватывает все больше государств. Но при этом даже в развитых странах нет подхода к этой теме со стороны детства. Значит, вопрос влияния сред на здоровье детей можно поднимать на международном уровне.

Мало современных исследований на тему детства, еще меньше исследований на тему влияния сред на физиологию и здоровье ребенка. Хотя примеров, способных подтолкнуть к этой теме исследователей, предостаточно. Чего стоит тема влияния технологий на физиологию ребенка!

Например, наблюдаем за детьми вместе с известным промышленным дизайнером и футурологом Саймоном Уотерфоллом, лекции которого в Москве пользовались большим успехом. Что мы видим? Когда современ-

ные дети особенно увлеченно играют на компьютере, то они используют все десять пальцев. Ту мелкую моторику, которую раньше обеспечивали, например, занятия на фортепиано, теперь с успехом заменяют обычные клавиатуры и игровая необходимость. Одним словом, теми навыками, которыми прежде владели единицы, сегодня овладевает большинство.

А если наблюдать, как дети набирают sms-сообщения, то можно заметить, что поднялся «авторитет» большого пальца. Эти, на первый взгляд, несущественные детали становятся значимыми, если вспомнить, что сменилось-то всего одно-два поколения. Выходит, за столь короткое время технология внесла различия уже на физиологическом уровне. «В будущем, новые технологии будут менять наши тела, а также способы приема, обработки и передачи информации нашим мозгом», — уверен Уотерфолл [8].

Исследований на эту тему нет. Разговора об этом нет. Тот факт, что учить приходится уже совсем другое поколение детей, воспринимается пока не всеми. С одной стороны, невозможно остановить течение прогресса и развитие технологий, с другой стороны, сегодня важно видеть, что этот прогресс отрицательно влияет на тело ребенка. А это опять же прямой вопрос здоровья ребенка.

Например, аккомодационная система глаза пятилетнего ребенка уже готова к зрительной нагрузке, но резкое ее нарастание опасно: перегрузки могут привести к «поломкам». Еще один важный фактор — нервно-эмоциональное напряжение. Не секрет, что общение с компьютером, особенно с игровыми программами, сопровождается сильным нервным напряжением, поскольку требует быстрой ответной реакции. Даже кратковременная концентрация нервных процессов вызывает у ребенка явное утомление. Работая за компьютером, он испытывает своеобразный эмоциональный стресс.

Но реальность такова, что совсем исключить технологии из жизни современного ребенка нельзя. Во-первых, сами технологии все время будут совершенствоваться и дальше. Вместе с этим автоматически будет расти число пользователей, будет расти количество детей—пользователей Интернета. Во-вторых, компьютер все активнее вторгается в обучение ребенка. Сегодня появляется новый вид — on-line обучение. И в-третьих, дети, прошедшие школу дистанционного обучения, по мнению ученых США, разительно отличаются от своих сверстников по интеллектуальному развитию, способу мышления и скорости реакции [4].

Многие родители строго ограничивают общение ребенка с компьютером, руководствуясь широко распространенным тезисом о том, что компьютер вреден. Но сейчас никто не может точно и, самое главное, обоснованно сказать, в какой степени реален вред, наносимый здоровью ребенка компьютером. Кроме того, современный компьютер уже в некоторой степени заменен более безопасными в этом плане гаджетами, которые к тому же еще более развивают мелкую моторику рук.

Осознавая это, мы приходим к такому выводу, что нужно заниматься созданием сред, дружественных детям. Тогда эта тема вызовет к жизни вопросы создания международных эффективных юридически-правовых механизмов реализации экологических прав ребенка. Подтолкнет к осознанию общественной важности проблем экологии. Повлияет на формирование единого экологического мировоззрения у населения страны и в мире.

На сегодняшний день все вышеперечисленные вещи только начинают оформляться. При этом, ведущую роль в соблюдении, например, установленных норм и правил играют в большинстве стран с развивающейся экономикой экономические механизмы (плата за природопользование, загрязнение окружающей среды, штрафы, компенсационные выплаты, различные квоты и т. д.). И даже в развитых странах тема только частичным образом формирует тему экологического мышления.

Таким образом, упускается из виду, что вообще-то нормы экологического подхода к жизни зарождаются и поддерживаются семьей. В самом начале статьи мы говорили о стремлении некоторой части родительства перейти к естественным родам. Однажды сделав этот шаг, родители уже не могут оставаться на месте и идут дальше. Стремясь научить ребенка жить в гармонии с природой и тем самым поддержать его здоровье. И вот здесь роль государства как регулятора таких отношений общества и человека только возрастает. Попробуем рассмотреть ниже, как этот фактор связан со здоровьем ребенка.

В развитых странах накануне рождения ребенка принято покупать книгу об уходе за малышом. И вняв советам книги, оставляют ребенка плакать до иступления, пока он не устанет и, заглушив криком свои страдания, не станет «хорошим мальчиком» (или «хорошей девочкой»). Матери берут малышей на руки, когда им вздумается. «Некоторые эксперты по уходу за детьми даже советуют держать ребенка в эмоциональном вакууме, касаться его только при крайней необходимости, не выказывать ему ни удовольствия, ни восхищения, а если уж необходимо на него посмотреть, то делать это холодно и без улыбки, — пишет Жан Лодлефф [3]. А вот очень интересная статистика. Сегодня на первом месте среди болезней детей считают: кожные заболевания, аллергические, ОРВИ, травмы. Основными причинами развития дерматитов в детском возрасте считаются: наследственная предрасположенность к аллергическим реакциям, частые инфекционные заболевания ребенка, применение некоторых лекарственных средств в детском возрасте и дисбактериоз. Причиной, влияющей на возникновение атопического дерматита в том числе и после 4-х лет, когда это явление встречается значительно реже, становится развод родителей ребенка [2, 6].

Способность заботиться о себе у большинства западных детей используется только частично, а большая часть забот взята на себя родителями. В результате снижается эффективность, поскольку никто, кроме самого

ребенка, не может постоянно и тщательно быть на страже всех окружающих его обстоятельств.

Наша привычка вмешиваться туда, где безошибочно работает инстинкт, не только приводит к большому количеству несчастных случаев у детей в цивилизованных странах, но и к возникновению множества других опасностей. Но это редко берется во внимание.

Вышеприведенные примеры подводят к мысли о создании школ для родителей, где бы читали лекции независимые и признанные ученые. А поскольку речь идет о явлении, присущем большинству народов западной цивилизации, то получается, что нужна международная площадка для обсуждения такой повестки дня уже на мировом уровне.

Итак, попробуем сделать выводы.

Внедрение экологической экспертизы — первоочередная мера защиты здоровья детей.

Положив в основу экспертиз целеполагающую функцию по сохранению здоровья детей, мы сделаем экологическую экспертизу действенным инструментом международной политики в области охраны окружающей среды и здоровья ребенка. (Это важно для того, чтобы ситуация, когда для каждой страны «свой» стандарт потребления данного продукта, не могла повториться в будущем.)

«Экологический» подход к детской медицине — вопрос народосбережения. (И если сегодня озвученная тема не найдет отклика в сердце чиновника, она станет важной к 2030 году, когда цель народосбережения выйдет на первый план.)

Рассматривать здоровье ребенка важно не только с позиции запросов существующих институтов. Не менее полезно смотреть на проблемы с позиции ребенка. Расшифруем этот пункт. Выше вскользь уже было заявлено, что пребывание ребенка устроено так, как это удобно самой больнице. Теперь посмотрим на вопрос экологического воспитания в школе. Только непосредственным общением с миром живой природы закладывается правильное понимание циклов природы и циклов жизни человека. «Уголки зверей», на которых сегодня обычно экономят школы, хоть в малой степени, но закладывают в ребенке связь с природой. Конечно, проще и экономичней устроить в школе «уроки экологии», нежели держать «уголок зверей». Но ребенку-то нужно совсем другое. Под экологическим воспитанием мы понимаем и то, что школа должна, наконец, озаботиться вопросами тела ребенка.

Еще один вывод — вопрос здоровья ребенка тесно связан с вопросом просвещения молодых родителей. В стране утерян опыт «детодержания», говорят социологи. Ушли в прошлое многопоколенческие семьи с их семейным укладом и традициями, не стало передачи родительского опыта от поколения к поколению. Есть Интернет, но он породил другую, не менее серьезную проблему — проблему излишнего доверия к непроверенным источникам информации.

И самое главное — решать проблемы здоровья материнства и детства возможно только в комплексе, увязывая этот вопрос с изменениями в ключевых средах (семья и родительство, градостроительство и безопасная среда, образование и т. д.), соприкасающихся тем или иным образом с жизнью ребенка. Здоровье матери и ребенка — это уже вопрос сбережения нации. Неслучайно именно эта тема становится объектом для срочного реагирования правителей всех стран.

Литература

1. *Аршавский И.А.* Ваш малыш может не болеть. — М.: Советский спорт, 1990.
2. Данные и статистика исследований Всемирной организации здравоохранения в 2008—2009 гг. [Электронный документ]. Режим доступа: <http://www.who.int/ru/>
3. *Жан Ледлофф.* Как вырастить ребенка счастливым: принцип преемственности — М.: Генезис, 2002.
4. Исследования Международной Методологической Ассоциации. — М., 2011.
5. Исследования Общенациональной Ассоциации Генетической безопасности — М., 2010.
6. *Максаковский В.П.* Географическая карта мира — М.: Высшая школа, 2010.
7. Саймон Уотерфолл, лекция в Институте дизайна и архитектуры Стрелка, 20 июля 2011 г.
8. *Стожаров А.Н.* Медицинская экология. — Минск: Высшая школа, 2007.



А.В. Селезнева

Политические представления российских старшеклассников в контексте гражданского воспитания и формирования политической культуры

В статье представлены результаты авторского исследования политических представлений российских старшеклассников и их интерпретации в контексте формирования политической культуры и гражданского воспитания молодого поколения. Автор акцентирует внимание на влиянии школы на процесс политической социализации детей, роль учителей и учебных предметов в формировании политического сознания старшеклассников.

Ключевые слова: молодежь, политические представления, политическая социализация, школа, политическая культура, гражданское воспитание.

Интерес к разным аспектам жизни молодежи в целом и ее самым младшим представителям в частности устойчиво демонстрируют в современной России ученые, общественные деятели, государственные структуры (см. коммент. 1). Современные российские старшеклассники — это молодые люди 16—17 лет, находящиеся на пороге совершеннолетия, переживающие трансформацию жизненного уклада, связанную с окончанием школы и необходимостью получения профессионального образования. Кроме того, это первое поколение, рожденное и воспитанное в уже новой России (см. коммент. 2).

Формирование политической культуры старшеклассников происходит в процессе политической социализации, одним из важных агентов которой является школа. Исследователями установлено, что «среди основных институтов политической социализации наибольший потенциал в применении целенаправленных методов воспитания гражданина демократического государства принадлежит школе» [3, с. 158]. Как отмечает Г.М. Андреева, школа кроме обеспечения систематического образования готовит человека к жизни в обществе, она «задает первичные представления человеку как гражданину и,

следовательно, способствует (или препятствует) его вхождению в гражданскую жизнь» [1].

Гражданское воспитание является одним из направлений воспитательной работы в школе, призванным сформировать гражданственность как интегративное качество личности, определяющее «сознательное и активное выполнение человеком своих гражданских обязанностей и гражданского долга, разумное использование своих гражданских прав и свобод» [6, с. 56]. Содержание гражданского воспитания составляет практическая работа по патриотическому воспитанию, формированию культуры межнационального общения и правовой культуры, содержательную основу для которой предоставляют учебные курсы «право», «обществознание», «история».

Гражданское воспитание способствует формированию политической культуры старшеклассников, под которой в политической науке принято понимать «базисные знания о социальной жизни, которые разделяются достаточно большой частью общества и предопределяют для этой части общества понимание конкретных политических ситуаций и поведение в них» [2, с. 16].

Политическая наука, в частности политическая психология, обладает необходимым арсеналом специальных методических инструментов для выявления содержательного наполнения спектра политических представлений и ценностей школьников как индикатора уровня сформированности элементов политической культуры (социальной онтологии и ценностей).

В 2009—2010 гг. автором было проведено исследование политических представлений российских старшеклассников в 19 субъектах РФ, преимущественно расположенных в центральной части страны. Источником для изучения послужили продукты творческой деятельности школьников, написанные в свободной форме 1000 эссе на политическую проблематику. Работы были подвергнуты количественному и качественному контент-анализу в соответствии с обозначенными проблемными блоками: представления о власти, представления о политических институтах (Президенте, Парламенте, политических партиях), представления о государстве. Данные исследовательские процедуры не были рассчитаны на получение данных, репрезентативных для России в целом, но позволяли проследить некоторые важные тенденции в структуре политических представлений и ценностей на примере конкретного кейса. В контексте рассматриваемой проблематики в фокусе исследовательского интереса находилось не только содержание политических представлений школьников, но и их когнитивная сложность как индикатор усвоения политологических знаний в процессе гражданского и политологического воспитания и образования. По мнению известного российского политического психолога Е.Б. Шестопал [5], люди с выраженной когнитивной сложностью не склонны к стереотипным суждениям, видят нюансы и оттенки власти и политических отношений, дают более зрелые оценки.

Представления о власти

В целом необходимо отметить, что в системе представлений о власти главенствующую роль играют представления об источниках власти и определение ее в категориях модальности. Главными источниками власти, по мнению школьников, выступают «авторитет» (Президента, родителей, учителей) и «сила» (физическая сила одного человека или государства). При этом подчеркивается, что источник власти определенного лица может быть не один, а комплекс — сила, авторитет и воля, например. Власть в категориях модальности представляется старшеклассникам как «способность» (37,2%) и «возможность» (20,9%). При этом, категория «способность» подчеркивает личностную составляющую осуществления власти (умения, дарования, качества, склонности и свойства человека), а категория «возможность» — контекстные условия данного явления (наличие благоприятных обстоятельств).

Когнитивная сложность представлений о власти у старшеклассников высокая, среди содержательных характеристик встречаются способы и средства осуществления власти (легальные и нелегальные), виды власти (политическая, государственная, законодательная, исполнительная, судебная, харизматическая, публичная, родительская).

Представления о государстве

Представления старшеклассников о государстве включают в себя представления о реальном российском государстве, его федеративном устройстве и демократическом политическом режиме, о Конституции как основном законе государства, а также представления об идеальном государстве.

Представления старшеклассников о формах государственного устройства составляют значительный пласт представлений, сформированных в процессе познания собственно политических реалий. Школьники очень точно определяют, что «форма государственного устройства — это национально-территориальная организация государства и взаимоотношения центральных, региональных органов» [4, с. 306], а также называют основные формы (конфедерацию, унитарное государство и федерацию) и их характеристики.

Старшеклассники положительно оценивают федерацию как форму государственного устройства: *«Создание федеративного государства было правильным тактическим и политическим ходом, потому что был объединен большой многонациональный народ, была объединена огромная территория, на которой сейчас ведется различная хозяйственная деятельность».*

Старшеклассники считают, что есть некоторые объективные причины для организации территориально-административного устройства страны по федеративному принципу: экономическая (*«За сотни лет существования России каждый регион получил свою экономическую специализацию»*), огромная территория страны (*«Россия — огромная страна, ей очень сложно управлять, поэтому гораздо эффективнее деление на отдельные субъекты»*) и *«этнический, культурный и религиозный разброс».*

Представления о федеративном устройстве России характеризуются высокой когнитивной сложностью: школьники называют ключевые характеристики федерации (наличие субъектов, обладающих определенной самостоятельностью), конституционные основания ее существования, исторические предпосылки (реформы Петра I, территориальные приращения за все периоды истории, административно-территориальное устройство СССР и др.), приводят примеры существования федеративных государств в современном мире (США, Германия, Китай).

В представлении молодых людей демократия — сложное и противоречивое явление, о котором нельзя однозначно сказать, что оно положительное или отрицательное. Почти треть наших респондентов (26,6%) считают, что у демократии есть как плюсы, так и минусы: *«Демократия — не идеальная система правления, у нее есть свои недостатки».*

Молодые люди определяют конкретные недостатки демократии: *«В демократии нередко политические кризисы, отставки правительства, роспуск законодательных органов, процедура импичмента президента; «При демократическом режиме существует множество минусов, такие как социальное неравенство, частые экономические кризисы, открытость населения для развязывания экстремистской деятельности».*

Тем не менее, демократия признается 30% опрошенных если не идеальным, то лучшим из существующих сегодня политических режимов: *«Я считаю, что демократия — один из наиболее прогрессивных видов политического режима, который обуславливает динамическое развитие как личности, так и общества в целом».*

Подавляющее большинство старшеклассников (86,6%) определяют демократию как народовластие, подчеркивая, что в демократическом государстве единственным источником власти является народ. В качестве неотъемлемых элементов демократии респонденты называют права и свободы личности (46,7%), выборы (46,7%), разделение властей (36,7%), политический плюрализм (20%), верховенство закона (16,7%), гласность (10%), свободу СМИ (6,7%).

Примером существующего сегодня истинно демократического государства в одном случае были названы США, в другом — страны Евросоюза (без уточнения, какие именно).

Более половины опрошенных (53,3%) признают существование в России в настоящее время демократии. Однако подчеркивается, что процесс ее построения только начат, и политикам многое предстоит еще сделать: *«Демократическая Россия — это молодое государство, оно находится на стадии становления».*

В целом можно отметить оптимистический настрой молодежи в отношении перспектив демократического развития России: *«Я счастлива, что родилась и живу в демократической стране, где главной ценностью является человек».*

Более половины опрошенных нами старшеклассников (83,3%) считают, что **Конституция России** обязательно нужна, так как она играет важную роль в государстве: *«Конституция нам нужна для правопорядка в государстве».*

Реальное функционирование Конституции в России старшеклассники представляют по-разному. Большая часть давших положительный ответ на вопрос считает, что Конституция в России реально функционирует, она стратегически определяет систему организации отношений государства и общества, ее основные положения соблюдаются:

- *«Мне кажется, что в стране существует порядок, законность благодаря Конституции».*
- *«Это не просто декларация добрых намерений, это реально работающий документ прямого действия».*
- Вот как мотивируют старшеклассники свое мнение о декларативном характере Конституции:
- *«Конституция — это своеобразный сборник сказок».*
- *«В современной России гражданин бесправен и бессилен, когда его права и интересы вступают в конфликт с властью денежного мешка».*

Симптоматичным, на наш взгляд, является тот факт, что значительное количество опрошенных (а это почти половина) затруднились ответить. С одной стороны, это может объясняться малым жизненным опытом, невозможностью в столь юном возрасте в полной мере быть знакомыми с практикой реального функционирования Конституции. С другой стороны, эта позиция неопределенности по данному вопросу в некоторой мере является результатом еще не решенного молодыми людьми противоречия между подчас интуитивным ощущением декларативности некоторых положений Основного закона и формируемым школой и СМИ образом Конституции.

Представления почти половины опрошенных старшеклассников (46,3%) о предназначении Конституции касаются, в первую очередь обеспечения порядка и стабильности в стране: *«Конституция защищает каждого гражданина Российской Федерации, является правовой основой его безопасности и свободного существования».*

Еще одним предназначением Конституции 42,6% молодых людей считают гарантию прав и свобод граждан: *«Только имея Конституцию, в которой в действительности закреплены все основополагающие права и свободы, человек, гражданин будет чувствовать мощь государства и его уважение к личности».*

Представления современных старшеклассников об идеальном государстве затрагивают два ключевых аспекта: возможно ли существование идеального государства, и какими характеристиками оно должно обладать.

Определенная часть молодых россиян (11,8 %) считают, что идеального государства существовать не может, это утопия.

Подавляющее большинство респондентов — 61,8% — считают его существование возможным. Их понимание идеального государства довольно расплывчато: *«Идеальное государство — это такое государство, которое ставит своей целью благополучие граждан, обеспечение и защиту их прав и свобод».*

При этом 5,9 % опрошенных нами старшеклассников затрудняются выделить конкретные признаки, которыми должно обладать идеальное го-

сударство. Более половины молодых людей имеют более четкое представление о его характеристиках, ключевой из которых является правовое государство. Чаще всего называются также гражданское общество, гуманные и справедливые законы, демократический режим и разделение властей. Иногда приводятся конкретные формулы: *«Идеальное государство — постиндустриальная демократическая страна с республиканской формой правления, унитарным территориальным устройством, пропорциональной избирательной системой».*

Представления респондентов о внутренних условиях в идеальном государстве разнообразны и касаются всех сфер жизни общества — экономики, политики, образования, здравоохранения, экологии, идеологии и т. д.

Существование идеального государства в настоящее время признают 8,8 % наших респондентов. В одном случае таковым были названы США, в остальных — Россия: *«Я думаю, что Россия — это и есть идеальное государство».*

Представления о политических институтах

В рамках этого блока были проанализированы представления старшеклассников о ключевых политических институтах — Президенте, парламенте, политических партиях.

Представления старшеклассников о *Президенте* страны обладают высокой когнитивной сложностью и охватывают разнообразные аспекты — роль в политической системе, значение личности для выполнения функциональных обязанностей, психологические особенности и личностные качества Президента (как нынешнего, так и идеального), оценку деятельности прошлого (В. Путин) и нынешнего (Д. Медведев) Президентов России.

В целом, школьники признают за Президентом первенствующую роль в политической системе России, обладание максимальной властью и полномочиями. Деятельность В. Путина на посту Президента оценивают положительно, особо выделяя его заслуги по восстановлению экономики страны после «лихих 90-х», стабилизации общественных отношений, укреплению вертикали власти.

Старшеклассники определяют роль *парламента* в современной российской политической системе в терминах «огромная» и «важная». В то же время, в России парламент, по мнению школьников, играет менее значимую роль, чем в других государствах, в силу специфики состава депутатов: *«Именно за счет преимуществ единоклассников можно говорить о меньшей роли парламента, чем, например, в США или соседней нам Украине, так как там идет примерно равное противоборство политических блоков».*

Помимо главной законодательной роли («*Парламент современной России — одна из важнейших ветвей власти, занимающаяся законодательством*»), парламент в России, по мнению 42,9% респондентов, выполняет и представительские функции.

Кроме того, роль парламента старшеклассники видят и в создании противовеса исполнительной власти для эффективного функционирования

ния принципа разделения властей: «Как и в любой демократической стране, в России Государственная Дума является своеобразным противовесом исполнительной власти». Однако, молодые люди вынужденно замечают, что «во взаимоотношениях исполнительной и законодательной властей в России можно проследить тенденцию на усиление исполнительной власти».

Оценку деятельности современного парламента старшеклассники дают в средних значениях: «Пока мы не можем похвастаться отличной работой парламента, но можем точно констатировать тот факт, что с каждым годом работа Государственной Думы становится все эффективнее». Но их взгляды на будущее полны оптимизма, поскольку «политическое будущее нашей страны невозможно без этого важного института».

Следует также отметить, что представления большинства старшеклассников (66,7%) обладают высокой когнитивной сложностью, 33,3% наших респондентов продемонстрировали представления о парламенте средней когнитивной сложности.

подавляющее большинство опрошенных считают, что *политические партии* в России нужны, они играют важную роль в политических процессах, являются необходимым атрибутом демократического государства: «*Политические партии нужны нам для поддержания демократии в стране*».

Наличие политического плюрализма в России признают 97,4% старшеклассников. Они считают партийное многообразие положительным явлением, необходимым для России: «*Разнообразие политических партий является большим плюсом, потому что между партиями возникает конкуренция, и они стремятся делать все, чтобы за них было большинство граждан, предлагая для этого лучшие решения наиболее острых проблем*».

Лишь в единственном случае было высказано мнение, что в России однопартийная система: «*В российской Федерации наблюдается однопартийная форма правления, которая в свою очередь является недемократичной системой... Сегодня основной партией в России является «Единая Россия»*».

Наиболее известной для старшеклассников является партия «Единая Россия», а также еще три партии, имеющие фракции в Государственной Думе — КПРФ, ЛДПР и Справедливая Россия.

Назначение партий в политической системе определяется старшеклассниками в соответствии с классическими трактовками целей деятельности партий, существующими в учебной литературе. В первую очередь, это представление интересов определенного слоя общества (94,7%): «*Политические партии в России существуют для выражения интересов определенных социальных групп, подготовки кадров для различных политических институтов, а также для формирования политической культуры граждан*». Кроме этого, целями деятельности партий, по мнению школьников, являются борьба за власть (81,6%) и формирование идеологического пространства (47,4%). При этом старшеклассники отмечают, что во многих случаях деятельность партий носит декларативный характер и активизируется только в периоды из-

бирательных кампаний: *«Действия политических партий проявляются только во время выборов, в другое время я не видел их действий».*

Тем не менее, в целом функциональную роль партий старшеклассники определяют как посредническую между обществом и государством: *«Политические партии, взаимодействуя с гражданами РФ, образуют единое целое, которое может в корне повлиять на ситуацию в стране, они созданы для того, чтобы улучшить условия жизни каждой социальной группы».*

Представления о политических лидерах

Представления о политических лидерах составляют важный сегмент системы политических представлений старшеклассников.

Молодые люди в качестве критерия отнесения исторических деятелей прошлого или современных политиков к политическим лидерам обозначают личностные качества, необходимые для руководства такой огромной страной как Россия, — ответственность, решительность, стойкость, гуманность и чуткость к мнению народа.

Следует отметить, что при выборе политического лидера старшеклассники в восьми случаях из десяти отдавали предпочтение историческим деятелям прошлого, нежели современным политикам.

Наиболее привлекательным политическим лидером для старшеклассников является Петр I: *«Только человек, которого действительно волновало все вокруг, для которого проблемы страны были на первом плане, который стремился помочь людям и действительно любил свою страну, мог сделать для нее столько много».*

Наиболее противоречивой, но не менее интересной и привлекательной для молодых людей является личность И. Сталина: *«В целом, несмотря на некоторые промахи, Сталин провел блестящую политику, сделавшую СССР политическим лидером среди других стран. Его личность вошла в историю как личность влиятельного диктатора и талантливого политика, способного управлять, а не править».*

Тройку лидеров в политических предпочтениях замыкает В. Ленин: *«Ленина не зря называют вождем: этот человек воплотил в жизнь то, о чем остальные только помышляли».*

В целом, следует сказать, что полученные данные свидетельствуют о том, что интересными и значимыми для молодых людей являются противоречивые личности, сильные, а главное, внесшие существенный вклад в развитие нашей страны. Достижение высокого уровня экономического развития, значительное повышение места России на мировой арене, укрепление обороноспособности, территориальные приращения, военные победы — вот неполный перечень заслуг политических лидеров. Именно поэтому в первую тройку предпочтений старшеклассников вошли Петр I, И. Сталин и В. Ленин.

При этом нельзя не отметить, что данные персоналии вошли в первую десятку рейтинга «Имя Россия», проведенного в 2008 году. Во всероссийском опросе в рамках данного проекта приняли участие граждане всех воз-

растных категорий, а в результате И. Сталин занял третье место, Петр I — пятое место, В. Ленин — шестое место.

Если говорить о политических предпочтениях молодежи в отношении современных политиков, то безусловным лидером является В. Путин: *«В. Путин — авторитет для россиян. Прделанная им работа заслуживает отличной оценки. Лично для меня Владимир Владимирович — политический лидер номер один не только в России, но и в мире!»*

Как и в случае с историческими деятелями, для старшеклассников важным фактором являются результаты деятельности политического лидера. В этом отношении именно В. Путин, будучи Президентом РФ, многое реально сделал для страны — вывел из кризиса, стабилизировал все сферы жизни общества. Другие политики (например, В. Жириновский, Г. Зюганов), возможно, являются привлекательными личностями для школьников, но не обладая реальной властью, не могут проявить себя как эффективные политические менеджеры. Что же касается нынешнего Президента РФ Д. Медведева, то его личность импонирует старшеклассникам, но срок его полномочий пока мал и о конкретных результатах его работы говорить пока рано.

Вместо заключения

Очевидно, что говорить о существенных итоговых выводах нашего исследования в формате данной статьи с научной точки зрения не вполне корректно. Тем не менее, даже по частично представленным результатам нашей работы можно обозначить некоторые предварительные позиции, касающиеся системы политических представлений старшеклассников как отражение особенностей гражданского образования и воспитания.

Во-первых, в силу специфики социального статуса (молодого возраста, зависимости от родителей и отсутствия реального опыта участия в политической жизни страны) и социализационного воздействия образовательных учреждений политические представления старшеклассников содержат множественные клише и шаблоны, навязанные историко-обществоведческими школьными курсами. Работы старшеклассников обладают высокой когнитивной сложностью, отражают довольно четкие знания о политической системе современной России и текущих политических процессах. В терминах политической культуры это означает высокий уровень сформированности социальной онтологии. Система политических ценностей старшеклассников как второй уровень политической культуры носит демократический характер и включает в себя, в первую очередь, права и свободы человека, политическую активность и патриотизм.

Во-вторых, политические представления школьников в значительной мере отражают транслируемые средствами массовой информации официальные идеологические штампы, особенно в том, что касается демократии. В данном контексте справедливо было бы отметить, что именно за школой остается задача опосредования информационного воздействия, разви-

тия индивидуального мировоззрения, критического мышления, собственной политической позиции школьников.

В-третьих, все же необходимо признать, что среди недостаточно отрефлексированных представлений о власти и политике достаточно четко просматривается остов собственных, осознанных, более артикулированных и главное аргументированных позиций в отношении государства и политических деятелей. Уровень когнитивной сложности ответов школьников, который условно можно обозначить как «выше среднего», явное тому доказательство.

В-четвертых, можно отметить оптимистический настрой молодежи в отношении перспектив развития России: *«Я счастлива, что родилась и живу в демократической стране, где главной ценностью является человек».*

Комментарии

1. Статья подготовлена на базе результатов проекта «Баланс традиций и нововведений в процессе социализации инновационно и политически активной молодежи: преемственность и трансформация ценностей, стереотипов, моделей и установок деятельности в современном российском обществе» по Государственному контракту 16.740.11.0705 от 08 июня 2011 в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009—2013 гг.

2. Современные старшеклассники — это дети, рожденные, начиная с 1993 г. Принятием Конституции в 1993 году в России был официально установлен демократический политический режим. Данное обстоятельство является основанием для выделения нового политического поколения, которое было рождено и воспитано в условиях новых политических реалий. С точки зрения политико-психологического подхода к проблеме политических поколений, акцентирующего внимание на историческом периоде, в который проходила первичная политическая социализация человека, формирование данного поколения происходило в «путинский» период.

Литература

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология: Учеб. для вузов. — М.: аспект Пресс, 2000.
2. *Бирюков Н.И., Сергеев В.М.* Становление институтов представительной власти в современной России. — М.: Агентство «Издательский сервис», 2004.
3. Политическая социализация российских граждан в период трансформации / под ред. Е.Б. Шестопаля. — М.: Некоммерческое партнерство «новый хронограф», 2008.
4. Политология: учебник / под ред. М.А. Василика. — М.: Градарики, 2008.
5. *Шестопаля Е.Б.* Политическая психология: Учебник для студентов вузов. — М.: Аспект Пресс, 2007.
6. *Яценко Н.Е.* Толковый словарь обществоведческих терминов. — СПб., 1999.



С.А. Дудко

К вопросу об обучении детей мигрантов в условиях современной миграционной политики России

В статье рассматриваются вопросы влияния интенсивных миграционных процессов на качество жизни детей мигрантов в России и проблемы их школьного обучения. Современная миграционная политика России направлена на создание систем адаптации и интеграции мигрантов, защиту их прав и свобод, решение социальных проблем. Однако теоретическое осмысление проблемы значительно отстает от практического решения поставленных задач.

Ключевые слова: задачи миграционной политики, центры социальной помощи, обучение детей мигрантов русскому языку, право выбора языка обучения, отношение к миграции в российском обществе.

Современные условия этнического многообразия, в котором растет и формируется новое поколение россиян, являются одним из источников обеспечения для общества. Несмотря на понимание специалистами важности притока иностранной рабочей силы в большинстве регионов России отсутствуют условия для их интеграции, а отношение коренного населения не всегда является доброжелательным. В сложившихся условиях поиск путей гармоничного развития этнокультур и неконфликтного их сосуществования представляется для современной России важнейшей государственной задачей.

По нашему мнению, до сих пор недостаточно проработаны вопросы влияния интенсивных миграционных процессов на качество жизни детского населения в России, особенно детей мигрантов. Усиливающаяся миграция привела к появлению большого количества детей беженцев, мигрантов, переселенцев, испытывающих материальные, социальные и образовательные трудности по адаптации к иной среде и культуре. Положение детей-мигрантов привлекает особое внимание педагогов и специалистов по вопросам миграции. Дети в силу своего возраста уязвимы и зависимы от взрослых, поэтому нет более важной обязанности, чем обеспечить уважение их прав, за-

щитить их благосостояние, сделать их жизнь свободной от страха и нужды [3]. Уязвимость мигрантов и их детей является результатом действия многих факторов. В России на сегодняшний день мы имеем дело с динамично меняющейся миграционной ситуацией и развивающимся образовательным процессом. Как отмечают специалисты, многие характеристики миграционных потоков очень подвижны, динамичны, и не только образовательный процесс, но и законодательство за ними «не успевает», и, прежде всего, в части обеспечения социального блока. Эти вопросы встают особенно остро, учитывая сегодняшние реалии, когда мы наблюдаем увеличение легальной и нелегальной миграции. Меняется гендерный и возрастной их состав, и сегодня мы можем наблюдать резкое «омоложение» миграционных потоков.

В современной России происходят социальные перемены, которые свидетельствуют, с одной стороны, о целенаправленном движении к современной цивилизации, к обретению общечеловеческих ценностей, а с другой — об обострении межэтнических конфликтов. В области формирования толерантных отношений в молодежной среде перед современной Россией стоит двуединая задача. С одной стороны, необходимо предупредить агрессивные выступления молодежи против мигрантов (вспомним события 11 декабря 2010 года на Манежной площади). С другой стороны, не допустить волнений мигрантов, условия жизни и работы которых в России порой нельзя назвать «человеческими».

Для этого необходимы превентивные меры социального, политического, правового, экономического и, не в последнюю очередь, психолого-педагогического характера. Назрела очевидная необходимость создания особых «механизмов», позволяющих гибко корректировать процесс образования в соответствии с общественными потребностями.

Как показывают специальные исследования, проводящиеся на территории крупных городов Российской Федерации, дети мигрантов концентрируются в небольшом числе школ и преимущественно в крупных городах, причем, число прибывающих детей с каждым годом возрастает [5].

В связи с тем, что российские школы не имеют возможности обеспечить работу социальных работников и психологов с детьми мигрантов (ввиду финансовых и кадровых проблем), то основная нагрузка по работе с семьями мигрантов ложится на государственные социальные структуры, которые также не всегда справляются с возложенными на них задачами. В связи с нехваткой специалистов в школах во многих крупных городах открываются центры по обучению русскому языку, в центрах социальной помощи проводятся различные виды занятий и оказания помощи, в том числе:

- оказание психолого-педагогической помощи семьям, детям, отдельным гражданам, попавшим в трудную жизненную ситуацию;
- реализация программ по профилактике социального сиротства и программ в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

К вопросу об обучении детей мигрантов...

- выявление семей и детей, нуждающихся в государственной защите, причин и факторов социального неблагополучия конкретных семей и детей, их потребности в государственной защите, их дифференцированный учет;

- определение нуждаемости семей и детей в конкретных видах и формах социально-психологических, социально-педагогических, медико-социальных, юридических и иных социальных услуг;

- оказание социально-психологической помощи: консультирование психолога, психодиагностика, проведение индивидуальных занятий и групповых тренингов, привлечение к участию в клубах общения.

Оказываются следующие виды услуг:

- социально-экономическая помощь (предоставление вещевой и продуктовой помощи);

- социально-медицинские услуги (профилактика вредных привычек, санитарно-просветительская работа, консультации врачей, медсестер);

- социально-правовая поддержка (консультирование по гражданскому, жилищному, семейному, трудовому праву, помощь в составлении исков и др.);

- социально-педагогическая помощь (педагогическая коррекция, организация совместного досуга родителей и детей).

Все эти виды деятельности изначально организовывались и планировались для граждан РФ. Сейчас, если семья мигрантов зарегистрирована должным образом, а дети посещают дошкольные учреждения или школы, то они могут принимать участие в работе центров социальной помощи. Однако, существующая этническая изолированность семей мигрантов, незнание языка и своих прав зачастую препятствуют доступу к этим видам социальной помощи.

Рост числа детей из среды мигрантов поставил перед школой новую проблему — изучение русского языка, а также родных языков и культур мигрантов. Проблема адаптации детей-мигрантов к условиям русскоязычной школы является одной из составляющих института русскоязычной культуры. Специфика обучения русскому языку в Российской Федерации заключается в том, что русский язык для трудовых мигрантов из бывших республик Советского Союза является основным посредником в изучении не только российской, но и мировой культуры. Встает вопрос о создании учебников для разных этносов, как постоянно населяющих Россию, так и для детей трудовых мигрантов. При этом особое значение имеют критерии отбора материала: что считать культурологически и страноведчески ценным, а что нет. Сейчас подавляющее большинство детей мигрантов учат русский язык по типовым программам, без учета этнокультурной специфики своих стран. Таким образом, перед учащимися-мигрантами возникает дилемма между стремлением сохранить культуру родителей и необходимостью вписаться в общеевропейский социокультурный контекст.

Между тем, исследования, проведенные в различных европейских странах, обнаружили, что незнание собственного языка мигрантами тормозит изучение языка принимающего общества. В связи с этим в последнее время все чаще звучат призывы к введению в российских школах не только русского языка для иностранцев, но и родных языков трудовых мигрантов. Пока что такое явление не очень распространено. Однако в дальнейшем этот процесс будет развиваться. Согласно проводившимся социологическим опросам, до 70% трудовых мигрантов из Азербайджана, Узбекистана, Туркмении, Украины и других стран хотели бы, чтобы их дети, получая образование на русском языке, могли бы также учить свой родной язык и изучать на нем некоторые учебные предметы (национальную историю, культуру, литературу).

Это соответствует Закону РФ «Об образовании», статья 6 (шесть) которого указывает на право учащихся получать образование на родном языке и право выбора языка обучения, но в пределах возможностей, предоставляемых системой образования.

В соответствии с принятым в 1992 году законом РФ «Об образовании» государственные и муниципальные образовательные учреждения общего начального и среднего, а также начального профессионального образования должны обеспечивать прием всех детей школьного возраста (независимо от национальности и гражданства), которые проживают на близлежащей территории и имеют право на получение образования соответствующего уровня. Во исполнение этой нормы Постановлением Правительства РФ в 2001 году было утверждено «Типовое положение об образовательном учреждении», согласно которому детям школьного возраста, не проживающим на данной территории, может быть отказано в приеме только по причине отсутствия свободных мест. Директора российских общеобразовательных учреждений имеют право провести тестирование ребенка на предмет степени его владения русским языком. Вместе с тем четкого стандарта, определяющего должный уровень владения русским языком иностранного ребенка для обучения в российской общеобразовательной школе, нет.

К сожалению, реакция властей на меняющуюся ситуацию происходит очень медленно. Достаточно велика часть детей мигрантов, чьи родители нелегально находятся на территории Российской Федерации, поэтому социальная помощь и образовательные услуги до них просто не доходят. Лишь незначительная часть детей знает, куда следует обращаться в случае нарушения их прав [3]. Таким образом, защита прав ребенка в России на сегодняшний день относится к числу актуальных. Особое место в системе мер поддержки детей мигрантов должны занять нормы права, закрепляющие возможность использования всех существующих в реальной действительности мер и способов обеспечения нормального духовного и физического развития ребенка [1].

Как заявлено в Проекте Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации важными элементами миграционной политики являются создание систем адаптации и интеграции мигрантов, защита их прав и свобод, решение их социальных проблем. Институты гражданского общества миграционной направленности призваны сегодня выступать как авторитетная общественная сила развития общества, способная воздействовать на общественное мнение, обеспечить конструктивное взаимодействие различных общественных организаций с органами государственной власти в целях учета потребностей и интересов мигрантов и граждан России [4].

Нельзя не отметить, однако, что в современном российском обществе нет согласия в отношении к миграции. Политики и чиновники сочетают призывы к ужесточению государственного регулирования миграции со стремлением объявить амнистию нелегальным мигрантам. Наиболее системные предложения предусматривают меры социального и культурного характера, в частности максимальное вовлечение детей мигрантов (в том числе и нелегальных) в образовательные и воспитательные программы.

Регулирование миграции, в том числе внутренней, ни в коем случае не должно сопровождаться созданием этнически замкнутых поселений, как это зачастую происходит в центральных областях России. Негативный опыт образования этнических «гетто» во многих европейских странах учит нас не повторять подобных ошибок.

Между тем, ни руководство страны, ни российские СМИ вплоть до настоящего времени не уделяли достаточного внимания разъяснению населению, почему сейчас уже невозможно обойтись без масштабной миграции и почему не следует бояться мигрантов. Современная же миграционная стратегия России заключается в обеспечении миграционного прироста населения в целях сохранения экономического роста и пополнения образовательных, воинских и других ресурсов.

Некоторые оппоненты отстаивают приоритет повышения рождаемости перед миграцией. Национальные проекты, без сомнения, этому способствуют. Зайончковская Ж.А., заведующая лабораторией миграции населения Института народнохозяйственного прогнозирования РАН, замечает, что даже если в нашей стране усилия государства увенчаются успехом, и рождаемость заметно поднимется, то как прожить предстоящие 20 лет, пока родившиеся дети подрастут и в массе вольются в рынок труда? Между тем, чтобы удержать экономический рост и предотвратить падение благосостояния населения России, по приблизительным подсчетам в последующие 50 лет нам придется принять около 20 миллионов мигрантов. В противном случае, оправдаются опасения, что реформа образования выльется в массовое закрытие вузов. Вузы придется сократить наполовину: учиться в них будет некому. А ведь есть еще армия [2].

Некоторые эксперты выражают беспокойство, что присутствие в населении государства высокой доли мигрантов, как правило, существен-

но отличающихся от местного населения по языку, образовательному и социокультурному уровню может нести в себе потенциальную угрозу стабильности общества. Отрицательным моментом в этой связи является тот факт, что в нынешней структуре миграционных потоков преобладают мигранты с низким образовательным уровнем, со значительной этнокультурной дистанцией с местным населением.

В этой связи большую роль в осуществлении адаптационных и интеграционных программ призваны сыграть структуры гражданского общества путем организации соответствующей работы как с мигрантами, так и с местным населением (проведение совместных культурных мероприятий, образовательных и культурных семинаров, тренингов, работа с фокус-группами и т. п.). Особенно важно формирование навыков межкультурного общения и противодействие ксенофобии в молодежной среде.

Задача содействия адаптации, интеграции и реинтеграции мигрантов, формирование взаимной толерантности между мигрантами и местным населением выдвигается в Проекте Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации как одна из задач государственной миграционной политики [4]. Для ее решения предусматривается непосредственное участие негосударственных организаций в разработке государственных программ интеграции и реинтеграции мигрантов и членов их семей в Российской Федерации на основе взаимодействия соответствующих институтов гражданского общества и органов государственной власти.

Отмечая очевидные достоинства Проекта Концепции, эксперты высказывают и некоторые замечания. Например, в концепции отсутствует дефиниция государственной миграционной политики. Такая дефиниция должна задавать вектор политической деятельности государства на перспективу, который в дальнейшем может уточняться и конкретизироваться по сферам, направлениям и механизмам.

Позитивно следует оценить приоритетное внимание, которое уделяется в Концепции долгосрочной и постоянной миграции и, соответственно, программам интеграции мигрантов и членов их семей в России. Заслуживает поддержки также проявление особого внимания к образовательной миграции и академической мобильности, как к видам миграции, содействующим повышению потенциала модернизации и инновационного развития.

Надежду вселяет также то, что новый Закон о реформе бюджетных учреждений делает деятельность школ более публичной. В Устав школ возможно включать создание Попечительских советов, которые могут следить за тем, как организуется воспитательная, образовательная и административная деятельность школ, как распределяются заработанные деньги и составляются образовательные программы, что значительно повышает уровень открытости школ, расширяет возможность реализации перспективных проектов по изучению и апробации наиболее удачных моделей социализации детей мигрантов через школу.

В заключение отметим, что разрешение этнических противоречий в обществе — задача не из простых. При этом роль образовательных учреждений в реализации проектов адаптации и интеграции мигрантов и их семей неоспорима. Акценты и приоритетные задачи уже выделены. Теперь, наконец, необходимо приступить к последовательной и целенаправленной их реализации.

Литература

1. Дети улиц // Информационно-консультативный вестник. — М.: Издательство ИКАР. — 2004. — № 4.
2. *Зайончковская Ж.А.* «Иммиграция: альтернативы нет». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.archipelag.ru/agenda/povestka/povestka-immigration/russ-bazar/alternativ-net/>
3. Положение детей в Российской Федерации. Стенограмма доклада Петренко В.А. 177-е заседание Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации 02.06.2006. с. 76—90. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.council.gov.ru/lawmaking/sf/report/201/index.html>
4. Проект Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fms.gov.ru/law/865/details/49505/>
5. Современная демографическая политика: Россия и зарубежный опыт/ Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. — 2005. — № 25 (277).

Взаимосвязь читательской потребности, мотивации и интереса в процессе формирования юного читателя

Данная статья рассматривает влияние чтения на развитие духовных потребностей подрастающего поколения. Отмечается важность учета взаимосвязи читательской потребности, мотивации чтения и читательского интереса для усиления эффективности процесса формирования и поддержания устойчивой потребности в чтении. Делается вывод о том, что разработка стратегий и программ поддержки чтения невозможна без учета этой взаимосвязи.

Ключевые слова: духовные потребности, читательская потребность, мотивация чтения, читательский интерес.

Социально-личностные требования современного информационного общества актуализируют необходимость подготовки нравственной, мыслящей личности, способной взять на себя ответственность за судьбу своей страны. Поэтому формирование и поддержание духовных потребностей подрастающего поколения является одним из ключевых вопросов, стоящих перед нами.

Важным и необходимым аспектом формирования у подрастающего поколения духовных потребностей считается активное приобщение к чтению, интерес к которому в наши дни стремительно падает. В этой связи возрастает важность исследования и учета взаимосвязи читательской потребности, мотивации чтения и читательского интереса для усиления эффективности данного процесса.

Как отмечают исследователи, в последние десятилетия нарастает дифференциация в направленности читательских интересов, в предпочтениях видов изданий, жанров, конкретных авторов. Читательские предпочтения все больше зависят от возраста, пола, места рождения юного читателя, от школьных программ, от наличия в доме тех или иных книг, от возможности родителей их покупать, от фондов ближайшей библиотеки. Но на потребность в чтении оказывают влияния еще и личностные пристрастия читателя, его критерии выбора книг, оценки прочитанного [1, с. 211].



Л.Н. Чернышева

Специалисты в области развития читателя указывают на важность поддержки семьи, особенно отцов и ближайшего окружения (сверстников и школы) в формировании у молодежи любви к чтению, повышении уровня их самооценки, его важности и для общей грамотности у детей, родителей и учителей. Отмечается необходимость исследования факторов, влияющих на этот процесс. А именно, изучения читательских предпочтений детей и подростков, читательской мотивации, учета гендерных различий и возрастных особенностей при формировании стратегий и программ поддержки чтения.

Акцент на тесную взаимосвязь читательской потребности, мотивации чтения и читательского интереса рассматривается как необходимое условие процесса становления и развития юного читателя.

Известно, что потребность является исходной формой активности, движущей силой развития человека, организующей и направляющей его поведение, познавательные процессы, удовлетворение которой снимает напряжение, связанное с недостатком веществ, необходимых для его нормального существования, функционирования и развития индивида и рода [8, С. 52]. Потребности человека не являются врожденными, они формируются в процессе освоения им социальной действительности, становления его личности на основе врожденных предпосылок [6, С. 454—455].

Особую группу составляют духовные потребности личности. Человек, наделенный способностью их испытывать, точнее и лучше воспринимает окружающий мир во всем его многообразии. Он легче и быстрее понимает, что поведение, совпадающее с нормами морали, кроме прочего, дает ощущение эмоционального удовлетворения и внутреннего спокойствия, делает человека более успешным, легче достигающим своих целей.

Многие исследователи в своих работах обращались к проблеме формирования духовных потребностей подрастающего поколения (Ю.В. Шаров [13], Т.Л. Павлова [5], И.А. Макарова [4], Т.Н. Каптан [3] и др.). Они определяют их как «качества личности, отражающие стремление к осознанию нравственных норм на уровне общечеловеческих ценностей, проявляющиеся в нравственной деятельности и ее ориентации на самовоспитание и самосовершенствование» (И.А. Макарова); «особое состояние личности, отражающее ее стремление к нравственному самосовершенствованию» (Т.Н. Каптан).

Современные исследователи в области чтения рассматривают формирование читательской потребности как разновидности информационной потребности (В.А. Бородина [1], И.И. Тихомирова [12] и др.), выступающей базисной в группе духовных потребностей личности. Информационные потребности могут иметь разное содержание: познавательное, учебное, профессиональное, рекреационное и др. В обобщенном виде — это идеальные потребности познания смысла жизни; социальные потребности, связанные с приобщением к общественным нормам, культуре, получе-

нием знаний для выполнения той или иной деятельности; потребности саморазвития [14].

Разрабатывая проблему формирования духовных потребностей, Ю.В. Шаров [13] также обращает внимание на то, что для общественного существования человека как личности, включающейся в определенную систему общественных отношений, в качестве первой необходимости выступает потребность в информации (в широком смысле этого слова — в знаниях). С ней тесно взаимосвязаны потребность выполнять определенную социальную роль, потребность в овладении орудиями и средствами труда, необходимыми для участия человека в общественно-трудовой жизни своего времени, нужда в овладении теми ценностями жизни и культуры, которые характеризуют данную историческую эпоху.

Важным и необходимым аспектом воспитания личности является включение в программу развития ее духовных потребностей потребности в наслаждении прекрасным, в постоянном общении с искусством и самовыражении в нем, в развитии художественного кругозора, эстетического вкуса, художественных способностей; потребности в овладении умениями и навыками художественной деятельности в облюбленных видах искусства, стремление вносить красоту в окружающую жизнь [там же]. По нашему мнению, потребность в получении человеком необходимой для его существования информации, знаний, потребность познания смысла жизни, приобщения к культурным и духовным ценностям немислимы без приобщения к чтению и книге.

В отличие от мотивов, определяющих желание читать, потребность чаще всего вызывается настоящей необходимостью, которая рассматривается как источник читательской активности и характеризуется осознанием прагматической цели чтения. Удовлетворив ее и достигнув поставленной цели, направленность ребенка на чтение при отсутствии личностных побуждений угасает до возникновения новой потребности. По мнению И.И. Тихомировой мотивация чтения современного ребенка, вызванная такой актуальной потребностью, является доминирующим фактором читательского спроса на произведения печати.

В.А. Бородина под читательской потребностью понимает такое состояние личности, при котором осознается и переживается нужда в объектах, необходимых для становления, функционирования и развития читательской деятельности и общения в контексте жизнедеятельности личности. Данная потребность реализуется в процессе ее удовлетворения и является источником развития читателя. Читательские потребности способны воспроизводиться. Их развитие происходит за счет изменения предмета чтения, его круга, удовлетворяющих те или иные потребности читателя [1, с. 40].

Но лучше всего, когда потребность чтения заключается в осознанном понимании школьником и его родителями ценности чтения, его необходимости для успешной самореализации молодого человека в новых жиз-

ненных реалиях. Когда она основана на желании самого ребенка быть признанным и востребованным в современном обществе [12, с. 122—124]. Здесь уже можно говорить о формировании именно духовной потребности в чтении.

Потребность в чтении тесно связана с мотивационной сферой личности — движущей силой ее формирования и развития. В ней формируется сознательное отношение к таким моральным нормам, как сочетание личных и общественных интересов, стремление к идеалу, правдивость, бережное отношение к человеку и другие, социально значимые качества. Нравственные установки личности, цели жизни, смысл жизни, отношение к своим обязанностям, потребность в «другом», в контакте с подобными себе — есть проявления мотивационной сферы.

Мотивация как стержень личности, обуславливающий особенности ее поведения и деятельности, задает направленность, характер и способности личности, оказывая на них решающее влияние.

В философском энциклопедическом словаре [15, с. 277] мотив определен как движущая сила, повод, побудительная причина. В эстетике мотивом (или сюжетом) называют материал, давший повод художественному изображению.

Мотивы считаются побудителями деятельности, складывающимися под влиянием условий жизни субъекта и определяющими направленность его активности. В роли мотива могут выступать потребности и интересы, влечения и эмоции, установки и идеалы. Процесс их формирования характеризуется интеграцией стихийно возникающих побуждений человека в более крупные мотивационные единицы с тенденцией к образованию целостной мотивационной системы личности [7, с. 149].

В контексте исследуемой проблемы нам интересен мотив как побудитель, движущая сила в процессе формирования потребности в чтении.

Рассматривая систему внешних и внутренних побуждающих факторов, определяющих читательское развитие социальных субъектов, стимулирующих обращение к различным текстам и литературе на различных носителях и формирующих круг чтения как его мотивацию, В. А. Бородина дает определение мотиву чтения как «побуждению к читательской деятельности, определяющему характер удовлетворения читательских потребностей». Мотивы можно рассматривать как проявление и отражение потребностей, как побуждения к читательскому развитию в целом, к читательской деятельности и межчитательскому общению в частности. Именно они определяют характер удовлетворения многообразных читательских потребностей в процессе всей жизнедеятельности человека [1, с. 40].

Акцентируя внимание на связи мотивов с потребностями и интересами, А. В. Шмидт полагает, что в основе читательской деятельности лежат мотивы, в роли которых выступают читательские интересы и потребности. Читательская деятельность полимотивирована, обычно у читателя

несколько мотивов, которые являются отражением его социального опыта, индивидуально-типических особенностей и психологических характеристик [14].

Анализируя мотивы чтения и критерии выбора книг С.Р. Прибылых [9], ссылается на западногерманского ученого Рутта, который выделил двадцать семь положительных мотивов чтения «высокохудожественной» литературы, основанных на потребностях развития мышления, фантазии, совершенствования собственной личности, духовного общения и совершенствования своих духовных качеств, овладения новыми знаниями и др.

Рутт выделяет также отрицательные мотивы, побуждающие к чтению «малохудожественной» литературы. К таким мотивам относятся желание приобщиться к «запретному», социальная и моральная неустроенность, отсутствие внимания со стороны окружающих, собственная лень и другие. Как следствие мотива чтения подобной литературы у детей наблюдаются слаборазвитые навыки чтения, неразвитые критерии оценки литературных произведений, некритичность восприятия, любовь к примитивному языку.

Исследование круга чтения современных российских старшеклассников, позволило В.В. Собкину и А.К. Писарскому [11] выделить пять факторов, определяющих структуру мотивации чтения:

- фактор познавательной мотивации;
- фактор, связанный с поиском нравственных идеалов;
- желание приобщиться к культурному наследию;
- воздействие ближайшего социального окружения;
- стремление к получению эмоциональных переживаний.

Это позволило им классифицировать мотивы чтения следующим образом:

1. По областям деятельности личности:
 - мотивы чтения, обусловленные учебной деятельностью (включая переподготовку, повышение квалификации и т. п.);
 - мотивы чтения, обусловленные профессиональной деятельностью;
 - мотивы чтения, связанные с досуговыми занятиями.
2. По жизненным потребностям субъекта:
 - мотивы чтения, вызванные необходимостью получить бытовую информацию (о лекарствах и т. п.);
 - мотивы чтения, обусловленные образом жизни, привычками (чтение перед сном).
3. По устойчивым стереотипам, устоявшимся представлениям, ценностям конкретной личности:
 - мотивы чтения, обусловленные представлениями о норме поведения;
 - мотивы чтения, связанные с соображениями престижа, статусности;
 - мотивы чтения, обусловленные стремлением следовать моде.

Личностную мотивацию чтения способна вызвать и сама книга, если она своим названием, внешним видом, иллюстрациями привлечет к себе внимание, вызовет желание познакомиться с ее содержанием. Термин «мотивация» применительно к чтению используется в исследовании причин и механизмов, определяющих направленность человека на общение с книгой. Плохо, если отсутствует внутренняя мотивация к чтению. Знания, полученные из книг, сами по себе не гарантируют развития души. Для этого необходима внутренняя (личностная, духовная) тяга как самый важный мотив чтения. Движущая сила в ней — внутренняя потребность общения с хорошей книгой. Эта потребность наиболее благоприятна для развития личности и во многом совпадает с ее потребностью в самоактуализации.

В этой связи актуально мнение С.В. Ивановой о том, как важно тонко обращаться с источником информации, который попадает в руки подростка, когда ему бывает достаточно прочесть произведение, чтобы его душевный отклик как читателя вызывал размышления, духовно развивающие его самого и являющиеся интересными как для взрослых, так и для сверстников. Особенно важно, чтобы произведение, герой, событие осваивались через призму собственного опыта и ценностных установок подростка, и в то же время происходил обмен переживаниями, мыслями и со взрослыми, и со сверстниками, взаимовлияние на результат постижения, на ценностное отношение, формирующее и развивающее личность [2].

На процесс формирования устойчивой потребности в чтении существенное влияние оказывает интерес как форма проявления познавательной потребности, обеспечивающей направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующей ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности [7, с. 108]. Он определяет отношение личности к предмету как к чему-то для него ценному, привлекательному. Содержание и характер интересов связаны как со строением и динамикой интересов и потребностей человека, так и с характером форм и средств освоения действительности, которыми он владеет [10, с. 110].

Такие признаки интереса как познавательная направленность, эмоциональная окрашенность характеризуют и духовные потребности. Поэтому многие исследователи подчеркивают их тесную взаимосвязь, доказывая, что в основе интереса всегда коренится та или иная потребность.

Интересы отличаются от потребностей уровнем осознанности объекта: чем выше степень осознания потребности, тем больше они приближаются к интересам. Достаточно осознанная потребность может быть интересом. Но интересы, реализуясь через соответствующую им деятельность человека, в свою очередь могут привести к возникновению новых потребностей.

Связь потребностей и интересов обнаруживается наиболее отчетливо при анализе познавательных потребностей и интересов.

Каждый человек характеризуется той или иной степенью развития познавательных потребностей. Логика роста личности зависит от прохождения этапов любопытства, любознательности, наконец, при дальнейшем развитии — интересов. Обогащение личности знаниями ведет к тому, что какая-то их область становится очень привлекательной для человека (здесь велика роль индивидуальных способностей, установок, влияния различных мотивов): в процессе знакомства с окружающей действительностью познавательная способность приобретает определенную избирательную направленность. В результате возникает интерес.

Переживание радости познания, связанное с чувством удовлетворения потребности, становится важнейшим стимулом формирования познавательного интереса, а на его основе — развития жажды знаний.

Одной из специфических форм интереса являются читательские интересы учащихся. Интерес к познанию заключается в приобретении и обработке информации. Движимый интересом к участию человек погружается в переживания других людей. Оба вида интереса сливаются в чтении художественной литературы.

Рассматривая потребность в чтении как одну из важнейших культурных потребностей человека, Ю.В. Шаров отмечает, что она принимает определенную направленность, выражающуюся в читательском интересе. В результате формируются читательские предпочтения, когда одних школьников увлекает поэзия, других — социально-бытовой роман, научно-фантастическая повесть, третьих — детектив.

И.И. Тихомирова указывает на диалектическую связь между потребностями человека к чтению и его интересами. Говоря о связи интереса и мотивации, исследователь подчеркивает, что применительно к чтению интерес — это единственная из всех мотивация, которая поддерживает чтение во включенном, творческом режиме, обеспечивающем интериоризацию, т. е. влияние книги на внутренний мир читателя. Интерес к чтению — не из категории желаемой мотивации, а из категории необходимой.

Исследуя читательские интересы учащихся, С.Р. Прибылых определяет их как глубокую внутреннюю мотивацию, основанную на свойственных человеку врожденных познавательных потребностях.

Читательские интересы рассматриваются В.А. Бородиной как осознанная форма существования потребности, ее конкретизация. Судят о них по содержанию чтения, по предметам читательской потребности. То, что человек читает или хочет прочесть, это предмет его читательской потребности. Читательский интерес — это избирательное отношение читателя к произведениям печати, которое возникает на основе читательских потребностей. Исследователь определяет его как «эмоционально-эстетическое и познавательно-коммуникативное отношение личности, которое возникает из эмоционально-эстетического и познавательно-коммуникативного переживания к определенной литературе, связанной с конкретной областью

знаний, с разными сферами жизнедеятельности (учебной, профессиональной, досуговой и т. д.) или к непосредственно мотивированной собственной читательской деятельности и общению». Это отношение переходит при благоприятных условиях в эмоционально-эстетическую и познавательно-коммуникативную направленность личности и определяет читательское бытие как жизненно значимое [1, с. 41—42].

Таким образом, читательская потребность является одной из основных разновидностей духовных потребностей личности, определяющих ее культурный и нравственный уровень. Потребность к чтению тесно связана с мотивационной сферой, которая формирует нравственные установки личности, цели и смысл жизни, адекватное восприятие действительности и потребность в духовном самосовершенствовании. Мотивация чтения побуждает к читательскому развитию, к читательской деятельности и межчитательскому общению, что определяет характер удовлетворения многообразных читательских потребностей в процессе всей жизнедеятельности человека.

Читательские интересы учащихся являются избирательным отношением читателя к произведениям печати, которое возникает на основе читательских потребностей. Говоря об утрате потребности к чтению, важно отметить, что без интереса оно превращается в формальную деятельность, лишенную всякой привлекательности, а значит, и эффективности.

Рассмотрев содержание понятий «читательская потребность», «мотивация чтения» и «читательский интерес», можно сделать вывод о том, что разработка стратегий и программ поддержки чтения, выстраивание определенной системы действий на пути формирования читателя невозможны без учета обстоятельств, влияющих на развитие интереса к чтению, на выбор книг для чтения и формирование читательских мотивов. Важно понимать и сами мотивы, возрастную историю их становления, гендерную обусловленность, взаимосвязь, их сравнительную эффективность и долговременность действия, соотнесенность с уровнем читательского развития и системой моральных ценностей, принятых в обществе. Именно такой анализ может быть основой выработки программы желаемых изменений в сфере чтения, определения рычагов и механизмов возможного влияния на нее.

Литература

1. *Бородин В. А., Бородин С. М.* Мотивация в структуре чтения // Чтение детей и подростков: мотивы и потребности : сб. статей и учеб.-метод. материалов. — СПб.: ЛЕМА, 2005. — С. 39—45.
2. *Иванова С. В.* Формирование у учащихся эмоционально-ценностного отношения к творчеству А.С. Пушкина // Сборник «Материалы Международной научной конференции «А. С. Пушкин и мировая культура». — М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1999. — С. 263—265.

3. *Каптан Т.Н.* Формирование духовных потребностей старшеклассников в процессе урочной и внеурочной деятельности /на опыте изучения литературы/: Дис. на соиск. учен. ст. кпн. 13.00.01. Москва, 1995.
4. *Макарова И.А.* Формирование духовных потребностей у старшеклассников (на материале уроков литературы) [Электронный ресурс] : Дисс... канд. пед. наук : 13.00.01. — Волгоград: РГБ, 2003 (из фондов Российской Государственной библиотеки).
5. *Павлова Т.Л.* Ценностные ориентации старшеклассников // *Личность в мире ценностей. Тезисы докладов.* — Новосибирск, НГПИ, 1994. — С. 34—36.
6. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.Ц. Рапацевич. — Минск: Современное слово, 2005.
7. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. — Научное изд-во Большая Российская энциклопедия. — М, 2002.
8. *Полонский В.М.* Словарь по образованию и педагогике. — М.: Высшая школа, 2004.
9. *Прибылых С.Р.* Формирование читательских интересов учащихся старших классов в процессе преподавания литературы [Электронный ресурс] : Дисс... канд. пед. наук : 13.00.02. — М.: РГБ, 2003 (из фондов Российской Государственной библиотеки).
10. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. — М.: Издательский центр «Академия», 2002.
11. *Собкин В.С., Писарский П.С.* Изучение круга чтения у старшеклассников // *Вопросы психологии.* 1994. № 5. С. 43—57.
12. *Тихомирова И.И.* Великое переселение в мир духовности // *Библиотека.* 2002. № 2. С. 41—43.
13. *Шаров Ю.В.* Осознание учащимися значимости знаний — условие формирования их познавательных потребностей // *Формирование духовных потребностей школьников : сборник статей / под редакцией Ю.В. Шарова.* — Новосибирск : НГПИ, 1976. С. 19—29.
14. *Шмидт А.В.* Мотивы и мотивация посещения библиотеки // *Науч. и техн. библиотеки.* 2003. № 5. С. 46—54.
15. *Философский энциклопедический словарь / под редакцией Е.Ф. Губского, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко.* — М.: ИНФРА-М, 1998.



С.А. Ганина

Феномен детства в русской культуре XIX — начала XX в.: культурно-философский анализ русской живописи

Статья посвящена анализу феномена детства на примере детского портрета в русской живописи XIX — начала XX века. Делается сопоставление разных жанровых и тематических особенностей в развитии детского портрета с происходящими в русской культуре общественными и мировоззренческими событиями: просветительские идеалы в философии и их отражение в искусстве, возникновение детской психологии и углубленный психологизм в искусстве, педагогические поиски путей нового развития ребенка и видение в ребенке личности на полотнах русских художников.

Ключевые слова: феномен детства, детский портрет в русской живописи, русская культура XIX — начала XX века.

Проблема отражения детства в различных видах искусства — сложная и малоизученная тема: при том, что материал, накопленный искусством, огромен, аналитических работ, посвященных специфике отражения детства в искусстве, очень мало. Можно предположить, что искусствоведов эта тема не привлекает по той причине, что она им кажется не слишком глубокой и достойной пристального изучения. Тем более что в творчестве великих деятелей искусства тема детства является скорее «побочной линией», нежели основным направлением их деятельности. Историков педагогики и философов этот вопрос тоже не интересует, так как изображения детей нельзя считать полноценным педагогическим или философским материалом. Педагоги-практики не склонны к историческим изысканиям, их больше интересуют конкретные проблемы исполнительства. При этом изучение темы детства в искусстве с точки зрения философско-эстетического и культурно-философского анализа представляет собой чрезвычайно актуальную и сложную задачу, так как искусство дает особое осознание феномена детства в жизни человека и общества. Благодаря специфике конкретных видов искусства ему в

целом доступны сложно выразимые словами понятия и состояния, такие как эмоционально-психические составляющие жизни ребенка, его отношение к сложным философским категориям (пространства и времени, жизни и смерти, игре и т. п.), процесс и специфика становления индивидуально-хронотопа [8], процесс развития детского мышления и речи, формирования нравственного сознания и т. п.

При этом нельзя не согласиться с Т. Адорно, что «искусство не является простым отражением, воспроизведением эмпирической реальности. Оно лишь тогда становится реальностью, когда «преодолевает» реальность и образует качественно новую, художественную систему» [3, с. 520]. Произведения искусства не могут считаться абсолютно достоверным источником информации, т. к. они во многом зависят от личности своего творца: его взглядов и убеждений, сословной принадлежности, эпохи создания и многого другого. Но искусство, обладая такими социальными функциями, как познавательно-эвристическая и общественно-преобразующая, является источником изучения детства наряду с другими формами проявления общественной жизни [4, с. 214—215]. Эта дает нам право утверждать, что произведения искусства в состоянии фиксировать и анализировать все изменения в жизни ребенка: его место в этой жизни, взаимосвязь сущности и статуса детства в обществе с изменениями общественного и политического строя, с ходом научного прогресса, с достижениями в области самого искусства.

Как известно, одно из самых интересных исследований, посвященных этой проблеме отражения детства в искусстве принадлежит французскому историку и демографу Ф. Ариесу [1]. Ариес провел анализ западноевропейской живописи на предмет возникновения и развития в ней темы детства, благодаря чему он сделал выводы о взаимосвязи детских образов в живописи с отношением общества к детям. Однако в своих работах Ф. Ариес занимался только искусством Западной Европы. Мы поставили себе целью провести исследования феномена детства в русской живописи, чтобы на основе подобного анализа сделать выводы о возможностях живописи в осознании феномена детства и провести параллели между изменениями в тематике детских портретов и культурно-философскими идеями эпохи.

Итак, согласно исследованиям Ариеса, тема детства получает первоначальное воплощение в западноевропейской живописи XIII в. (ангелы, младенец Иисус и нагое дитя как символ души умершего), в XIV в. появляются портреты умерших детей, и только в XVII в. впервые на полотнах художников начинают появляться портретные изображения реальных детей [6, с. 8]. В русском искусстве о становлении жанра детского портрета как такового можно говорить, лишь начиная с XVIII в., в котором он проходит огромный путь развития: от костюмизированных портретов детей царственных особ до изображения сложного внутреннего мира ребенка (в работах Ф.С. Рокотова и Д.Г. Левицкого). Следует отметить, что развитие и усложнение темы детства в живописи напрямую связано со всеми

общественными изменениями, происходившими в то время: новое философское понимание природы и предназначения человека, педагогические изыскания по улучшению человеческой природы, социальные и научные сдвиги и перевороты эпохи Просвещения не могли не сказаться на позиции художников, обращавшихся к теме детства в своем творчестве.

XIX век по праву считается «золотым веком» русской культуры, и это абсолютно справедливо в отношении как искусства, так и философии, и педагогики. В это время были выявлены ключевые характеристики русской культуры и одновременно сформировались теоретические направления, которые до сих пор оказывают существенное влияние на методологические позиции, духовно-нравственные ориентиры и картину мира все новых поколений наших соотечественников. Отечественная культура уяснила сама для себя свой неповторимый и глубоко органичный путь — философичность, антропологичность, принятие на себя меры глубочайшей ответственности за духовное становление каждой личности, за судьбу русского народа и человечества в целом. При этом не следует считать, что русская культура развивалась в отрыве от достижений западноевропейской культуры. Можно говорить о том, что на русской почве процветали те же идеи, что и за рубежом.

Отличительной чертой русской культуры того времени были ее гуманистическая направленность и гуманизм. Уважительное отношение к личности ребенка, его интересам и потребностям, стремление постигнуть его внутренний мир, создать условия для всестороннего роста и развития были общими для различных педагогических течений того времени. Общим было и отрицательное отношение к сословности школы, утверждение, что каждый ребенок имеет право на полноценное образование, на развитие всех заложенных в нем сил и возможностей. Задачей школы считалась подготовка растущего человека к жизни, к трудовой деятельности, к выполнению им гражданских обязанностей и общественного долга. В связи с этим каждому ученику считалось необходимым дать в руки инструмент, который поможет ему постоянно добывать новые знания, уточнять свои мировоззренческие установки и нравственные идеалы. Решение этих задач предполагало учет интересов, потребностей и склонностей детей, их природных возможностей и дарований.

Настоящий научный интерес к проблеме детства возник лишь в середине XIX в., когда педагогика и психология всерьез занялись проблемами детского развития. Во многом этот интерес был обусловлен успехами эволюционной биологии. Под влиянием Ч. Дарвина возникла детская психология как отдельная отрасль психологической науки. Кроме того, рост интереса к проблемам детства был связан с интенсивным развитием промышленности, с новым уровнем общественной жизни, что создавало необходимость возникновения современной школы. Учителей интересовал вопрос: как учить и воспитывать детей. Родители и учителя перестали рассматривать физическое наказание как эффективный метод воспитания — появились более демократические семьи. Кроме того, чтобы подготовить здорового, творчес-

кого, интеллектуально развитого человека, способного справиться с огромными физическими и умственными перегрузками, нужно было получить новое знание о человеке и способах подготовки его к жизни.

В это время появляется множество исследований, которые проводились в форме наблюдения за развитием ребенка (К. Бюлер, К. Гросс, В. Прейер, С. Холл, В. Штерн и др.). В. Прейер в 1881 г. опубликовал книгу «*Душа ребенка*» — итог многолетних наблюдений по строго разработанной схеме за развитием ребенка. Принципиально новым в его трактовке было обращение к фактору наследственности, которому отводилась такая же важная роль, как и активности самого ребенка. Исследование В. Прейера показало путь приобретения точных научных данных о психическом развитии ребенка, что стало образцом для организации объективного наблюдения и положило начало систематическому изучению психологии детского возраста [5].

З. Фрейд впервые отметил, что раннее детство, его впечатления, его опыт имеют огромное влияние на жизнь человека, что именно там формируются те «*комплексы*», которые образуют в подсознательной сфере исходную точку будущих невротических симптомов.

Важнейшим этапом в развитии психоаналитического направления явилось появление теорий учеников и последователей З. Фрейда, которые расширили и пересмотрели классический подход к пониманию личности. Э. Эриксон разработал эпигенетическую теорию развития личности. Рассматривая проблему отношений «*Ребенок и общество*», ученый анализирует понимание длительного неравенства ребенка и взрослого как один из факторов существования, которому «*способствует эксплуатируемость, равно как и развитая техническая и культурная виртуозность человеческой жизни*» [10]. Понимание развития ребенка в пространстве и времени культуры строится на основе «*взаимопроникновения биологического, культурного и психологического*» [9, с. 96].

С наступлением века XIX, века романтизма и сентиментализма, натурализма и реализма в искусстве, века научных открытий и становления национальных педагогических школ началась новая страница и в истории детского портрета. У романтиков вновь переворачивается отношение к человеку и детству. Детей начинают ценить просто за то, что они дети, а не кандидаты в будущие взрослые. Активно развивается литература для детей (Жуковский, Погорельский, Одоевский), дети нередко изображаются с игрушками, появляются картины детских комнат.

Одним из лучших детских портретов того времени и русской живописи вообще является «*Портрет мальчика Челищева*» О. Кипренского (1808 г.) Интерес к личности ребенка, еще не зараженного рационализмом взрослых, живущего в мире прекрасных детских грез, был очень характерен для художников и писателей-романтиков. Достаточно вспомнить маленькую героиню «*Щелкунчика*» Э.Т.А. Гофмана или героя сказки Погорельского «*Черная курица*». Юный Челищев на портрете Кипренского

серьезно и доверчиво смотрит в открывающийся ему мир. Лицо мальчика, с нежным овалом, пухлым детским ртом и мечтательным взглядом, поражает непосредственностью и искренностью чувства.

Изначальная романтическая конфликтность детского портрета приводит к тому, что даже социально и психологически конкретизированные или типажные, условно-идеализированные образы крестьянских детей на полотнах основоположника русского реализма А.Г. Венецианова не кажутся ни сентиментальными, ни обытовленно сниженными, что случается с портретами взрослых его кисти. Крестьянские дети на его полотнах — поэтическое, в какой-то мере идеализированное олицетворение чистой сельской жизни. Это не портреты в строгом смысле слова, но жанровые картины с участием детей.

Детский портрет составляет особую область в творчестве В.А. Тропинина. Он написал более 20 детских портретов. Несомненна связь его детских портретов с традициями XVIII в., с сентименталистско-просветительским направлением в философии. Именно просветители начинают обращать большое внимание на ранний возраст, объявляя ум ребенка «*tabula rasa*» и объясняя многие пороки современного общества отсутствием разумной системы воспитания. В своем творчестве Тропинин ориентируется на работы Греза. Однако, в сравнении с технически более совершенными, но и более формальными и имперсональными портретами Греза, юные герои произведений Тропинина теплее, непосредственное, простодушнее. Эти качества, по свидетельству современников, особенно привлекали художника в детях. Большинство детских портретов Тропинина связано с традициями сентиментализма. Им присуща большая степень обобщения, что тоже, несомненно, связано с философией Просвещения: не конкретный человек или ребенок, но человек вообще, представитель человечества своего времени и культуры. Детские портреты Тропинина, будучи изображением конкретного лица (в ряде случаев известного), тем не менее остаются девочками с «куклой» или «птичкой», мальчиками с «книгой» или «игрушкой», как бы подчеркивая, что они представители «детства вообще». Иное направление в ряду детских портретов Тропинина открывает «Мальчик в серой курточке» (1809). Он написан под влиянием «Портрета мальчика Челищева» О.Кипренского. И хотя художественный уровень работы Кипренского неизмеримо выше, Тропинин в своем портрете едва ли не впервые пытается углубиться в духовную сферу юного существа. Этот опыт еще не совсем удачен. Однако новое отношение к человеку, приближающее этот портрет скорее к направлению раннего реализма, нежели сентиментализма, становится более очевидным.

Наивысшим достижением художника в передаче многопланового, хрупкого, вибрирующего внутреннего мире ребенка стал портрет сына (1818) — одно из лучших и самых поэтичных произведений русской живописи первой половины XIX в. Образ Арсения Тропинина целен и ясен, но не однозначен. Он нелегко поддается словесному истолкованию, поскольку вос-

создан исключительно живописными средствами. В сдержанной живописи портрета раскрылся колористический дар Тропинина. Достаточно посмотреть, как написан распахнутый ворот рубашки, как проникает свет сквозь нежную мочку детского уха, делая его почти прозрачным, как золотятся волосы на голове ребенка. Стремление ко все большей правдивости и индивидуализации определяет дальнейшее развитие детского характера в прогрессивном русском искусстве первой половины XIX в. И в этом отношении «Портрет Арсения Тропинина» является настоящим художественным открытием. Лишь к середине столетия в образах Николенки Иртеньева («Детство» Л.Н. Толстого) и Сережи Багрова («Детские годы Багрова-внука» С.Т. Аксакова) русская литература придет к такой глубине передачи внутреннего мира ребенка, какой достиг Тропинин в портрете сына. Именно Сережа Багров, хрупкий и болезненно-впечатлительный, весь распахнутый навстречу стремительно расширяющемуся миру, духовно наиболее близок Арсению Тропинину. Подобно ему, выросший в деревне Сережа Багров склонен к созерцательности, и жизнь природы, подчиненная естественным и чистым законам, органично воспринимается им как часть собственной жизни. Кстати, в портрете Арсения можно увидеть и такое чрезвычайно редкое для искусства той поры качество, как социальная принадлежность. Художник изображает не барчука и не дворового мальчишку, а ребенка, принадлежащего к только еще определявшейся сословной группе, которая в современной литературе обозначается термином «интеллигенция».

Подлинным новатором в области детского портрета был П.А. Федотов. Детские портреты Федотова относятся к последним годам жизни и творчества мастера. Художник «натуралистической школы», он вполне разделял убеждение Белинского в том, что «где жизнь, там и поэзия». Но там, где юная жизнь — поэзия вдвойне. Может быть, поэтому в детских портретах он скупее, чем обычно намечает интерьер: предметный мир окружения фиксируется двумя-тремя подробностями, достаточными, чтобы убедительно запечатлеть обстановку, отнюдь не исчерпывающую обстоятельства жизни, но не бытия «одеревенелой модели». Тончайший и точнейший рисунок создают и глубинность среды, и достоверность одежд, и, главное, характер и состояние, интересы и живые движения души. «Портрет Ольги Жданович» (1846—1847) отличается простодушием и мягкостью. Здесь Федотов не стремится к раскрытию особых душевных качеств и глубин внутренней жизни. Возможно эти качества еще не сформировались или вовсе не даны ей от природы. Зато открытость девушки, ее доверчивость, мягкость оказались теми чертами, которые сразу же, с первого взгляда на портрет, привлекают внимание зрителя. Самым значительным произведением Федотова можно считать «Портрет Н.П. Жданович за клавесином» (1850). Девушка предстает перед нами во всей сложности своего душевного бытия, в период пробуждения чувств, целеустремленного движения к будущему. Взгляд девушки выражает сложные душевные переживания. В нем есть одновре-

менно и доверительность, и настороженность, желание впустить стороннего наблюдателя в мир своих чувств и вместе с тем отгородиться от него. Он свидетельствует о том, что сама душа молодой девушки еще в становлении, в процессе формирования своих душевных качеств.

Совершенно особое звучание тема детства приобретает в демократическом и бунтарском искусстве В.Г. Перова. Его знаменитая «Тройка», «Проводы покойника», «Спящие дети» — образы совсем другого детства, протекающего рядом с детством любимых и обеспеченных детей. Смысловой стержень детских портретов Перова — выявление трагических противоречий детского возраста персонажей и зрелых, почти трагических переживаний. Он пишет не просто слишком рано повзрослевших детей, он пишет судьбы детей, не знавших детства. Его портреты — прямая иллюстрация к литературе XIX в., которая свидетельствовала об отсутствии детства у детей низших сословий (Ч. Диккенс, М. Твен, М. Горький и др.). Полотна Перова лишены страстей и эффектов: все обыденно, скупое, правдивое. И эта истина куда ужаснее любой лжи. Почти на всех холстах царит тишина. Разве вой собаки да голос вьюги нарушают безмолвие. Оно куда пронзительнее шума, грохота, крика. «Чтобы хорошо писать, страдать надо, страдать, страдать...» — сказал Достоевский [7]. Именно это страдание и чувствуется в картинах Перова. Страдания и художника, и моделей. Он находил свои модели в трущобах, бродил по старым кварталам Москвы, посещал закопченные шумные мастерские. Везде кишели дети: оборванные, неухоженные, забытые. Дети без детства — до сих пор мы смотрим на них и понимаем — так быть не должно, но, к сожалению, так случается слишком часто даже сейчас. Наверное, поэтому картинам Перова так близки образы современной социальной рекламы, посвященной проблемам детства и не оставляющей нас равнодушными.

Наряду с портретами, поразительными по глубине постижения человеческой души, истинными психологическими открытиями, создавались в это время и блестящие в живописном отношении, очень похожие, но значительно более поверхностные салонные работы. В детском портрете особенности салона раскрываются в наибольшей степени: младенческая миловидность представлялась очень благоприятным материалом для салонной живописи с ее специфическим пониманием красоты. К таким образцам принадлежат работы И.К. Макарова. Безупречные в живописном отношении, необычайно изысканные по колориту, утонченно раскованные по моделировке, они очень холодны и, естественно, даже не ставят перед собой задачу психологической разработки характера. Более сложен жанр детских портретов в работах В.Е. Маковского, безусловно содержащих и элементы салонности. Вместе с тем, в них ощущается и психологизм, несколько сглаженный идилличностью целостного впечатления.

В творчестве крупнейшего русского художника-реалиста И.Е. Репина детский портрет занимает достаточно скромное место. Эпические, многогранные задачи крупных исторических панорам, созданных им, казались

несопоставимыми с камерными и семейными проблемами, возникающими в размышлениях о детстве. Вместе с тем, Репин был замечательным знатоком детской психологии и великолепным мастером детского портрета. Достаточно вспомнить детей в картине «Не ждали». Репин оставил превосходные портреты дочери и сына в младенческом возрасте. Писал он их не однажды, как бы тяготея к созданию эпической сюиты, находя для каждого возрастного состояния свежие композиционные и живописные приемы, стремясь запечатлеть ту скоротечность и хрупкость бытия, так заметную именно в детском возрасте. Прекрасна его «Стрекоза» — сидящая на перекладине девчушка, освещенная солнцем. Она задумалась о чем-то своем, насупилась. Кажется, что художник подсмотрел за ней, что вовсе и не позирует она ему, просто пребывает где-то в своем, таинственном и закрытом для нас мире. А мы видим лишь внешние отблески его, лишь яркий свет, идущий оттуда.

Целая глава в истории детского портрета — работы В.А. Серова, мастера необыкновенной силы, правдивости и живописного дарования. Интересно, что причины столь пристального внимания художника к теме детства можно найти в его собственном трагичном и «сумбурном» детстве [2]. И здесь невольно вспоминается мысль Фрейда, что все болезни (и увлечения?) взрослой личности коренятся в детстве. Детские модели так часто занимали воображение художника, что кажется, будто вновь наступил золотой век в истории этой темы. Все творчество Серова окрашено романтическими переживаниями, одна из важнейших линий для которой — культ детства. Свежесть открытия мира пленяет зрителей в таких шедеврах Серова, как «Девочка с персиками», «Мика Морозов», «Дети» и др. Из живописцев — его современников — единственно у М. Врубеля в «Девочке на фоне персидского ковра» и в «Портрете сына» дети столь же незащищенно открывают художнику свой душевный мир, а художник, в свою очередь, испытывает себя той огромной вопрошающей силой, которую таит в себе детский взгляд, той самой детской слезинкой, о которой писал Ф.М. Достоевский.

«Девочка на фоне персидского ковра» Врубеля — это портрет Маши Дохнович, дочери киевского ростовщика. Светятся узоры старого ковра, драгоценной мозаикой вспыхивают краски портрета. Чарующая атмосфера восточной сказки и тревожный взгляд девочки-подростка — неожиданное сочетание реальности и фантастики. Художник одел девочку в шелковое платье, украсил ожерельем, дал в руки декоративный кинжал и две розы, усадил на фоне ковра. Но восточная декоративность — не самоцель для художника. Он ищет соответствия между миром вещей и человеком. Наверное, Маша Дахнович воспринималась бы просто натурщицей в восточной обстановке, если бы не ее человеческая сложность, которая ощутима в широко распахнутых, темных, не по-детски пронизательных глазах. В портрете много неопределенного, недосказанного, как в жизни. Девочку не занимает красота окружения. Есть какая-то тревожащая беспомощность в ее позе. Тонкие, бессильно упавшие руки подчеркивают ощущение

ние хрупкости, незащищенности. В тоже время розы воспринимаются как символ утонченной красоты, чистоты образа.

Но если у Врубеля ребенок — почти мистическое существо, напряженная красота которого переводится в план сказочно-ирреальный, то у Серова захватывает реальное, и захватывает не менее властно. Перед портретом Серова «Дети» испытываешь чувство узнавания обычного, простого, знакомого, но почему-то волнующего, тревожащего. Белые просторные блузы, мешковатые темно-синие штаны, чулки, ботинки, дощатый пол террасы, а дальше — серое небо, песчаный берег залива. Но сколько суровой нежности во взгляде художника, в том, с какой правдивостью передает он влажность морского воздуха и эти нахохлившиеся детские фигурки, возникающие перед нами в пленительном повторе одинаковых пропорций одежды, цвета волос. Поворот на нас одного из мальчиков приобретает характер медленного замороженного движения; он с трудом отрывается от каких-то своих переживаний, он еще в их власти, принадлежа больше морю, небу и своему собственному воображению, чем художнику, на которого он переводит невидящий взгляд, в то время как другой мальчик в полной неподвижности и сосредоточенности продолжает разговор с природой, обретающий особую ценность в гармонии детского восприятия.

«Девочка с персиками» (1787) — портрет Веры Мамонтовой. Она умерла молодой, и в памяти всех, кто знал ее, она осталась именно такой. На портрете она кажется старше своих двенадцати лет. Пожалуй, впервые, прервав свою обычную беготню, позируя, даже скучая, она задумалась о чем-то значительном, сосредоточилась, стала взрослее. Ее мысли не мешают счастью, она, как и прежде, им наполнена, но само счастье обретает новое содержание. Это уже не наивное детское одушевление, а тревоги и радости, близкие Наташе Ростовской, ждущей и страшящейся первого бала. Это поэзия молодости, беззаботной и немного грустной от сознания кончающегося детства, поэзия становления личности, первого пристального взгляда на себя и людей. Пушистые персики, розовая блуза подростка, игрушечный гренадер в углу, расписанный самим Серовым, — все это осталось от прошлого. Но открытая в гостиную дверь, выходящее в сад окно раздвигают пределы комнаты, напоминают о большом, «настоящем» мире, в который — еще минута, и уйдет эта милая повзрослевшая девочка. Ощутить значительность чувства несформировавшегося, едва зарождающегося, нераскрывшегося или скрываемого, увлечься красотой характера скорее тонкого, нежели яркого, уловить те черты внешнего облика, которые не допускают не только пережима, но даже определенности, но который, возможно, и составляет очарование детства, — это было дано В. Серову.

Другая известная картина Серова — «Мика Морозов» (1901). Мика Морозов — это сын известного промышленника и коллекционера живописи М.А. Морозова. Все окружающие отмечали необыкновенную развитость и подвижность этого пятилетнего мальчика. Серов удивительно точно от-

крывает эмоциональность, непосредственность и порывистость внутреннего мира ребенка, как бы «распахнутого настежь» окружающему миру и поэтому воспринимающего все с абсолютным и непомерным восторгом. Счастливая пора детства с полным ощущением счастья, восторг удивления чудесным невиданным миром — вот тема этого портрета. Маленький Мика готов сейчас, немедля подпрыгнуть и мчаться, мчаться. Куда? А он и сам не знает. Мика счастлив в своем неведении сути жизни...

В отличие от Серова, многие художники «Мира искусства» обнаружили в детской модели, кроме возможности оттенить ностальгическую ноту, столь свойственную мастерам этой группы, повод зафиксировать игровые, ярко театральные, откровенно костюмированные черты. К числу таких карнавально-костюмированных портретов относятся изображения детей в маскарадных платьях кисти Б.М. Кустодиева.

Художественные принципы «Мира искусства» в классически ясных формах проявились в творчестве З. Серебряковой. Ее детские портреты соединяют чуткость художественного видения и человеческую, материнскую привязанность. Дети были ее постоянными моделями: на протяжении раннего периода творчества она постоянно рисовала своих четверых детей, детей многочисленных родных и друзей, а также просто детей. Она зарисовывала детей, как свидетельствуют записи в ее альбомах, на 11-й, 12-й день рождения, когда им исполнялось шесть недель, полгода. А едва дети подрастали, изображала, как они начинают ползать, ходить, играть на полу, сидеть за столом. Она постоянно изучала детское тело, мимику, жесты. Создается впечатление, что она постоянно была около детей с кистью или карандашом и пыталась постичь самое характерное в их облике и поведении.

Очень интересен групповой портрет ее детей «За обедом» (1914). За столом изображено трое ребятшек в ожидании обеда. Один пьет воду из стакана, другой уже взял ложку, самая маленькая положила руку на тарелку. Выбор жанрового мотива дал возможность показать детей в активном состоянии, выявить их разные психологические реакции, избежать позирования. Мы видим на первом плане живого и общительного Шурика, по другую сторону стола — мечтательного и несколько медлительного Женю и порывистую, нетерпеливую Тату. У каждого только ему присущие выражение лица, взгляд, поза, жест. С тонким пониманием особенностей детской психологии, с истинно женским и материнским чутьем художница передала индивидуальный характер каждого ребенка, запечатлев их в такой, на первые взгляд обыденной, бытовой обстановке. Интересно, что ее зарисовки, где дети не позировуют, а на которых они «схвачены» скольльзящим взглядом в их обычных повседневных делах и заботах — гораздо правдивее и эмоциональнее, чем те, где дети явно позировуют.

Творчество художников «Мира искусства» знаменует последний всплеск напряженного интереса к детскому портрету в художественной жизни России. И все же тема детства по праву может быть названа веч-

ной. Воплощая ее, русское искусство подарило миру множество шедевров, обогащающих опыт, возвышающих душу, взывающих к самым светлым чувствам прошлых, нынешних и будущих поколений. Ведь ребенок — значимый символ непересекаемости бытия, а, значит, и вечности мира; чистоты и незамутненности сознания — а, значит, и бесконечной возможности к самосовершенствованию. Ребенок — это росток жизни, трогательный в своей беспомощности, взывающий к бережному культивированию и трогательной защите. Именно поэтому среди детских портретов великих мастеров почти невозможно найти протокольно-бесстрастных, они неизменно несут яркую и многозначную эмоциональную окраску — легкую грусть, иногда с ностальгическим оттенком (как грусть о невозвратимой прекрасной поре), сентиментальное умиление, восторженное изумление, потаенное или открытое восхищенное любованье.

В заключение хочется отметить, что примерно до конца XIX в. в общественном сознании существовало членение жизни на три этапа: детство как стадия зависимости, полная сил молодость и, наконец, старость, в которой нет ничего хорошего. Лишь с конца XIX в., с развитием урбанизации и индустриализации детство становится универсальным феноменом, охватывающим все слои населения. Статус ребенка, который был в основном привилегией мальчиков, в равной степени распространяется и на девочек, которые до этого, независимо от принадлежности к социальному слою, с раннего возраста привлекались к домашнему труду и семейным заботам. Глубокий кризис, к которому пришла мировая цивилизация на рубеже XIX—XX вв., вызвал разочарование в итогах человеческой деятельности, в его разуме и культуре. Исследуя причины человеческой несостоятельности, философы, психологи, педагоги, ученые и люди искусства обратились к проблемам детства и истокам личности, которые до сих пор являются предметом пристального изучения всех вышеназванных областей знания.

Понимание необходимости разработки индивидуального подхода к учащимся было характерно для всех прогрессивных концепций в педагогике России того времени. Развитие в конце XIX — начале XX в. наук о человеке позволило сформировать важное теоретическое положение о необходимости комплексного изучения ребенка как сложной развивающейся системы. При этом ребенок рассматривался не только как объект воздействия социальной среды, условий жизни, но и как личность, способная активно воспринимать явления окружающего мира и активно перерабатывать их, исходя из внутренней мотивации и индивидуальных особенностей. Такое понимание личности ребенка способствовало привлечению внимания к его изучению. С нашей точки зрения, искусство и, в частности, живопись сыграла в этом далеко не последнюю роль. Феномен детства в русской живописи XIX — начала XX века прошел значительный путь развития, в котором можно выделить даже не одну, а несколько переплетающихся тем и мотивов. Одна из линий развития была связана с углублением психологизма в раскрытии

внутреннего мира ребенка, к изменениям в ее сознании, мироощущении, к фазам детского развития, к соотношению природного и привнесенного воспитанием. Другая линия была связана с интересом к социальной жизни модели, к противоречиям между юным возрастом детей и их тяжелой жизнью, не детским мировосприятием, порожденным этой жизнью. Третий путь — путь салонных, красиво-изысканных, но бездушных и пустых портретов. В них опять проявлялась тенденция к простой фотографичности и излишнего внимания к деталям, за которыми «теряется» сам ребенок.

В своих лучших образцах портретная живопись соединила самые интересные ценные достижения всех этих направлений: точность в изображении, углубленный психологизм, интерес к социальной жизни модели и чертам, накладывающимся этой жизнью. Эти портреты по своей глубине могут быть сопоставимы с романами Толстого и Достоевского, вскрывающими разные стороны жизни ребенка, разные, подчас противоречивые грани его личности. Очень печально, что в XX в. интерес к детскому портрету был значительно ослаблен. Если в XIX в. практически все выдающиеся художники внесли заметный вклад в сферу детского портрета, то век XX уделял детям гораздо меньше внимания. Вообще жанр детского портрета как такового практически исчез к концу века, уступив место зарисовкам из жизни детей и молодежи, бытовым и юмористическим сценкам, что, несомненно, тоже есть следствие времени.

Литература

1. *Ариес Ф.* Возрасты жизни // *Философия и методология истории: сборник статей.* — М.: Прогресс, 1977.
2. *Грбарь И.Э.* Валентин Александрович Серов, 1865—1911: Жизнь и творчество. 2-е изд. — М.: Искусство, 1980.
3. *Культурология: учебник / под ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана.* — М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2011.
4. *Куренкова Р.А.* Эстетика: Учеб. для студ. высш. учеб. завед. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
5. *Марцинковская Т.Д.* История детской психологии: Учебник для студ. пед. вызов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
6. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. — М.: Тривола, 1995.
7. *Плеханов Е.А.* Феноменология детства в творчестве Ф.М. Достоевского / Феноменология духовного. — Владимир, 1995. С. 103—118.
8. *Толстых Н.Н.* Развитие индивидуального хронотопа в детстве и юности // *Вопросы психологии.* — 2010. № 2. С. 30—45.
9. *Эриксон Э.* Детство и общество / Пер. [с англ.] и науч. ред. А.А. Алексеев. — СПб.: ЗАО ИТД «Летний сад», 2000.
10. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. — М.: Прогресс, 1996.



В.Д. Серафимова

Концепты «дети», «детство» как общечеловеческая проблема (А. Платонов, Ю. Казаков, Б. Екимов и др.)

В статье раскрываются основные семантические составляющие, проявления черт термина «концепт дети», «детство» на материале отдельных произведений писателей XX — начала XXI в., таких как А. Платонов, Ю. Казаков, Б. Екимов и другие. На основе анализа некоторых их произведений выявлены преемственность, схождения и разрывы в художественном исследовании писателями темы детства, в создании образов ребенка и матери как на уровне содержания, так и формы произведения. Выявлено: в концепт «детство», «дети» А. Платонов, Ю. Казаков, Б. Екимов вкладывают особый смысл — «дети — спасители человечества»; в детстве «образуется» ум и сердце ребенка; дети — проблема общечеловеческая; от решения проблем «детство», «дети», «семья» зависит судьба культуры и цивилизации; в любви ребенка к матери и отцу «заложено» его будущее чувство «общественного человека».

Ключевые слова: концепт, константы, преемственность, дети, детство, семья, художественный и культурный опыт, библейский архетип, сила детства, общечеловеческая проблема, ум, сердце, душа, гуманистические традиции, Л.А. Шубин, А. Платонов, Ф.М. Достоевский, Л. Толстой, М. Шолохов, Ю. Казаков, Борис Екимов, Д.С. Лихачев.

В современном литературоведении нет единства в понимании термина «концепт». Цель статьи — раскрыть основные семантические составляющие и проявления черт концепта «дети», «детство» на материале произведений писателей XX — начала XXI в., таких как А. Платонов, Ю. Казаков, Б. Екимов и другие, выявить преемственность, схождения и разрывы в художественном исследовании писателями темы детства, в создании образов ребенка и матери как на уровне содержания, так и формы произведения. В принципе отбора авторов берется временной интервал — первая и вторая половины XX — начало XXI вв., характеризующиеся наличием уникальной идейно-эстетической парадигмы духовных исканий писателей различных литературных направлений. Как благодаря художественным открытиям А. Пла-

тонова русская литература обрела новый способ видения и оценки событий. Она реализовала ключевые составляющие возрожденной в 1920-30-е годы «экзистенциальной парадигмы культуры», зафиксировавшей постоянный интерес художника к онтологическим, сущностным проявлениям бытия [1]. Выбор авторов обусловлен и тем, что концепты «дети», «детство» являются смыслообразующими константами художественной картины мира рассматриваемых в статье писателей, выражают особенности их художественного сознания (см. коммент. 1).

Под концептом мы понимаем философско-эстетический феномен, особое ментальное образование, являющееся единицей художественной картины мира автора, заключающее в себе, с одной стороны, универсальный художественный и культурный опыт (дискретная единица коллективного сознания), с другой, эмоционально-чувственные проявления индивидуума. При изучении закономерностей литературного процесса нам представляются важными доводы академика Д.С. Лихачева об обращении писателей к устойчивым темам, присущим отечественной и мировой культуре, к объединяющим идеям — концептам. Концепт (лат. *conceptus* — понятие), по Лихачеву, «не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным опытом человека и народным опытом. Потенции концепта тем шире и богаче, чем шире и богаче культурный опыт человека» [2, с. 33—42]. Для нашей работы существенным представляется определение термина «концепт» профессором Ю.С. Степановым как «объединяющих идей русской культуры», мировой культуры, которые «не требуется создавать заново, они уже есть — «константы» [3, с. 4].

Исследуя тему детства, органично включающую в себя семейную тему, А. Платонов опирается на предшествующий опыт литературы, на сакральные тексты как на литературные тексты-предшественники, прибегает к объединяющим идеям русской культуры — константам, поддерживает прецедентную в культуре тему спасения ребенка, нравственного пробуждения человека, его возрождения, рассматриваемую в произведениях Ф.М. Достоевского, Л. Толстого, М. Шолохова и др. писателей, поднимает вопросы вечных поисков счастья человеком и его тяги к духовному. Разработка Платоновым концепта «дети», «ребенок» восходит к библейскому архетипу, к библейской заповеди: «Иисус, призвав дитя, сказал: истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в Царство Небесное» (Еванг. От Матфея. Гл. 18, п. 3).

Тема «слезинки ребенка» и нравственного преображения взрослого в «Братьях Карамазовых» и в фантастическом рассказе Ф.М. Достоевского «Сон смешного человека», тема «силы детства», заключающейся в слабости ребенка, в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина» и в рассказе «Сила детства», доминантная тема деятельного добра в книге С.Т. Аксакова «Детские годы Багрова-внука» обретут актуальность в произведениях А. Пла-

тонова — в романе «Чевенгур», в повестях «Котлован», «Ювенильное море», «Эфирный тракт», «Джан», в рассказах «Родина электричества», «Песчаная учительница», «Фро», «Возвращение», «По небу полуночи», «Июльская гроза», «Уля», «Маленький солдат», в пьесах «Дураки на периферии», «14 Красных Избушек», «Ноев ковчег» и др. Платонов строит собственную систему нравственных координат человеческой жизнедеятельности, взяв за основу этику любви и памяти, восстановления связей человека с окружающими и универсальной ответственности каждого за все, что вершится на «планете людей». У истоков всечеловеческого братства в произведениях Платонова становится беспомощный ребенок, пробуждающий совесть, беспощадность самосуда, бескомпромиссность, органически присущие ребенку.

Поэтические идеи Платонова о силе детской слабости, «связывающей людей в единое родство», сосредоточены в рассказе «Маленький солдат» (1943). Ребенок активизирует силы взрослого, объединяет взрослых в стремлении защитить его от страданий, от несовершенства мира. Герой рассказа «Маленький солдат» Сергей Лабков вместе с родителями находится в действующей армии, на войне теряет и отца, и мать, полковника и военврача. Сережа остается в армии, чтобы быть полезным, ходит в разведку, выполняет серьезные задания. Любовь к осиротевшему мальчику, «вечное горе» ребенка сближают двух взрослых людей, майора Савельева и майора Бахичева. Объединяющая идея русской и мировой культуры сосредоточена в рассказе в словах: «Эта слабость детского, человеческого сердца, таящая за собой постоянное, неизменное чувство, связывающее людей в единое родство, — эта слабость означала силу ребенка» [4, с. 227]. Концептуальными в рассказе являются авторские мысли о силе ребенка, заключающейся в его слабости, мысли о «святости детства» и враждебности войны, уводящей ребенка из «святого детства», мысли о семье, без которой душа взрослого может остаться «порожней», об ответственности взрослых за судьбу ребенка. «Мальчика я приучу к себе и сберегу — может, он и меня станет понемножку любить, а то живешь — товарищей много, а внутри все что-то без семьи порожним остается» [4, с. 230]. Платонов преемствует и развивает концепцию активизации духовной жизни взрослого ребенком, разрабатываемую его предшественниками, проводит идею «восстановления человека», затронутую в рассказе Л.Н. Толстого «Сила детства» (1908). Рассказ же Толстого представляет собой художественно переработанное изложение стихотворения Виктора Гюго «La guerre civile» («Гражданская война»). Толстовский рассказ фокусирует его понимание темы детства, трактовку образа ребенка, призванного объединять людей во имя добра и справедливости. Такой подход прослеживается в произведениях А. Платонова на всем пространстве творческого пути, в художественных произведениях, в «Записных книжках», в литературно-критических статьях «Пушкин и Горький» (1937). «Пушкин — наш товарищ» (1937), «Детские годы Багрова-внука» (1941).

В литературно-критических статьях излагаются мировоззренческие принципы писателя, его этика и эстетические взгляды. В рецензии на повесть С.Т. Аксакова «Детские годы Багрова-внука» Платонов пишет, что «...отношение Аксакова к природе и русскому народу является лишь продолжением, развитием, распространением тех чувств, которые зародились в нем, когда он в младенчестве прильнул к своей матери, и тех представлений, когда отец взял своего сына и показал ему большой-большой светлый мир, где ему придется потом долго существовать. И ребенок принимает этот мир с доверием и нежностью, потому что он введен в него рукою отца» [5, т. 2, с. 330]. Как подчеркнет Платонов в «Записных книжках», «наблюдать за развитием сознания в ребенке и за осведомленностью его в окружающей действительности составляет для нас (взрослых — В.С.) радость» [9, с. 279]. По Платонову, ребенок — «всемирный элемент» («Котлован»); ребенок «связывает людей в единое родство, заставляет кипеть нашу жизнь» («Маленький солдат»); «...от одного вида ребенка взрослые начинают более согласованно жить» (Котлован); «Большие — только предтечи, а дети — спасители вселенной» (Записные книжки); «Ребятишки — дело непокупное, и для сердца они больны, как смерть» («Июльская гроза»).

Героев своих книг Платонов исследует прежде всего в социально-этическом плане. За каждым словом в философской прозе Платонова кроется многоуровневая мотивация, обнажающая мироощущение, нравственно-этические представления писателя. Мысли, прозвучавшие в литературно-критических статьях, рецензиях и письмах Платонова о семье как о «великой силе», как о «теплом очаге, где на всю жизнь согревается человеческое существо», легли в основу рассказа «Возвращение» (1946). Уже название рассказа позволяет выявить главную мысль рассказа: по концепции автора герой рассказа, возвратившийся с фронта к жене и детям, обязан вернуть им то тепло, которого они были лишены в его отсутствие. В рассказе сталкиваются два «возвращения». Композиция рассказа, цельсообразность всех его частей, художественного обрамления, кольцевой композиции, вводных эпизодов, лирических отступлений делают наглядней мысль автора об ответственности мужчины за благополучие любви, за душевное спокойствие женщины, жены, детей. С войны тридцатипятилетний капитан Алексей Иванов возвращается с ожесточившимся, нечутким сердцем. Он не может понять, как выжила его семья — жена Любовь Васильевна и двое детей — Петруша и Настя. Один из центральных эпизодов рассказа — фрагмент текста, описывающий мучительное объяснение Иванова с женой. Любовь Васильевна расскажет мужу, что «...не стерпела жизни и тоски» по нему, позволила человеку, «к которому потянулась душа», «стать близким, совсем близким». Вот как объясняет она свой поступок: «Нет, не была я с ним женщиной, я хотела быть и не могла. Я чувствовала, что пропадаю без тебя, мне нужно было — пусть кто-нибудь будет со мной, я измучилась вся, и сердце мое темное стало, я детей своих уже не

могла любить, а для них, ты знаешь, я все стерплю, для них я и костей не пожалею!...». Из гордости и честолюбия Иванов пытается сбежать от жены, детей, уходит от семьи. Внутренний монолог героя объясняет его состояние: «...пусть она живет теперь по-своему, а он будет жить по-своему (...) его сердце ожесточилось против нее, и нет в нем прощения человеку, который целовался и жил с другим, чтобы не так скучно, не в одиночестве проходило время войны и разлуки с мужем». Бегущие за поездом дети становятся творцами переворота в душе отца, побуждают его к подлинному «возвращению»: «Иванов закрыл глаза, не желая видеть и чувствовать боли упавших обессилевших детей, и сам почувствовал, как жарко у него стало в груди, будто сердце, заключенное и томившееся в нем, билось долго и напрасно всю его жизнь и лишь теперь оно пробилось на свободу, заполнив все его существо теплом и содроганием. Он узнал вдруг все, что знал прежде, гораздо точнее и действительней. Прежде он знал другую жизнь через преграду самолюбия и собственного интереса, а теперь внезапно коснулся ее обнажившимся сердцем» [5, с. 229].

Начиная с первых своих произведений, Платонов изображает единство мира взрослых и детей — в этом суть его концепции детства, и это единство показано с настоящей психологической глубиной. «Жить впереди детей», «обнажившимся сердцем» прикасаться к детям — эти истины являются самыми главными в нравственном опыте платоновских героев и определяют суть взаимоотношений взрослых и детей. По точному определению Н.В. Корниенко, детство в прозе А. Платонова — «спрессованная метафора жизни» [15, с. 337].

Сопоставление прозы А. Платонова и Ю. Казакова позволяет говорить о сходном разрешении проблемы семьи, дома, отношения взрослых героев писателей к детям, к семье, к смерти. Рассказы Казакова «Свечечка» (1974), «Во сне ты горько плакал» (1977) близки прозе Платонова тончайшим и глубоким исследованием духовных контактов взрослых и ребенка. В этих рассказах в наиболее концентрированной форме развивается и актуализируется платоновская концепция детства, нашедшая воплощение в философеме из повести «Котлован»: «Насколько окружающий мир должен быть нежен и тих, чтобы она (девочка — В.С.) была жива» [8, с. 271]. Казаков в духе платоновских «сокровенных» героев фиксирует мельчайшие изменения в переживаниях автобиографического героя-рассказчика за судьбу ребенка. Радость от общения взрослого с сыном сменяются тревогой, страхом за его жизнь, что он может заблудиться во время прогулки в лесу, что могут опять рваться бомбы и литься детские слезы, что может «кануть в небытие (...) счастливое ослепительное время блаженства», и душа ребенка будет «с каждым годом отдаляться, отдаляться ...» [12, с. 445]. «В твоём глубоком, недетском взгляде видел я твою, покидающую меня душу (...) Но хриплым, слабым голосом звучала во мне и надежда, что души наши когда-нибудь опять сольются, чтобы уже никогда не разлучаться.

Да! Но где, когда это будет?» [12, с. 446]. В рассказах осмысляются вопросы и жизни, и смерти, и тяготения душ, детской и взрослого человека, уже умудренного житейским опытом, пережившего смерть друга, сознательно расставшегося с жизнью. В рассказах и воспоминаниях автобиографического героя — рассказчика о большом горе, пережитом в детстве, когда он в одной кучке с женщинами и детьми наблюдал за людьми в гимнастерках, охраняющих мужчин, выстроенных в шеренгу, а за шеренгой возвышалась насыпь, на которой стояли теплушки, выпускающий высокий черный дым паровоз.

Бесстрашное распознавание жизни, трагических ее обстоятельств, особенно обострившееся у Платонова к концу 30-х годов, свойственно и перу Казакова. «Торопливо сунув мне тяжелый узелок с бельем и консервными банками, мать подтолкнула меня, крикнув вдогонку: «Беги, сыночек, к папе, отдай ему, поцелуй его, скажи, что мы его ждем!» — и я, уставший уже от жары, от долгого стояния, обрадовался и побежал... (...) Я бежал, поглядывая то себе под ноги, то на отца, у которого я различал уже родинку на виске, и вдруг увидел, что лицо его стало несчастным, и чем ближе я к нему подбегал, тем беспокойней становилось в шеренге, где стоял отец...» [12, с. 446].

Продуктивно в плане сравнения, переклички мотивов «*возрождения героя*», восхождения его от безысходности к надежде, от эгоизма к «правде жизни» — любви к детям сопоставить рассказы «Возвращение», «Ветер-хлебопашец», «Уля», «Июльская гроза» Платонова с рассказами Лауреата премии А.И. Солженицына Бориса Петровича Екимова «Продажа» (1996), «Фетисыч» (1996), «Белая дорога», «Пастушья звезда» (1989), «Пиночет» (1999), «Теленок» (2005) и др., собранными и опубликованными в книгах «Девушка в красном пальто» (1974), «Холюшино подворье. Рассказы и повести» (1984), «Елка для матери. Рассказы» (1984), «За теплым хлебом» (1986), «Пиночет. Повести и рассказы» (2000) и др.

Сопоставление творчества А. Платонова и Б. Екимова может показаться на первый взгляд неожиданным, однако погружение в их прозу обнаруживает далеко не случайную связь, существующую между ними. Анализируя прозу писателей в художественном осмыслении темы детства, преемственности поколений, взаимоотношений взрослых с миром ребенка, подростка, мы говорим не только о литературном воздействии таланта Платонова, а о едином направлении творческих поисков писателей, прошедших «после Платонова», о попытке их героев, говоря словами Л. Шубина, «осмыслить свою жизнь, жизнь других людей» [11, с. 176]. Роднит писателей сходный взгляд на назначение искусства, предъявление спроса к самому человеку за обустройство им жизни. Философемы писателей: «Действуй, радуйся и отвечай сам за добро и за лихо, ты на земле не посторонний прохожий» (Платонов «Афродита»); «Каждый повинен в жизни своей и волен в ней». (Б. Екимов. Пресвятая Дева-Богородица).

Б.П. Екимов поэтизирует созидателя, человека-труженика на своей земле. «В поле сейчас пшеница уже поднялась. Сизоватый тяжелый колос. Мерная зыбь хлебов, колыханье. А в степи косят траву. Сохнет сено. Утренняя тишина. Горлица стонет в тополевой гуще. Детский голос — в соседнем дворе. Господи... Что нужно нам в этом мире? Что ищем?...» [16, с. 112].

Типологические связи на уровне содержания прослеживаются в рассказах А. Платонова «Ветер-хлебопашец» (1943), «Цветок на земле» и Б. Екимова «Фетисыч». Дети в произведениях писателей стремятся обустроить жизнь и землю, на которой они живут. В разрушенной фашистами деревне, в которой остались лишь несколько немощных стариков и детей, «сухорукий» «ребенок-хлебопашец» — возделывает землю, чтобы на пожарище снова началась жизнь. Это мудрый ребенок, противостоящий злу. Он — изобретатель, использует силу ветра, «запряженную в плуг». Обаятельный своей любознательностью, открытостью миру, мальчик Афоня создает свой микромир, где никто не должен быть обижен («Цветок на земле»). Мальчик хочет узнать «тайну жизни», «все самое главное». И бабушка показывает внуку цветок, который растет из камня, «мертвого праха». «Цветок этот — самый большой труженик, он из смерти работает жизнь. Это и есть самое главное дело на белом свете» [10, с. 288], — объясняет дед внуку «тайну жизни». Прикоснувшись к тайне превращения мертвого вещества в живое растение, ребенок открывает для себя смысл жизни. «Теперь я сам знаю про все!» — скажет Афоня бабушке Титу. «Ты спи, а когда умрешь, ты не бойся, я узнаю у цветов, как они из праха живут, и ты опять будешь жить из своего праха».

О гибнущей деревне, о школе, оставшейся без учителя, о мальчишке-«старичке», сделавшем родной хутор «живым», повествует рассказ Екимова «Фетисыч». Героя рассказа, девятилетнего деревенского мальчика, объединяет с платоновскими героями из рассказов «Ветер-хлебопашец», «Цветок на земле» созидательный непоказной оптимизм, чувство ответственности за себя и других, умение и способность отказаться от заслуженных льгот для себя. После смерти учительницы хуторская школа обречена — ее закроют, школьники не смогут продолжать учиться дома, а в районе не могут найти замену умершей учительнице. Самого Фетисыча перемаживает учиться в лучших условиях районное начальство. Но маленький герой Екимова принимает на себя учительские обязанности, не даст разорить школу. «Хутор лежал вовсе тихий, в снегу, как в плену. Несмелые печные дымы поднимались к небу. Один, другой... За ними — третий. Хутор был живой. Он лежал одиноко на белом просторе земли. Среди полей и полей».

Писатель Б. Екимов живет на Дону, пишет о тех, кто его окружает, о «простых» людях, их заботах и печалях. Сближение прозы Б.П. Екимова с прозой А. Платонова четко прослеживаются в художественном исследовании «тревоги бедных деревень» [17, с. 166], в преемственности и развитии

проблем онтологических основ бытия, рассматриваемых в прозе классика. Дети в прозе Б. Екимова, как и в художественном мире А. Платонова, высекают из взрослых искры человеческого тепла, умножают силу нравственного зрения. С такими взрослыми героинями, русскими беженцами, купившими на последние деньги девочку в вагоне поезда у «хмельной» матери, собиравшейся дочь «продать в Америку», повествует рассказ Екимова «Продажа». Явные аналогии при чтении этого рассказа возникают с предостережением А. Платонова в очерке «Че-Че-О» (1930): «Первая необходимость (...) когда мне и тебе отлично, а ребенка пустить к людям не страшно». Но Екимова нельзя назвать «плакальщиком по ушедшему». Он пишет о героях-личностях, предьявляет спрос в традициях А. Платонова, как мы отметили, к самому человеку. Философема писателя — «Каждый повинен в жизни своей и волен в ней».

Итак, в концепт «детство», «дети» А. Платонов, Ю. Казаков, Б. Екимов вкладывают особый смысл — «дети — спасители человечества»; в детстве «образуется» ум и сердце ребенка. Дети — проблема общечеловеческая; от решения проблемы «детство», «дети», «семья» зависит судьба культуры и цивилизации; в любви ребенка к матери и отцу «заложено» его будущее чувство «общественного человека».

Комментарий

1. Подробней об этом см. в следующих публикациях: Серафимова В.Д. Концепция детства в творчестве Андрея Платонова // Литература в гуманитарных школах и классах. Сборник научных трудов. Отв. ред. Э.И. Иванова. — М. 1992. С. 115—133; Серафимова В.Д. А. Платонов и философско-эстетические искания русской литературы 2-ой половины XX века (В. Шукшин. В. Распутин. Л. Бородин). Монография. — М., 2006; Серафимова В.Д. Ребенок в художественном мире А. Платонова и В. Распутина // «Страна философов Андрея Платонова: Проблемы творчества / ред.-сост. Н.В. Корниенко. — М.: ИМЛИ РАН, 2003. Выпуск 5. С. 291—296.

Литература

1. *Белая Г.А.* История литературы в контексте современной русской теоретической мысли // Вопросы литературы. 1996. №3.
2. *Лихачев Д.С.* Концептосфера русского языка // Освобождение от догм. История русской литературы: состояние и пути изучения / отв. ред. Д.П. Николаев. — М.: ИМЛИ РАН, 1997. — Т. 1. — С. 33—42.
3. *Степанов Ю.С.* Константы: словарь русской культуры. Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Академический проект, 2001.
4. *Платонов А.* Маленький солдат // А. Платонов. У человеческого сердца. Рассказы; Сост. и подготовка текста М.Н. Сотсковой. — М.: Дет. лит., 1981.
5. *Платонов А.* Собр. соч.: в 3 т. — М.: Сов. Россия, 1985.

Концепты «дети», «детство» как общечеловеческая проблема

6. *Платонов А.* Избранные произведения в 2 т. — М.: Худож. лит., 1978.
7. *Платонов А.* Сочинения. Научное издание: в 2 кн. — М.: ИМЛИ РАН, 2004.
8. *Платонов А.* Взыскание погибших. Повести. Рассказы. Пьеса. Статьи / А. Платонов. — М.: Школа-Пресс, 1995.
9. *Платонов А.* Записные книжки. Материалы к биографии; публ. М. А. Платоновой; сост., подгот. текста, предисл. и примеч. Н. В. Корниенко. — М.: ИМЛИ РАН; Наследие, 2000.
10. *Платонов А.* Цветок на земле. // А.Платонов Цветок на земле. Повести, рассказы, сказки, статьи / Сост., критико-биографический очерк И. Мотяшова. . — М.: Молодая гвардия, 1983.
11. *Шубин Л. А.* Поиски смысла отдельного и общего существования. Об Андрее Платонове: работы разных лет / Л. А. Шубин. — М.: Сов. писатель, 1987.
12. *Казakov Ю.* Во сне ты горько плакал. Рассказы; сост. Т. М. Судник. — М.: Современник, 2000.
13. *Екимов Б.* Холюшино подворье. Рассказы и повести. — М., 1984.
14. *Екимов Б.* Пиночет. Повести и рассказы. — М., 2000.
15. *Корниенко Н.В.* В художественной мастерской Андрея Платонова // «Страна философов» Андрея Платонова: проблемы творчества, по материалам первой Международной научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения писателя. — М.: Наследие. 1993.
16. *Екимов Б.* Пресвятая Дева-Богородица // Новый мир. 1990, №7.
17. *Платонов А.* Чевенгур. — М.: Худож. лит., 1988.

Вокальное профессиональное образование в Китае в 20—30 годы XX века

В статье рассматривается история зарождения и формирования в начале двадцатого века в Китае профессионального вокального образования европейского образца, перечисляются характерные особенности этого процесса, постулируется значительный вклад русских исполнителей и педагогов в становление современной китайской системы музыкального образования.

Ключевые слова: профессиональное вокальное образование, музыкальные образовательные заведения Шанхая и Харбина, исполнительская практика, китайская государственная система образования.

В 1894 г. Япония одержала победу в китайско-японской войне. Представительство Китая считало, что для того чтобы выдержать натиск Японии, сначала необходимо лучше узнать ее и перенять у нее некоторый опыт. Поэтому множество студентов были отправлены в Японию для обучения разным специальностям. Первые 13 студентов поехали в Японию в 1896 г., в дальнейшем численность их значительно увеличилась. В 1904 г. их насчитывалось более 2400, а в 1906 г. уже свыше 12000. В начале 20 века ряд китайских студентов-музыкантов вернулись из Японии в Китай. Они переработали иностранные и китайские песни в учебный материал и положили начало новой системе вокального образования в школах. Первыми учебными пособиями, внедренными в образовательный процесс, были учебник Шэнь Синьгуна «Сборник для школьного пения», учебник Ли Шутуна «Сборник классического вокального пения» и другие.

Школьная музыкальная педагогика стимулировала развитие вокального образования в современном Китае. Она стала первой отправной точкой — китайские музыканты начали пробовать себя в написании романсов, стали появляться требования к исполнению пения. Современное вокальное профессиональное образование сформировалось в Китае в 20—30 гг. XX века, и обладало оно следующими характерными чертами и особенностями:



Я. Вэй

1. На территории Китая появились русские музыкальные профессиональные образовательные заведения.

Современное вокальное искусство появилось в Китае очень поздно, его источником стала Россия. С конца 19 века до начала 20 века русское вокальное искусство начало распространяться в Харбине, и в своем развитии проходило два этапа. Первый: с 1899 г. по 1903 г., обусловленный созданием Россией камерного вокального ансамбля для работников железной дороги. Второй: с 1903 г. по 1920 г., русское вокальное искусство распространяется не только в среде работников железной дороги, но и среди всего населения Харбина [4, с. 9–10].

Около 1924 г., появились такие известные певцы, как Ф. Шаляпин, В. Шушлин, они также выступали с концертами на площадках Харбина. Активная вокальная деятельность способствовала развитию вокальной культуры в Китае. Русские музыканты основали в Харбине несколько профессиональных музыкальных образовательных заведений: в 1921 г. Харбинское высшее музыкальное училище № 1, где работали педагог по сольному пению Поликарпова А.С., педагог по оперному классу Григорьевич Д.И; в июле 1925 г. высшее музыкальное училище им. А.К. Глазунова, в этом училище работал известный русский певец и педагог по вокалу Владимир Шушлин; 20 октября 1927 г. Русские музыканты вместе с православной церковью открыли центр музыкальной подготовки. В 1929 г. было открыто другое высшее музыкальное училище для советских граждан.

Вне стен училищ научиться петь можно было у многочисленных частных педагогов: Томская, Попова, Райский. Педагогическая деятельность русских музыкантов была направлена на русскоговорящее население, но для обычных китайцев это стало источником, который познакомил Восток с западными музыкальными традициями. Г.А. Добротворская, русская камерная и оперная певица, работала в высшем музыкальном училище им. А.К. Глазунова и в высшем музыкальном училище для советских граждан, воспитала для Китая многих выдающихся певцов. Ее ученик, профессор по вокалу Харбинского педагогического университета Лю Кай, вспоминая годы обучения, подчеркивал: «Я учился в высшем музыкальном училище для советских граждан, отличительной чертой которого был высокий профессионализм педагогов. Училищем руководило министерство СССР» [2, с. 46–47].

2. Вслед за русскими и по их образцу создавались китайские профессиональные музыкальные образовательные заведения.

В Китае в 20–30 гг. XX века городская жизнь была спокойной и размеренной, массовая музыкальная и культурная деятельность проходили активно. В этот период быстро развивается вокальное профессиональное образование. Можно отметить следующие факторы, повлиявшие на развитие: китайские студенты, получившие образование за рубежом, возвращались обратно на Родину, укреплялись преподавательские кадры, повыша-

лось качество обучения вокалу, в большом количестве открывались новые профессиональные музыкальные образовательные заведения. Прибытие новых иностранных специалистов, образовывало прочную основу, ускорило развитие вокального профессионального образования.

В 20—30 годах XX века были основаны новые музыкальные заведения, специализирующиеся на обучении пению. Главными центрами профессионального музыкального образования стали:

1) Музыкальный факультет Пекинского женского высшего педагогического института, открыт в 1920 г. Педагогами по пению были мадам Хорват (русская, ее муж был губернатором Сибири) и Чжао Лилян. Обучение длилось 4 года. В мае 1924 г., стал называться «Государственный пекинский женский педагогический университет», обучение длилось 5 лет. В 1928 г., был переименован в «Женский гуманитарный и технический институт Пекинского государственного университета», обучение составило 6 лет. В их педагогических записках зафиксировано, что в 1921 г. предмет сольного пения охватывал 240 часов в год, то есть почти 4 часа в неделю. Исходя из этого, мы можем сказать, что их вокальное обучение было крайне серьезным.

2) Музыкальный факультет Частного Яньцинского университета. Создан в 1929 г. при содействии/участии Церкви США, деканом и педагогом по пению была мадам Милдред Вайнт (США); другие педагоги по пению: мадам Смит, Саелли (Италия). Репертуар составляли церковные и классические произведения.

3) Музыкальный факультет частного Хуцзянского университета. Создан в марте 1929 г., педагоги по пению — Герберт Кэр (Англия), Селиванов (Россия).

4) Частный Учжанский профессиональный институт искусств. Открыт в июле 1930 г., ректор Тан Ицзин. Вокальные педагоги: Чжэн Сяокун, Ло Пинмао (поляк, имел китайское имя), обучение длилось в течение 3 лет. В институте имелась средняя профессиональная школа искусств, со сроком обучения 5 лет.

5) Частный Шанхайский профессиональный институт художеств, создан в 1930 г. В нем был музыкальный факультет, специальность — академическое пение, обучение 3 года. Повышение квалификации — обучение 2 года. Длительность урока по вокалу — 40 минут, занятия проводились 3 раза в неделю. Педагогами по вокалу были Чжао Бомэй и Ху Жань.

6) Музыкальный факультет Хэбэйского областного женского педагогического института. Сам институт создан в 1906 г., а музыкальный факультет был открыт в 1930 г. Обучение — 3 года. Педагоги по вокалу: Юй Исюань, Лао Цзинсянь. Вокал был самым главным предметом, частота проведения — 2 раза в неделю, хоровое пение — один раз в неделю. Длительность обучения 3 года.

7) Музыкальный факультет Хуасисехэского университета, создан в 1932 г. Специальности: академическое пение, фортепиано и другие музы-

кальные инструменты. Обучение 4 года. Первым деканом была англичанка, певица миссис Андерсен, на факультете работал профессиональный хор. Каждое рождество хор исполнял ораторию «Миссия» Генделя.

8) Государственный Пекинский институт искусств. Создан в 1934 г., бывшая пекинская художественная школа (созданная в 1918 г.), а в 1928 г. перестроенная в музыкальный и театральный факультеты. Вокал был представлен как одна из 3 главных специальностей. В 1949 г. музыкальный факультет института объединился с музыкальным факультетом Хуа-бэйского университета, создав китайскую «Центральную консерваторию».

9) Музыкальный дом в провинции Чжэцзян, открыт летом 1937 г., директор — Тан Сюэюн. В музыкальном доме было два отделения: институт музыки и аспирантура. Педагогами были многие иностранные музыканты: главный дирижер Симфонического оркестра Шанхайского промышленного министерства — Маэстро Пачи (Италия), первый скрипач Аригго Фоа (Италия) и певец Владимир Шушлин (Россия).

10) Активно развивающаяся Шанхайская государственная консерватория основана в 30-х гг. XX века. Длительность обучения составляла 4 года, педагогического образования — 2 года. Первым ректором был министр образования китайской республики Цай Юаньпэй. С 1928 г. по 30-е годы ректором был Сяо Юмэй и в этот период многие китайские студенты, обучавшиеся за границей, вернулись в Китай в Шанхайскую консерваторию. Такими были: Чжоу Шуань, вернулся из США в 1930 г., занимал пост заведующего кафедрой вокального отделения; Ин Шаннэн, обучался в США, с 1930 г. педагог по пению; Чжао Бомэй, находился на обучении в Бельгии — с 1937 г. декан факультета вокала. Кроме того, значимыми являлись и другие новые музыкальные образовательные заведения.

3. Развитие профессионального обучения вокалу.

В 1922 г. китайское образование находилось на пути преобразований и инноваций, следуя системе образования США, была создана новая система: обучение в младшей школе 6 лет, в начальной средней школе 3 года, в высшей средней школе 3 года, в университете 4–6 лет. Музыкальное образование тоже приняло западную форму, особенно повлияла немецкая и американская системы [1, с. 100]. Вокальными пособиями в 20-е гг. большей частью служили иностранные произведения. Академическое пение берет свои корни на западе, поэтому в пособиях обязательно присутствовали многочисленные иностранные произведения. В 1928 году композитор Чжао Юаньжэнь опубликовал свой вокальный сборник, до конца 30-х гг. количество китайских произведений постепенно увеличивается.

Большое внимание уделялось усилению педагогического состава. Так до конца 20 гг. XX века среди иностранных педагогов по пению из 7 человек трое были русские. В Шанхайской консерватории работало 6 иностранных педагогов по пению, из них 5 были русскими: Славянов, Кринова, Селиванов, Марглинский и Шушлин. Иностранные педагоги по пению

работали не только в Шанхае, но и в других городах. В Фуцзяньской консерватории преподавали Фуртон и Дря; в институте искусств г. Ханчжоу был Маршин (русский); а так же другие: мадам Андерсен, Бонавита, Стинсен, и т. д. В период 20—30 гг. в музыкальных образовательных учреждениях насчитывалось 40 педагогов по пению, среди них 21 были иностранцами, в числе которых 8 русских. Китайских педагогов в 20-е гг. XX века было только 3 человека. Но после создания Шанхайской государственной консерватории и других заведений численность китайских педагогов непрерывно увеличивалась. В конце 30-х гг. численность китайских педагогов составляла уже 18 человек, впоследствии они стали ведущими педагогами в музыкальных вузах.

4. Сочетание преподавания с активной исполнительской практикой.

В 20—30 гг. XX века вокальная деятельность была особенно активной из-за большого внимания к развитию вокального профессионального образования. Педагоги по вокалу не только преподавали пение, а также участвовали в различных концертах певцы. Среди этих педагогов-вокалистов особенно отмечают сопрано — Чжоу Шуань, Хуан Юкуй, Юй Исюань, Чжоу Сяоянь, Лан Юйсюй. Теноры и басы — И Шаннэн, Чжао Мэйбо, Ху Жань, Сы Игуй и т. д. В музыкальных журналах были заметки о сольных концертах, музыкальных спектаклях с их участием и об их учениках: шестого марта 1931 г. Чжоу Шуань провел сольный концерт в Шанхае; в апреле 1934 г. Чжоу Шуань организовала концерт вокальной музыки с участием ее учеников в Шанхае; 21 мая 1932 г. И Шаннэн представил сольный концерт в Шанхае; летом 1934 г. И Шаннэн руководил группой учеников Шанхайской консерватории, которые организовали концерты вокальной музыки в городе Ся Мэнь, Гонконге, Гуанчжоу и Наньнине; 1936 г. Лан Юйсюй как солистка участвовала в оратории Генделя «Мессия». В 30-х годах XX века многие музыкальные образовательные заведения проводили концерты вокальной музыки, тем самым популяризируя ее и привлекая внимание к новому искусству. С ноября 1929 г. до июля 1936 г. Шанхайской консерваторией были проведены 49 концертов [3, с. 254—257].

В 20—30 гг. XX века вокальное профессиональное образование в Китае обогатилось творчество русских исполнителей. Русское музыкальное искусство и музыкальное образование распространялось и развивалось в северном Китае. На тот период в истории вокального образования северный город Харбин был центром русского вокального образования. Китайцы постепенно переняли русское вокальное искусство, многие даже обучались вокалу в русских профессиональных музыкальных заведениях, среди них было много известных певцов.

В 20—30 гг. XX века профессиональное вокальное образование в Китае было на начальном этапе, музыкальные учебные заведения были невелики, некоторые вовсе существовали совсем не долго. Но они были очень важны для развития зарубежного вокального искусства в Китае. Особенно

значительным шагом в формировании этого вида искусства стало создание и развитие Шанхайской государственной консерватории в 30-е гг. Она собрала в своих стенах самых лучших студентов и педагогов того времени.

Одним из ярчайших моментов в вокальном образовании в 20–30 гг. XX века было заимствование опыта иностранных певцов-педагогов. Среди них большинство были русские. Русские музыканты не только создавали русские музыкальные профессиональные образовательные заведения на территории Китая, но и работали в китайских учебных заведениях. Китайские педагоги, объединив усилия со своими зарубежными коллегами, обеспечили быстрое развитие вокального образования у себя на Родине.

Итак, обзор имеющихся источников позволяет судить о том, что в 20-х и 30-х годах двадцатого века в Китае сформировалось вокальное профессиональное образование. При активной помощи русских профессионалов в области образования и исполнительского искусства, китайские педагоги-новаторы, используя собственные разработки и опыт, полученный из-за рубежа, создали жизнеспособную систему профессиональной подготовки, которая утвердилась как единая система государственного вокального образования КНР. Деятельность русских и китайских педагогов-новаторов заложила крепкую основу вокального профессионального образования в КНР, что позволило ей пойти по пути дальнейшего развития в середине двадцатого века.

Литература:

1. *Ван Юйнэ*. История современной китайской музыки [Текст] / Ван Юйнэ. Чжунго цзин сяньдай инюэ ши. (История современной китайской музыки). — Пекин: Народное образование, 2000.
2. *Линь Линь*. Исследования музыкальной педагогической деятельности русских музыкантов в Харбине [Текст] / Линь Линь // Исследование искусства. — 2010. — № 4 — С. 46–47.
3. *Чжан Вэй*. Вокальное образование в Китае в 20 веке [Текст] / Чжан Вэй. Арши шицзи Чжунго инюэ цзяю (Вокальное образование в Китае в 20 веке). — Сиань: Народная педагогика, 2005.
4. *Чжан Хао*. Влияние русского вокального искусства на развитие западного вокального искусства в Харбине [Текст] / Чжан Хао. Элуосы чи шенью ишу дуй Хаарбин сиян шенью фачжан де инсян (Влияние русского вокального искусства на развитие западного вокального искусства в Харбине) // Северная музыка. — 2011. — № 9 — С. 9–10.

Посвящается светлой памяти Володи Брюшинкина! Он Был, Есть и Будет для меня воплощением Логоса и Софийности...

«Я есмь истина...»

Что может служить «опорой» человеческим рассуждениям? Почему мы задумываемся об истинности и ложности? В чем первоосновы бытия? Не отражение, но творение. Я в мире или мир во мне, мир во вне. За языковыми выражениями стоит не мир, а его модели. Человек, субъект, Я — как границы миров и языков. Преодолеваем границы или творим миры? Творение словом. Назвал — поименовал или познал? Бог не играет в кости (А. Эйнштейн), но играет в прятки.

Ключевые слова: язык, мышление, рассуждения, истина, ложь, мой мир, мир во мне, мир во вне, граница миров, молчание, креативность, откровение, субъект, человек, культура, тринитарность.

Я с огромным наслаждением, буквально на одном дыхании, холистически впитал в себя все явное содержание статьи горячо любимой и почитаемой мною Светланы Григорьевны Тер-Минасовой [1]. Чувство было сродни тому, которое испытал в студенческой юности, прочитав в первый раз Логико-философский трактат Л. Витгенштейна — это чувство вдохновения и прозрения. С прозрением я рассчитался довольно быстро: задумавшись о неявных (скрытых) смыслах утверждений, сформулированных в данной работе. А вот вдохновение потребовало рефлексий, которые и содержатся в этих заметках. Это ни в коем случае не рецензия, не полемический изыск (упаси Бог!), а размышления, которые, возможно, привлекут еще раз внимание читателей журнала к логико-философской проблематике оригинальной (см. коммент. 1) статьи Светланы Григорьевны.

Хочу предварить изложение результатов этих размышлений несколькими цитатами из Введения, принадлежащего перу Б. Рассела, к англоязычному изданию этого трактата Л. Витгенштейна [2].

«То, что должно быть общим у предложения и у факта, не может, утверждает он [Витгенштейн —



В.С. Меськов

В.М.], в свою очередь, быть *сказанным* в языке. Это по его выражению, можно только *показать*, но не сказать, ибо все, что мы можем сказать, так же должно иметь ту же самую структуру.» [2, с. 12].

«Что мир есть *мой мир* — проявляется в том факте, что границы языка (единственного языка, который я понимаю) указывают границы моего мира.» [2, с. 22]

«Колебание вызывает то, что в конце концов м-р Витгенштейн сказал довольно много о том, что не может быть сказано [точно? — В.М.], позволяя тем самым скептическому читателю предполагать, что существует какая-то лазейка через иерархию языков или какой-нибудь другой взгляд» [2, с. 25].

Хорошо известно, что Витгенштейн явно отрицательно отнесся к этому Введению Рассела, не оппонируя тому, что в нем было написано, а сожалея о том, чего в нем не было, но могло бы быть, в том числе — о его (Витгенштейна) философских и этических воззрениях.

Приведем здесь и сейчас референциальные и релевантные утверждения из Предисловия самого Витгенштейна:

Эту книгу, пожалуй, поймет лишь тот, кто уже сам продумывал мысли, выраженные в ней, или весьма похожие. Следовательно, эта книга — не учебник. Ее цель будет достигнута, если хотя бы одному из тех, кто прочтет ее с пониманием, она доставит удовольствие. Книга излагает философские проблемы и показывает, как я полагаю, что постановка этих проблем основывается на неправильном понимании логики нашего языка. Весь смысл книги можно выразить приблизительно в следующих словах: то, что вообще может быть сказано, может быть сказано ясно, а о чем невозможно говорить, о том следует молчать. Следовательно, книга хочет поставить границу мышлению, или скорее не мышлению, а выражению мыслей, так как для того, чтобы поставить границу мышлению, мы должны были бы мыслить обе стороны этой границы (следовательно, мы должны были бы быть способными мыслить то, что не может быть мыслимо). Эту границу можно поэтому установить только в языке, и все, что лежит по ту сторону границы, будет просто бессмыслицей. ... Если эта работа имеет какое-либо значение, то оно заключается в двух положениях. Во-первых, в том, что в ней выражены мысли, и это значение тем больше, чем лучше они выражены. Тем скорее они попадают в самую точку. Я, конечно, сознаю, что использовал далеко не все возможности просто потому, что мои силы слишком малы для этой задачи. Другие могут взяться за нее и сделать это лучше. Напротив, истинность изложенных здесь мыслей кажется мне неопровержимой и окончательной. Следовательно, я держусь того мнения, что поставленные проблемы в основном окончательно решены. И если я в этом не ошибаюсь, то значение этой работы заключается, во-вторых, в том, что она показывает, как мало дает решение этих проблем.

Не вдаваясь в философские детали, Б.Рассел, тем не менее, зафиксировал относительно концепции Л.Витгенштейна некоторый своеобразный парадокс самонеприменимости: в работе довольно много сказано о том, что и о

чем не может быть *сказано* [в соответствии с требованиями самого Витгенштейна — В.М.], а только *показано*.

Очень интересно, что русскоязычные переводчики работ Витгенштейна как раз попали в засады и ямы, следуя зигзагам двойного перевода (в терминологии С.Г. Тер-Минасовой), вовлекая нас, читателей, в еще «большую ложь». Об этом (переводах) в философской литературе не стихают довольно острые дискуссии, особенно относительно двух основных переводов для изданий 1958 и 1994 гг. Интересно напомнить в этой связи рекомендации самого Витгенштейна, советовавшего при переводе его текста на английский «вслушиваться, всматриваться не в слова, но в их действия, работу, применение...».

Начнем с главных пресуппозиций (афоризмов) ЛФТ:

1. Мир есть все то, что имеет место.
2. То, что имеет место, что является фактом, — это существование атомарных фактов.
3. Логический образ фактов есть мысль.
4. Мысль есть осмысленное предложение.
5. Предложение есть функция истинности элементарных предложений. (Элементарное предложение — функция истинности самого себя.)
6. Общая форма функции истинности есть: $[p, x, N(x)]$. Это есть общая форма предложения.
7. О чем невозможно говорить, о том следует молчать.

«Молчания» будут преследовать нас на протяжении всей работы, становясь при поверхностном взгляде как бы смыслообразующим ее ядром... Но нет, с точностью до наоборот — мы не будем молчать, а будем рассуждать и искать способы преодоления «границ молчаний».

Для понимания позиции Витгенштейна, впрочем, как и любых других креативных идей, очень важно овладеть исходными абстракциями и идеализациями и замечательно, если автор сам помогает в этом желающим разобраться:

Смысловое ядро трех терминов (Tatsache, Sachverhalt u Sachlage) уточняют пояснения Витгенштейна к 4.022, 4.023, 4.062, касающиеся природы высказывания или общей формы предложения. Философ рас толковывал, что немецкие фразы «Wie es sich verhalt, wenn...» или «Wenn es sich so verhalt...» или «Es verhalt sich so und so» не следует понимать буквально — в том смысле, что «ПОЛОЖЕНИЕ вещей таково» или «ВЕЩИ связаны так». Фразы эти — ничто иное, как ПРЕДЕЛЬНО ОБЩЕЕ выражение ЛЮБОГО ФАКТА. Витгенштейн подчеркивал, что это просто общая матрица (или форма) предложения, смысл которой передается примерно так: «Происходит то-то» («Положение дел таково», «имеет место то-то», «дело обстоит так», «это так» и др.). Точно перевести это выражение, фигурирующее в разных языках нелегко, тем более если при этом требуется еще и дифференцировать три родственных термина.

Интересуют прежде всего переводы — экспликации этих трех базовых терминов онтологии. Причем онтология понимается как общая логическая картина мира. Праэлементы ее — Объекты. В онтологии фиксируются два представления — мир и действительность. Мир — объекты,

события, факты, тогда как действительность — это предметы, простые ситуации и сложные ситуации. Предметы (в отличие от объектов) являются эмпирическими комплексами. Первый уровень онтологии рассматривается логическим, второй — реалистским. Картины миров — это панно с меняющимися узорами, инструментами создания которых — своеобразными «калейдоскопами» — являются Язык и Деятельность.

ЛФТ:

5. 6. *Границы моего языка означают границы моего мира.*

5. 61. *Логика наполняет мир; границы мира являются также ее границами. Поэтому мы не можем говорить в логике: это и это существует в мире, а то — нет. Ибо это, по-видимому, предполагало бы, что мы исключаем определенные возможности, а этого не может быть, так как для этого логика должна была бы выйти за границы мира: чтобы она могла рассматривать эти границы также с другой стороны. То, чего мы не можем мыслить, того мы мыслить не можем; мы, следовательно, не можем и сказать того, чего мы не можем мыслить.*

5. 632. *Субъект не принадлежит миру, но он есть граница мира.*

5. 633. *Где в мире можно заметить метафизический субъект? Вы говорите, что здесь дело обстоит точно так же, как с глазом и полем зрения. Но в действительности вы сами не видите глаза. И не из чего в поле зрения нельзя заключить, что оно видится глазом.*

5. 641. *Следовательно, действительно имеется смысл, в котором в философии можно не психологически говорить о Я. Я выступает в философии благодаря тому, что «мир есть мой мир». Философское Я есть. не человек, человеческое тело и человеческая душа, о которой говорится в психологии, но метафизический субъект, граница — а не часть мира.*

Напомню читателю хорошо известную в истории мысли ситуацию с так называемым «парадоксом Юма». Согласно эмпирической доктрине паниндуктивизма — «Все общие утверждения должны быть эмпирически обоснованными». Проанализируем данное утверждение — оно общее и претендует на формулировку закона. Тогда и оно само должно быть эмпирически обоснованным. Круг замкнулся. Ясно, что само это высказывание эмпирически обосновано быть не может. Следует очень осторожно обращаться с самоприменимостью и кванторным словом «все». Особенность русского языка в том, что мы, как правило, опускаем связки и количественные характеристики в суждениях, а отсутствие оных трактуется как утвердительность и общность, соответственно.

В силу этого «Мысль изреченная есть ложь...» [3, с. 46] трактуется конечно же, как «Всякая мысль...», то есть, как выражение с количественной характеристикой «все...». Тогда ведь мысль Тютчева тоже «изречена», она, в силу этого общего правила, тоже есть «ложь» (как абсолютно точно заметила и акцентировала наше внимание на этом С.Г. Тер-Минасова!). И тогда, не приведи Господи, все, что я написал — тоже ложь. Ну, впрочем,

я-то ладно, а вся великая наука, а все откровения Всевышнего (страшно подумать, а не то, чтобы изрекать...). Типичный пример ситуации семантического парадокса «Лжец».

Давайте вслед за автором статьи попробуем разобраться ...

Предлагаю основные положения Ее (С.Г. Тер-Минасовой) концепции изложить в стиле Витгенштейна, принимая исходные понятия, пресуппозиции, базисные определения и принципы —

Язык, мышление, человек, культура и реальный мир.

Язык — зеркало окружающего мира.

Язык отражает действительность, за каждым словом стоит предмет или явление реального мира.

Между миром и языком стоит мыслящий человек, носитель языка.

Язык создает свою картину мира.

Между реальностью и языком стоит мышление.

Несомненны тесная взаимосвязь и взаимозависимость языка и мышления и их соотношение с культурой и действительностью.

Слово отражает не сам предмет реальности, а то его видение, которое навязано носителю языка имеющимся в его сознании представлением. Понятием о данном предмете.

Язык отражает действительность не прямо, а через два зигзага: от реального мира к мышлению и от мышления к языку.

Зеркало оказалось кривым: его перекося обусловлен культурой говорящего коллектива, его менталитетом, видением мира или мировоззрением.

Язык, мышление и культура взаимосвязаны настолько тесно, что практически составляют единое целое, состоящее из этих трех компонентов, ни один из которых не может функционировать (а следовательно, и существовать) без двух других. Все вместе они соотносятся с реальным миром, противопоставляются ему, зависят от него, отражают и одновременно и ФОРМИРУЮТ его.

Окружающий человека мир представлен в трех формах:

— *реальный мир,*

— *Культурная (или понятийная) КАРТИНА МИРА,*

— *языковая картина мира.*

Реальный мир — это объективная внечеловеческая данность.

Культурная (понятийная) картина мира — это отражение реального мира через призму понятий, ...

Языковая картина мира отражает реальность через культурную (понятийную) картину мира.

Язык реализует, вербализует национальную культурную картину мира, хранит ее, передает из поколения в поколение... ЯЗЫК СПОСОБЕН ОПИСАТЬ ВСЕ.

... НЕ ФОТОГРАФИЯ, А КАРТИНА МИРА...

Вторичная картина мира, возникающая при изучении иностранного языка и культуры, это не столько картина, отражаемая языком, сколько картина, создаваемая языком [субъектом в языке — В.М].

Под влиянием вторичной картины мира происходит переформирование личности.

За словами разных языков — разные миры, за словами одного языка — разные миры в зависимости от субъектов.

Слова — это вуаль над реальной жизнью, это некая паутина, занавес. Не забыть заглянуть за вуаль, за занавес слов (см. коммент. 2).

Слова могут быть эквивалентными при условии эквивалентности миров, связанных с ними через значение слов.

Миры очень различны, особенно внутренние. Различны картины, созданные различными языками, различно мировоззрение.

Значения слов могут совпадать в том смысле, что они соотносятся с одним и тем же кусочком реальности, но культурно детерминированные понятия (концепты) того, что стоит за вуалью» — различны по ряду признаков.

Языковые единицы социокультурно обусловлены, отражают и формируют культуру и общественное устройство.

Самые коварные обманы, ловушки и западни языка связаны именно с понятием значения слова.

[КОГНИТИВНЫЙ ПРОВАЛ! [9,10] — В. М.]

Значение слова — это соотношение звукового или графического комплекса с предметом или явлением реальности.

Значение — ниточка, связывающая мир языка с реальным миром.

Тропинка, ведущая из мира языка в реальный мир.

Эта тропинка из Языка в Реальность, и наоборот, ведет не прямо, а через «засаду» из мышления [когнитивный барьер — В. М.].

У каждого языка своя засада.

Разница культур изменяет ход тропинки, подготавливая, таким образом, еще одну яму — западню для пытающихся договориться.

Еще одна яма, еще один зигзаг, еще одна извилина, скрытые не только от «чужих», но и от «своих» — индивидуальные оттенки значения, индивидуальные особенности видения мира.

Значение слова сочетает коллективное (национально и культурно обусловленное (навязанное) языком) представление о реальном мире с индивидуальным... опытом отдельного человека [когнитивный провал субъекта — В. М.]

Даже два «одинаковых» человека не увидят абсолютно одинаковый предмет [всегда абстракции или идеализации. — В. М.].

Тютчев заметил некоторые расхождения между словом и мыслью, между языком и мышлением.

Мысль, изреченная на иностранном языке, есть еще большая ложь, чем на родном.

ДРУГОГО, СТОЛЬ ЖЕ МОЩНОГО СПОСОБА — НЕ ЧЕРЕЗ СЛОВО — ВЫРАЗИТЬ МЫСЛЬ У ЧЕЛОВЕКА НЕТ.

Так ли это?

Что же тогда, если не мысль, выражается — (не через слово) в деятельности?

Есть — через деятельность!

Попробуем создать рассужденческую экспликацию когнитивно-этического произведения Тютчева, представленного автором в стихотворной форме. Начнем с первой строфы —

*Молчи, скрывайся и таи
И чувства и мечты свои —
Пускай в душевной глубине
Встают и заходят оне
Безмолвно, как звезды в ночи, —
Любуйся ими — и молчи.*

Чувства и мечты в душевной глубине встают и заходят как звезды в ночи (см. коммент. 3) и не выражаются в мысли, которая сама не представима даже во внутреннем языке. Они (чувства и мечты) безмолвны и ими можно только любоваться. Не выражай в мысли, но любуйся. Любование — это что? Предмет любования — это не мысль, а то, что вызывает определенное состояние души. Мы не нуждаемся здесь ни в мысли, ни в способах ее выражения, в том числе и в языке. Во второй строфе —

*Как сердцу высказать себя?
Другому как понять тебя?
Поймет ли он, чем ты живешь?
Мысль изреченная есть ложь.
Взрывая, возмутишь ключи, —
Питайся ими — и молчи.*

Мысль изреченная есть ложь, а не изреченная — истина? Любая или только некоторые? Или мы можем говорить лишь о том, что есть или не есть, ложь или не ложь? Источник ложности не в некотором несоответствии изреченного чему-то в мире, а в несоответствии любого изреченного — мысли. Ведь мысль идеальна (идеальный объект), а любой результат ее материализации, в том числе и в языке, ей априори не адекватен. Как проверить эту адекватность? Только субъект, как мера всего идеального. Но, может быть, дело обстоит так, что именно мысль не соответствует положению дел в мире, но тогда может случиться, что изреченное, которое не соответствует мысли, не соответствующей положению дел в мире, окажется, наоборот, соответствующим положению дел в мире (двойное отрицание). Мысль сотворила изрекаемое. Творец же — Субъект — всегда отчуждает результаты своего творения, а сотворенное Творцом отчуждаемое, в свою очередь, отчуждает Творца, обретая свободу. И свободу воли, наконец. В этом смысле сотворенное подобно творцу, даже если он сотворил свою противоположность. И опять в конце второй строфы в ряду с «любуйся» первой строфы — используется термин «питайся», что явно пере-

кликается с внутренним «кормлением», т. е. деятельностной характеристикой.

*Лишь жить в себе самом умей —
Есть целый мир в душе твоей
Таинственно-волшебных дум;
Их оглушит наружный шум,
Дневные разгонят лучи,-
Внимай их пенью — и молчи!..*

И, наконец, на мой взгляд, квинтэссенцией всего произведения является утверждение «есть целый мир в душе твоей» — мир дум, «внимай их пенью — и молчи». Что это за МИР, который разрушается извне — «наружный шум»? Это явно не МИР отраженного! Это мир таинственно-волшебных дум, пению которых автор призывает внимать.

Любуясь — Питайся — Внимай... И тогда не надо слов, чтобы сердце высказало себя, а другой тебя понял. Изречение мысли подобно ее взрыву, а ложь есть указание на то, что этим взрывом источники (мысли) искажаются и, возможно, даже уничтожаются (возмутишь ключи).

Л.Н. Толстой, анализируя данное произведение Тютчева, по существу, заложил основы нового религиозно-философского направления в анализе поэтических произведений в пику традиционным филолого-культурологическим. В «Круге чтения» Толстой поместил это стихотворение, приглашая читателей к размышлениям над несколькими тезисами, являющимися экспликациями неявных пресуппозиций автора: «Чем уединеннее человек, тем слышнее ему всегда зовущий его голос бога». «По одному тому, что хорошее намерение высказано, уже ослаблено желание исполнить его». — «В важных вопросах жизни мы всегда одни, и наша настоящая история почти никогда не может быть понята другими. Лучшая часть этой драмы есть монолог, или, скорее, задушевное рассуждение между богом, нашей совестью и нами. Амиель». «Паскаль говорит: человек должен умирать один. Так же должен и жить человек. В том, что главное в жизни, человек всегда один, т. е. не с людьми, а с богом». «Временное отрешение от всего мирского и созерцание в самом себе своей божественной сущности есть такое же необходимое для жизни питание души, как пища для тела» [4].

К. Бальмонт, продолжая линию анализа Толстого, блестяще реализовал аналогию с пещерой Платона: «Тютчев понял необходимость того великого молчания, из глубины которого, как из очарованной пещеры, озаренной внутренним светом, выходят преображенные прекрасные призраки» [5].

«Silentium!» имеет совершенно особую редакционную и издательскую судьбу — это единственное произведение Тютчева, опубликованное в трех вариациях («Молва» 1833 года и «Современник» 1836 и 1854 годов).

*Их оглушит житейский шум,
Разгонят дневные лучи, —
/
Их заглушит наружный шум,
Дневные ослепят лучи:*

*Молчи, скрывайся и таи
И мысли и мечты свои / И чувства и мечты свои*

*Пускай в душевной глубине
Встают и кроются оне... / Встают и заходят оне / И всходят и зайдут оне*

Как звезды мирные в ночи / Безмолвно, как звезды в ночи / Как звезды ясные в ночи

Мы не будем пытаться искать ответы на возможные стандартные филологические вопросы к текстам. Интересно другое: что же искал певец «Молчи!» — более адекватное выражение своей позиции (см. коммент. 4)? Но любое ее выражение «ложно». Или она (позиция) не есть мысль? Или он все-таки хотел найти путь через границы к ... ИСТИНЕ? Ключ к разгадке этой тайны, на мой взгляд, кроется все-таки в «МИРЕ В ДУШЕ МОЕЙ».

Как ни странно, здесь нам поможет образ СТРЕКОЗЫ. Стрекоза, как известно, живет в двух средах. Причем последовательно в двух принципиально разных качествах. Согласно одонатологии (см. коммент. 5), стрекозы переходят из состояния наяды (существо, живущее в водной среде) в состояние имаго (воздушная среда) через состояние нимфы (фактически — земноводное). Проходя преобразование, наяда/нимфа/имаго преодолевает, по существу, ГРАНИЦУ миров, рассматривая эти границы также и с *другой стороны* («Тот факт, что мир есть мой мир, проявляется в том, что границы языка (единственного языка, который понимаю я) означают границы моего мира.» — Витгенштейн) или заглядывает за вуаль, за занавес слов («Слова — это вуаль над реальной жизнью, это некая паутина, занавес. ... понять куда, в какую внеязыковую реальность ведут тропинки значений слов.» — С. Тер-Минасова) не вербально, а ФАКТИЧЕСКИ. Для человека эта граница непреодолима в силу наличия физической его составляющей (в терминологии С. Тер-Минасовой). Мой Мир во Мне, а не во Вне.

Тютчев:

*В душном воздуха молчанье,
Как предчувствие грозы,
Жарче роз благоуханье,
Звонче голос стрекозы.*

Что сообщает этот звонкий голос и кому? Кто его возможно услышит в молчании внешнего для нее мира? Может быть, своим собратям в водной стихии: что их смерть в ней не страшна, а лишь начало их новой жизни в принципиально ином мире. «Сердцу высказать!» «Другому как понять?»

Вот что пишет О. Э. Мандельштам:

*Дайте Тютчеву стрекозу —
Догадайтесь почему,
Веневитинову — розу...
Ну а перстень? Никому. [6]*

Да, безусловно, СТРЕКОЗА — это и символ и образ, а может — модель, говоря современным языком.

Обратимся теперь к другому «Silentium» — подлинному (и не только литературному) шедевр О. Э. Мандельштама:

*Она еще не родилась,
Она и музыка и слово,
И потому всего живого
Ненарушаемая связь.*

*Спокойно дышат моря груди,
Но, как безумный, светел день,
И пены бледная сирень
В черно-лазоревои сосуде.*

*Да обретут мои уста
Первоначальную немоту,
Как кристаллическую ноту,
Что от рождения чиста!*

*Останься пеной, Афродита,
И, слово, в музыку вернись,
И, сердце, сердца устыдись,
С первоосновой жизни слито! [6]*

Первооснова жизни, «Живого ненарушаемая связь», Безумный день светел, первоначальная немота от рождения чиста, Афродита, останься пеной, слово, вернись в музыку... О чем идет речь? Конечно же, о Душе! Явившись из высшего мира (По Образу Божьему!) и совершенствуясь вместе с человеком (да обретут мои уста не немоту вообще, а именно первоначальную, сердце, слитое с первоосновой жизни — по Подобию), она — ДУША — преодолевает границы между мирами. Мы можем надеяться на ИСТИНУ!

Будем помнить абсолютно смыслоемкое высказывание Владимира Соловьева: «Дело поэзии, как и искусства вообще, — не в том, чтобы «уращать действительность приятными вымыслами живого воображения»,

как говорилось в старинных этикетах, а в том, чтобы воплощать в осязаемых образах тот самый высший смысл жизни, которому философ дает определение в разумных понятиях, который проповедуется моралистом и осуществляется историческим деятелем, как идея добра» [7].

Одним из высших смыслов жизни является постижение дарованного нам Блаженства —

*Блажен — кто верует,
Не зная, какая сила в Вере той!
Блажен — кто силу почитает,
Забыв Надежду и Любовь!
Блаженства, — как много
Вас на Свете!
Мне не дано Всех испытать,
Но я останусь с Вами в детях!
Познав Блаженство Воспитать.*

Это еще один путь преодоления границ между Мирами — По ту сторону принципа удовольствия!

Его (ребенка) жизнь сейчас есть наша жизнь потом, и т. д.

Обратимся наконец к ИСТОКАМ — абсолютно прозрачной концепции Христианства: «...Я есмь путь, истина и жизнь...» (Ин. 14.6) — провозгласил Иисус Христос. Истина есть Слово Божие — компетенция Творения, познание Откровения, источник и причина Спасения.

Решение проблемы нахождения пути к истине в этом контексте не в установлении соответствия или несоответствия между элементами разных миров: корреспондентская концепция истинности. Между ними граница, которая всегда искажает (когнитивный провал) даже Божественный Свет. Тогда есть, по крайней мере, три пути:

— «молчание» — это отказ от преодоления границы между мирами: мир во мне, а не мир во вне — когерентная концепция истинности [9, 10].

— «креативность» — это переход путем создания искомого мира.

— «откровение» — это преодоление отчуждения — абсолютная истинность.

Обратимся еще раз к Витгенштейну: мой мир и мой язык имеют общую границу. Является ли эта граница принадлежащей как миру, так и языку? Принадлежат ли границе атрибуты как мира, так и языка? По Витгенштейну, субъект не принадлежит миру, но он есть граница мира. Он не принадлежит и языку, но есть и его граница. Мы имеем дело с метафизическим субъектом. Отсюда тринитарность в ЛФТ — (*метафизический субъект, мой мир, мой язык*).

В основе концепции С. Тер-Минасовой лежат три мощных абстракции:

— за каждым словом стоит предмет или явление «реального мира»,

— язык способен описать все,

— другого, столь же мощного способа — не через слово — выразить мысль у человека нет.

«Язык, мышление и культура ... практически составляют единое целое, состоящее из этих трех компонентов, ни один из которых не может функционировать (а следовательно, и существовать) без двух других. Все вместе они соотносятся с реальным миром» Следовательно, имеет место тринитарность — (*язык, мышление, реальный мир*).

Тройка для представления информационных объектов — элементов Информационной модели мира в соответствии с положениями ПНК ТИМ (см. коммент. 6) — это *Три (субъект, среда, контент)* [9, 10, 11]. Именно применение этой методологии позволило нам проделать данный анализ и получить соответствующие результаты.

Подведем некоторые итоги. Душевное и интеллектуальное спасибо Светлане Григорьевне за ее исключительно стимулирующую работу. На мой взгляд, подобно тому как в свое время Л.Н. Толстой, она открыла новый жанр творчества — интеллектуальный целостный креатив на базе науки, культуры (искусства) и религии.

Post Scriptum

В свое время (1991) мною было показано: если в тройке объектов по крайней мере два из них имеют общую границу, то в рассуждениях об этих объектах «проваливается» закон дистрибутивности для $\&$ (конъюнкции) и \vee (дизъюнкции). Система базисной логики для этих рассуждений будет недистрибутивной, а квантовая решетка является ее моделью [8].

Комментарий

1. С. Тер-Минасова «Мысль изреченная есть ложь...» // Ценности и смыслы, №1(17), М., 2012. Да, вот тут-то сразу и начинаются ловушки и засады. «Оригинальная» — т. е. сотворенная автором, однако не только в смысле творчества, но творения, содержащая для меня откровения, проповедательная — стимулирующая к размышлениям ...

2. *ВИТГЕНШТЕЙН — Граница*

3. Так и просится сравнение со «звездным небом» Канта.

4. Очевидно, что мысль (или откровение/озарение?) о невыразимости внутреннего мира средствами языка так поразила Тютчева (а известно трепетное, сакральное отношение поэтов к слову — с этого, собственно, всякий поэт и начинается), что слова на время потеряли для него всякий смысл — в вариантах чувствуется это отчаяние бессмысленности, ведь отрицая силу слов, он тем самым отрицает себя как поэта... (Примечание А.А. Мамченко)

5. раздел энтомологии, изучающий представителей отряда Стрекоз. Название происходит от латинского термина — *Odonata*.

6. Постнеклассической тринитарной информационной методологии — [9, 10, 11]

Литература:

1. *Тер-Минасова С.Г.* «Мысль изреченная есть ложь...» //Ценности и смыслы, №1(17), М., 2012.
2. *Витгенштейн Л.* Логико-философский трактат. М., Наука, 1958.
3. *Тютчев Ф.И.* Лирика, т. I, Изд. «Наука», М., 1966.
4. *Толстой Л.Н.* Круг чтения. Изд. 3-е. М., 1911.
5. *Бальмонт К.* Элементарные слова о символической поэзии. В кн.: К. Бальмонт. Горные вершины. Изд. «Гриф», М., 1904.
6. *Мандельштам О.* Избранное. В 2-х т. — М.: СП Интерпринт, 1991.
7. *Соловьёв В.С.* Поэзия Ф.И. Тютчева. — Литературная критика. — М.: Современник, 1990.
8. *Меськов В.С.* Квантовая логика: логико-метатеоретические и логико-методологические проблемы. Диссертация в виде научного доклада. Ротапринт МГЗПИ. 1991.
9. *Меськов В.С., Мамченко А.А.* Мир информации как тринитарная модель Универсума. Постнеклассическая методология когнитивной деятельности // Журнал «Вопросы философии» №5, 2010.
10. *Меськов В.С., Мамченко А.А.* Образование для обществ знания: постнеклассическая модель образовательных процессов// Журнал «Ценности и смыслы», №2(5) 2010.
11. *Меськов В.С., Мамченко А.А.* Образование для обществ знания: когнитивно-компетентностная парадигма образовательных процессов// Журнал «Ценности и смыслы», №3(6) 2010.



Владимир Никифорович Брюшинкин

26.12.1953—07.06.2012

Отечественная философия и высшая школа понесли тяжелую утрату. Скоропостижно скончался замечательный человек, логик, философ и педагог, доктор философских наук, заведующий кафедрой философии Балтийского федерального университета им. И. Канта, директор Института И. Канта, член редколлегии журнала «Ценности и смыслы» профессор Владимир Никифорович Брюшинкин.

Известный специалист в области философской логики и теории аргументации, Владимир Никифорович Брюшинкин родился 26 декабря 1953 в Красноярске. После окончания философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова (1977) и аспирантуры по кафедре логики того же университета (1980) в 1981 г. года стал ассистентом кафедры философии Всесоюзного заочного института легкой промышленности. С 1983 г. работал в Калининградском государственном университете (ныне Балтийский Федеральный университет им. И. Канта), пройдя длинный профессиональный путь от старшего научного сотрудника, профессора кафедры философии (1991) до заведующего кафедрой философии (1996) и проректора по научной работе университета с 1999 по 2003 гг.

Кандидатскую диссертацию «Проблема информативности логических процедур» он защитил в 1981 г., а докторскую диссертацию «Логическое моделирование процессов мышления» — в 1990 г. В.Н. Брюшинкин получил ряд глубоких научных результатов в различных областях современной логики: теории доказательств, теории дистрибутивных нормальных форм, теории информации в логике, философии логики, соотношения формальной и трансцендентальной логик. Был инициатором разработки логического кантоведения. В последние годы продуктивно работал над оригинальной системной моделью аргументации, стал основателем научной школы по логике и аргументорике, имеющей общероссийское значение. Является автором переводов на русский язык фунда-

ментальных трудов Д. Гильберта, Я. Хинтикки, К. Поппера, П. Строссона и ряда других современных западных философов.

В.Н. Брюшинкин известен как выдающийся организатор науки, по его инициативе и под его руководством были проведены серии тематических международных конференций «Логическое кантоведение» и «Модели рассуждений». На научных конференциях, организованных В.Н. Брюшинкиным, российские философы встречались с зарубежными коллегами, принимали участие в оживленных философских дискуссиях. Как главный редактор «Кантовского сборника», посвященного проблемам истории кантовской философии, и электронного научного журнала «Ratio», он внес неоценимый вклад в развитие Кантовского общества, не говоря уже о его деятельности на посту вице-президента этого общества. С его непосредственным участием была открыта подготовка специалистов по философии в Калининградском университете, его ученики работают в ведущих научных и образовательных центрах как в России, так и за рубежом.

Владимир Никифорович был прекрасным человеком — жизнерадостным, бескорыстным, чутким и внимательным к ближним. Он был прекрасным собеседником, с которым всегда было приятно сотрудничать и общаться в неформальной обстановке. В нем удивительным образом сочетались несомненный глубокий научный талант, прекрасное знание всех дисциплин, в которых он работал — философии, логики, истории философии и логики, приложений логики к компьютерным наукам и т. п. с исключительно доброжелательным отношением ко всем, с кем ему приходилось встречаться — студентам, аспирантам, коллегам. Он всегда был открыт новым направлениям исследований в логике и философии, его публикации способствовали развитию этих направлений в России. В последние годы он находился на пике своей творческой активности и успел сделать очень многое из задуманного. До самых последних дней он продолжал научную работу, писал научные статьи и книги.

Только когда его не стало, мы поняли, какое место он занимал в жизни нашего логического и философского сообщества, — и в жизни каждого из нас, его коллег, аспирантов, студентов, читателей. Коллеги, друзья и близкие всегда будут помнить прекрасного человека, ученого и настоящего друга — Владимира Никифоровича Брюшинкина.

НАШИ АВТОРЫ

Беляев Геннадий Юрьевич — к. пед. н., старший научный сотрудник лаборатории теории воспитания ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО.

E-mail: gennady.belyaev2011@yandex.ru

Вэй Яо — старший преподаватель, аспирант кафедры теории и методики профессионального образования Астраханского государственного университета.

E-mail: yaowei-sima@yandex.ru

Ганина Светлана Александровна — к. пед. н., заведующая кафедрой общих гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Российского нового университета (Орехово-Зуевский филиал). Сфера научных интересов: философия культуры, эстетика, социология, феномен семьи и детства.

E-mail: svetla3@yandex.ru

Гин Александр Анатольевич — консультант-эксперт по ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), руководитель международной Лаборатории «Образование для Новой Эры», генеральный директор автономной некоммерческой организации содействия инновациям «ТРИЗ-профи», вице-президент Международной ассоциации ТРИЗ по вопросам образования.

E-mail: guin@trizway.com

Григорьев Дмитрий Васильевич — к. пед. н., доцент, директор ГБОУ Центр образования №825 г. Москвы, с. н. с. ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО.

E-mail: sch825.edu@mtu-net.ru

Демакова Ирина Дмитриевна — д. пед. н., профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории теории воспитания ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, зав. кафедрой педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, вице-президент Российского общества Януша Корчака.

E-mail: idd1938@yandex.ru

Дуденкова Ирина Васильевна — к. философ. н., к. экон. н., доцент кафедры общей социологии и социальной философии философско-социологического факультета Российской

академии государственной службы и народного хозяйства, преподаватель Московского философского колледжа. Сфера научных интересов: философия субъективности, проблема индивидуальной идентичности, онтологические функции отрицания, проблема разрыва между онтологией и этикой в философии модерна, этика когито, критика автономии.

E-mail: irinafil@bk.ru

Дудко Светлана Анатольевна — старший научный сотрудник лаборатории исследований образования и педагогики в зарубежных странах ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО. Автор многих работ по проблемам иммиграции и интеграции иммигрантов и их детей во Франции.

E-mail: svetlana-62@list.ru

Иванова Светлана Вениаминовна — д. филос. н., директор ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования, главный редактор журналов «Ценности и смыслы», «Отечественная и зарубежная педагогика».

E-mail: cennostiismisli@gmail.com

Истомина Татьяна Львовна — соискатель степени кандидата педагогических наук кафедры информатики ГОУ ВПО Московского института открытого образования (МИОО), методист и старший преподаватель кафедры информатики МИОО.

E-mail: istominatl@yandex.ru

Меськов Валерий Сергеевич — д. филос. н., профессор, заведующий кафедрой философии образования Московского института открытого образования.

E-mail: mvs947@yandex.ru

Милинис Ольга Артуровна — к. пед. н., доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, научный сотрудник российско-американской научно-исследовательской лаборатории «Цивилизация. Культура. Образование». Научные интересы сосредоточены в области субъектно-ориентированной образовательной деятельности, развития культуры творческой самореализации личности студентов-педагогов, интернационализации, инновации и сравнительного анализа творческого саморазвития обучающихся в России и за рубежом.

E-mail: milinisoa@mail.ru

Нефёдова Людмила Константиновна — д. филос. н., профессор кафедры философии Омского государственного педагогического университета.

Наши авторы

Проблематика исследований: детство, ребенок в русской и западной философии; онтология поэтического слова (аспект перевода); онтология конфликта в драме; философия текста.

E-mail: konstans50@yandex.ru

Радченко Алина Фёдоровна — докторант кафедры национальных и федеративных отношений Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, руководитель аппарата Общественной палаты Российской Федерации.

E-mail: aina_pr@mail.ru

Селезнева Антонина Владимировна — к. полит. н., старший преподаватель кафедры социологии и психологии политики факультета политологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

E-mail: ntonina@mail.ru

Серафимова Вера Дмитриевна — к. филол. н., доцент Московского педагогического государственного университета, член Союза литераторов России. Сфера научных интересов: русская литература XX века. Имеет свыше 75 научных статей, среди них учебники и энциклопедии: «Русская литература первой половины XX века», «Русская литература второй половины XX века». Учебник-хрестоматия для старшеклассников «Русская литература (I-я половина XX века)» — победитель конкурса учебников по русской литературе XX века Министерства образования и науки Российской Федерации, Международного фонда «Культурная инициатива», Международной Ассоциации развития и интеграции образовательных систем. Энциклопедия «Русский язык и литература» была признана «Лучшей книгой издательства «РОСМЭН» в 2007 году и награждена специальным дипломом Российской государственной библиотеки», Культурно-просветительного центра «ОРДЕН», Литературной газеты.

E-mail: serafimova@yandex.ru

Чернышева Лариса Николаевна — аспирант Новосибирского государственного педагогического университета, учитель английского языка гимназии № 1 г. Новосибирска.

E-mail: chl2inbox.ru@inbox.ru

FORMATION OF CREATIVE THINKING OF STUDENTS AS THE STATE AND SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL PROBLEM

Svetlana V. Ivanova

Doctor of philosophical sciences, Director of FSSI «Institute of theory and history of pedagogy of the Russian Academy of education, the editor-in-chief of the magazines «Values and meanings», «Domestic and foreign pedagogy».

E-mail: cennostiismisli@gmail.com

In this publication, which does not pretend to completeness of coverage of the problem in view of its scale, the disclosed value creation for individuals and society, the ways of practical creation of teaching technologies, development of creative abilities of pupils, and the role of the psychological-pedagogical science in the decision of the state task of forming of creative thinking of students.

Keywords: creativity as the highest value, pedagogical technologies, the decision of administrative problems, the formation of creative thinking.

MEETING WITH A MIRACLE

Alexandr A. Gin

Consulting Expert on TRIZ (Theory of Inventive Problem Solving), Director General of TRIZ-Profi (Autonomous Noncommercial Organization for Promotion of Innovations), Manager of transnational Laboratory Education for a New Era, Vice-President for Education of the International TRIZ Association.

E-mail: guin@trizway.com

Coercive methods have long been habitual to make children and teenagers study. However, nowadays civilized societies are growingly reluctant to resort to compulsion in education. This tendency is accompanied by lack of students' motivation to study, which is particularly true for basic school. All over civilized countries teachers complain about children's unwillingness to be taught. In the nutshell, educators have no new tools while the students would not accept the old practices. Is there a way out? The author tries to find a solution.

Keywords: a hypothesis, surprise, motivation, knowledge, the tools, the new time.

Summary

THE CONCEPT OF «CHILDHOOD» IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

Irina D. Demakova

Doctor of education, professor, leading researcher in laboratory of theory of education at Institute of Theory and History of Pedagogy of Russian Academy of Education.

E-mail: idd1938@yandex.ru

If a teacher has deep knowledge in the phenomenon of «childhood», understands its laws and signs, thereby it helps him find specific codes, using which he builds relationships with children wisely and effectively and achieves high results in educational activity.

Keywords: childhood, space of childhood, humanization of space of childhood, intrinsic value of childhood, children's rights, freedom of the child in the educational space, educational activities of the teacher.

CHILDHOODING AS CONDITION OF CONNECTION THE UNIVERSE AND MAN IN THE RUSSIANS PHILOSOPHY

Ludmila K. Nefiodova

Doctor of philosophical sciences, professor of the Stage Pedagogical University of Omsk

E-mail: konstans50@yandex.ru

The reflection of childhood as real is the peculiarity of Russians philosophy, which shows the childhood, as condition of connection the universe and man.

Keywords: childhood, condition, connection, common cause.

POSSIBILITY AS CATEGORY PHILOSOPHY OF THE CHILDHOOD

Irina V. Dudenkova

PhD (philological), PhD (economics), Senior Lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.

E-mail: irinafil@bk.ru

In article the effort of deviation from traditional philosophical pedagogical tradition which considers the childhood as a field for educational and educational the practician, bringing from imperfect to a perfect condition is undertaken. The child becomes the steady conceptual personage of modern philosophy, since that moment when the philosophical opposition actual and possible is reconsidered in favor of the possible. Possibility — category philosophy of the childhood which takes seriously childhood experience as distinct from a majority condition.

Keywords: education, possibility, actuality, development, event, possible worlds, negativity, game.

CULTURAL FORMS OF EDUCATION — MYTH OR REALITY?

Gennady J. Beljaev

PhD (pedagogical), the senior scientific employee of the Theory of education of Establishment Center of the Russian Open Society «Institute of the theory and pedagogic history».

E-mail: gennady.belyaev2011@yandex.ru

The article deals with social and cultural problem actuality of which is evident in any dialogues among various participants of social and cultural interaction. Prospects of sociocultural patterns are taken in a discourse referring to levels of meaningful life orientations.

Keywords: cultural forms of social education, social cultural patterns, cultural stereotype, dynamic stereotype, life way models, life senses, life semantics, culture, subculture, counterculture, vectors of social and educational interaction

THE SCHOOL IDENTITY OF THE CHILD

Dmitry V. Grigoryev

PhD (pedagogical), associate Professor, Director of the Education Centre №825 Moscow, senior researcher FSSI «Institute of theory and history of pedagogy» of the Russian Academy of education.

E-mail: sch825.edu@mtu-net.ru

The article is devoted to issues of identity of the child in school and socialization of the educational institutions in society.

Keywords: identity, school, society, lesson, self-management, socialization.

PHILOSOPHIC BASIS OF THE INDEPENDENT ACTIVITY PRINCIPLE, ITS ESSENCE AND APPLICABILITY IN MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Tatyana L. Istomina

Postgraduate student of GOU VPO Moscow Institute of Open Education, Teaching methods specialist, Senior lecturer of informatics department of Moscow Institute of Open Education.

E-mail: istominatl@yandex.ru

The article is deal with questions of the self-activity as one of the main pedagogic principles.

An author raises the issue of the historical and philosophical aspects of the influence of some isolated cases (cultural conditions, level of social development, pedagogy and others) for principles, an importance and possibilities of these principles in Russia.

Summary

Keywords: personality, society, knowledge, ideas, pedagogics, basic principle, independent activities.

CONCEPTUAL ISSUES OF THE SUBJECT-FIELD DRIVEN APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF SEARCHING FOR TEACHING DEGREES STUDENTS' CREATIVE SELF-REALIZATION CULTURE IN THE PROCESS OF CREATIVE EDUCATIONAL ACTIVITY

Olga A. Milinis

PhD (pedagogical), associate Professor of the chair of pedagogy of the Kuzbass state pedagogical Academy.

E-mail: milinisoa@mail.ru

In the article the author represents authors conception of the subject-field driven approach to the development of searching for teaching degrees students' creative self-realization culture. The conception develops mechanisms, procedures, and ways of practical application of its theoretical issues in the creative educational activity.

Keywords: subject-field driven approach, concept of the subject-field driven approach, creative self-realization, creative self-realization culture development, students searching for teaching degrees, creative educational activity.

THE POLITICAL ROLE OF THE HEALTH AND ECOLOGY IN THE CONSERVATION OF THE NATION

Alina F. Radchenko

doctoral student of the Department of national and Federative relations of the Russian Academy of national economy and state service under the President of the Russian Federation, the head of the Public chamber of the Russian Federation.

E-mail: aina_pr@mail.ru

The basis of the analysis in this paper lay the challenge of the younger generation of healthy, developmental and ecological environment in terms of saving the nation. Until recently, the state approach to the subject of children's health, as well as the adoption of administrative and legislative measures to improve the situation in the industry, it is carried out in isolation from important issues. The author believes that the health of children can not be researched in isolation from those of ecology, environment, education, parenting, business, children's goods. The danger of the situation lies in the fact that today a significant part of children's health care is built on the same principle as that for adults. Taking into account the significance of the theme, the author examines the impact of environment on the health of the child.

Keywords: saving the nation, the factors creating a favorable environment for the child, childbirth, child rearing, environmental thinking, social policy

POLITICAL REPRESENTATIONS OF RUSSIAN SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF CIVIL EDUCATION AND FORMATION OF POLITICAL CULTURE

Antonina V. Selezneva

PhD (Political Science), assistant professor of the Department of Political Sociology and Psychology, Faculty of Political Science, Lomonosov Moscow State University.

E-mail: ntonina@mail.ru

The article presents the results of the author's research of the political representations of Russian senior high school students. We interpret the data in the context of the political culture formation and civil education of young generation. The author draws attention to the school influence on the political socialization of children, to the role of teachers and school subjects in formation of political consciousness of senior high school students.

Keywords: youth, political representations, political socialization, school, political culture, civil education.

CONCERNING THE QUESTION OF TEACHING MIGRANT CHILDREN IN MODERN CONDITIONS OF MIGRATORY POLICY OF RUSSIA

Svetlana A. Dudko

Senior researcher of the Institute of Theory and History of Education of the Russian Academy of Education (ITIP RAO) Investigation laboratory of education and pedagogics in foreign countries.

E-mail: svetlana-62@list.ru

The questions of the influence of intensive migratory processes on the quality of life of migrant children in Russia and the problems of their school education are considered in the article. The modern migration policy of Russia is directed on the creation of adaptation and integration system for migrants, on the protection of their rights and freedom and the social problem solving. However, theoretical solution of the problem significantly lags behind practical solution of the assigned tasks.

Keywords: problems of a migration policy, social support centers, teaching Russian to migrant children, the right of choice of the language of studying, attitude toward migration in Russian society.

Summary

CORRELATION OF THE READING NEED, MOTIVATION AND INTEREST IN THE PROCESS OF FORMATION OF A YOUNG READER

Larisa N.Chernysheva

postgraduate student of Novosibirsk state pedagogical University, teacher of English grammar school to № 1 g. Novosibirsk.

E-mail: chln2inbox.ru@inbox.ru

The article considers the influence of reading on the development of spiritual needs of the younger generation. The importance of consideration of the reading need, reading motivation and reading interest correlation for strengthening the effectiveness of the process of formation and keeping up a stable need for reading is stated. The author makes a conclusion that working out reading support strategies and programs is impossible without considering this correlation.

Keywords: spiritual needs, reading need, reading motivation, reading interest.

THE PHENOMENON OF CHILDHOOD IN THE RUSSIAN CULTURE XIX-EARLY XX CENTURIES.: CULTURAL AND PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF RUSSIAN PAINTING

Svetlana A.Ganina

PhD (pedagogical), Head of the Department of General humanities and natural sciences Russian New University (Orehovo-Zuevsky branch)

E-mail: svetla3@yandex.ru

This article analyzes the phenomenon of childhood by the example of children's portraits in Russian painting XIX-early XX centuries. Done a comparison of different genres and thematic features in the development of children's portraits from occurring in the Russian culture and worldview of public events: the Enlightenment ideals of philosophy and their reflection in art, the emergence of child psychology and depth psychology in art, teaching new ways to search for the child's development and vision in a child person on the paintings of Russian artists.

Keywords: the phenomenon of childhood — child portrait in a Russian art — Russian culture XIX-early XX centuries.

CONCEPTS «CHILDREN», «CHILDHOOD» AS A HUMAN AND A CULTURAL PROBLEM (A.PLATONOV, Y.KAZAKOV, B.EKIMOV AND OTHERS)

Vera D. Serafimova

PhD (philological), associate Professor of the Moscow pedagogical state University

E-mail: serafimova@yandex.ru

This article describes the main semantic components which reflect the features of terms «concept», «children», «childhood» on some books by the writers of the 20th and the beginning of the 21st centuries, such as A.Platonov, Y.Kazakov etc. Having analysed some works by these authors, succession, unions and separations

were discovered in the artistic research of the theme of childhood, in the creation of the character of a child, character of a mother in the frame of contents and form. To sum up, in concepts «children», «childhood» A. Platonov, Y. Kazakov and B. Ekimov put a special meaning: children are rescuers of mankind; in childhood intelligence and feelings are formed; children are a human problem; the culture of civilization depends on handling the problems of childhood, children, family; child's love for Mother and Father is the base of forming a responsible man in a society.

Keywords: Concept, constants, succession, children, childhood, family, artistic and culture experience, Bible archetype, energy of childhood, human problems, intelligence, heart, soul, humanistic traditions.

VOCAL PROFESSIONAL EDUCATION IN CHINA IN THE 20TH-30TH OF THE 20TH CENTURY

Yao Wei

Senior lecturer, postgraduate student of the chair of theory and methodology of professional education of Astrakhan state University.

E-mail: yaowei-sima@yandex.ru

The article discusses the history of nucleation and formation in the early twentieth century in China of professional vocal European-style education. The article lists the characteristic features of this process and postulates a significant contribution of Russian performers and teachers in the formation of modern Chinese system of musical education.

Keywords: professional vocal education, musical education establishments in Shanghai and Harbin, performance practice, China's state education system.

«I AM THE TRUTH ...»

Valery S. Meskov

Doctor of philosophical sciences, Professor, head of the Department of philosophy of education of the Moscow Institute of open education.

E-mail: mvs947@yandex.ru

What can provide a sound basis for an argument? Why do we think about whether something is true or false? What are the fundamental principles of being? It is creation rather than reflection. I in the world or the world in me? It is not the world itself, but various world views that lie behind the language. The man, the subject, and «I» establish boundaries via different worlds and languages. Do we cross these boundaries or do we create our own worlds? Words create worlds. Do we simply give name to a thing or do we get to know the nature of it by naming? As A. Einstein said, «God does not play dice with the universe». He plays hide-and-seek, however.

Keywords: language, thinking process, reasoning, truth, falsity, my world, world in me, boundaries via the worlds, silence, creativity, revelation, subject, man, culture, triple nature.



«ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика»

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования
Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-34037 от 14.11.08 г.
Москва

Журнал «ЭТАП» выходит с 2009 года. Включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК.

Журнал награжден Дипломом XVII Всероссийского конкурса журналистов «Экономическое возрождение России» за активное освещение проблем экономического развития России и поддержку отечественного предпринимательства.

ЭТАП — журнал, основанный на комплексном научно-практическом и информационно-аналитическом подходе к экономической проблематике.

Журнал «ЭТАП»:

- *рассматривает* актуальные вопросы экономической теории;
- *содержит* новейшую информацию об экономической, финансовой и производственно-хозяйственной деятельности страны, ее региональных и отраслевых составляющих, интеграции в мировое экономическое сообщество;
- *освещает* вопросы, связанные с глобальными экономическими проблемами, происходящими в мире, представляет анализ мировых интеграционных процессов;
- *публикует* «экономические портреты» как регионов, так и отдельных отраслей экономики с оценкой их стратегического расположения, перспектив развития и инвестиционного климата;
- *включает* «календарь делового человека». Оказывает информационную поддержку в проведении конференций, симпозиумов, семинаров, выставок, фестивалей, других научных и научно-практических мероприятий;
- *прогнозирует* пути развития экономики и финансовых рынков на основе исследования экономических процессов в историческом аспекте;
- *предлагает* справочно-познавательные и энциклопедические сведения по проблемам экономики, финансов, маркетинга, менеджмента, логистики и т.п.

Круг авторов и читателей журнала «ЭТАП»:

- ученые, преподаватели, докторанты, аспиранты, студенты;
- все категории предпринимателей и менеджеров;
- руководители учреждений, корпораций, предприятий, организаций;
- государственные деятели, политики, представители государственных и региональных законодательных и исполнительных структур.

• Периодичность от 6 раз в год
• Тираж более 1000 экз.
Распространяется по подписке
и в розницу.

Контактный телефон:
(495) 951-28-70
e-mail: etapmagazine@gmail.com

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ



Для публикации принимаются авторские материалы — научные (практические) статьи, обзоры (обзорные статьи), рецензии, соответствующие **тематике** журнала.

Общие требования

В редакцию следует направлять материал на бумажном носителе с личной подписью автора (почтой) и в электронном виде (по электронной почте) на русском языке.

Заглавие материала должно быть адекватным его содержанию и по возможности кратким.

Материал предоставляется в текстовом редакторе Microsoft Word. При этом встроенные в текст иллюстрации нужно предоставить в виде отдельных файлов (не сгруппированными). Сноски размещаются в [квадратных скобках] в тексте, нумерация должна соответствовать списку литературы, расположенному в конце статьи в алфавитном порядке. Примечания и комментарии оформляются (круглыми скобками) и размещаются в конце статьи. Иностранное написание слов приводится в скобках, кроме ссылок на литературу. Библиографическая часть аппарата статьи должна быть представлена библиографическими ссылками и обязательно библиографическим списком в конце материала (раздел «Литература») и соответствовать требованиям ГОСТ. Размещение сносок внизу страницы не допускается. Объем авторского оригинала не должен превышать 1 авторского листа (40 тыс. знаков, включая пробелы), или 30 машинописных страниц формата А4, размер шрифта 14, гарнитура Times New Roman, интервал 1,5, выравнивание по ширине, абзац выделяется красной строкой 1,25 см.

К материалу обязательно прилагается краткая аннотация объемом не более 600 знаков и ключевые слова на русском и английском языках.

Также необходимо предоставить краткую информацию об авторе для раздела «Наши авторы» на русском языке. На английском языке необходимо указать ФИО автора, название статьи, место работы и должность.

Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники.

Редакционная коллегия информирует авторов
о принятии их материалов к публикации

Адрес редакции: 115035, г. Москва,

ул. Садовническая, д. 58/60, стр. 1

E-mail: cennostiismisli@gmail.com

Тел.: 8(495)951-28-70

Примечание. Статьи, подготовленные аспирантами, соискателями ученой степени кандидата наук, принимаются к рассмотрению только при наличии письменной рекомендации научного руководителя (заведующего кафедрой).

Журнал не выплачивает гонорар и не взимает плату за публикацию.

Подписка на журнал «Ценности и смыслы»

осуществляется в любом почтовом отделении Российской Федерации

Объединенный каталог «Пресса России»

Подписной индекс **42194**

Подписка на журнал через интернет-каталог

«Российская периодика» www.arpk.org

Подписной индекс **42194**

Оформить подписку на электронную версию журнала или найти отдельные статьи наших авторов можно в *Научной электронной библиотеке* www.elibrary.ru

	Подписка на журнал		4 2 1 9 4					(индекс издания)					
	"Ценности и смыслы"						Количество комплектов:		1				
	на 2012 год по месяцам:												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	—	X	—	X	—	X	—	X	—	X	—	X	
	Куда												
			(почтовый индекс)						(адрес)				
	Кому												
			(фамилия и инициалы)										

					ли-тер		ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА						
							на журнал		4 2 1 9 4				
							(индекс издания)						
	"Ценности и смыслы"												
	Стоимость		подписки		__руб. __коп.		Количество комплектов:		1				
			переадресовки		__руб. __коп.								
	на 2012 год по месяцам:												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	—	X	—	X	—	X	—	X	—	X	—	X	
	Куда												
		(почтовый индекс)						(адрес)					
Кому													
		(фамилия и инициалы)											

Приобрести номера журнала можно по адресу:
115035, г. Москва, ул. Садовническая, д. 58/60, стр. 1.
Тел. 8(495)951-28-70