

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
КОМПЛЕКСНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ  
«АНТРОПОЛОГИЯ ДЕТСТВА»

**Косов Г.В., Бобренко О.С.**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ:  
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ  
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АБРИС**

**Монография**

Ставрополь  
2008

УДК 316.334+378  
ББК 60.56:74.58  
К 71

Печатается по решению комплексной  
научно-исследовательской лаборатории  
«Антропология детства»  
Ставропольского государственного  
педагогического института

### **Рецензенты:**

доктор социологических наук, профессор **Д.А. Лушников**,  
доктор социологических наук, профессор **К.М. Гожев**

**Косов Г.В., Бобренко О.С.**

**К 71 Педагогическая антропология: социокультурный и психологический абрис (теоретико-методологические очерки)** / Под ред. д-ра пед. наук, профессора С.В. Бобрышова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 100 с.

ISBN 978-5-91090-061-9

В монографии авторы, отдавая дань уважения метрам и классикам педагогической антропологии, стремятся, показывая направление своих поисков и размышлений, изложить свой взгляд на наиболее сложные аспекты педагогического, антропологического знания. Не пытаясь дать исчерпывающую картину всех проблем педагогической антропологии как научной субдисциплины, авторы вводят читателя в современную проблематику педагогической антропологии, порожденной потребностями современного трансформирующегося общества.

Работа над монографией выполнена сотрудниками ВНИК «Антропоориентированная подготовка и психологическое сопровождение педагогических кадров в рамках ВПО и профессиональной деятельности» лаборатории «Антропология детства» в рамках научной программы «Антропологические основы современной теории и практики образования», финансируемой Правительством Ставропольского края.

УДК 316.334+378  
ББК 60.56:74.58

**ISBN 978-5-91090-061-9**

© Косов Г.В., Бобренко О.С., 2008  
© ГОУ ВПО «СГПИ»

## ВВЕДЕНИЕ

### к вопросу об антропоориентированной педагогике: некоторые предварительные замечания

*Трое ученых бродили по лесу и, наконец, вышли на дорожку.  
«Это олень протоптал», – сказал первый.  
«Да нет же, это лось», – сказал второй.  
«А я уверен, что это зубр», – сказал третий.  
Они все еще продолжали свой спор, когда их сбил поезд.*

**Первое замечание:** рассмотрение проблем педагогической антропологии с точки зрения науки, призванной определить черты «современного человека», человека, который может преодолеть ситуацию риска; нарисовать контуры человека будущего; описать условия его развития. С другой стороны, необходимо выяснить, насколько современные педагоги способны создавать такие условия для развития «человека будущего», чтобы он мог с меньшими потерями (в следствии футуршока) войти в «общество безопасности»<sup>1</sup>.

Способствует ли современная педагогика, образование формированию подобного человека? Способствует ли нынешняя система образования вхождению в пространство, где открываются во всей величайшей простоте и необъяснимости проблемы жизни и смерти, свободы и любви, мысли, чести и достоинства? Мы видим, что классическая оппозиция «учитель – ученик» сохраняется до сих пор, хотя просветительская парадигма подразумевает наличие не преподавателя-ментора, а преподавателя-личности, преподавателя-мыслителя, общение с которым способствует и духовным переживаниям, и интеллектуальному росту ученика. Однако мы видим достаточно распространенное явление в школах, когда авторитет учителя только и поддерживается социальным статусом педагога. На наш взгляд, одним из ключевых моментов должно быть преодоление авторитетности по статусу. Путь к достижению идеала – свободного творчества в воспитании и образовании нужно, как нам кажется, начинать с разрушения стереотипного представления о человеке вообще.

Это и есть ключевые идеи, которые в очерковой форме и в постановочном порядке на страницах данной монографии развиваются членами функционирующего в ГОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт» ВНИКа. На следующих этапах своей деятельности мы предполагаем, используя социологический, культурологический, педагогический

---

<sup>1</sup> Общество безопасности как альтернатива обществу риска / Под ред. Г.В. Косова. – М., 2006.

и психологический инструментари, выявить черты современного школьника, студента вообще и студента педагогических вузов в частности, личностные особенности современных учителей и преподавателей вузов, проанализировать, насколько они соответствуют чертам «конкурентноспособной личности», «современного человека» и т.д., и, исходя из этого, определить, какие изменения нужно вносить в педагогические методики и технологии.

**Второе замечание:** авторы данной монографии отдают себе отчет в том, что они далеки от позиции «знатоков истины в последней инстанции» и являются людьми, находящимися в процессе поиска ответов на ряд вопросов. Мы, отдавая дань уважения метрам и классикам педагогической антропологии, стремимся, показывая направление своих поисков и размышлений, изложить свой взгляд на наиболее сложные аспекты педагогического, антропологического, гуманитарного знания. Мы не пытаемся дать исчерпывающую картину всех проблем педагогической антропологии как научной прикладной субдисциплины. Но, анализируя, почему данное направление возникло в России в конце XX века, приходим к выводу о том, что рассматриваемые ею проблемы являются не только ответом на вызов времени, так как глобализационные процессы, рискогенная и неототалитарная тенденции трансформируют социальную реальность, но и требуют от человека понимания, какова сущность, поле, главное направление его роста? Развитие – куда и ради чего? В чём видится его конечный смысл и образ? Поскольку единственный конструктивный путь изучения сути человека – не конфронтация подходов и наук, а взаимное дополнение результатов поисков и размышлений, главная задача данной монографии – дать введение в современную проблематику педагогической антропологии как научной субдисциплины, порожденной потребностями современного трансформирующегося общества с социокультурных и психологических позиций.

*Первый очерк «Образование как социальный институт в контексте социокультурных смыслов и ценностей современного общества»*, введение, заключение написаны доктором политических наук, профессором Г.В. Косовым Г.В.; *второй очерк «Антропоориентированный подход к проблеме развития и психологического здоровья человека»* – кандидатом педагогических наук, доцентом О.С. Бобренко. В первом очерке рассматриваются проблемы современного образования в контексте социокультурных и ценностных трансформаций, происходящих в российском обществе. Кроме этого, выявляются причины, условия современного антропологического кризиса в системе педагогического образования и предлагаются варианты выхода из него. Во втором очерке рассматривается антропологический кризис и модель современного человека, антропоориентированный подход к проблеме его развития и психологическое здоровье как основная компонента личности и профессионализма.

Авторы убеждены, чтобы выйти на новый уровень осмысления информации, содержащийся в современном педагогическом, антропологическом

и гуманитарном дискурсах, необходимо освободиться от всех доктринальных путей: идеологических, научных, религиозных, эстетических. «Надо уметь использовать все, что обречено человечеством на пути своего становления: рациональное и иррациональное, эстетическое и мистическое»<sup>1</sup>, – писал по этому поводу доктор физико-математических наук, философ В. Налимов.

**Третье замечание:** Достаточно долгое время россияне жили в ситуации отсутствия четкой, убедительно и приемлемо оформленной российской общенациональной цели. Нам импонирует идея члена-корреспондента РАН В.Н. Кузнецова о том, что безопасность и благополучие человека и есть общенациональная цель. В связи с этим кажется бесспорным утверждение директора Института социально-политических исследований РАН Г.В. Осипова о том, что человек, «его материальное, физическое и нравственное состояние, возможность проявить свою индивидуальность становится основным социальным индикатором прогрессивности или реакционности всех проявлений и процессов современного мира»<sup>2</sup>.

Эта же идея в ноябре 2008 года прозвучала в ежегодном послании Президента РФ Федеральному Собранию<sup>3</sup>. Д.А. Медведев лаконично и предельно четко сформулировал ряд ценностей, которые являются мерилami как политической, социальной, личной жизни, нравственными ориентирами:

- **Справедливость** (политическое равноправие, честность судов, ответственность руководителей, социальные гарантии).

- **Свобода** (личная, индивидуальная – свобода предпринимательства, слова, вероисповедания, выбора места жительства и рода занятий; общая, национальная – самостоятельность и независимость Российского государства).

- **Жизнь человека, его благосостояние и достоинство.**

- **Семейные традиции. Любовь и верность. Забота о младших и старших.**

- **Патриотизм.**

Данные ценности, являясь нравственными ориентирами, позволяют обрисовать некоторые контуры будущего. Будущее – как сильная, процветающая, демократическая страна, комфортная для жизни в которой политические свободы граждан и их частная собственность – неприкосновенны. Будущее как справедливое общество свободных людей; людей талантливых, требовательных; самостоятельных и критически настроенных граждан.

Интеллект, по мнению Президента РФ Д.А. Медведева, является главным условием реализации Концепции развития до 2020 года и основой идеоло-

---

<sup>1</sup> Налимов В. В поисках иных смыслов. – М., 1989.

<sup>2</sup> Осипов Г.В. Российская социология в XXI веке // Социологические исследования. – 2004. – № 3. – С. 3–14.

<sup>3</sup> Анализ дается по: Послание Федеральному Собранию Российской Федерации. 5 ноября 2008 года. Электронный ресурс: [http://www.kremlin.ru/appears/2008/11/05/1349\\_type63372type63374type63381type82634\\_208749.shtml](http://www.kremlin.ru/appears/2008/11/05/1349_type63372type63374type63381type82634_208749.shtml)

гии современного развития России. Именно интеллектуальная энергия, творческая сила являются главным богатством нации и основным ресурсом прогрессивного развития. Основу политики должна составлять идеология, в центре которой находится человек, «как личность и как гражданин, которому от рождения гарантированы равные возможности. А жизненный успех которого зависит от его личной инициативы и самостоятельности. От его способности к новаторству и творческому труду».

Президентом РФ задача по формированию нового поколения россиян, конкурентоспособной личности, самого образа жизни народа возложена на систему образования. В своем Послании Д.А. Медведев о том, что современное школьное образование должно соответствовать целям опережающего развития. Во-первых, за время обучения дети должны получить возможность раскрыть свои способности, подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. Во-вторых, необходимо выстроить систему поиска и поддержки талантливых детей. В-третьих, школа должна стать центром не только обязательного образования, но и самоподготовки, занятий творчеством и спортом. В-четвертых, в школе должно учиться интересно и увлекательно; ребенку должно быть в школе и психологически и физически комфортно. В-пятых, к каждому ребенку необходимо применять индивидуальный подход – минимизирующий риски для здоровья в процессе обучения. В-шестых, необходимо, чтобы педагоги внимательно и уважительно относились к ученикам. В-седьмых, с одной стороны, необходимо разработать систему моральных и материальных стимулов для сохранения в школе лучших педагогов, при этом, постоянно повышая их квалификацию, а с другой, пополнить школы новым поколением учителей.

**Четвертое замечание:** Исходя из второго замечания, нам представляется необходимым определить с нашим видением того, что есть культура. Нам кажется, что не всякая деятельность человека порождает культуру, а только «та ее часть, которая носит сакральный характер и связана с поиском смыслов, вычитываемых в бытии»<sup>1</sup>. Можно предположить, что культура – это поиск и результат поиска Человеком смысла мироздания и своего места в нем.

Подчеркнем еще раз, что только те деяния человека, которые сопряжены с творческим актом, прорывом в новое духовное пространство, мир новых смыслов являются условием рождения и развития культуры.

Если попытаться адаптировать определение культуры к конкретной личности, а не говорить об абстрактном Человеке, то можно сказать, что культура – «это моя жизнь, мой духовный мир, отдельный от меня, трансформированный в произведения т могущий существовать (более того, ориентированный на существование после физической смерти) в ином мире, в живой жизни последующих эпох»<sup>2</sup>. Из этого определения следует, что ма-

---

<sup>1</sup> Гуревич П.С. Культурология. – М., 1996. – С. 19.

<sup>2</sup> Библер В.С. Культура. Диалог культур // Вопросы философии. – 1989. – № 6.

териальная форма (произведения) есть лишь носитель, хранитель и транслятор духовного содержания.

М.С. Каган замечает, что различие между материальной и духовной культурой не в том, что материальное по своему состоянию вещественно, а духовное эфемерно, одно обладает физической массой, а другое лишено всяких пространственных рамок и признаков, а в том, что материальность есть способ самостоятельного существования и функционирования как природы, так и рукотворных предметов, отделившихся от своих создателей и несущих в себе некое духовное содержание – мысль, чувств, устремление, идеальное представление<sup>1</sup>.

Немецкий философ М. Шелер утверждает, что мир в своих истоках и в самой сущности своей имеет структуру, что он создан как нечто познанное и таит в себе мудрость – *Sophia* – в которой был создан<sup>2</sup>. Эти же идеи мы найдем в «Книге Притчей Соломоновых». В ней утверждается, что Премудрость существовала до творения мира:

«8.22 Господь имел меня началом пути Своего,  
прежде созданий своих, искони отвеча я помазана,

«8.23 От начала, прежде бытия земли.

А во время творения мира»

«8.30 Тогда я была при Нем художницею,  
и была радостью всякий день,  
веселясь перед лицом его во все времена».

Расчленение культуры на «материальную» и «духовную», первая из которых выполняла роль фундамента (*hardware* – по терминологии П. Козловски), а вторая – надстройки (*software*)<sup>3</sup>, не раз вызывало возражения философов, основанные на утверждении неразрывности материального и духовного.

Практика превращения *software* в *hardware*, по мнению П. Козловски, зависит от: коммуникации; согласия (человека и его окружения) передать или принять *software*; от ожидаемого ответного культурного поведения; от следования правилам<sup>4</sup>.

Можно говорить о следующих способах материализации духа: физический-телесный; вещественно-технический; социально-организованный.

Суть взаимодействия духовно-материального кентавра, обе половины которого существуют симультанно (одновременно) и синкретично (неразрыв-

---

<sup>1</sup> Каган М.С. *Философия культуры*. – СПб., 1996.

<sup>2</sup> Scheler M. *Die Wissensformen und die Gesellschaft*. – Bern, 1975.

<sup>3</sup> «*hardware*» и «*software*» – понятия, обозначающие соответственно материальную часть компьютерных систем (сам компьютер, принтер и т.д.) и программные составляющие этих систем; вместе они образуют целое компьютерных, информационных систем.

<sup>4</sup> Козловски П. *Культура постмодерна: общественно-культурные последствия технического развития*. – М., 1997.

но), выражают слова Лао-Цзы: «Когда в поднебесной все узнают, что красивое является красивым – появляется безобразное. Когда все узнают, что доброе является добрым – появляется зло. Поэтому бытие и небытие порождают друг друга, трудное и легкое создают друг друга, длинное и короткое образуют догму, высокое и низкое опрокидывает друг друга»<sup>1</sup>. В них заключено то, что в XIV веке было названо «законом запаздывания де-Роберти»<sup>2</sup>. Суть его заключается в том, что культурно-духовные процессы (знание, миропонимание, искусство) всегда опережают практику жизни, быт.

Подводя итог нашим размышлениям по поводу материальной и духовной культуры, необходимо еще раз отметить, что духовное, выйдя за пределы породившей его психики, сохраняется, становится достоянием человечества и тем самым частичка человека, будучи материализованной, живет вечно. Материальные средства определения духовного содержания становятся знаками, несущие смысл этого содержания.

В современном гуманитарном дискурсе сложилась ситуация поливариантности значения термина «смысл». Не вдаваясь в теоретический анализ сути данной дефиниции, мы будем исходить из «циклического определения» математика и философа В.В. Налимова:

«Смысл – это то, из чего создаются тексты с помощью языка. Тексты – это то, что создано из смыслов с помощью языка. Язык – это средство, с помощью которого из смыслов рождаются тексты»<sup>3</sup>.

Определение будет более понятным, если мы выясним, что вкладывает В. Налимовым в понятие «текст», «знак» и «язык».

Текст – это не только всякая записанная речь (литературные произведения, сочинение, документ и т.п., а также часть, отрывок из книги)<sup>4</sup>. Например, в работах по семиотике можно встретить такое значение этого термина: текст – это продукт творческой деятельности человека<sup>5</sup>. Он состоит из системы знаков, которые кодируют смысл.

В свою очередь, знак – это любое материальное выражение, которое имеет значение и, таким образом, может служить средством передачи смысла. Так, по легенде влюбленный Леандр переплывал Босфор для свидания с Геллой только тогда, когда она зажигала огня. Это по их условию значило, что Леандр приглашен на свидание. Костер зажигался не с целью обогрева, приготовления пищи, а чтобы дать понять (знак), что свидание возможно (передача смысла). Знак обладает планом выражения – вещью, материалом знака и планом содержания – смыслом.

---

<sup>1</sup> История китайской философии. – М., 1989. – С. 54.

<sup>2</sup> См.: Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992. – С. 185.

<sup>3</sup> Налимов В. Вселенная смыслов // Общественные науки и современность. – 1995. – № 3.

<sup>4</sup> Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1981. – С. 705.

<sup>5</sup> См.: Лотман Ю.М. Актуальные проблемы семиотики культуры. – Тарту, 1987.

Таким образом, сложность обучения, тайна связи его с воспитанием заключается в том, что мало любой, самой полной и последовательной информации, показа, выучивания, образ должен быть увиденным изнутри, т. е. выращен и соединён с внутренним смысловым полем, предстать в его свете. Но это не обучение, а уже воспитание, ибо если *обучение направлено на мир знаков*, значений, то *воспитание — на мир смыслов* (дефиниция А.Г. Асмолова). Иными словами, чтобы обучить внешнему, надо воспитать внутреннее, так как невидимое и непоказуемое становится условием формирования видимого и показуемого.

**Пятое замечание:** Н. Смелзер утверждает, что ценности – это общепринятые убеждения относительно целей, к которым человек должен стремиться<sup>1</sup>. Они составляют основу нравственных принципов. Разные культуры могут отдавать предпочтение разным ценностям, и каждый общественный строй устанавливает, что является ценностью, а что не является.

Мы согласны с Г. Риккертом, который писал, что «ценности не представляют собой действительности, ни физической, ни психической. Сущность их состоит в их значимости, а не в их фактичности. Но ценности связаны с действительностью, и связь эту можно мыслить, ... в двух смыслах. Ценность может, во-первых, т.о. присоединяться к объекту, что последний делается – тем самым – благом, и она может так же быть связанной с актом субъекта т.о., что акт этот становится, тем самым, оценкой... О ценностях нельзя говорить, что они существуют, но только, что они значат или не имеют значимости. Культурная ценность или фактически признается общезначимой, или же ее значимость, и тем самым более, чем чисто индивидуальное значение объектов, с которыми она связана, постулируются, по крайней мере, хоть одним человеком. При этом, если иметь в виду культуру в высшем смысле этого слова, речь здесь должна идти не об объектах простого желания, но о благах, к оценке которых или к работе над которыми мы чувствуем себя более или менее нравственно обязанными в интересах того общественного целого, в котором мы живем, или по какому-либо другому основанию... Явления природы мыслятся не как блага, а вне связи с ценностями, и если поэтому от объекта культуры отнять всякую ценность, то она точно так же станет частью природы»<sup>2</sup>.

А это значит, что сегодня требуется подлинно системный пересмотр ценностей с точки зрения их подлинно антропологической модальности. И здесь на первый план выходит педагогическая антропология как наука. Ее способность целенаправленно строить антропо-практики – практики действительного понимания и изучения того, каковы должны быть черты «современного человека», человека, умеющего жить в меняющейся обстановке, справ-

---

<sup>1</sup> Смелзер Н. Социология. – М., 1997.

<sup>2</sup> Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре // Культурология. XX век: Антология. – М., 1995.

ляться с сомнениями, обладать опытом и смелостью принимать ответственные решения на основе имеющихся фактов, используя свое профессиональное мастерство, эффективно реализовывать принятые решения или восстановить ситуацию в прежнем положении, если первоначальные решения оказались неправильными, нежелательными или недейственными в соответствии с той системой ценностей, которая существует в данном обществе.

**Шестое замечание:** Ситуация начала XXI века определяется рядом факторов. Не вступая в длительное их перечисление и анализ, остановимся лишь на некоторых, основополагающих для понимания сущности и задач педагогической антропологии моментах. Это формирование общества риска и набирающие во всем мире неототалитарные тенденции. Более того, глобализационные процессы, пронизывающие все стороны и общественной и личной жизни неизбежно приводят к социальным трансформациям, к трансформации социальных структур и институтов, к изменению логики социального развития. Мы согласны с Д.А. Лушниковым в том, что «в период социальной дезорганизации социальная система претерпевает существенные изменения в составе, структуре, функциях, системных границах, в системном окружении»<sup>1</sup>. А глобализация неизбежно порождает волны социальной дезорганизации, что, в свою очередь, способствует запуску процесса самоорганизации и выводу социальной системы на новый уровень.

Так, З. Бауман в своей работе «Глобализация. Последствия для человека и общества» отмечает, что «глобализация разобщает не меньше, чем объединяет, она разобщает, объединяя, – расколы происходят по тем же причинам, что и усиление единообразия мира»<sup>2</sup>. Разобщение он связывает с феноменом «локализации», с явлением резкой дифференциации условий существования населения, сегментов этого населения, как отдельных стран, регионов, так и континентов. З. Бауман доказывает, что экономическая глобализация (то, что отечественный экономист Э. Кочетов называет геоэкономикой), приводит к тому, что такая абсолютная ценность неолиберализма и западного варианта глобализации как мобильность (свобода передвижения), становится главным фактором расслоения позднесовременной эпохи. Он доказывает, что «локальность в глобализируемом мире – это знак социальной обездоленности и деградации»<sup>3</sup>. Локальность уже не является синонимом чего-то самобытного, уникального, традиционного, а выступает обозначением того, что данное пространство попало в сферу тех интересов и действий, которые не поддаются объяснению и контролю со стороны того или иного локального (местного) сообщества. И более того, они попадают в

---

<sup>1</sup> Лушников Д.А. Социальная дезорганизация на микроуровне социальной реальности. – Ставрополь, 2005. – С. 91.

<sup>2</sup> Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества. – М., 2004. – С. 10.

<sup>3</sup> Бауман З. Указ. соч. – С. 11.

зависимость от направляющих и объясняющих операций тех факторов, которые вырабатывают смыслы и формируют ценности, причем сами эти агенты экстерриториальны и свободны от местных ограничений.

Мы согласны с З. Бауманом в том, что мобильность как ценность в условиях глобализации присуща лишь небольшой части населения глобализирующегося мира. Она приобретает теми, кто инвестирует. Мобильность и возможность распоряжаться деньгами и капиталом для инвестирования порождает невиданный по своим размерам разрыв между властью и обязательствами, позволяет одним возможность сверхобогатения, а другим нищенского существования в рамках своей локальности. «Возникает новая асимметрия между экстерриториальной природой власти и по-прежнему территориальной «жизнью в целом», которую власть, снятая с якоря и способная перемещаться мгновенно и без предупреждения, может свободно использовать, а затем оставить наедине с последствиями этого использования»<sup>1</sup>, – пишет З. Бауман.

Глобализация, приводящая к аннулированию пространственно-временных расстояний, также, как ни странно, не способствует установлению единообразия условий жизни человека, а напротив, ведет «к их резкой поляризации»<sup>2</sup>. Это объясняется тем, что не у всех людей есть реальная возможность воспользоваться «техникой глобализации» и в короткое время освоить новое пространство, и не только освоить, но и адаптироваться к нему, интегрироваться в нем. По этому поводу З. Бауман пишет, что глобализационные тенденции «освобождают некоторых людей от территориальных ограничений и придают экстерриториальный характер некоторым формирующим общество идеям – одновременно лишая территорию, к которой привязаны другие люди, ее значения и способности наделять их особой идентичностью»<sup>3</sup>. Для одних это начало освобождения от физических препятствий ведущее к появлению способности перемещаться и действовать удалено от любой территории, а для других – с одной стороны, отчуждение от своего локального физического пространства, а с другой – невозможность освоения новой территории, хотя на старой может наблюдаться социальный, экономический, экологический распад.

Все эти социальные тенденции, привнесенные в реальность глобализацией, порождают такое новое свойство власти как «дефизикализацию», то есть обретение независимости от территории и возможность распространять свое влияние на любые пространства. Власть, по мнению З. Баумана, приобретает «подлинную экстерриториальность, даже если физически остается «на месте»»<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Бауман З. Указ. соч. – С. 21.

<sup>2</sup> Бауман З. Указ. соч. – С. 31.

<sup>3</sup> Бауман З. Указ. соч. – С. 31.

<sup>4</sup> Бауман З. Указ. соч. – С. 33.

Все это, порождает два вектора развития будущего: установление порядка, гарантирующего безопасность детерриторизированной власти, или стремление к локализации в ее подлинном смысле через регионализацию.

Так, безопасность детерриторизированной власти сопряжено с более жесткой структуризацией территории, появлением «запретных пространств» с «целью превращения социальной экстерриториальности, не связанной с местностью элиты, в материальную, физическую изоляцию от местного окружения»<sup>1</sup>.

Таким образом, можно констатировать, что глобализация, одной стороны, превращается в источник напряженности и социально-политической нестабильности, а с другой – в источник взаимосвязей, в «поле которой плаваются и изменяются константы мира»<sup>2</sup>.

Анализируя глобализационные тенденции, можно утверждать, что в очередной раз, но на более высоком уровне (глобально) воплощается «формула власти» Саурана («Властелин колец» Дж.Р.Р. Толкина). Если вспомнить формулу Всевластия, которая приведена в начале книги и которая дает ключ к пониманию ее замысла, то власть достигается через разъединение, лишения воли, а затем объединения под владычеством Властелина Мордора. В одном из переводов это звучит так:

*«Три кольца – премудрым эльфам –  
Для добра их горного,  
Семь колец – пещерным гномам –  
Для труда их горного,  
Девять – людям Средиземья –  
Для служенья черного  
И бесстрашия в сраженьях смертоносно твердого,  
А Одно – всесильное – Властелину Мордора,  
Чтоб разъединить их всех, чтоб лишить их воли  
И объединить навек в их земной юдоли  
Под владычеством всесильным Властелина Мордора»<sup>3</sup>.*

В свою очередь, глобализационные тенденции, вызывающие социальную дезорганизацию, приводят, по мнению Д.А. Лушниковой, к запуску процесса самоорганизации «и тем самым уводят социальную систему от гибельной черть»<sup>4</sup>. Стремление к локализации через регионализацию сопряжено трансформацией социальных институтов, с изменением ценностных основ обще-

---

<sup>1</sup> Бауман З. Указ. соч. – С. 35.

<sup>2</sup> Бек У. Политическая динамика в глобальном обществе риска // МЭИМО. – 2002. – № 5. – С.12.

<sup>3</sup> Цит. по: Пантин В.И., Столярова Т.Ф. Вырождение или возрождение? Философские эссе о современной культуре и о творчестве Достоевского, Толкина, Ортеги-и-Гассета. – М., 2006. – С. 196.

<sup>4</sup> Лушников Д.А. Указ. соч. – С. 95.

ства. Следовательно, анализ проблем антропоориентированной педагогики следует начинать с выявления коррелирующих связей между глобализацией и социальными, социокультурными трансформациями, и определения места и роли образования как социального института в этих процессах

*Работа выполнена в рамках программы ВНИК «Антропоориентированная подготовка и психологическое сопровождение педагогических кадров в системе высшего профессионального образования и профессиональной деятельности».*

## **Очерк 1. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ СМЫСЛОВ И ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

*Самое короткое выражение смысла жизни такое:  
мир движется, совершенствуется;  
задача человека – участвовать в этом движении,  
и подчиняться, и содействовать ему.*

*Л.Н. Толстой*

Прежде чем говорить об образовании в контексте современных социокультурных смыслов и ценностей, нам представляется необходимым кратко остановиться на тех мегатрендах, которые и определяют «лицо» современности. Это глобализация, галопирующее развитие новых рисков и зарождающиеся неототалитарные тенденции.

Достаточно часто в научной литературе можно встретить следующее понимание глобализации, которое описывает ее следствия, но не затрагивающие ее сущности. Так, Ю.Г. Ефимов пишет, что «глобализация – это процесс, в ходе которого большая часть социальной активности приобретает мировой характер, в котором географический фактор теряет свою важность или становится незначительным в установлении и поддержании трансграничных экономических, политических или социокультурных отношений»<sup>1</sup>. Хотя, на наш взгляд, в данном определении речь ведется не о процессе, а скорее условия, делающем традиционные и знакомые границы преодолеваемыми и неуместными.

Мы считаем, что глобализация слишком сложный процесс, чтобы его можно было охарактеризовать в одном определении. Каждая из существующих дефиниций раскрывает какой-то один аспект этого феномена, рассматривает этот процесс с той или иной стороны. Глобализация – это и взаимодействие государств, народов, этносов, социальных общностей в единой системе отношений на планетарном уровне; и система открытого культурного обмена, заимствования паттернов, адаптация культурных стереотипов; и расширение границ общения во всех сферах человеческой деятельности и возникновение единого экономического, экологического, информационного пространства, вызывающего необходимость выработки согласованных действий народами и государствами<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Ефимов Ю.Г. Политическая миграциология. – Ставрополь, 2005. – С. 64.

<sup>2</sup> Население и глобализация / Н.М. Римашевская, В.Ф. Галецкий, А.А. Овсянникова и др. – М., 2004.

И как процесс, и как условие глобализация сопряжена с ситуацией «открытости судьбы», то есть каждое общество, сообщество, цивилизация стоит перед дилеммой сопротивления или принятия глобализации, действий обоснованных субъективным видением и объективными тенденциями, несущими как положительное, так и отрицательное начала в политические практики, социальные отношения, культурные традиции.

Профессор Парижского института политических исследований Б. Бади выделяет три измерения глобализации:

- Глобализация как постоянно идущий исторический процесс;
- Глобализация как гомогенизация и универсализация мира;
- Глобализация как разрушение национальных границ<sup>1</sup>.

В основе глобализации как исторического явления лежит тенденция к все большему «расширению» того пространства, на котором происходит интенсивное взаимодействие – от отдельных деревень, городов, княжеств к государствам, регионам и через Эпоху Великих географических открытий к миру в целом. Э. Азроянц выделяет следующие этапы глобализации как исторического процесса: родовой; племенной; этнический; имперский (государства древнего мира); монархический; колониальный; национальный; интернациональный<sup>2</sup>.

Глобализация – сложный и неоднозначный процесс. В ходе исторического развития он шел нелинейно и вовсе не предполагал простого присоединения новых периферийных территорий к неизменному центру. Можно говорить о пульсирующем характере этого процесса. Дж. Модельски выделяет две фазы этого процесса:

- Фаза централизации, когда формируются центральные зоны мировой системы;
- Фаза децентрализации, когда периферия становится главенствующей<sup>3</sup>.

В основе второго измерения глобализации (по Б. Бади) Э. Азроянц видит одну из фундаментальных тенденций антиномичного процесса развития мира – интеграцию. Она характеризуется стремлением к гомогенности и, как правило, реализуется путем повышения уровня организации и усложнения иерархии той или иной системы.

Третье измерение глобализации получило яркое подтверждение в Западной Европе, где, начавшись с создания в 1951 году Европейского объединения угля и стали, процесс интеграции к концу XX века привел к созданию Европейского союза – мощнейшей наднациональной структуры, занимающейся уже среди прочего и координацией внешней политики стран-членов ЕС.

---

<sup>1</sup> Цит. по: Златев В.В. Вектор перемен и глобализация // Дилеммы глобализации. Социумы и цивилизации: иллюзии и риски. – М., 2001. – С. 54.

<sup>2</sup> Азроянц Э. Глобализация: катастрофа или путь к развитию? Современные тенденции мирового развития и политические амбиции. – М., 2002.

<sup>3</sup> Цит. по: Лебедева М.М. Формирование новой политической структуры мира и место России в ней // Мегатренды мирового развития. – М., 2001. – С. 156.

Говоря о глобализации, необходимо для себя получить ответ на вопрос: глобализация – это объективный (тенденция к все большему «расширению» того пространства, на котором происходит интенсивное взаимодействие – от отдельных деревень, городов, княжеств к государствам, регионам и через Эпоху Великих географических открытий к миру в целом [Азроянц Э.]) или субъективный процесс (деятельность ТНК И т.д.). Ответ на этот вопрос позволит увидеть, с одной стороны, логику его разворачивания, а с другой, противодействия (или антиглобализм как полный отказ от глобализующих тенденций, или альтерглобализм как поиск нового вектора, магистрального пути развития глобализирующегося мира).

На наш взгляд, глобализация – это объективный процесс, но, в ходе которого, большая часть социальной активности, под влиянием постоянно усиливающихся субъективных моментов, приобретает мировой характер, в котором географический фактор теряет свою важность или становится незначительным в установлении и поддержании трансграничных экономических, политических или социокультурных отношений.

Исходя из этого, можно предположить, что глобализация как общемировая тенденция имеет несколько сценариев, одни из которых является глобализм (глобализация-вестернизация, процесс распространения установок и ценностей западной цивилизации на все остальные регионы мира), другим – исламский фундаментализм, третьим – дальневосточная «тихая» (китайская) экспансия.

Имея тенденцию к диверсификации и расширению границ тот или иной сценарий глобализации затрагивает пределы территорий, являющихся носителями иного цивилизационного кода и своего сценария глобализации.

Необходимо отметить, что в основу западного варианта глобализации лег (или был положен) экономический принцип представленный в форме неолиберализма, а в основу исламского – религиозный фактор.

Так, Дж. Макинти, определил сущность новой системы (глобализация) как «корпоративный капитализм»<sup>1</sup> и доказывает, что неолиберализм, лежащий в ее основе, только усугубляет ситуацию. Почему это происходит? Ответ на это вопрос лежит в самой сути неолиберализма, которые предполагает «гегемонию свободного рынка» как пути национального образования-государства, так и в масштабах всего мирового сообщества. Ключевым положением в неолиберальной системе взглядов является постулат о том, что личные свободы гарантированы свободой рынка и торговли. Так, ориентация национальной экономики на идеологию неолиберализма предполагает полную приватизацию общественных предприятий, неограниченные права собственности на национальный бизнес для иностранных компаний, обеспечение иностранного контроля над национальными банками, равные права для местных и иностранных компаний, уничтожение

---

<sup>1</sup> Цит. по: Каллиникос А. Антикапиталистический манифест. – М., 2005. – С. 23.

практически все торговых барьеров. Эти позиции должны быть распространены на все области экономики, включая и общественные службы, средства информации, производство, услуги транспорта, финансы и строительство. Исключением может быть некая «национальносоставляющая» отрасль промышленности в качестве источника доходов для обеспечения жизнеспособности бюджета государства<sup>1</sup>. Главной задачей всех этих мероприятий являлось создание необходимых и достаточных условия для формирования богатого класса, а значит, и для улучшения благосостояния населения страны в целом.

Реализация неолиберальной доктрины в странах Запада привело к тому, что финансовый капитал начинает обращать внимание на заграничные рынки, где рентабельность инвестиций была намного выше. Активизируется вывод промышленности за пределы Европы и США, что приводит к тому, что «рынок, который существующая идеология провозгласила наилучшим инструментом стимулирования конкуренции и инноваций, становится средством консолидации монопольного влияния»<sup>2</sup>. Дэвид Харви делает следующий вывод: «Так началось решительный поворот к еще большему социальному неравенству и восстановлению экономического влияния верхушки общества»<sup>3</sup>.

Воплощение в жизнь принципов неолиберализма не возможно без переориентации сознания человека на «новую волну», где приоритетом становится идея полной свободы личности и борьбы против вмешательства и регулирования со стороны государства. Неолиберализм предлагает практическую стратегию, которая подчеркивает важность свободы потребительского выбора, и не только в отношении определенных продуктов, но и в отношении стиля жизни, средств самовыражения и ряда культурных действий. И с политической, и с экономической точек зрения неолиберализация требует создание неолиберальной массовой культуры, основанной на рыночных принципах, поддерживающей дифференцированный консюмеризм и индивидуальные свободы.

Вот как описывает городскую культуру, трансформированную неолиберализмом, и экспортирующуюся на весь мир Д. Харви: «нарциссизм и самолюбование, исследование своего внутреннего мира, своей личности и сексуальности стало лейтмотивом буржуазной городской культуры. Артистическая свобода и права художника при поддержке культурных организаций города привели к неолиберализации искусства. «Безумный Нью-Йорк» вытеснил из памяти образ демократического Нью-Йорка. Городс-

---

<sup>1</sup> Анализ проводится по: Харви Д. Краткая история неолиберализма. Актуальное прочтение. – М., 2007.

<sup>2</sup> Харви Д. Краткая история неолиберализма. Актуальное прочтение. – М., 2007. – С. 40.

<sup>3</sup> Харви Д. Краткая история неолиберализма. Актуальное прочтение. – М., 2007. – С. 40.

кая элита постепенно смирилась с фактом существования разнообразных стилей жизни (в том числе сексуальных предпочтений и пола) и растущего разнообразия потребительских ниш (особенно в области культуры)»<sup>1</sup>. Все это приводит к росту банковских инвестиций в реструктуризацию экономики города в соответствии с интересами финансовой сферы и таких вспомогательных отраслей, как юридические услуги и средства информации. Эти перемены соответствовали росту диверсификации потребления. Городские власти, замечает Д. Харви, все больше воспринимаются как предпринимательская, а не социал-демократическая или управленческая организация. Конкуренция в рамках города за инвестиционный капитал превратило правительство города в орган управления на основе общественно-частных партнерств. Городской бизнес, как следствие всего этого, все чаще ведется за закрытыми дверями, что приводит к сужению демократической и представительской функции местного правительства.

Исламские идеологи вкладывают в сущность глобализации как системы такое отличие ислама о христианства и иудаизма, как «ислам – это и религия, и государство, и цивилизация и тем самым (ислам) является политической концепцией», – писал Аль-Афгани<sup>2</sup>. Исходя из этого можно сделать вывод о том, что исламская концепция политики исходит из того, что вся власть принадлежит Аллаху и любой, кому даны полномочия заниматься делами людей или сообщества, не является их правителем, поскольку единственным правителем человечества является Аллах.

Суть исламского сценария глобализации можно увидеть в исламском взгляде на мир. Еще древние исламские юристы делили мир на «дар уль ислам» (место нахождения Ислама), «дар уль харб» (местонахождение войны) и «дар уль курф (сульх)» (местонахождение мирного сосуществования, мир неверия)<sup>3</sup>.

В пределах dar-al-Islam возобладали дружба и сотрудничество на основе исламских принципов. Dar-al-harb включает арену прямых военных конфликтов, а также тех, кто находится во враждебном отношении к Исламу. Странами dar-al-sulh являются те не мусульманские страны, которые достигают большой автономии и мира за счет больших выплат и налогов в Мусульманскую казну. Исламский проект, отвергая существующий миропорядок возникший в результате западной колонизации, отрицает секулярное национальное государство и ориентирует на возврат к идее халифата – «исламского идеального государства».

В рамках концепции исламского миропорядка, которая была озвучена в Декларации Международного семинара, прошедшего 3–6 августа 1983

---

<sup>1</sup> Харви Д. Краткая история неолиберализма. Актуальное прочтение. – М., 2007. – С. 68.

<sup>2</sup> Цит по: Жданов Н.В. Исламская концепция миропорядка. – М., 2003. – С. 12.

<sup>3</sup> Джемаль Г. Освобождение Ислама. – М., 2004.

года в Лондоне, подчеркивается, что одной из политических целей Уммы является объединение всех исламских движений в единое глобальное движение, «с тем, чтобы создать исламское государство»<sup>1</sup>. Учитывая то, что «джихад» является «важным долгом каждого мусульманина во все времена», он должен стать существенным элементом современного исламского движения. Процесс создания Исламского государства сопряжен, по мнению участников семинара, во-первых, с ликвидацией всех видов власти, находящихся в конфликте с Аллахом и Его Пророком, во-вторых, всякого политического, экономического, социального, культурного и философского влияния Западной цивилизации. Конечной целью исламского варианта глобализации должно стать установление справедливости «во всех человеческих отношениях на всех уровнях в мире»<sup>2</sup>.

Исламская система (порядок), по мнению Шамиса Абд Аль-Манама, призывает к:

- Полной всеобъемлющей социальной справедливости;
- Свободе народов без какой-либо расовой дискриминации, без преимуществ араба над иностранцем иначе как в набожности;
- Свободе мысли.

Исламский сценарий глобализации связан с превращением исламской традиции в политическую идеологию, стремящуюся, во-первых, к объединению всех мусульман в едином Исламском Государстве, и, во-вторых, к тотальной войне против всех неверных с целью их обращения в ислам для дальнейшего их включения в состав Исламского Государства. Современный автор Аль-Афгани разработал основополагающие принципы панисламизма: «во-первых, отказ от привнесенных концепций в силу их отчужденности от исламского общества и непригодности для него; во-вторых, подтверждение основного принципа (панисламизма) – ислам верен для любого места и времени»<sup>3</sup>.

Китайский вариант глобализации помимо экономической экспансии, включает и «тихую экспансию», то есть медленное заселение соседних территорий китайцами. Так, Дэн Сяопин заметил, что в перспективе 500 тыс. китайцев выплеснутся в Гонконг, 10 млн. – в Таиланд, 100 млн. – в Индонезию<sup>4</sup>. О том, сколько китайцев устремятся в Сибирь, российский Дальний Восток, центральную Россию, а также страны Западной Европы, Дэн Сяопин не сказал. Хотя, стремясь обеспечить реализацию своего проекта глобализации, в декабре 2002 года правительство КНР приняло решение об отмене порога деторождения в северных провинциях страны, приграничных с Российской Федерацией.

---

<sup>1</sup> Жданов Н.В. Указ. соч. – С. 24.

<sup>2</sup> Жданов Н.В. Указ. соч. – С. 24.

<sup>3</sup> Цит. по: Жданов Н.В. Исламская концепция миропорядка. – М., 2003. – С. 12.

<sup>4</sup> Miller L. The Clinton years: Reinventing U.S. Foreign Policy International Affairs. – 1994. – №4. – P.23; Фэй Монун. Будущее место Китая в Азии. – М., 1994. – С. II.

На наш взгляд, все эти тенденции могут привести к постепенному изменению социального, культурного, этнонационального, расового и конфессионального, политического ландшафтов западного, российского и восточного миров. Именно столкновение сценариев глобализации является сущностью столкновения цивилизаций.

Можно предположить, что основы взаимодействия пространств-цивилизаций проходят по оси сопряжения метафакторов (частная собственность, религия).

Выявим альтернативы геополитического развития мира через призму конфликта-консенсуса пространств-цивилизаций.

Западный вариант глобализации базируется на убеждении в уникальности цивилизация Запада, которая в свое время являлась аномалией в мировом развитии, с момента генезиса «модернити» становится явно дисфункциональной цивилизацией (в терминологии А. Гора<sup>1</sup>). Посредством глобализации, т.е. унификации и гомогенизации политического, экономического, духовного пространств, она пытается расширить свою ойкумену, что порождает волны пространственной напряженности и следующие тренды:

1. Ассимиляция новых пространств в среде дисфункциональной цивилизации;

2. Конкуренция цивилизации-реципиента (пространств-реципиентов) с дисфункциональной цивилизацией;

3. Открытый антагонизм цивилизации-реципиента (пространств-реципиентов) по отношению к дисфункциональной цивилизации<sup>2</sup>.

Каждый из трендов в своей сути нелинеен, неопределен, стохастичен, в своей основе имеет несколько точек бифуркации.

Так, на уровне первой тенденции можно говорить как об ассимилировании в большей степени в себе цивилизации-реципиента и приобретении ей черт дисфункциональности, так и о геометрическом возрастании дисфункциональных проявлений в цивилизации-доноре, что чревато новым витком конфликтности, рискогенности, стрессогенности и как следствие – насилия и терроризма. И первый, и второй вариант развития будет связан с кризисом устоявшихся форм социального бытия.

Второй тренд изначально ориентирует социальные пространства на борьбу за сохранение-навязывание своей идентичности, цивилизационного кода друг другу. Эта борьба может быть как латентной, так и явной, как с использованием ментального, так и физического давления, что, в свою очередь, может явиться питательной средой для терроризма.

---

<sup>1</sup> Гор А. Деструктивная цивилизация // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология. – М., 1999.

<sup>2</sup> См. подробнее: Косов Г.В. Экологические детерминанты политической динамики современного общества. – М., 2002.

На уровне последнего тренда можно говорить о столкновении принципиально структурного несоответствия разных форм человеческого бытия, социумов с кардинально отличным структурированием социального пространства и имеющая совершенно иную идентичность. Это все порождает энергичное неприятие западного стандарта, сопротивление и отчуждение чужого. Крайним проявлением чего является терроризм. Можно предположить, что современная вспышка международного терроризма, исламско-го фундаментализма является ответом на западный сценарий глобализации.

Итак, мы видим, что на любом из цивилизационно-глобализационных трендов порожденных западным сценарием одним из вариантов развития является эскалация напряженности, насилия с терроризмом как крайним его проявлением.

С точки зрения исламского права США, Франция или Англия являются в чистом виде миром курфа. В то же время, Иран – мир Ислама. Многие же станы, традиционно считающиеся исламскими, по мнению Гейдара Джемалья, на сегодняшний день представляют собой мир войны, ибо правительства этих государств находится «в руках неверных». Он относит к таковым и Алжир, и Египет, мотивируя это тем, что «прозападные, антиисламские элементы захватили власть и осуществляют систематическое преследование так называемых исламских радикалов»<sup>1</sup>.

Современную Россию он также относит к даль уль харбу. Он приводит следующие аргументы, подтверждающие этот тезис:

1. Мусульмане испокон веков живут на этой земле как на своей собственной;

2. В данном регионе у мусульман существуют свои цели и задачи, которые они должны и могут достигнуть своими усилиями.

К таким целям и задачам ислама он относит влияние на внутреннюю и внешнюю политику государства.

Более того, Г. Джемаль доказывает, что сточки зрения классического исламского права компактно живущий мусульманский народ не может и не должен подчиняться неверию и руководителям неверия. А попадание под власть немусульман является историческим наказанием за отклонение от прямого пути. Следовательно, делает он вывод, эти группы должны и обязаны ставить перед собой задачи лоббирования интересов ислама. Частью реализации своеобразного исламского проекта в России должно стать вхождение политической жизни ислама в федеральную жизнь. В связи с эти реальным путем исламского движения, по мнению Г. Джемалья, является оппозиция<sup>2</sup>.

Но, на наш взгляд, данная позиция ряда идеологов исламской политической философии, в том числе Г. Джемалья, создает угрозу национальной безопасности Российской Федерации.

---

<sup>1</sup> Джемаль Г. Указ соч. – С. 93.

<sup>2</sup> Джемаль Г. Указ соч. – С. 95.

Если говорить о мегатенденциях, связанных с глобализацией, то порубежная напряженность, связанная с внешней экспансией, также порождает волны искажений социально-политического пространства и вызывает его изменение. Таким образом, можно говорить о внешних и внутренних угрозах пространственной устойчивости.

Под пространственной устойчивостью мы понимаем такое состояние социального пространства, при котором социально-политические инновации, связанные с воздействием природной, экономической, социальной, политической среды, а также внутренней и внешней среды самого человека, связанной с его телесным и духовным содержанием, не способны привести к ее глобальным изменениям.

Пространственную устойчивость можно обеспечивать через корректирующие функции социальных, политических и экономических институтов. Вся совокупность корректирующих действий и составляет условие пространственной безопасности.

Говоря о приграничных эффектах искажения социальной реальности, необходимо иметь в виду то, что понятие «граница» употребляется нами весьма условно. «Граница» в нашем случае – это контактная зона, зона коммуникативности разных полей. Именно мир приграничных состояний создает эффект многомерного коммуникативного пространства, для которого, в отличие от центральных районов, характерны демографическая и хозяйственная аттрактивность, интенсификация дивергенции и конвергенции, центробежных и центростремительных тенденций, созидание и разрушение, затухание одного и усиление другого явления.

Порубежье, мир приграничных состояний представляет из себя своего рода «зону риска», где генерируются факторы того или иного риска, которые при наличии сильных институтов и механизмов безопасности эти риски ассимилируют. А при условии отсутствия таких механизмов и институтов или их слабости вследствие диффузии происходит иррадиирование рискогенных факторов и самого риска от периферии к центру, что грозит разрушением всего социального и политического пространства.

Так, ситуация ноября 2005 года во Франции, начала 2006 года в Австралии, Америке и т.д., есть пример пробы сил сторонников разных сценариев глобализации (выразителей разных политических интересов): вестернизации и исламизации. Это есть проба сил в ситуации приграничья релятивной политической реальности. Необходимо, проводя политологический анализ проблемы столкновения цивилизаций, помнить о том, что на сегодняшний день миграционные процессы, помноженные на Интернет, телевидение, не позволяют говорить о четких географических границах цивилизаций, одновременно ослабевает и роль государства как источника идентификации. На психологическом уровне это ведет к неуверенности, сомнениям, потере чувства идентичности. Как следствие, идентификация, особенно в критические моменты, нередко идет по одному, наиболее оче-

видному основанию, например этническому или религиозному, что влечет за собой открытые формы конфликтов. На наш взгляд, можно говорить о пандемии этноконфессиональной нетерпимости, которая вслед за Европой постепенно охватывает весь мир.

XX век, век изменений в политической, экономической, социальной сферах, был сопряжен с появлением такого феномена как общество риска. Общества, которое с одной стороны, развиваясь, генерирует новые риски, а с другой стороны именно они являются главным фактором всех социальных трансформаций.

На наш взгляд, ситуация развивающаяся в контексте вектора общества риска ведет к росту угроз личной, социальной, национальной, глобальной безопасности, что, в свою очередь, связано с новым витком социальной напряженности. Все эти тенденции формируют базис социальной дезорганизации, политической нестабильности.

Сущность общества риска, основные его контуры, сущностные, функциональные, институциональные и иные характеристики известны из работ У. Бека, Н. Лумана, Э. Гидденса, О. Яницкого<sup>1</sup>.

Необходимо констатировать, что общество риска – это реальность. Но реальность, которая, взвинчивая напряженность, создает условия для социальной, политической дестабилизации и в перспективе к ведет к исчезновению человека как вида. По сути, у людей возникает психологически возникает стремление к бегству от риска (по аналогии с бегством от свободы Э. Фромма<sup>2</sup>) даже посредством возрождения на новом витке социального развития неототалитарных тенденций.

Так, даже образ жизни человека индустриального общества также связан с генерацией рисков. Назовем лишь некоторые:

- перенаселенность, урбанизированность создает идеальные условия для эпидемий;
- торговля, основанная на идеях либерализма, прозрачность границ способствует распространению инфекций и болезней. Это усугубляется развитием массовых транспортных систем;
- желание быстрого увеличения доходов толкает производителей-рекламодателей делать акцент на замещении основных физиологических (жизненно важных) потребностей людей сиюминутными «страшилками» в виде карисса или тому подобное. Необходимо отметить, что эти «страшилки» и последствия людской борьбы с ними в виде применения «чудо средств» чревато не только для здоровья, но и для жизни как нынешнего, так и, в большей степени, последующих поколений. Например, доказано, что чрез-

---

<sup>1</sup> Бек У. Общество риска: на пути к другому Модерну. – М., 2000; Beck U. Risk Society. – London, 1992; Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность; Луман Н. Понятие риска // Thesis. – 1994, № 5; Яницкий О. Социология риска. – М., 2003;

<sup>2</sup> Фромм Э. Бегство от свободы. – М., 1989.

мерное использование бытовой химии (как это настойчиво рекламируется) «бьет» по организму человека;

- индустриальная эпоха породила такой феномен как «индустриальная диета». Суть этого феномена в том, что, во-первых, низшие социальные слои (а таких большинство)<sup>1</sup> вынуждены потреблять менее качественную и как следствие более дешевую продукцию (с остатками пестицидов, гормонов, антибиотиков, трансгенную<sup>2</sup>); во-вторых, массовое производство требует массового потребления, что порождает феномен рекламы, побуждающей потребителя желать большего; в-третьих, экономическая ситуация требует от людей или экономии времени (отдаленность рабочего места от места жительства), или длительного отрыва от места проживания в связи с командировками. И первое, и второе порождает ситуацию использования концентратов, полуфабрикатов, технологии «быстрого питания», что опять же чревато для здоровья человека;

- индустриальное общество, подчинившее себе человека<sup>3</sup>, требует от него кардинального изменения образа жизни, и, в частности, ускорения темпа жизни. Становясь придатком машины, слугой технологии и, живя в ритме производства, человек испытывает возрастающее как физическое, так и психическое напряжение. Последнее может быть связано со страхом потерять работу, из-за ее ненадежности, неудовлетворенности работой, отсутствия перспективы служебного роста, ощущением безденежья и связанным с ним бытовыми проблемами. Более того, многие современные рабочие места предъявляют завышенные требования к претендентам на них. Все это подрывает личную, семейную, социальную стабильность и спокойствие. Даная тенденция порождает такое явление как социальные болезни;

- постоянное состояние стрессированности порождает потребность в уходе от реального мира при помощи релаксантов (наркотики, алкоголь, табак, транквилизаторы) или виртуального мира компьютерных- и теле- экранов.

Необходимо отметить, что современные риски, их можно условно называть «новыми» рисками, стали совершенно другими и требуют другого отношения к ним.

Во-первых, новые риски во многом утратили избирательность: они угрожают не какому-то отдельному региону или какой-то особой «группе риска», а всем регионам и всем индивидам, независимо от отношения последних к социальным структурам и институтам власти.

Во-вторых, это – рикошетные риски: сбой в одной системе рикошетом поражают все другие, проявляясь в самом неожиданном (любом) локусе социального пространства.

---

<sup>1</sup> Мы сознательно ушли от категории «бедность», понимая, что это понятие относительное.

<sup>2</sup> Это все является следствием интенсификации производства.

<sup>3</sup> Об этом очень ярко и аргументировано писал Э. Тоффлер в своей книге «Третья волна» (М., 1999).

В-третьих, современные проблемы настолько многофакторны, что никакая, сколь угодно представительная профессиональная экспертиза не может дать рекомендаций, учитывающих всю совокупность факторов<sup>1</sup>.

Все предложенные современными западными и российскими учеными варианты постиндустриального общества (по сути такого же рискованного как и индустриальное), информационного общества не ориентируются на идею безопасности как фундамента личной, социальной жизни<sup>2</sup>.

Переход от доиндустриального к индустриальному, а затем и постиндустриальному обществу происходил в русле концепции А.П. Назаретяна о возрастании роли насилия (пойти по пути преодоления «кризиса неравновесия за счет повышения уровня неравновесия», т.е. избавления от агрессивности окружающей действительности за счет роста агрессии)<sup>3</sup>, девиантные формы старого общества становились зачастую фундаментом новой социальной логики.

Так, деятельность Человека в доиндустриальном обществе была тесно связана с процессами Природы, неразрывно вплетена в природные циклы и метаморфозы. Человек вынужден реагировать на вызов внешней среды неким деянием, приводящим к появлению *со-бытия*. Так как «настоящее – это вспышка еще неразвернувшегося «смыслового пространства», то оно потенциально содержит в себе все возможности будущих путей развития. Человек, чувствуя это, понимает, что может реально влиять на мир, изменять его и овладеть им с помощью *со-бытий*. Он открывает для себя, что, поступив так или иначе, он меняет структуру действительности, которая после его поступка уже иная, ибо отсечены одни возможности и порождены другие. Ряд поступков, кардинально изменивших Мир (первопоступок, первособытие, архетипическое прасобытие) являются ядерным массивом культуры», т.е. образцом подражания для соплеменников, программирующие последующую историю этноса. Эти поступки фиксировались в ритуале и мифах, таким образом, и ритуал, и миф являются древнейши-

---

<sup>1</sup> Бляхер Л.В. Нестабильные социальные состояния. – М., 2005. – С. 92.

<sup>2</sup> Назовем лишь некоторые: Белл Д. Постиндустриальное общество // «Американская модель»: с будущим в конфликте. – М., 1984; Тоффлер Э. Метаморфозы власти. – М., 2002; Гелбрейт Дж. Новое индустриальное общество. – М., 2004; Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. – М., 2004; Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. – М., 2004; Фридман Т. Плоский мир. – М., 2006; Нейсбит Д. Мегатренды. – М., 2003; Бестужев-Лада И.Б. Альтернативная цивилизация. – М., 1998; Афанасьев С.Л. Будущее общество. – М., 2000; Зиновьев А. На пути к сверхобществу. – М., 2000; Иноземцев В. Перспективы постиндустриальной теории в меняющемся мире // Новая постиндустриальная волна на западе. Антология. – М., 1999.

<sup>3</sup> Назаретян А.П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры. (Синергетика исторического процесса). – М., 1996; Назаретян А.П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории: Синергетика, психология и футурология. – М., 2001.

ми способами хранения информации в бесписьменном обществе и берегаемая в системе ритуалов и методов определенного этноса, содержала в себе ту или иную картину Мира, некоторую модель (стереотип, образец) поведения людей в особо значимых ситуациях. Смысл ритуала – в повторении, в воспроизведении сложившейся у племени картины мира и представлений о должном поведении в ответственных критических обстоятельствах. Соблюдение ритуалов и следование мифам ощущалось примитивным социумом как залог безопасности и процветание.

Своеобразным суперархетипом мировой истории является антиномия «Я» – «Другое». Она возникает вследствие частичного выпадения предчеловека из континентальных структур природно-космических биоритмов, т.е. он отделился, выделился из окружающей среды, поднялся над ней и осознал свое отличие: «Я – такой» – «Оно – Другое». Предчеловек, отстраняясь от природы, формировал в своем сознании мощный импульс отчуждения: «Я» – «Другое», «свое» – «чужое» и т.п.

Будучи детерминированным природным континуумом, человек организует свой феноменальный мир в завершённые ноуменальные структуры: воспринятые человеком Смыслы опредмечиваются в определённые формы. Предметная среда является своего рода интегратором Смыслов. Тот или иной социум считает эти формы единственно возможными отражениями бытия. Сталкиваясь с другой мерой упорядочивания Человек воспринимает это новое как «чужое». Это приводит к отторжению, уничтожению, переупорядочиванию старых текстов, что приводит к рождению новых.

В процессе своего развития у человека формируется некий базовый уровень ментальности (первотектон), в котором весь опыт природной (докультурной) самоорганизации людей отражается в виде определённой модели поведения. Первотектон обусловлен природным началом и возникает вследствие Метаигры (термин Ст. Лема), в которую играют Природа и Человек по правилам, заданным Природой. Огромное множество его порожденных комбинаций физических, биологических и социальных детерминаций обуславливают неидентичность первотектонов (т.е. базовый уровень ментальности будет разным у людей, живущих на Крайнем Севере, на юге, в горах, в лесу и т.п.). В метаигре Человек имеет люфт (полосу свободы, свободу выбора в отведенных правилами игры рамках), который использует для своей адаптации к окружающим условиям и выработки первоначального случайного комплекса поведения. Человек имеет выбор, выбор наиболее выгодной стратегии поведения при столкновении противоречивых интересов. В этот же момент Человек и является аксиологически нейтральным существом, и станет ли он «чудовищным дикарем» или «невинным простаком», зависит от кода культуры, который различен в разных цивилизациях.

Мы считаем, что, во-первых, в процессе выпадения человека из континуальных структур природно-космических биоритмов у него в сознании формируется мощный импульс отчуждения: «я – другой», «они – мы».

Будучи детерминированным Природой, Человек специфически организует себя и окружающий его мир и считает эту форму отношения единственным возможным отношением бытия. Сталкиваясь с другой мерой упорядочения, Человек воспринимает это новое как «чужое», как попытку уничтожить «свое», что приводит к желанию ради сохранения «своего Мира» прибегнуть к насилию по отношению к «их Миру». Таким образом, антиномия «я» – «другое», как отмечалось, является своеобразным суперархетипом мировой истории. Во-вторых, разрушение-созидание через насилие связано с архетипом мифологического пересотворения мира как обновления «дряхлеющего» миропорядка<sup>1</sup>. Так средневековый карнавал разрушал старый порядок. Во время карнавального действия происходило падение иерархии, законов, в том числе божественных<sup>2</sup>, погружение в Хаос, который содержал в себе потенциально все возможные формообразы и структуры порядка. И только после разрушения, после наступления царства богини Тиамат происходило рождение, созидание и укрепление нового, более лучшего его порядка.

И первое, и второе утверждение являются аргументами того, что насилие являлось неперменным атрибутом любого из путей достижения лучшей жизни. Насилие воспринималось людьми как некая первооснова их прошлой, нынешней и будущей жизни.

Сегодня, пытаясь найти выход из экономического, политического, экологического, нравственного кризиса, кровавых межрелигиозных и межэтнических конфликтов, человечество стоит перед выбором: насилие над Человеком и Природой, что, по мнению многих исследователей, равноценно гибели, самоуничтожению<sup>3</sup>, или осознание и реализация принципиально отличной альтернативы.

Для человечества проще, исходя из архетипов, пойти по пути преодоления «кризиса неравновесия за счет повышения уровня неравновесия»<sup>4</sup>, т.е. избавления от агрессивности окружающей действительности за счет роста человеческой агрессии.

По сути, как было сказано, и доиндустриальное, и индустриальное, и постиндустриальное общества – рискованные общества, и переход к обществу безопасности предполагает выход на новый уровень социальной эволюции, где социальный транзит (переход) должен протекать на линейно (векторно, заданно: вперед от доиндустриального к постиндустриаль-

---

<sup>1</sup> Элиаде М. Священное и мирское. - М., 1994.

<sup>2</sup> См.: Бахтин М. Франсуа Рабле народная смеховая культура. – М., 1992.

<sup>3</sup> Моисеев Н. Расставание с простатой. – М., 1998; Налимов В.В. В поисках иных смыслов. – М., 1993; Ehrenfeld D. The Arrogance of Humanism. – Oxford, 1978; Caldicott H. Nuclear madness. – N.Y., 1978.

<sup>4</sup> Назаретян А.П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры. – М., 1996.

ному), а выйти на новый уровень социальной организации, на иной, чем прежде, пласт реальности, нужно начинать отстраивать принципиально новый пласт социальной реальности.

По мнению А. Назаретяна, П. Сорокина, Ю. Яковца, D. Ehrenfeld, H. Caldicott и многих других<sup>1</sup>, наше выживание зависит не столько от реформ, растянутых во времени и не всегда последовательных, строящихся на основе суперархетипа, а от существенной реорганизации всей цивилизации.

Реорганизацию современной «агрессивной» цивилизации необходимо начинать с изменения ее основ, с изменением смыслового содержания культуры, т.е. духовной доминанты.

Мы согласны с В.В. Налимовым, что изменение смыслов – творческий и трудоемкий процесс. Он требует от человека отойти от привычного видения мира и сформировать нечто совершенно иное, в основе которого должны лежать следующие принципы и установки:

- чувство гражданина и обитателя всего Универсума;
- осознание необходимости общественного самосознания, т.е. осознания себя неповторимыми личностями, априорное уважение к другим уникальным людям и понимание того, что наши качества будут во сто крат увеличены при условии совместного взаимодобавления<sup>2</sup>.

Реализация этого императива, в свою очередь, приведет к формированию «нового» человека. Формированию нового типа человека, человека новой социальной реальности сопряжено с конструированием самой этой реальности, с формированием новой социальной логики. По мнению П. Бергера и Н. Лукмана, социальная реальность сложным образом конструируется через систему коллективных представлений. Механизм социального конструирования реальности состоит в соблюдении следующих четырех процедур<sup>3</sup>.

1. Хабиитуализация, то есть опривычивание (от англ. *habitual* — привычный), превращение в повседневность. Речь идет о том, чтобы через СМИ и другими способами сделать привычными некоторые взгляды на преимущества мирной жизни.

2. Типизация, разделяющая объекты на классы. Социальная реальность повседневности дана совокупностью типизаций, которые в своей сумме создают повторяющиеся образцы взаимодействия и составляют социальную структуру. Разрушение повседневной жизни в результате резких трансформаций

---

<sup>1</sup> Моисеев Н. Расставание с простатой. – М., 1998; Назаретян А.П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры. – М., 1996; Налимов В.В. В поисках иных смыслов. – М., 1993; Ehrenfeld D. The Arrogance of Humanism. – Oxford, 1978; Caldicott H. Nuclear madness. – N.Y., 1978.

<sup>2</sup> Налимов В.В. В поисках иных смыслов. – М., 1993.

<sup>3</sup> Бергер П., Лукман Н. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М., 1999.

разрушает типизацию, образцы взаимодействия и, соответственно, социальную структуру. Нарушения типизаций, «типичные» для нашего общества, губят привычный для нас мир, стирают грани между прежде самоочевидными противоположностями, между добром и злом, хорошим и плохим. Социальное конструирование реальности предполагает восстановление самой процедуры типизации путем обсуждения ряда проблематизируемых типов, к которым можно отнести и такие, как «хорошее общество» и «хороший человек», «хорошее» и «плохое», «добро» и «зло», «друг» и «враг».

3. Институционализация. Помимо типизированных коллективных представлений институты включают в себя роли и статусы, систему санкций и социального контроля для поддержания норм, порядок, общие цели, установки и образцы поведения (нормы), учреждения, кодексы, законы и пр., осуществляющие деятельность по удовлетворению различных потребностей. Но без коллективных представлений, полученных в результате типизации, и усилий, направленных в радикально меняющемся обществе на достижение типизации и формирование коллективных представлений (через деятельность ученых, СМИ, общественных организаций, литературу, искусство, образование, деятельность выдающихся людей), социальная структура в целом и функционирование других институтов не могут быть обеспечены. «Хотя однажды установленные, рутинные действия имеют тенденцию упорно сохраняться, возможность их изменения и даже аннулирования остается в сознании. Только А и В (действующие индивиды) ответственны за конструирование этого мира. А и В в состоянии изменить или аннулировать его... Объективность институционального мира «увеличивается» и «укрепляется» не только для детей (путем передачи представлений родителей), но и (благодаря зеркальному эффекту) для родителей тоже. Формула «Мы делаем это снова» теперь заменяется формулой «Так это делается». Рассматриваемый таким образом мир приобретает устойчивость в сознании, он становится гораздо более реальным и не может быть легко изменен»<sup>1</sup>. П. Бергер и Н. Лукман отвергают квазиприродность социальной реальности, показывая, что даже ее объективные свойства — это продукты деятельности А и В и других индивидов.

4. Легитимация. Благодаря этому процессу обеспечивается передача только что сложившихся институтов новым поколениям и их принятие теми, кто не устанавливал эти институты и способен соблазниться различными вариантами переделки общества или даже радикальным отвержением прежней традиции.

Полный цикл социального конструирования реальности включает все перечисленные способы в качестве отдельных ступеней.

---

<sup>1</sup> Бергер П., Лукман Н. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. — М., 1999. — С. 99.

Переход от индустриального к информационному обществу, что накладывает отпечаток на структурирование социально-политического, культурного пространств, так как на смену иерархий территорий приходит «сетевая организация». М. Кастельс отмечает, что «пространство организуется не как пирамидальная вертикаль с центром наверху, а как горизонтальная сеть несубординированных узлов и внеузловых территорий. Узловые центры являются местом локализации политических институтов, концентрации экономических и интеллектуальных ресурсов, оформления культурных кодов эпохи»<sup>1</sup>.

Одной из тенденций развития современного мира является неототалитаризм. Современный мир, мир позднего Модерна, второго Модерна (У. Бек, И. Джохадзе) сопряжен с тем, что в нем достаточно четко проявляются элементы антигегемоничные Модерну, с его демократическими императивами (свобода слова, мысли и поступка, политической независимости субъекта как мыслящего и действующего агента и пр.) и практиками. Что позволило И. Джохадзе говорить о сближении демократии и тоталитаризмом<sup>2</sup>.

Одним из признаков подобного явления является то, что в условиях разбитого капиталистического производства не спрос формирует предложение, а наоборот – предложение формирует спрос<sup>3</sup>. И необходимо отметить, что это происходит не только в экономической, но и социальной, политической и культурной сферах общества. «Современное waste economy (хозяйствование в расчете на потребление и растрату) требует, чтобы все вещи внутри коньюмеристского мира появлялись и исчезали в постоянно ускоряющемся темпе и прогрессирующем объеме»<sup>4</sup>, – доказывает И. Джохадзе. Но при этом, возрастание интенсивности потребления как правило связано с минимизацией его социальной полезности и эффективности. Все это приводит к тому, что человек впадает в своего рода «ментально-психоэкономическую апатию» – состояние, характеризующееся эмоциональной опустошенностью и безразличием к происходящему вокруг, утратой остроты восприятия и способности удивляться чему бы то ни было<sup>5</sup>. «Интеллектуальная и эмоциональная анемия» (Д. Рисмен) является закономерным результатом ускорения процесса производства и расширенного потребления не материальных благ.

Наблюдается инверсия таких специфически модернистских качеств субъекта, как любознательность, целеустремленность, здоровый скептицизм, в постмодернистскую всеядность, рассеянность внимания и равнодушие, отражает, по всей видимости, тенденцию общей дегенерации куль-

---

<sup>1</sup> Кастельс М. Могушество самобытности // Новая индустриальная волна на Западе: Антология. – М., 1999. – С.300.

<sup>2</sup> Джохадзе И.Д. Демократия после Модерна. – М., 2006. – С. 12.

<sup>3</sup> Гелбрайт Д. Новое индустриальное общество. – М., 2004. – С. 301–306.

<sup>4</sup> Джохадзе И.Д. Демократия после Модерна. – М., 2006. – С. 12.

<sup>5</sup> Джохадзе И.Д. Демократия после Модерна. – М., 2006. – С. 14.

туры и планомерной трансформации современного» (либерально-демократического) общества в общество «постсовременное» (тоталитарно-демократическое). Мы согласны с И. Джохадзе, что постмодернистская революция снимает дисциплинарные ограничения и табу, действовавшие в модернистском обществе, и распространяет законы капиталистического производства на всю область человеческой жизнедеятельности. Он доказывает, что отныне все (даже смерть, страх и боль, даже то, что прежде считалось девиантным, противоестественным и несущим в себе угрозу безопасности человека) становится товаром для потребителя, объектом спекулятивной манипуляции и растраты, распределения и поглощения, массового тиражирования и купли-продажи<sup>1</sup>.

«В нашей эклектической культуре, которая соответствует разложению и скученности других культур, ничто не является неприемлемым»; «новая экспрессия, новая абстракция, новые формы — все это великолепно сосуществует во всеобщей индифферентности»; «мы исповедуем все убеждения без исключения» и «ничто не вызывает у нас подлинного отвращения»<sup>2</sup>. В новом плюралистическом «универсуме мышления и поступка» (Г. Маркузе) все становится знакомым и желанным, «все имеет право гражданства и общественного признания»<sup>3</sup>. «Художник, критик и публика находят удовольствие в чем угодно, и наступает час расслабления»<sup>4</sup>: «люди начинают понимать... что отныне можно жить, не имея перед собой ни цели, ни смысла», что «все вкусы, все виды поведения могут сосуществовать, не исключая друг друга», и «при желании выбрать можно все — как самое обыкновенное, так и самое экзотическое; как новое, так и старое; как простую экологически чистую жизнь, так и жизнь сверхзамысловатую»<sup>5</sup>. «Поглощающая сила общества обескровливает художественное измерение, усваивая его антагонистическое содержание. Именно в виде гармонизирующего плюрализма, позволяющего мирное и безразличное сосуществование наиболее противоречащих друг другу произведений и истин, в сферу культуры входит новый тоталитаризм»<sup>6</sup>.

Необходимо отменить, что подобные тенденции наблюдались уже в конце XIX века. Уже к середине XIX века многие творческие люди начинают чувствовать кризисные ноты в симфонии окружающей их действительности, видеть фальшь в разыгрываемом действии, где они одновременно

---

<sup>1</sup> Джохадзе И.Д. Демократия после Модерна. — М., 2006. — С. 15.

<sup>2</sup> Бодрийяр Ж. Прозрачность Зла. — М., 2000. — С. 109, 24, 35.

<sup>3</sup> Липовецки Ж. Эра пустоты. Очерки современного индивидуализма. — СПб., 2001. — С. 25.

<sup>4</sup> Лиотар Ж.-Ф. Ответ на вопрос: что такое постмодерн? // На путях постмодернизма. — М., 1995. — С. 175.

<sup>5</sup> Липовецки Ж. Эра пустоты. Очерки современного индивидуализма. — СПб., 2001. — С. 63, 67.

<sup>6</sup> Жижек С. Хрупкий абсолют. — М., 2003. — С. 49.

и актеры, и режиссеры, и, отчасти, авторы. В. Ван Гог в одном из писем своему брату Тео писал: «...мне кажется, существует различие между теперешними и прошлыми годами... Теперь же я замечаю господство каприза и пресыщения.... мне кажется....уже замечается сильное снижение в искусстве, как будто высший пункт уже был достигнут, как будто начался упадок. Это влияет на все и всех»<sup>1</sup>.

В. Кандинский, один из крупнейших художников XX века, определивший лицо искусства нашего времени также констатировал потрясение религии, науки, нравственности («последняя сильной рукой Ницше») и внешних устоев, что грозит, по его мнению, падением христианского мира<sup>2</sup>.

Атмосфера того времени вынуждает В. Ван Гога написать: «...Мне кажется все больше и больше, что нельзя судить Бога по этому миру, так как это неудачная работа ... Этот мир, по-видимому, состряпан наспех, в одно из плохих мгновений, когда сам создатель не знал, что он делает, или плохо соображал... творение это хромает везде, где только его видишь ... Но многие судят Бога по этому миру»<sup>3</sup>, и, продолжая его изучать, они видят тщетность попыток его рационального познания.

Философские исследования II половины XX века, подтвержденные новейшей историей СССР и Германии, выявили главные и необходимые элементы алгоритма формирования тоталитаризма<sup>4</sup>: тоталитаризм возникает тогда, когда из общества выскребивается последний человек, считающий себя человеком. Именно возведение в культ «серого» человека приводит на практике к массовизации общества и сознания. Механизм «выскабливания» помимо прочего состоял из средств массовой информации, института образования и структур производства и трансляции страхов (в которые в том числе входят и СМИ, и институт образования).

Как ни странно, но к структурам производства и трансляции страхов мы отнесли и такой социальный институт как образование. Ведь школа, образование это поле, где на переломных моментах эволюции общества наиболее остро чувствуется проблема «старого» и «нового», происходит выбор того типа личности, который уже неприемлем для пробуждающегося сознания, и того, который общество хочет видеть в своих новых поколениях. В обществах, находящихся на этапе стабилизации развития, чтобы сдерживать людей в очерченных властью рамках дозволенности школа, по мнению М. Фуко, превращается в дисциплинарное пространство, в рамках которого дисциплина (и страх здесь есть метод дисциплинарного воздействия)

---

<sup>1</sup> Ван Гог В. Письма. В 2-х т. – М., 1994. – Т.1. – С. 60.

<sup>2</sup> Кандинский В. О духовном в искусстве. – М., 1992.

<sup>3</sup> Ван Гог В. Письма. В 2-х т. – М., 1994. – Т.2. – С. 74.

<sup>4</sup> Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. – М., 1990; Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: исследование идеологии индустриального общества. – М., 2002; Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды. – М., 2000.

направлена на нейтрализацию опасности и играет положительную роль при «изготовлении полезных индивидов»<sup>1</sup>. Отсюда, продолжает Фуко, её «уко-рение в самых важных, центральных и продуктивных секторах общества»: военные функции, производство и передача знаний и трудовых навыков<sup>2</sup>. Школа становится казармой. Идея власти в сфере воспитания, доведенная до своего логического предела, нашла воплощение в возникновении так называемой «черной педагогики» (Schwarzpddagogik). Это направление пытается доказать в истории воспитания первичную господствующую потребность в подавлении и подчинении ребенка, произвол взрослых, с которым связаны ранняя дисциплина и нарциссическое превосходство воспитателя<sup>3</sup>.

Но если не вдаваться в «черную педагогику» элементов которой, как считаю и адепты от образования, и основная масса преподавателей, нет и не может быть в нашей системе образования, то все равно необходимо отметить то, что стимулом к обучению становится страх: страх перед неправильным ответом, страх перед ошибкой, страх перед оценкой, страх перед звонком учителя родителям, страх быть отчисленным, страх быть наказанным и т.п. Хотя так и остается непонятным, почему учитель имеет право на ошибку (по крайней мере, он сам так считает), а ученик – нет.

Страх, который парализует волю, эмоции и ориентирует человека на «Принцип У2» (!), принцип, минимизирующий возможность наказания и увеличивающий возможность «правильным» ребенком, имеющим индульгенцию на некое количество проступков – «Угадать и Угадять». Именно страх в данном случае определяет ту или иную стратегию поведения<sup>4</sup>. Страх, который парализует интеллект, ибо в школе человек усваивает, что есть правильный ответ, и это хорошо, и есть – неправильный, что по своей сути плохо и влечет за собой неизбежное наказание. Это само по себе нонсенс, но возмутительно и преступно другое, что человек с раннего возраста узнает, что правильный ответ вообще существует... и это в мире плюрализма, в мире различных методологических подходов, ракурсов и точек зрения! Может необходимо говорить не о правильном ответе, а о логике рассуждения, приводящей к тому или иному варианту ответа.

Необходимо подчеркнуть, что в ситуации социального транзита образование в еще большей степени превращается «в полигон борьбы за власть над душой и телом ребенка», борьбы противоборствующих социальных, политических, экономических факторов. И при этом «власть, дисциплина, насилие, армия, казарма, война, где жизнь и смерть соприкасаются друг с

---

<sup>1</sup> Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М., 1999. – С. 272–273.

<sup>2</sup> Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М., 1999. – С. 309.

<sup>3</sup> Bohm W. Wörterbuch der Pddagogik. 14. Aufl. Stuttgart, 1994. – S. 623.

<sup>4</sup> Матвеева С.Я., Шляпентох В.Э. Страхи в прошлом и настоящем. – Новосибирск, 2000.

другом, где достоинство человека подвергается постоянной проверке, оказываются в реальности рядоположенными воспитанию»<sup>1</sup>.

Можно предположить, что своеобразной анти тоталитарной прививкой может являться осознание человеком своей самости, неповторимости, человечности. С середины 80-х гг. XX века в России все чаще и чаще звучат призывы к «гуманизации образования», акцентирующие внимание на «индивидуальном подходе», на «ориентации педагогического процесса на личность воспитуемого и обучаемого». Необходимо отметить, что подобные идеи, как фикции, всегда циркулировали в отечественной мысли, хотя, по сути, были утрачены.

В этой ситуации, ситуации глобализации, неототалитарных и рискогенных тенденций немаловажную роль должна играть такая субдисциплина как педагогическая антропология. Она призвана определить черты «современного человека», человека, который может преодолеть ситуацию риска; прорисовать контуры человека будущего (информационного, постинформационного, постиндустриального общества, общества безопасности), разработать методы и технологии его формирования. С другой стороны она призвана изучать насколько современные педагоги способны формировать такого «человека будущего», выявлять характерные черты, которыми должен обладать педагог, формирующий этого человека. Она выявляет, какие черты должна формировать школа как социальный институт, чтобы человек мог с меньшими потерями (в следствии футурушока) войти в «общество безопасности»; через анализ социального идеала, национальной идеи и цели отвечает на вопросы: кто вообще сейчас нужен государству? какой человек, с какими чертами? а кто нужен будет завтра в ситуации национальной безопасности, в ситуации глобализации? и т.п. Используя социологический инструментарий, педагогическая антропология выявляет черты современного школьника, студента вообще и студента педагогических вузов в частности, черты современных учителей и преподавателей вузов, анализирует, насколько они соответствуют чертам «конкурентноспособной личности», «современного человека» и т.д., и, исходя из этого, определяет какие изменения нужно вносить в педагогические методике, технологии и т.п.

Итак, перед исследователями вообще и перед педагогической антропологией в частности стоит задача: выявить, какие черты должен формировать этот социальный институт, чтобы человек мог с меньшими потерями (в следствии футурушока) войти в «общество безопасности»<sup>2</sup>.

Необходимо отметить, что данные задачи ученым приходится решать в непростой ситуации. Так, социализационный срез оценки человеческого ре-

---

<sup>1</sup> Ломако О.М. Эвристическое измерение педагогической антропологии // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С.129–137.

<sup>2</sup> Общество безопасности как альтернатива обществу риска / Под ред. Г.В. Косова. – М., 2006.

курса современной России показывает, что социализация личности, как составная часть человеческого потенциала, выступающая важнейшей предпосылкой устойчивого развития общества и государства, в настоящее время находится в поле значительной неопределенности, детерминированной демографическими и другими факторами. Например, 27% детей рождаются вне зарегистрированного брака, 15% детей не признаются их отцами. Количество детей и подростков, не посещающих школу и не имеющих постоянного места жительства, оцениваются разными организациями и исследователями от 2 до 6 млн. человек.<sup>1</sup> Как отмечает Т.И. Заславская, в сфере школьного образования «происходит откровенно попятное движение», а «высшее образование становится более дорогим; социальный состав студентов смещается в сторону среднего и особенно верхнего слоев; «платных» студентов интересуется, в первую очередь, получение диплома, а не знания»<sup>2</sup>.

Анализируя нашу проблему, необходимо помнить, что институт образования в ситуации социального транзита является единственным средством «относительно контролируемого воздействия на новое поколение», но с другой стороны «фактором ускоренного или замедленного преобразования общества». Как считает М.М. Шульга, это зависти от того, «обеспечит ли система образования формирование наиболее оптимального типа личности»<sup>3</sup>.

Несмотря на различные исторические эпохи и социокультурную ситуацию, институт образования имеет общие для разных эпох характеристики, составляющие его качественную определенность. К таким парадигмальным характеристикам культурно-исторического типа образования А.П. Валицкая относит:

- способы кодирования и передачи информации, принятые в культуре этого типа;
- образ Учителя как носителя знаний, владеющего способами их передачи;
- представления о системе знаний, их роли в социуме и целях образования, определяющих критерии выбора необходимым образованному человеку сведений и умений;
- образ Ребенка, представления о его природных качествах и возможностях их совершенствования, развития, коррекции<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Заславская Т.И. Человеческий потенциал в современном трансформационном процессе // *Общественные науки и современность*, 2005. – №4. – С.15; Руткевич М.Н. Воспроизводство населения и социально-демографическая ситуация в России // *Социологические исследования*, 2005. – №7. – С. 27.

<sup>2</sup> Заславская Т.И. Человеческий потенциал в современном трансформационном процессе // *Общественные науки и современность*, 2005. – №4. – С.19.

<sup>3</sup> Шульга М.М. Высшая школа как фактор социализации в современной России: теоретический аспект анализа. – Ставрополь, 2005. – С. 122.

<sup>4</sup> Валицкая А.П. Образование в России: стратегия выбора. – СПб., 1998. – С 71.

Названные параметры образования, считает М.М. Шульга, исчерпывают педагогическую аспектность этого социокультурного феномена, определяя его исторический тип (парадигму)<sup>1</sup>. На основе данного критерия традиционно выделяют три исторических парадигмы образования: гуманистическую, авторитарную и просветительскую. Элементом, определяющим всю систему принципов гуманистической парадигмы образования, становится образ Ребенка и его путь в культуру. В центре авторитарной системы образования находится Учитель как единственный субъект образовательного процесса. Для просветительской парадигмы образования характерно признание суммы знаний и умение пользоваться ими основным целевым ориентиром педагогического процесса<sup>2</sup>.

В настоящее время ясно видны изъяны современной системы образования:

- во-первых, построенное для передачи специализированного иерархизированного знания пространство образования не справляется со своей задачей, так как объем знания не только значительно превысил возможности передачи его через канал образования, но и продолжает быстро увеличиваться;

- во-вторых, массовость и демократизация образования приходят в противоречие с принципом иерархизированности учащегося по уровню усвоения знания. Школа вынуждена либо снижать критерий оценки, ориентируясь на слабо успевающих учеников, либо делить школы на «элитарные» и «массовые»;

- в-третьих, технократическая модель образования нацелена на обучение, а не на воспитание<sup>3</sup>.

Важнейшей причиной кризиса образования, что является характеристикой и особенностью цивилизации на рубеже тысячелетия, по мнению В.С. Гершунского, является традиционная для массовых образовательных систем преимущественная ориентация на трансляцию из поколения в поколение достижений науки. Такая трансляция и в содержательном, и в процессуальном плане есть пассивная передача накопленных научных фактов и их толкований, что позволяет только поддерживать на требуемом уровне знания, умения и навыки учащихся, необходимые и достаточные для реализации прагматично понимаемых жизненных целей и достижения весьма ограниченного трактуемого жизненного успеха в критериях материальных приобретений и потребительских устремлений. В системе этих критериев главное – найти свою индивидуальную нишу в структуре общественного разделения труда. Эти функции дополняются утилитарно полезными

---

<sup>1</sup> Шульга М.М. Высшая школа как фактор социализации в современной России: теоретический аспект анализа. – Ставрополь, 2005. – С. 160.

<sup>2</sup> Гайсина Г.И. Образование как социокультурный феномен. – М., 2000. – С. 57.

<sup>3</sup> Шульга М.М. Высшая школа как фактор социализации в современной России: теоретический аспект анализа. – Ставрополь, 2005. – С. 169.

приспособительными механизмами безропотного конформизма и покорности перед лицом всемогущего государственного монстра, бездушного экономического прессинга неумолимых рыночных отношений и не менее тяжелого духовного прессинга со стороны официальных идеологических доктрин, не всегда продуманных и рациональных нормативно-правовых установлений, запеллелляционных религиозных догматов, традиционных национально-этнических условностей обычаев и ритуалов поведения<sup>1</sup>.

Российские ученые, рассматривая такие признаки социального института образования, как соотношение процессов обучения и воспитания, а также содержание, взаимоотношение элементов внутри системы и вне ее, операционализировали симптомы назревающих в нем качественных (парадигмальных) изменений:

- несоответствие «результата» заказанному «продукту»;
- недовольство существующей образовательной системой со стороны общества;
- снижение статуса тех, кто учит;
- тенденция в получении образования вне существующего института образования<sup>2</sup>.

В настоящее время очень модно оперировать понятиями «сущность человека», «феномен человека», но насколько понят смысл этих слов и понят ли вообще? А ведь еще Сократ говорил, что, не познав самих себя, мы не можем познать мир. До сих пор мы так и не нашли ответов на ключевые вопросы философии: Что есть человек? Как человек возможен?, а также на эти вопросы, перефразируемые педагогикой (наукой, вызревшей в лоне философии): чему учить? и как учить? Неразрешенность всех этих вопросов высвечивает перед нами, казалось бы, абсурдную ситуацию: в наш-то век, в век культы знания мы стоим перед необходимостью просвещения.

Впервые в истории человечества просвещение как доминанта развития социума возникает в канун Нового времени, времени, которое было освещено «ньютоновской революцией», верой в силу Разума, гармоничность Мира и собственное могущество. Масоны, ставившие своей целью достижение вселенского счастья (одним из них был Ян Амос Коменский) на своих знаменах написали идею просвещения, ибо просвещенный разум может открыть Вселенский Закон Гармонии, адаптировать его к пониманию людьми и сделать всех счастливыми. Хотя жажда просвещения объяснялась и другими причинами. Кардинальные экономические изменения требовали от общества нового типа человека, приспособленного к посменной монотонной работе за станком. Пошатнувшийся авторитет церкви, кризис религиозного сознания приводит, по словам М.К. Мамардашвили, к тому, что

---

<sup>1</sup> Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры: Прогностическая гипотеза образовательного триумфа. – М., 1997. – С. 37.

<sup>2</sup> Гайсина Г.И. Образование как социокультурный феномен. – М., 2000. – С. 58.

«человек оказывается один на один с миром без каких бы то ни было гарантий, внешних по отношению к человеку и человеческому сознанию»<sup>1</sup>. Человек попадал в некое открытое пространство, где вынужден был сам искать и находить равновесие. Он сам создавал свой рисунок жизни, который необходимо было прожить, рассчитывая на собственные силы. Так возникает просветительская установка, по определению совпавшая с основаниями культуры Нового времени, основаниями эпохи Просвещения.

В Новое время были сформированы основные принципы просветительской системы образования:

- сциентизм (ориентация на науку);
- дифференциация знания в преподавании (урок);
- ступенчатость подготовки (класс);
- монолизм и авторитарность (доминанта учительского голоса);
- утилитарность образования.

Просвещение как эпоха, с позиции Ю. Лотмана – это «метакультурная конструкция, абстракция, которая, однако, активно влияет на создание реальных текстов»<sup>2</sup>, текстов, созданных установками на отрицание чувств, забвение веры и ориентацией на Разум. И. Кант говорил, что «просвещение – это выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной воле. Несовершеннолетие по собственной воле – это такое, причины которого заключаются не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого. Sapere aude – имеет мужество пользоваться с о б с т в е н н ы м у м о м (разрядка наша – Г.К.) – таков, следовательно, девиз Просвещения». Логично задаться вопросом: просвещены ли мы? И приходится столкнуться с трагичностью отрицательного ответа.

На наш взгляд, не совсем точно соотносить познание Человеком Мира, отражение Смысла реальности через призму Разума с началом Нового времени и Просвещения. Ведь еще Пифагор и Сократ пытались регулировать нравы и государство в соответствии с идеями чистого разума. Средневековый философ Ибн Рушди, который более известен по его латинизированному имени Аверроэс, завещал своим последователям идеал чисто рациональной философии, а Св. Фома Аквинский искал гармонию разума и Откровения.

Но все же гимн человеческому Разуму зазвучал именно в Новое время. Оно начинается с возникновения идей сохранения движения, энергии, открытой и бесконечной вселенной. П. Козловски отмечает, что «закон сохранения энергии, первый основной закон термодинамики, представляет собой центральную аксиому Нового времени. Он обосновывает гипотезу о самосохранении и сохранении структуры бытия и лежит также в основе

---

<sup>1</sup> Мамардашвили М.К. Картезианские размышления. – М., 1996.

<sup>2</sup> Лотман Ю.М. Культура и взрыв. – СПб., 2000.

представлений об эволюционных началах космологии и биологии ... отсутствие регрессии является для Нового времени эталоном»<sup>1</sup>.

Западное общество является индустриальным и технократическим по духу и сути. Будучи индустриальным, оно зиждется на постулате выгоды, а технократическая составляющая западного общества связана с управлением на всех уровнях, господстве элиты как над личностью, так и над природой. Подчинение наблюдается как на рабочем месте при помощи экономического ресурса, так и подчинение сознания манипуляциям средств массовой информации. Современное индустриальное общество является не просто управляемым, а сверхуправляемым множеством «одномерных людей»<sup>2</sup>.

Одной из характеристик индустриального общества является то, что человеческие потребности объективно опережают возможности общества. Возникшая технократическая культура, культура материального потребления становится инерционной силой, поддерживающей структуру индустриального общества даже тогда, когда основные материальные потребности людей удовлетворены и появляется возможность развития информационно-духовных потребностей.

Индустриальное общество порождает человека с технократическим сознанием, одной из черт которого является вера в подконтрольность человеку сил природы. Зачатки этого сознания проявляются в так называемой «ньютоновской революции», в ходе которой открытия И. Ньютона и М. Ломоносова вскружили головы просвещенным людям и позволили им думать, что, во-первых, пройдет не много времени, и сила человеческого разума сбросит вуаль тайны со всех тайн мироздания, во-вторых, человеческий разум может познать все законы природы – законы гармонии – и может обустроить человеческую жизнь, сделать людей счастливыми.

Идеология технократизма целенаправленно внедрялась в качестве единственно правильной, нормальной, общепринятой. Нужно отметить, что не всегда ровно и безоговорочно люди принимали эту идеологию. Великая Французская революция явилась апогеем веры человека в силу разума и примером воплощения разумного начала в государственное строительство и социальное устройство. Но страдания, пришедшие вслед за ней на французскую землю, заставили многих людей (и не только французов) искать новые ориентиры на теологической, мистической и иной стезе<sup>3</sup>.

Мы разделяем позицию Т.А. Рубанцовой, которая доказывает, что именно технократизм в образовании явился одной из причин кризиса образо-

---

<sup>1</sup> Козловски П. Культура постмодерна. – М., 1997. – С. 22.

<sup>2</sup> Маркузе Г. Одномерный человек. - М., 1996.

<sup>3</sup> В разные эпохи и в разных странах с присущей им спецификой человек познавал Мир и отражал Смысл по-своему. Например, в Древней Греции – через призму материально-чувствительного космологизма, в средневековой Европе – через Веру, в Новое время – через Разум, а с конца XIX века происходит расширение пространства Смысла при помощи анализа реальности через призму своих эмоций и ассоциаций.

вания. Он непреодолим, если ставить целью образования только усвоение знаний, умений и навыков в их объективированной форме, то есть в форме научного знания. Необходимо соединить научно-теоретический подход в образовании с духовно-практическим<sup>1</sup>.

Такие современные тренды как технократизм, массовизация человека, «футуршок», неототалитарные тенденции могут быть преодолены посредством формирования «культурного человека» посредством образования<sup>2</sup>.

Испанский мыслитель Х. Ортега-и-Гассет в своей работе «Миссия университетов» заявляет, что ведущей функцией современного образования должно стать именно культурное возрождение человека посредством обучения «великим культурным дисциплинам»<sup>3</sup>. Культура – это соответствующий эпохе уровень интеллектуального развития человека, обеспечивающий его способностью ориентироваться в окружающем социальном хаосе, отыскивая собственный путь. Культурный человек – это занимающий активную жизненную позицию интеллектуал<sup>4</sup>, – развивает идеи испанского философа М.М. Шульга.

Хатчинс Р., солидаризируясь с Х. Ортегой-и-Гассетом, фактически говорит: современному обществу нужны не специальные школы, готовящие некультурных профессионалов, а общеобразовательные высшие учебные заведения, готовящие культурных интеллектуалов. В своей речи «Атомная бомба и образование» Р. Хатчинс предупреждает: «Прочие цивилизации были уничтожены варварами извне. Мы выращиваем своих собственных. Новые варвары – многие из них – обладают острым умом. Они могут быть очень сведущими в определенных дисциплинах. Но они – варвары, потому что они некультурны; им не хватает культуры. Культура – это не просто эстетическое украшение, с одной стороны, или знание узкой отрасли специализации, с другой. Культура – это владение системой идей»<sup>5</sup>.

На наш взгляд, просвещенность – это состояние мыслящего человека, который не игнорирует, а реализует свое фундаментальное стремление – дать родится тому, что находится в зародышевом состоянии в его сознании. Понять и реализовать себя в том, что ты понял, осуществиться во всей полноте своих сил и потенциалов, превзойти себя – вот главное побуждение просвещенного человека.

Необходимо отметить, что до сих пор просвещенность не стала чертой основной массы людей, что позволяет говорить о том, что проект Просвещения

---

<sup>1</sup> Рубанцова Т.А. Гуманизация современного образования. – Новосибирск, 2000. – С. 158–159.

<sup>2</sup> Ortega y Gasset J. Mission of the University. – Princeton, 1944. – P.34.

<sup>3</sup> Ortega y Gasset J. Mission of the University. – Princeton, 1944. – P.87.

<sup>4</sup> Шульга М.М. Высшая школа как фактор социализации в современной России: теоретические аспекты анализа. – Ставрополь, 2005. – С. 213.

<sup>5</sup> Цит. по: Захаров И.В., Ляхович Е.С. Миссия университета в европейской культуре. – М., 1994. – С. 172.

до конца не реализован в жизнь. Мы имеем лишь некий суррогат Просвещения. И, отрицая основные параметры этого проекта, строить нечто новое, без того, что люди обладают просвещенностью – невозможно. Именно отсутствие просвещенности и является основой социальной и политической манипуляции. Именно отсутствие просвещенности приводит, например, к деполитизации общества. Финский социолог Т. Тейвайнен доказывает, что современный гражданин все больше превращается в обывателя, в зрителя бесконечной интерактивной мыльной оперы, заменившей драму политического противостояния. Тем самым он постепенно утрачивает способность к самостоятельным политическим оценкам, к выбору, не говоря уже о самоорганизации<sup>1</sup>. Поэтому, прежде чем говорить о новых проектах, в частности и в педагогике, на наш взгляд, необходимо решить задачу, поставленную перед обществом и школой не одну сотню лет тому назад.

Просвещение, как писал Ю. Лотман – это конструкт, отрицающий чувства, придающий забвению веру и ориентирующий только на Разум. Конструкт эпохи Модерна, эпохи Риска. Просвещенность, являясь важным качеством личности, будет ли способствовать вхождению человека в пространство нового общества, общества безопасности, которое должно базироваться не на проекте Модерна (Просвещения<sup>2</sup>), где открываются во всей величайшей простоте и необъяснимости проблемы жизни и смерти, свободы и любви, мысли, чести, достоинства? В Эпоху безопасности?

Автор убежден, чтобы ответить на данные вопросы необходимо освободиться от всех доктринальных пут: идеологических, научных, религиозных, эстетических. «Надо уметь использовать все, что обречено человечеством на пути своего становления: рациональное и иррациональное, эстетическое и мистическое»<sup>3</sup>, – писал по этому поводу доктор физико-математических наук, философ В. Налимов.

Современные институты не могут работать сами по себе, они нуждаются в людях, структурах социального, экономического, политического и другого поведения, которые отвечали бы запросам современного общества. В социологической науке утвердилась точка зрения, согласно которой тому или иному скачку интенсивного социально-экономического развития предшествует процесс формирования у молодого поколения определенных характеристик, связанных с реализацией молодыми людьми в процессе деятельности комплекса индивидуально и социально значимых функций, с изменением ценностно-мотивационной сферы сознания молодежи.

Д. Мак-Клеланд, разработавший теорию «мотивации достижений», утверждал, что любой скачок интенсивного экономического развития предвдаря-

---

<sup>1</sup> Teivanen T. Enter Economism, Exit Politics. – London, 2002. – P. 178.

<sup>2</sup> Грей Дж. Поминки по просвещению. – М., 2003; Эллюль Ж. Политическая иллюзия. - М., 2003.

<sup>3</sup> Налимов В. В поисках иных смыслов. – М., 1989.

ется распространением «мотивации достижения». «В обществе, где высок уровень стремления к успеху, всегда много энергичных предпринимателей, способствующих в свою очередь более быстрому экономическому росту». Альтернативой «мотивации достижения» выступают личностные синдромы «присоединения» и «власти». Первый препятствует конкуренции, творчеству, оригинальности, выдвижению новых идей. В его основе лежит принцип «Не выделяйся, будь как все». Второй синдром ориентирован на включение личности в структуру «властно-подчинительных отношений».

В поведенческом аспекте мотивация достижения связана с мобильностью: долгими часами работы, желанием накопить капитал, надеждой на образование детей, предпринимательской активностью, поиском лучших условий труда и т.д.

В области социальных установок наблюдается стремление к новшествам, высокое чувство ответственности, планирование действий, рациональный расчет, готовность к разумному риску. С ранних лет необходимо развивать уверенность в себе, уважение к напряженному труду, настойчивость в достижении цели. По образному выражению Д. Мак-Клеланда, посеяв мотивации достижения, пожнешь урожай экономического роста<sup>1</sup>.

По данным социологических исследований, приблизительно треть молодых людей в современной России ориентируется на ценности «выживания», а не «достижения», на гарантированный минимум, нежели на свободу экономической деятельности. В сознании и поведении молодежи усиливаются прагматизм, стремление к материальному достатку, ориентация на предпринимательство. В иерархии ценностей значительной части молодежных групп культ денег поднялся на одно из первых мест – факт, в котором отражаются особенности мировоззрения и понимания молодыми людьми своих жизненных перспектив: деньги выступают как условие удовлетворения потребностей не только в развлечении, но и духовном росте, в саморазвитии<sup>2</sup>.

Американский ученый А. Инкельс составил подробный портрет современного человека<sup>3</sup>, ряд черт которого, более подробно раскрывают сущность просвещенности и мотивации достижения:

1. Современный человек открыт новому жизненному опыту во всех сферах его существования.
2. Современный человек не испытывает страха или большого психологического дискомфорта в условиях изменяющегося окружения.

---

<sup>1</sup> См.: Штомка П. Социология социальных изменений. – М., 1996. – С. 303–305.

<sup>2</sup> См.: Шульга М.М. Высшая школа как фактор социализации в современной России: теоретические аспекты анализа. – Ставрополь, 2005. – С. 184.

<sup>3</sup> Необходимо подчеркнуть, что данный портрет был составлен применительно к человеку эпохи позднего Модерна и некоторые черты в настоящее время не соответствуют образу «нового» человека, человека, который может сформировать основные институты общества безопасности.

3. Современный человек склонен формулировать и поддерживать мнения по большому числу проблем общественной жизни.

4. Современный человек осведомлен о том, что к рассмотрению любой проблемы возможны разные подходы, и об этих проблемах могут быть разные мнения. Человек позитивно оценивает это многообразие.

5. Современный человек не просто составляет мнение на основе случайных интересов и соображений, но стремится делать это на основе объективной информации и рациональной, более или менее обоснованной процедуры.

6. Современный человек в своем восприятии общественной жизни ориентирован в большей степени на настоящее и будущее, чем на прошлое.

7. Современный человек озабочен проблемой контроля над своим окружением и проблемой эффективности своей деятельности.

8. Современный человек склонен к тому, чтобы долгосрочно планировать свою деятельность как в общественном, так и в личном плане.

9. Современный человек полагает, что мир вокруг него подчиняется исчислению, хотя бы в принципе. Он рассчитывает, что окружающие его люди и социальные институты действуют надежно и предсказуемо в соответствии с определенными обязательствами.

10. Современный человек ценит в себе и в других политические и профессиональные навыки. Именно их он воспринимает как справедливую основу для разного рода социальных вознаграждений.

11. Современный человек ценит формальное образование.

12. Современный человек руководствуется в своем поведении идеей личного достоинства всех людей.

13. Современный человек обладает хотя бы примерным знанием логики индустриальных технологий<sup>1</sup>.

Так восьмая и девятая черты современного человека (по А. Инкельсу) не совсем вписываются в современный мир, мир, динамически изменяющийся, мир возрастающей нестабильности, превращающийся в сплошное поле неопределенности, мир с затуманенным прогнозным фоном. Понять логику происходящего, определить мегатренды развития современности может только человек с интегральным мышлением, с сознанием, которое использует информацию, но не поглощается ею.

Говоря о Человеке с большой буквы, о современном человеке необходимо помнить, что не только интеллект делает его Человеком, и подчеркнем еще раз, что просвещенность – это умение думать, а не впитывать информацию, которая в современном веке устаревает с огромной скоростью, и через несколько лет представляет «пустые» знания, совершенно не востребованные ни в социальной, ни экономической и даже личной жизни.

---

<sup>1</sup> Inkeles A. The modernization of man // Modernization: The dynamics of growth. – N.Y., 1966.

ни. Скорость изменений возрастает до такой степени, что полезным в течение всей жизни человека остается только то образование, которое «способно приспосабливаться само и воспитывает умение меняться в учениках»<sup>1</sup>. От выпускника и общеобразовательной и высшей школы требуется не столько информация, сколько умение ею пользоваться. Просвещенность это и умения перевести полученные знания в практическую плоскость, синтезировать знания из разных областей для понимания незнакомой проблемы и т.д. Чем больше ученик, студент имеет возможность изучать разнообразные источники информации, учиться понимать ее значение и приобретать навыки ее обработки и преобразования, тем он становится более просвещенным. В связи с этим нобелевский лауреат Макс фон Лауэ в свое время остроумно заметил: «подлинное образование это то, что остается у человека после того, как он все забыл». А чтобы достичь уровня «подлинного образования» необходимо значительно расширить парадигму нашего образования: обучать не только какой-то конкретной профессии, но вооружить молодежь психологией лидерства, умением ставить и достигать поставленных целей и т.п. Из когнитивной психологии хорошо известно, что само по себе знание не дает эффекта, если оно не становится процедурным – переключающим на решение проблемы, на достижение лично и общественно значимой цели, на устранение препятствий, на активное применение знания на практике.

Современная школа должна показывать взлеты вдохновения и творческого гения человека, ориентировать школьников в мире культурных символов, стилей, направлений, апеллировать к их творческому началу, развивать их креативные способности. Последние особенно необходимы сегодня, когда человечество вступает в информационную цивилизацию, прогресс которой зависит не от техники, а от человека, его интеллекта, от его умения нестандартно мыслить.

Искусство делает мышление человека подвижным. Современный немецкий философ христианской ориентации П. Козловски отмечает, что «экономика и наука нуждаются в головах, наделенных фантазией, способностью к воображению и к творчеству, художественными наклонностями». Причина ступора в современном научном знании видится в изгнании многими небогатых идеями учеными художественного и фантазийного элемента в познании и созидании<sup>2</sup>.

Не нужно пугаться этих «несерьезных» подходов к «серьезной» науке. Ведь «фантазия», – по С.И. Ожегову, – есть ни что иное, как «способность к творчеству, воображению, к измышлениям»<sup>3</sup>. Согласно Ч. Бозлеру, «фанта-

---

<sup>1</sup> Харисон С. Счастливый ребенок. – М., 2005. – С. 75.

<sup>2</sup> Козловски П. Культура постмодерна. – М., 1997.

<sup>3</sup> Ожегов С. Толковый словарь русского языка. – М., 1986.

зия – это попытка сконструировать явления мира в соответствии с субъективной логикой, попытка внести в беспорядок мира субъективное единство».

Рассмотренные выше просвещенческие постулаты должны интегрироваться с исходными принципами «личностно-ориентированной» педагогики (оспаривать смысл которых пока не видится). Вспомним лишь некоторые, те, которые помогут глубже разобраться в проблеме исследования. Так, сущность основных постулатов заключается в том, что:

- все люди разные и что система образования должна приспосабливаться к этому разнообразию;

- говоря об интеллектуальных различиях, необходимо делать акцент не на уровне развития интеллекта, а на качественной специфике способностей человека (подчеркнем, что именно в этом заключается смысл дифференциации).

Однако, как считает М.М. Шульга, «реализация идей индивидуализации образования сталкивается с тем, что как раз создание условий, «адекватных качественной специфике способностей» ученика, невозможно в массовой педагогической практике, где технология обучения и техника оценивания успехов/провалов в учебе базируются, прежде всего, на выявлении уровня подготовки и уровня интеллектуального развития учащихся. В таких условиях ориентация обучения на различия в способностях детей, разделение их на одаренных и лишенных дарований неизбежно порождает социальную селекцию, которая с виду принимает совершенно легитимную для системы образования форму, форму адаптации к возможностям и успеваемости учащихся»<sup>1</sup>.

Десятая черта современного человека (по А. Инкельсу) требует от нас кратко остановиться на современном понимании сущности профессионализма.

Слово «профессионализм» используется в разных значениях. Вслед за В.К. Шаповаловым и О.В. Минкиной укажем два из них.

«Нормативный профессионализм» как совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда. В данном случае имеются в виду нормативные требования профессии к личности человека, что выражается в словах «эта работа требует профессионализма».

«Реальный профессионализм» конкретного человека, когда говорят «этому человеку присущ профессионализм», подразумевается, что человек обладает этим необходимым набором психических качеств, знаний и умений, и профессионализм становится внутренней характеристикой личности человека<sup>2</sup>.

Необходимо подчеркнуть, что профессионализм человека – это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только производительность труда, но и наличие психологических компонентов – внут-

---

<sup>1</sup> Шульга М.М. Высшая школа как фактор социализации в современной России: теоретический аспект анализа. – Ставрополь, 2005. – С. 152.

<sup>2</sup> Шаповалов В.К., Минкина О.В. Консультирование по карьере. – М., 2008. – С. 30.

ренного отношения человека к труду, состояние его психических качеств. В связи с этим В.К. Шаповалов и О.В. Минкина выделяют две стороны профессионализма: состояние мотивационной сферы профессиональной деятельности человека (какие мотивы побуждают человека, какой смысл имеет в его жизни профессиональная деятельность, какие цели он лично стремится достичь, насколько он удовлетворен трудом и т. д.) и состояние операциональной сферы профессиональной деятельности человека (как, какими приемами он достигает поставленные цели, какие технологии использует, какие средства-знания, мыслительные операции, способности применяет). Они доказывают, что профессионал:

- Обладает специальными знаниями и навыками в своей предметной области.

- Владеет информацией, умеет ее собирать, структурировать и правильно использовать.

- Знает своих коллег, организует свою коммуникационную сеть, то есть завоевывает себе соответствующую репутацию, поддерживает отношения с коллегами, смежниками, потенциальными работодателями, имеющимися и возможными клиентами и заказчиками.

- Владеет основами менеджмента и самоменеджмента, то есть умеет организовать и работу других, и свой труд.

- Владеет искусством делового общения, хорошо знает особенности и правила этикета в своей профессиональной среде<sup>1</sup>.

М.М. Шульга, развивая детально разработанных в государственных стандартах профессиональную сторону модели специалиста, настаивает на том, что она должна включать в себя следующие характеристики<sup>2</sup>:

- интеллектуальную компетентность, под которой понимается особый тип организации знаний – структурированность, категориальность и обобщенность; гибкость и оперативность в анализе ситуаций, что обеспечивает возможность принятия эффективных решений в определенной сфере деятельности;

- интеллектуальную инициативу – свойство целостной личности, представляющее собой органическое единство познавательных и мотивационных устремлений, готовность выйти за пределы заданного и развить нестимулированную извне интеллектуальную деятельность;

- самоорганизацию, которая предполагает анализ ситуации, постановку задачи, планирование и прогнозирование возможных результатов и последствий собственных действий, самоконтроль и оценку эффективности своих решений на основе саморефлексии;

---

<sup>1</sup> Шаповалов В.К., Минкина О.В. Консультирование по карьере. – М., 2008. – С. 31.

<sup>2</sup> Шульга М.М. Высшая школа как фактор социализации в современной России: теоретический аспект анализа. – М., 2005. – С. 282.

- саморегуляцию, означающую умение свободно управлять собственной интеллектуальной деятельностью, способность фиксировать изменения в себе, понимание и использование механизмов культурной самокоррекции.

Одной из характеристик современного человека является конкурентоспособность. Ориентир для современного образования – это конкурентоспособная и свободная личность.

Конкуренция, представляющая собой процесс борьбы, соперничества, состязания за максимальное увеличение собственных преимуществ в обладании ограниченными благами, выступает движущей силой развития субъектов, участвующих в процессе и сопровождается их взаимным развитием, изменением их поведения, деятельности, отношений, установок. Конкурентоспособность, по мнению Б. Д. Парыгина, есть «комплексное свойство, имеющее свои ресурсы (психофизическое здоровье, возраст, внешность, способности, талант, уровень интеллекта, запас энергии) и нравственные аспекты (иерархия ценностей, система верований, наличие запретов и личных ограничений)»<sup>1</sup>. Основные ее составляющие – профессионализм, психологическая готовность к участию в конкуренции и социальные особенности (история страны, политический строй и т.д.)<sup>2</sup>. Конкурентоспособность личности – это интегральная характеристика, представляющая собой совокупность качеств личности, определяющих ее способность осуществлять определенную деятельность эффективнее других, выгодно отличающая его от других участников конкуренции<sup>3</sup>.

Необходимо помнить, что конкурентоспособный специалист – это не только продукт производства учебного заведения, но и личность, обладающая определенными качествами.

Когда речь идет о конкурентоспособности личности, то имеется в виду не столько высокое качество результатов ее деятельности, но и ее способность выстоять и победить в конкурентной борьбе. Среди множества качеств, которые определяют конкурентоспособность личности, В.И. Андреевым выделены десять стержневых и приоритетных. «Конкурентоспособность личности характеризует синтез таких качеств, как четкость целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, способность быть лидером, стремление к непрерывному саморазвитию, стрессоустойчивость, стремление к непрерывному профессиональному росту, к высокому качеству конечного продукта своего труда»<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Практикум по социально-психологическому тренингу / Под ред. Б.Д. Парыгина. – СПб. 2000. – С. 51-52.

<sup>2</sup> Практикум по социально-психологическому тренингу / Под ред. Б.Д. Парыгина. – СПб. 2000. – С. 51-52.

<sup>3</sup> Сливина Т.А. Формирование конкурентоспособной личности будущего специалиста в образовательном процессе вуза. – Красноярск, 2008.

<sup>4</sup> Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань, 1996. – С.526.

Данная идеальная модель конкурентоспособной личности позволяет выделить базовые компоненты: мотивационно-потребностная, деловые, организационно-волевые качества, интеллект, общекультурные качества, нравственные, психологическая структура самосознания, коммуникативная.

Мы разделяем мнение Т.А. Сливиной, что конкурентоспособная личность специалиста – это «субъект профессиональной деятельности, обладающий интегральной, динамической, деятельностной характеристикой – конкурентоспособностью, выражающей сущностные возможности личности и проявляющейся в потребности к успеху и самосовершенствованию, в способности к самореализации, к достижению высокой эффективности своей деятельности, выступающий лидером в условиях конкуренции»<sup>1</sup>.

Обобщая ранее описанные качества современного человека, можно сказать, что он должен:

- быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни, уметь ориентироваться в экономической, социально-политической обстановке, сохраняя свою мировоззренческую позицию, гуманистические идеалы и ценности;

- обладать высокой социальной активностью, целеустремленностью и предприимчивостью, стремлением к поиску нового и способностью находить оптимальные решения жизненных проблем в нестандартных ситуациях;

- иметь потребность в жизненном успехе и достижениях, способности к самостоятельному принятию решений, постоянному развитию своего интеллекта и профессиональных качеств;

- быть законопослушным, социально ответственным, обладать развитым чувством внутренней свободы и собственного достоинства, способностью к объективной самооценке, к конкуренции;

- иметь в разумной мере индивидуалистические установки, ориентацию на себя, свои интересы и потребности, обладать рациональным, альтернативным мышлением и прагматическим отношением к жизни;

- иметь национальное сознание российского гражданина, быть патриотом, борющимся за сохранение единства России и ее становление как великой державы;

- уметь понимать и быть готовым отстаивать интересы своей возрастной, профессиональной, этнической, социальной общности, к которой он принадлежит по происхождению и социальному статусу<sup>2</sup>.

Гуманистически ориентированная индивидуальность, обладая высокой степенью жизнеспособности, будет способствовать расширению возможностей

---

<sup>1</sup> Сливина Т.А. Формирование конкурентоспособной личности будущего специалиста в образовательном процессе вуза. – Красноярск, 2008.

<sup>2</sup> Шульга М.М. высшая школа как фактор социализации в современной России: теоретический аспект анализа. – Ставрополь, 2005. – С. 275–276; Полутин С.В. Молодежь в системе социального воспроизводства. – Саранск, 2000. – С. 101–102.

выхода из кризисных состояний общества, повышая уровень жизнеспособности данной социальной системы, устойчивость и темпы ее развития<sup>1</sup>.

Способна ли современная педагогика, школа и, шире, образование как социальный институт, формировать человека нового типа?

Во-первых, на наш взгляд, невозможно, чтобы образование в «закрытом обществе» формировало «открытых» людей. Еще Э. Дюркгейм видел в образовании средство сохранения общественного порядка, систему, оказывающую на людей влияние, которому практически невозможно противостоять<sup>2</sup>. И, видимо, были правы социологи-марксисты Бауыз и Гинтис, утверждавшие, что от школ требуется не увеличивать потенциал, а производить некритичных, пассивных, послушных рабочих, которые покорно принимают свою жизнь<sup>3</sup>. История советской школы наглядно демонстрирует, что она выполняла заказ на формирование и воспроизведение определенного социального характера, социального типа – послушного, управляемого, зависимого от внешнего, а не от внутреннего контроля, с чувством вины или агрессии, но не с чувством личного достоинства.

Во всех странах мира все усилия школы как социального института направлены на реализацию следующей цели: воспитание граждан, лояльных существующей общественно-политической системе. Необходимо отметить, что огромную роль в формировании нового социалистического человека В.И. Ленин отводил образованию как социальному институту вообще и учителю («идейному проводнику партии в массы») в частности. Он указывал и на то, что в условиях перехода от капитализма к социализму воспитание и образование служат классовым целям пролетариата. Выступая на I Всероссийском съезде по просвещению в августе 1918 г., он говорил: «Одна из составных частей в той борьбе, которую мы сейчас ведем, - дело народного образования... наше дело в области школьной есть та же борьба за свержение буржуазии; мы открыто заявляем, что школа вне жизни, вне политики – это ложь и лицемерие<sup>4</sup>. Необходимо констатировать, что и в настоящее время школы практически не заняты обучением – они контролируют и насаждают доктрины, в меньшей степени заботясь о духе и счастье человека.

О роли школы в формировании человека «второй волны» (человека индустриального общества) говорил Э. Тоффлер. Он писал: «... школы Второй волны подвергали механической обработке одно за другим поколения молодых людей, готовя из них податливую унифицированную рабо-

---

<sup>1</sup> Бабочкин П.И. Становление жизнеспособной молодежи в динамично изменяющемся обществе. – М., 2000. – С. 140–141.

<sup>2</sup> Дюркгейм Э. Социология образования. – М., 1996.

<sup>3</sup> Цит. по: Томпсон Д.Л., Пристли Д. Социология. – М., 1998.

<sup>4</sup> А.В. Луначарский. Великий друг молодежи. – М., 1960. – С. 100; В.И. Ленин. Полн. собр. соч. – Т. 35. – С. 21.

чую силу, в которой нуждалась электромеханическая технология и поточные линии на производстве»<sup>1</sup>.

Американские исследователи С. Краус и П. Дэвис считают, что образовательная система США уделяет внимание только тем ценностям, которые поддерживают существующий политический режим и направлена на поддержание политической стабильности за счет политической пассивности граждан и их инерции<sup>2</sup>.

Специфика образования на Западе приводит к тому, что уровень знаний и понимания общественно-политических проблем у среднего человека ограничен. Кроме того, у человека отсутствует или не достает мотивации для получения такой информации, это все происходит на фоне недоверия к средствам массовой информации. В результате всего этого большинству людей подобная информация о происходящих событиях и существующих проблемах не интересна и не нужна. Если же люди понимают, что определенные события оказывают или могут оказать большое влияние на их жизнь, то только в этом случае политический интерес быстро возрастает<sup>3</sup>.

Таким образом, можно констатировать, что в настоящее время в основе обязательного образования лежит примат государства над родителями и детьми: «первым оно говорит. Как нужно воспитывать детей, а вторых лишает свободы самим устраивать свою жизнь»<sup>4</sup>.

Во-вторых, на наш взгляд, современная школа, являясь продуктом Нового времени, выполняет соответствующий заказ Эпохи. Но нужно отдавать себе отчет в том, что сейчас – совершенно новая эпоха, новое время, в котором трансформируется общество, а такой социальный институт как школа – продолжает выполнять свой старый социальный заказ.

В-третьих, нынешняя система образования родилась во время перехода от аграрного общества к индустриальному, и перед ней стояли специфические задачи – максимально быстро переучить крестьян в промышленных рабочих, которые должны длительно выполнять монотонную работу, отрываясь от нее на перерыв для компенсации растроченной энергии и мобилизации организма для новых «достижений», по гудку (звонку) начинать и заканчивать работу, при этом, отдельно взятому рабочему не требовались знания в их комплексности, и они довольствовались лишь их фрагментами. Фрагментарное обучение, при котором человек изучает лишь некоторые части целого, – однобоко. Фрагментарное образование не в состоянии удовлетворять всевозрастающую потребность в комплексной оценке и умении управлять все возрастающими потоками информации, «по-

---

<sup>1</sup> Тоффлер О. Футуршок. – СПб., 1997

<sup>2</sup> Kraus S., Davis P. The Effects of Mass Communication on Political Behavior. – Pennsylvania State University Press, 1978.

<sup>3</sup> Grabber D. Mass Media and American Politics. – Congressional Quarterly Press, 1980.

<sup>4</sup> Харрисон С. Счастливый ребенок. – М., 2005. – С. 92.

стигать природу межкультурных конфликтов и справляться с проблемой истощения природных ресурсов – от нефти до пресной воды»<sup>1</sup>. То есть, современная школа должна ориентироваться не только на воспроизводство учеником определенного объема информации (на уроках, тестах и экзаменах), но и устанавливать между ними взаимосвязи.

В-четвертых, говоря о формировании человека, необходимо обратиться к, казалось бы, избитой истине о роли учителя. О его месте в процессе строительства «нужного» человека размышляли многие мыслители прошлого и настоящего. Например, западные социологи марксистского типа считают учителей работниками социального обеспечения, выполняющих роль функционеров, т.к. они помогают осуществлять повседневное управление низшими классами от лица правящего класса<sup>2</sup>. Социологи либерального типа также критикуют учителей с точки зрения того, что они разрушают индивидуальность, непосредственность и творческие способности в учениках во имя уровня успеваемости и ненужных правил и установок<sup>3</sup>.

Ситуация социального транзита, которая, благодаря глобализационным тенденциям, наблюдается не только в современной России порождает вопрос, на который проблематично дать однозначный ответ: какова же миссия педагога в обществе настоящего дня, дня, ориентированного на будущее, будущее раздираемое социальными, политическими, экономическими, идеологическими, культурными, религиозными противоречиями, будущее снедаемое глобальными угрозами и проблемами. А применительно к нашей стране все это усугубляется еще и тем, что мы живем в мире, где разрушены старые (советские) ценности, а новой ценностной шкалы в виде социального идеала еще не создано. Особенно беспокоит то, что на вопрос в рамках социологического исследования, проведенного в 2004 году, «Куда идет страна и какие цели преследует руководство?» 66 процентов опрошенных не смогли дать никакого ответа<sup>4</sup>.

Т.И. Барсукова разводит такие понятия как общественный и социальный идеал. Под общественным идеалом она понимает «модель наиболее совер-

---

<sup>1</sup> Харрисон С. Счастливый ребенок. – М., 2005. – С. 21.

<sup>2</sup> Маркович Д.Ж. Общая социология. – М., 1998.

<sup>3</sup> Дюргейм Э. Социология образования. – М., 1996; Bourdieu P. Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste. Trans. Richard Nice, Cambridge : Harvard University Press; L.: Routledge and Kegan Paul, 1984; Bourdieu P. Forms of Capital // John G. Richardson (ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. N . Y .: Greenwood Press , 1986; Wacquant L. Sociology as Socio-Analysis: Tales of «Homo Academicus» // Sociological Forum. – 1990. – V. 5. Winter. – P. 677–689; Harrison PR. Bourdieu and the Possibility of a Postmodern Sociology // Thesis Eleven. – 1993. – V. 35. – P. 36–50.

<sup>4</sup> Кузнецов В.Н. Общественная цель: безопасность и благополучие – как фундаментальная проблема российских общественных наук. – М., 2004. – С. 5.

шенного общественного устройства; под социальным – теоретическую нормативно-ценностную модель, своего рода критерий оценки реально существующих членов общества и самого себя, ориентир деятельности индивида, социальной группы, организации, общества в целом»<sup>1</sup>. Необходимо констатировать, что в 80-е и 90-е годы XX века был разрушен социальный идеал, уничтожена идея необходимости иметь перед собой образ той личности, которая должна соответствовать общественному идеалу.

Отсутствие общественного и, как следствие, социального идеала порождает такие негативные тенденции, как «неопределенность вектора воспитания, признаваемого на государственном уровне, невозможность целенаправленной социализации со стороны основных социальных институтов, культ невежества и воинствующего хамства, индифферентность и инфантильность молодежи»<sup>2</sup>.

М.М. Шульга, доказывает, что утрата социальной перспективы деформирует процесс интернализации социальных ролей в молодежном сознании. В основе его установок все чаще лежит не социальное ожидание, а страх перед будущим. Социальное самочувствие большинства молодого поколения теперь описывается в терминах «пессимизм», «безнадежность», «растерянность», «агрессивность», «злость», «экстремизм»<sup>3</sup>. Ведущими социальными духовными состояниями личности стали социальное равнодушие и эгоистический атавизм. А.И. Шендрик отмечает многочисленные черты, свидетельствующие о взаимном отчуждении в молодежной среде. Характеризуя на их основе современного молодого человека, он пишет: «В моральном плане он сдержанно агрессивен. Ему свойственна определенная доля жестокости, которая, с его точки зрения, является вполне оправданной, ибо он твердо уверовал в то, что «человек человеку – волк» и что каждая оказываемая ему услуга или одолжение определяется интересом того человека, который ее оказывает. При решении возникающих проблем он рассчитывает только на себя, считая, что большинство людей занято только собой и надеяться на их помощь – значит быть утопистом»<sup>4</sup>. Отсюда поведение молодежи можно рассматривать по содержанию как социально-негативное девиантное поведение корыстной и агрессивной направленности, а по тональности – пессимистическое, как проявление «надежды в отчаянии».

Состояние аномии, поразившее наше общество в конце XX века, переоценка ценностей, происходящая в российском обществе, также негатив-

---

<sup>1</sup> Барсукова Т.И. Социологический анализ воспитания. – Ставрополь, 2004. – С. 69–70.

<sup>2</sup> Барсукова Т.И. Социологический анализ воспитания. – Ставрополь, 2004. – С.70.

<sup>3</sup> Шульга М.М. высшая школа как фактор социализации в современной России: теоретический аспект. – Ставрополь, 2005. – С. 289.

<sup>4</sup> Цит. по: Умаширская Г.Ф. Интернализация социальных ролей учащейся и студенческой молодежи. – Волгоград, 2002. – С. 17.

но сказались на системе образования. Отсутствие доминирующей идеологии, четких ориентиров развития общества, способствует социальной дезориентации социальной системы, распространению социальной пассивности, как основного типа поведения. Это наиболее сильно сказывается на молодежи, той социальной группе, главный интерес которой поиск своего места в жизни. В сложившейся ситуации образование, не располагая надежной системой культурно-ценностных ориентиров, опирающихся на мировые и национально-культурные достижения, не способно в полной мере выполнять свои функции.

Разрушение социального идеала происходит на фоне кризисных явлений в таких социально устойчивых основаниях, к которым человек обращается, прежде всего, в переломные моменты его социума: в семье, этносе, религии. А, по мнению Т. Парсонса, именно такие социальные подсистемы как государство, образование, семья, религия и осуществляют воспитание вообще.

Так, в современном западном мире наблюдается тенденция к «трансформации интимности»<sup>1</sup>, тенденция, для которой свойственны следующие черты: трансформация моделей брака; глубинные изменения в сексуальных, любовных, брачных, дружеских и родственных отношениях. Новые модели и отношения перешли из разряда социального института в инструмент эмоциональной саморегуляции индивида. Э. Гидденс пишет о тотальной, всеобъемлющей индивидуализации, дестрадиционализации затронувшие интимные стороны европейцев<sup>2</sup>. Что, по нашему мнению, приводит к революционным по своей значимости политическим изменениям. Так, брак перестает выполнять свою репродуктивную и воспитательную функцию, что приводит к тому, что такие социальные роли как отец, мать уходят на задний план, делая их политическое поведение и политический выбор ориентированное на сегодняшний день, и не как на завтрашний (не стоит забывать, что одним из центральных стимулов у советских людей периода первых пятилеток был не страх, а надежда на то, что их д е т и (рядка наша – Г.К.) будут жить при коммунизме).

Подобные тенденции наблюдаются и в Российской Федерации. Так, в современном российском обществе усиливаются тенденции к сокращению брачности, увеличению количества разводов, неполных семей, повышению доли нуклеарных и уменьшению доли сложных семей, их малодетности, что приводит к превалированию смертности по отношению к рождаемости, а в конечном итоге к негативным демографическим, социальным и политическим последствиям. Молодые россияне, по данным компании «Башкирова и партнеры» считают, что брак как форма семьи устарел. Не принимают семью в ее традиционном виде 29% граждан в возрасте от 18 до 29 лет<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> В терминологии Э. Гидденса.

<sup>2</sup> Гидденс Э. Трансформация интимности. – СПб: Изд.дом «Питер», 2004.

<sup>3</sup> <http://lady.mail.ru/article/52132>

Этническая идентичность, представляя собой когнитивно-эмоциональное ядро последнего этнического самосознания, содержит в себе слой бессознательного<sup>1</sup>, что определяет паттерны поведения того или иного этноса, даже в кризисные ситуации.

Жозеф де Местр утверждал, что «все воображимые учреждения покояются на религиозной идее, ибо она непреходяща»<sup>2</sup>. А М.Вебер полагал, что именно религиозные принципы являются определяющими в политической и экономической деятельности общества<sup>3</sup>. В XX веке религия рассматривалась уже как часть надстройки гражданского общества, так например, американский социолог Т. Парсонс считал, что религия призвана поддерживать в обществе социальный порядок<sup>4</sup>. Ему вторит современный немецкий философ Петер Козловски: «Вне религии практически нет никаких фактических гарантий поддержания и сохранения социального этноса»<sup>5</sup>.

Но, как нам представляется, что именно в конце XX века этнический и религиозный факторы начинают играть все более заметную роль в социальном и политическом процессах благодаря и с к у с т в е н н о м у (разрядка наша – Г.К.) их использованию. Так, Л. Росса и Р. Нисбетта утверждают, что «этнические, расовые, религиозные субкультуры являются в некотором существенном смысле не только квинтэссенциями исторически сложившихся ситуаций, но и мощными современными детерминантами поведения людей»<sup>6</sup>. Именно эти факторы, в руках тех или иных политических акторов, становятся основой роста социальной напряженности, роста конфликтогенности, перестают быть толерантноориентированными социальными паттернами. Все это позволяет нам говорить, что в ситуации социального транзита, ни семья, ни этнос, ни религия не могут выступать в роли устойчивых социальных оснований.

Возвращаясь к вопросу миссии педагога в ситуации социального транзита, отметить, что миссия преподавателя видится:

- для общества – в сохранении его целостности в аспекте его социокультурной репродукции;
- для мира детства – в формировании счастливого ребенка в разобщенном мире;

---

<sup>1</sup> Многоуровневая идентичность. – М.; Майкоп, 2006.

<sup>2</sup> Местр Ж.де. Рассуждения о Франции. – М., 1997. – С. 70.

<sup>3</sup> См.: Вебер М. Хозяйственная этика мировых религий. – М., 1991.

<sup>4</sup> См.: Цыбулевская О.И. Гражданское общество: правовой аспект // Становление институтов гражданского общества: материалы межрегиональной научной практической конференции «Становление институтов гражданского общества в Саратовской области». – Саратов, 2004. – С. 129.

<sup>5</sup> Козловски П. Общество и государство: неизбежный дуализм. – М., 1998. – С. 288.

<sup>6</sup> Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 429 с.

- для мира родителей – в помощи по развитию ответственной и свободной личности;

- для мира педагогической профессии – в осознании того, «во все времена перемен те, кто учится, наследует землю, а выучившиеся обнаруживают, что превосходно оснащены для того, чтобы иметь дело с миром, которого больше нет»<sup>1</sup>.

Анализируя современную российскую социокультурную реальность, мы видим, что классическая оппозиция «учитель – ученик» сохраняется до сих пор, хотя просветительская парадигма подразумевает наличие не преподавателя-ментора, а преподавателя-личности, преподавателя-мыслителя, общение с которым способствует и духовным переживаниям, и интеллектуальному росту ученика. Это зачастую приводит к тому, что «учитель нередко настолько увлечен задачей передачи информации, что сия педагогическая мания становится главной целью его отношения с ребенком. Ребенок, прекрасно понимая это, может нащупать способ погрязнуть учителю, тогда как сам предмет остается делом второстепенным»<sup>2</sup>. В настоящий момент мы, достигая статуса учителя дистанцируемся от ученика, входя в роль, мы забываем, что наше положение также непрочное, и перед лицом жизни, истории, бытия мы также безоружны как любой другой человек. Часто бывает, что авторитет учителя только и поддерживается социальным статусом педагога. На наш взгляд, авторитетность по статусу должна преодолеваться.

В сознании россиян сложился следующий образ современного школьного учителя<sup>3</sup>. Пять лет назад каждый третий респондент (34%) считал, что учителя сегодня делают свое дело хорошо или отлично. Еще треть опрошенных (32%) полагало, что учителя удовлетворительно справляются со своими обязанностями. Недовольны их работой только было 10% участников опроса. Но у нас не должно быть эйфории по поводу того, что треть россиян высоко оценили деятельность учителей, ведь 42% опрошенных высказали тот или иной уровень неудовлетворенности их работой<sup>4</sup>.

Социологические исследования, проведенные ФОМом в сентябре 2008 года, позволяют говорить о том, что качество работы школьного учителя оценивают на «удовлетворительно» (42% сегодня, 45% – три года назад). «Хорошие» и «отличные» оценки выставляют в общей сложности 29% респондентов (три года назад – 33%), «плохие» и «очень плохие» – 12% (в октябре 2005 – 8%); 17% затруднились оценить, как преподаватели справляются со своими обязанностями<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Хоффер Э. Истинноверующий. Личность, власть и массовые общественные движения. – М., 2004.

<sup>2</sup> Харрисон С. Счастливый ребенок. – М., 2005. – С. 38.

<sup>3</sup> Приводятся данные, полученные Фондом «Общественное мнение». [http://bd.fom.ru/report/map/projects/finfo/finfo2002/459\\_9122/of022902](http://bd.fom.ru/report/map/projects/finfo/finfo2002/459_9122/of022902)

<sup>4</sup> [http://bd.fom.ru/report/map/projects/finfo/finfo2002/459\\_9122/of022902](http://bd.fom.ru/report/map/projects/finfo/finfo2002/459_9122/of022902)

<sup>5</sup> <http://www.polit.ru/research/2008/10/12/fom40.html>

Отвечая на открытый вопрос «Почему учителя сегодня плохо справляются со своими обязанностями?», респонденты говорили о низком профессиональном уровне сегодняшних преподавателей («необразованные учителя»); «если учитель русского языка пишет с ошибками, то о чем говорить?»; «потому что их в свою очередь плохо учили – и они ничему не могут научить»); об отсутствии у них подлинного призвания и «кроводушном отношении к детям и работе»; о том, что «как и все, учителя продаются и покупаются» и «думают только о деньгах» (в каждом случае – по 3%). Отдельные респонденты сделали акцент на низкой зарплате школьных работников, падении авторитета учителя и прочих обстоятельствах<sup>1</sup>.

Если говорить об авторитете учителя не в общесоциальном плане, а в «узко-воспитательном разрезе» – с точки зрения реализации его педагогической миссии, – то данные опроса позволяют предположить, что в целом он невысок. Лишь четвертая часть респондентов (27%) полагают, что сегодняшний российский учитель оказывает значительное влияние на взгляды детей (чаще других так считают жители села – 35%). Треть респондентов (33%) считают, что это влияние незначительно, а примерно каждый пятый (18%) вообще отказывает учителям в таком влиянии. При этом подавляющее большинство респондентов (86%) заявляют, что учителя, помимо преподавания своего предмета, должны формировать взгляды, социальное мировоззрение, отношение детей к жизни (противоположного мнения придерживаются 7%). Убеждены в важности воспитательной миссии учителя прочно утвердилось в массовом сознании (примечательно, что три года назад анализируемый вопрос дал точно такое же распределение мнений, что и сегодня)<sup>2</sup>.

Респонденты выделяют следующие положительные черты российского школьного учителя: «высокообразованный человек» (10%) и «очень умный» (5%) (хотя за этой фразой может стоять лишь один из социальных мифов об эрудиции и образованности учителя, который с детства транслируется в сознание)<sup>3</sup>, «знающий и любящий свое дело» (7%) (но, данное качество тоже нечетко характеризует учителя: во-первых, какое дело: обучение, воспитание, трансляция знаний, выставление оценок, наказание и т.п.), «требовательный» (2%) (тоже весьма сомнительное качество, если вспомнить А. Грибоедова: «а судьи кто?»), «добросовестный» (2%) и «трудолюбивый» (2%).

Странным кажется то, что такие качества как добросовестность и трудолюбие выделили только по 2 % респондентов. Если это так, то высокообразованность, знание своего дела, и требовательность при отсутствии добросовестности и трудолюбия не стоят и ломаного гроша.

---

<sup>1</sup> <http://www.polit.ru/research/2008/10/12/fom40.html>

<sup>2</sup> <http://www.polit.ru/research/2008/10/12/fom40.html>

<sup>3</sup> Необходимо отметить, что 3% респондентов считают современного учителя малограмотным.

Нравственные качества учителя также не остались без внимания в ходе опроса, проведенного Фондом «Общественное мнение». Участники опроса описывают его как «порядочного» (6%), «доброго к детям» (5%), «воспитанного» (3%) (и только три процента!) и «чуткого» (2%) человека. Хотя на шесть процентов респондентов, которые считают современного учителя порядочным (и только 6%) приходится четыре процента тех, кто считает, что учителя «больше стараются получить с родителей, чем учить детей», «вымогают деньги» (4%). А на пять процентов респондентов, считающих учителя добрым по отношению к детям (и только 5 %!), приходится четыре процента считающего его невнимательным к ученикам. Чутким считают учителя два процента респондентов, в то время как три процента видят халатное отношение к своим обязанностям.

Как же воспринимают ученики своих учителей?<sup>1</sup> Так, на вопрос «есть ли среди Ваших учителей тот (та), на кого Вы хотели быть похожими?» 42,3% учащихся ответили отрицательно, 42,3% – не задумывались и только 15,4% видят в своем учителе образец для подражания. Подчеркнем, что готовность поступить по рекомендации учителя респонденты (в данном случае учащиеся школ) отнесли на одно из последних мест в характеристики своего идеала.

Основная часть респондентов оценивают свою успеваемость как среднюю (86,6%), ориентируясь на показатели «4–3 балла», 8,5% и 4,9% – соответственно как высокую и низкую. Достаточно показательным коррелятом такой оценки выступает мнение учащихся об уровне преподавания в их учебных заведениях. 75,1% оценивают его скорее как средний, чем высокий, только 19,5% считают уровень однозначно высоким, однозначно низким – 1,3%, а скорее низким, чем средним – 4,1%<sup>2</sup>. Среднее преподавание и средний уровень образования, на наш взгляд, достаточно красноречивое совпадение.

Интересными представляются данные восприятия учителями самих себя. Так, анализ результатов, полученных при социологическом опросе, позволяет сделать ряд выводов<sup>3</sup>. Для большинства опрошенных характерно отсутствие понимания целостной, объективной модели современного учителя. Есть учителя, у которых многоуровневая структура субъективной модели учителя. Ее систематизирующими факторами являются общечеловеческие ценности, качества творческой личности, высокий профессионализм. Но большинство учителей имеют неопределённое, нерасчленен-

---

<sup>1</sup> Используются данные социологического опроса организованного и проведенного д.соц.н. Т.И. Барсуковой: Барсукова Т.И. Социологический анализ воспитания.- Ставрополь, 2004. – С. 88–91.

<sup>2</sup> Барсукова Т.И. Социологический анализ воспитания. – Ставрополь, 2004. – С. 89.

<sup>3</sup> В данном случае также используется вторичная социологическая информация: Гильмеева Р.Х. Профессионализм учителя в социологическом измерении // СОЦИС, 1998.

ное представление о модели учителя, о его социально-психологическом портрете. Одни сосредотачивают внимание на качествах личности, другие (и их больше) на деловых качествах.

Значительно реже встречаются субъективные модели учителя, включающие творческие способности, направленность на саморазвитие. Многие респонденты дают низкую оценку общегуманитарным качествам. Очевидно, это результат недостатков в работе высшей школы, сосредотачивающей внимание на обеспечении студентов знаниями и профессиональными умениями, готовящими добросовестных исполнителей. Как следствие, учителя в лучшем случае осуществляют воспитание учеников в духе многознания, не предполагая

Формирование творческого, поискового отношения к миру и себе. Из анализа субъективной модели учителя и факторов ее формирования следует так же то, что нет социального заказа, нет достаточных условий для развития творческих способностей личности учителя.

Респондентам было предложено оценить набор профессиональных качеств и свойств личности, типичных для профессии, конкретнее проранжировать их по степени значимости для педагога (идеальная модель качеств) и по 10-ти балльной шкале определить, насколько эти качества присущи опрашиваемому (реальная модель)<sup>1</sup>. Результаты представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Оценка профессиональных качеств и свойств личности учителя**

Качества	Ранг по степени значимости (идеальная модель)	Самооценка (реальная модель)	Ранг по степени реализации
Безупречное знание предмета	1	7,5	6
Любовь к детям	2	7,7	4
Знание методики преподавания	3	7,4	7
Способность привить интерес к своему предмету	4	7,3	8
Творческий подход, стремление внедрить что-то новое	5	7,6	5
Увлеченность работой	6	8,0	3
Постоянное совершенствование педагогического мастерства	7	7,26	9
Владение аудиторией, профессиональная наблюдательность	8	7,7	4
Расположенность к людям, доброжелательность и общительность	9	8,5	1
Требовательность к себе и учащимся	10	8,1	2
Широкий кругозор, общая культура	11	7,6	5
Ораторское мастерство	12	6,6	10

<sup>1</sup> Гильмеева Р.Х. Профессионализм учителя в социологическом измерении // СОЦИС, 1998. – С. 74.

При оценке значимости перечисленных качеств учителя отдают предпочтение трем, составляющим ядро профессиональной подготовки: «безупречное знание предмета», «любовь к детям», «знание методики преподавания». По мнению педагогов, профессионализм учителя – это, прежде всего, безупречное знание предмета и умение его преподавать в сочетании с таким личностным качеством, как любовь к детям.

Как же учителя реализуют идеал на практике? При сопоставлении реального и идеального модулей степень реализации первых трех по рангу качеств перемещается на 6-е, 4-е и 7-е места. Первое же место в реальной модели учителя занимают расположенность к людям (в идеальной модели 9 место), требовательность к себе и учащимся (в идеальной модели 10 место) и увлеченность работой (6 место в идеальной модели).

Очевидна значительная разница между идеалом учителя и его реализацией на практике. В реальной модели доминируют личностно-психологические качества преподавателя – доброжелательность, расположенность к людям, требовательность к себе и учащимся, увлеченность своей работой. Что касается реализации основных профессиональных качеств в реальной модели, то лишь любовь к детям занимает в какой-то степени лидирующее положение (4-е по рангу место); знание предмета и знание методики преподавания занимают 6-е и 7-е места. Довольно не высокой является и самооценка учителей по этим показателям – 7,4-7,7 балла по 10-тибалльной шкале<sup>1</sup>.

Рассуждая о профессионализме современно учителя необходимо помнить, что педагогическая профессия отлична от многих других и профессиональные черты учителя будут различаться исходя из того, продуктом чего видит исследователь педагога: продуктом социализации (в широком понимании этого явления), продуктом образования, продуктом воспитания, продуктом профессиональной среды.

Понимая, что существует много подходов к пониманию сущности профессионализма, и, не ставя своей целью в данной работе их анализ, озвучим только один подход к профессионализму преподавателя, который отвечает современному транзитивному состоянию общества. Мы согласны с позицией Э. Берка, который доказывает, что профессионал – это тот, кто знает, как работать в меняющейся обстановке, кто умеет справиться с сомнениями, обладает опытом и смелостью принимать ответственные решения на основе имеющихся фактов и может, используя свое техническое мастерство, эффективно реализовать принятые решения или восстановить ситуацию в прежнем положении, если первоначальные решения оказались неправильными, нежелательными или недейственными<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Гильмеева Р.Х. Профессионализм учителя в социологическом измерении // СОЦИС, 1998. – С. 74–76.

<sup>2</sup> <http://ps.1september.ru/1999/71/3-1.htm>

Профессионализм учителя по своей природе отличается многоплановостью и не предполагает однозначных ответов «правильно» или «неправильно» и это происходит, во-первых, на фоне того, что учителя принимают до тридцати неординарных рабочих решений и делают это в присутствии класса численностью от двадцати пяти до сорока учащихся, когда между учителем и учениками ежедневно происходит 1500 взаимодействий. В таких сложных и неопределенных положениях способность принимать компетентные решения является столь же рискованным и трудным делом в педагогике, как и в любой другой сфере профессиональной деятельности. В педагогическом образовании не менее важно, чем в других формах профессиональной подготовки, научить принимать решения»<sup>1</sup>. А во-вторых, педагог-профессионал представляет преподавание как сложную область деятельности, где база знаний не завершена, подвержена изменениям и всегда открыта для совершенства и, исходя из этого, подготовку педагогов в профессиональном плане следует рассматривать как форму пожизненного профессионального совершенствования.

Соглашаясь с Э. Берком, отметим, что профессиональная компетентность учителя невозможна без выявления и развития в человеке оптимально обеспечивающих эффективную жизнедеятельность во многих социокультурных контекстах способностей и качеств. Именно они должны присутствовать в педагоге параллельно или быть встроены в его педагогическую деятельность).

Именно данная позиция позволяет нам говорить о том, что педагог не должен быть продуктом только: социализации (в широком смысле этого явления), образования, воспитания, профессиональной среды. Учитель профессионал – это есть порождение комплексного и оптимального по степени вмешательства (!) воздействия всех этих факторов.

Воспитание педагога есть прерогатива профессионального воспитания. Мы согласны с тем, что профессиональное воспитание как развитие основ самоорганизации у студентов нацеленное не только на выполнение ими социально-профессиональных функций и жизнеобеспечение, но и на выраживание смыслов, на выяснения личностного отношения к общим и социально-профессиональным ценностям, для осмысленного участия в социально-профессиональных ролях<sup>2</sup>.

Профессиональное воспитание помимо акцента на знании ценностей и на эрудиции в сфере культуры и искусства направлено на обретение студентами умения счастливо жить с присвоенными ценностями, на утверждение в них силы духа, обеспечивающей способность быть успешными и востребованными в профессии, сохраняя, при этом, лучшие человеческие качества

---

<sup>1</sup> <http://ps.1september.ru/1999/71/3-1.htm>

<sup>2</sup> Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика. – Ростов-на-Дону, 1999. – С. 40.

Таким образом, на вопрос какого педагога мы должны воспитывать:

- не как «педагога», а как человека;

- как педагога, а не как человека. Так как многое человеческое педагогу чуждо?

- как «педагога-человека», где все приведено в гармонию?

- как самодостаточного, конкурентного, перестраивающегося в ответ на перманентно трансформирующуюся социокультурную реальность, способного воспитывать самодостаточную, конкурентную личность?

- мы отвечает, что последняя позиция в современном мире в большей степени отвечает не идеальным, а номинальным ценностям современной реальности.

И в заключение хотелось бы напомнить, что в процесс обучения и воспитания включены две личности, среди которых нет учителя по статусу, а есть мыслящий человек. Путь к достижению идеала – свободного творчества в воспитании и образовании – нужно начинать с разрушения стереотипного представления о человеке вообще.

## Очерк 2. АНТРОПООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА

*Каждый человек – отдельная определенная личность,  
которой вторично не будет. Люди различаются  
по самой сущности души; их сходство только внешне.*

*Чем больше становится кто сам собою,  
тем глубже начинает понимать себя,  
– яснее проступают его самобытные черты.*

*В. Брюсов*

### ***Антропологический подход в сфере гуманитарного знания***

Технология глобализации и идеология постмодернизма, помимо ряда других факторов, способствовали развитию в настоящее время цивилизационного кризиса. Произошла унификация социально-политических структур, разрушение форм культурной, исторической и духовной идентификации человека, размывание любых мировоззренческих основ его самоопределения и одновременно – призыв уповать только на свою собственную самость в качестве основы и смысла жизни.

Еще в начале 30-х годов XX века Н.А. Бердяев писал в статье «Духовное состояние современного мира»: «Человек устал от самого себя, от человека, изверился в человеке...»<sup>1</sup>.

Что касается глубины изучаемой проблемы, то она бездонна, причем эта глубина диктуется самой жизнью, и по мере погружения мы рискуем миновать множество важных вопросов и слоев. Однако наша задача заключается в том, чтобы очертить круг проблем, которые будут определять антропологическим подходом в сфере гуманитарного знания.

Л.Н. Толстой писал о том, что изучаются тени вместо предметов, о том, что ученые совсем забыли предмет, тень которого изучали, и, все более углубляясь в эту тень, они пришли к полному краху и радуются тому, что тень сплошная.

Основатель отечественной психологической науки Г.И. Челпанов писал в 1888 году: «Хотя психология, как обыкновенно принято определять ее, и есть наука о душе, но мы можем приняться за изучение ее «без души», то есть без метафизических предположений о сущности, непротяженности ее и можем в этом держаться примера исследователей в области физики». Призыв этот был реализован столь быстро и буквально, что уже в 1916 году

---

<sup>1</sup> Бердяев Н.А. О назначении человека. – М., 1993.

С.Л. Франк констатировал: «Мы не стоим перед фактом смены одних учений о душе другими (по содержанию и характеру), а перед фактом совершенного устранения учений о душе... Прекрасное обозначение «психология» – учение о душе – было просто незаконно похищено и использовано как титул для совсем иной научной области»<sup>1</sup>.

Научная психология настолько порой увлеклась этой внешней стороной, что полностью абстрагировалась от предмета, «тень производящего и оживляющего», т.е. от самого человека.

Но можно ли мерное соотнести с безмерным? Это соотнесение – в каждом человеке, как существе конечно – бесконечном. Психология не должна отделяться от полноценного образа человека, его антропологической реальности. В XX веке этот образ стал усеченным, лишенным метафизического измерения и высоты. Психологии пристало служить, ориентироваться на полного, целостного человека, имеющего не только тело, сложное сознание, многообразные переживания, но и высшие проявления души<sup>2</sup>.

Психическое существует и действует не ради самого себя, а как инструмент достижения человеческой сути.

Научная психология занята горизонтальной плоскостью – человеком во времени и пространстве. Она отвечает на вопрос «как»? «для чего»? «каковы механизм»? Движение жизни изнутри требует осознания ее смысла, а смысл подразумевает реализацию – осуществление движения в определенном направлении в конкретном времени и пространстве.

Психологу важно знать ограничена ли вертикаль эгоцентрическими или группоцентрическими смыслами или имеет более высокую отнесенность. Это существенный показатель ее цельности или раскола.

Любая психотерапия стремится к ликвидации какого-то раскола. Психологический анализ, гештальт – к преодолению раскола между умом и сердцем. Поведенческая терапия – между умом и волей. Раскол между этими смыслами может проявляться в осознанной и неосознанной форме, но может привести к серьезным последствиям для судьбы и спасения человека.

Единственный конструктивный путь изучения сути человека – не конфронтация подходов и наук, а взаимное дополнение результатов поисков и размышлений.

У нас нет пока онтологии, мы не выделяем сущностного, ищем механику психики, а не её суть. Отсюда ущербность многих решений. Например, проблемы развития. Возникает вопрос: развития – куда и ради чего? В чём видится его конечный смысл и образ? На сегодняшний день вразумительных ответов в психологии на эти вопросы нет. Развитие ради развития. «Личностный рост» – тоже распространенное понятие, но опять же, куда лично-сти расти? Какова сущность, поле, главное направление этого роста?

---

<sup>1</sup> Челпанов Г.И. Душа и мозг. – М.: Изд-во ПИ РАО, 1996.

<sup>2</sup> Братусь Б.С. Идеальное как порождение идеального // Человек. – 2000. – №4.

Л.Н. Толстой писал, что люди только делают вид, что воюют, торгуют, строят. Главное, что они делают всю жизнь — это решают нравственные проблемы. Именно в этом он видел «главное дело человечества». Но современная научная психология занята, по сути, развенчанием нравственной основы бытия: любовь редуцируется к элементарным влечениям, муки совести к инфантильным комплексам, вера трактуется как невроз, привязанность как навык и т. п.

Н.А. Бернштейн говорил, что мало знать, как выглядит движение «снаружи», нужно ещё знать, как оно выглядит «изнутри», чего нельзя объяснить никаким показом. Вот в чём сложность обучения, тайна связи его с воспитанием: мало любой, самой полной и последовательной информации, показа, выучивания, образ должен быть увиденным изнутри, т. е. выражен и соединён с внутренним смысловым полем, предстать в его свете. Но это не обучение, а уже воспитание, ибо если *обучение направлено на мир знаков*, значений, то *воспитание — на мир смыслов* (в терминологии А.Г. Асмолова). Иными словами, для того, чтобы обучить внешнему, надо воспитать внутреннее, так невидимое и непоказуемое становится условием формирования видимого и показуемого. Ведь «разруха не в стране, — говорил герой М.А. Булгакова, — а в головах».

То есть «внешний мир строится внутри. Внутренний мир строится вовне». Это положение важно и теоретически, и практически: выстраивая внешние условия, мы, конечно, влияем (отнюдь не прямо, а сложноопосредствованно) на внутренний образ, но только внутренний образ строит и изменяет мир внешний.

Видимое есть временное, протяжённое, измеряемое. Психология и педагогика, по преимуществу, занимается этим протяженным и измеряемым — движением субъекта по горизонтали времени и пространства. Философия претендует на осмысление происходящего, на вертикальную устремлённость к вневременному и непротяжённому, она не измеряет, а анализирует, указывает, сравнивает, намекает. Разность языков и предметов очевидна. И, тем не менее, сопряжение вертикали и горизонтали при всей их сложности, вернее, невозможности не просто необходимо, оно неизбежно. Оно неизбежно в реальности человеческой жизни, так как движение индивидуального бытия подразумевает смысл, а смысл — реализацию, т. е. осуществленное движение в конкретном времени и пространстве. Оно неизбежно и в соотношении наук: вне философии психология утрачивает нравственный контекст, а педагогика смысловую устремлённость; вне психологии и педагогики философия утрачивает земную почву, рассуждая об идеальном, забывая, каков человек на деле. **Не здесь ли, на этом перекрестке правомерно искать средоточие педагогической антропологии, область встречи неизбежного и невозможного, внешнего и внутреннего, видимого и невидимого?**

Антропологический подход в сфере гуманитарного знания — это в первую очередь ориентация на человеческую реальность во всей ее полноте,

во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях; это поиск средств и условий становления полного, всего человека; человека – как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с другими, как индивидуальности во всех ее проявлениях.

Сегодня требуется подлинно системный пересмотр философских, психологических, социально-педагогических, политико-экономических основ современных гуманитарных практик с точки зрения их подлинно антропологической модальности. Их способности целенаправленно строить антропо-практики – практики действительного понимания и изучения того, каковы должны быть черты «современного человека», человека, который может преодолеть ситуацию риска, человека, умеющего жить в меняющейся обстановке, справляться с сомнениями, обладать опытом и смелостью принимать ответственные решения на основе имеющихся фактов, используя свое профессиональное мастерство, эффективно реализовывать принятые решения или восстановить ситуацию в прежнем положении, если первоначальные решения оказались неправильными, нежелательными или недейственными.

Антропо-практики реализуются в пространстве субъективной реальности человека – в пространстве событийной общности людей, в пространстве рефлексивного сознания. Именно здесь может происходить осознанное и целенаправленное проектирование таких жизненных ситуаций, в которых становится возможным и подлинно личностное самоопределение, и обретение субъектности, и авторства собственных осмысленных действий. Здесь, в этом пространстве возможно культивирование автономии и самодетерминации человека, его саморазвития и самообразования, а в пределе – его фактического самостояния в собственной жизни <sup>1</sup>.

Именно педагогическая антропология, как прикладная дисциплина, на наш взгляд, призвана определить черты «современного человека», прорисовать контуры человека будущего (информационного, постинформационного, постиндустриального общества, общества безопасности), разработать методы и условия его развития, а также выявить соответствие личностных характеристик, качеств, профессиональных умений представлениям о «современном человеке», и, исходя из этого (соответствия или несоответствия), определить, какие изменения целесообразно вносить в методики, технологии и т.п.

**В этой связи возникает ряд вопросов:** Какой человек сегодня нужен российскому государству? Кто нужен будет завтра (в ситуации национальной безопасности, глобализации)? Каковы контуры социального идеала России сегодняшнего и завтрашнего дня? Какими чертами, качествами должен обладать студент сегодняшнего вуза и педагогического вуза, в частности? Каковы качественные характеристики педагога, учителя – профессионала?

---

<sup>1</sup> Слободчиков В.И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека // Вопросы психологии. – 2007. – № 4.

Насколько современные педагоги способны создавать условия для развития такого «человека будущего»? Какие черты должна развивать школа как социальный институт, чтобы человек мог с меньшими потерями (в следствии футуршока) войти в «общество безопасности»? И каким, в этой связи, должно быть профессиональное воспитание как развитие основ самоорганизации у студентов, нацеленное не только на выполнение ими социально-профессиональных функций и жизнеобеспечение, но и на выращивание смыслов, на выяснения личностного отношения к общим и социально-профессиональным ценностям, для осмысленного участия в социально-профессиональных ролях?

### ***Антропологический кризис и модель современного человека***

При более пристальном рассмотрении горизонта антропологического кризиса можно придти к выводу, что глубинный, порождающий его план – это, в первую очередь, сам человек – как он представлен себе в своем собственном сознании, а не обстоятельства его жизни. Рассматривая кризис самого человека – как живой реальности, мы имеем в виду и кризис рационального знания о нем – прежде всего в науке.

Иными словами – в самом существе данной эпохи ведущей стороной оказывается именно кризис модели человека. Эта модель сегодня расщепилась на множество самых разных моделей. Так появился фрейдистский человек, репертуарно-ролевой человек, человек потребляющий, человек играющий и т.д.

Все эти модели являются в той или иной мере продуктом многообразных гуманитарных наук, которые в массе своей построены по образу и подобию наук естественных. Но человек по определению своему оказывается неуловим в понятийных сетях традиционного научного знания. Такие сущностные свойства «собственно человеческого в человеке», как самобытность, вера, самосознание, самодействие человека, его индивидуальность и уникальность, его личностный способ жизни – являются трудно измеряемыми. Какой линейкой и как можно измерить духовность человека? И если нельзя – значит ли, что ее нет? А ведь именно эти категории определяют содержание и смысл жизни и деятельности.

Несмотря на множество подходов к исследованию феномена личности, при их односторонности, мы так и не смогли понять, *что такое личность* сегодня, тем более не смогли выяснить, *какие качества человека охватываются понятием «личность»*. Мы можем сделать вывод, что при односторонности исследовательской парадигмы само понятие «личность» редуцируется к понятиям, которые, в свою очередь, являются противоречивыми. Понятие личности, на наш взгляд, намного шире, чем то, что обычно вкладывают в её определение. А поверхностный взгляд на данный феномен не способен увидеть всю ее глубину и, соответственно не дает воз-

возможности понять, что происходит с человеком, когда он сталкивается со стрессовыми ситуациями, множеством сложных жизненных проблем.

Принимая за личность биологическое, социальное или психическое в человеке, мы не выходим за рамки одномерного (то есть по сути поверхностного) подхода. Необходимо совершенно иная, глубинная, целостная исследовательская парадигма, которая рассматривала бы понятие личности как некое целостное начало, имеющее причины в самом себе («в-самом-себе-бытие» – дефиниция В.И. Слободчикова), и которое, как целое, интегрально объединяло и биологическое, и социальное и психическое начала.

Постараемся охарактеризовать посредством данной парадигмы, что такое личность. Личность – это не биосоциальное в человеке, а «духовно – душевно – телесный синтез в нём и через них проявляющийся»<sup>1</sup>. Попытки редуцировать к одной или двум составляющим, как описывалось выше, не приводят к положительным результатам.

На наш взгляд, для того чтобы приблизиться к наиболее адекватному представлению о личности человека, необходимо принять следующий тезис: **человек является одновременно и индивидом, и личностью**. В современной литературе для обозначения человеческого бытия используются три термина: человек – индивидуальность – индивид. Данная триада соответствует отношению следующих трёх категорий: общее – особенное – единичное. Человек в этом случае выступает как родовое понятие, чрезвычайно бедное по содержанию. **Индивид – это единичное понятие, подчиняющееся родовому понятию**. Поэтому и принято считать, что индивид есть конкретный, отдельно взятый человек (от лат. *individuum* – неделимый). Индивидуальность же есть категория, которая демонстрирует диалектическое взаимодействие между родовым и единичным понятием: **«Понятие “индивидуальность” указывает на форму преодоления индивидом своей “атомарности” и элементарности, на преобразование связей социального бытия в особую форму самореализации человека»**<sup>2</sup>. Таким образом, **индивидуальность, будучи видовым понятием, есть определенный набор качеств индивида, который проявляется во взаимодействии с другим индивидом, то есть в социальном бытии**<sup>3</sup>. Поэтому индивидуальность это синтез общего и единичного в уникальном, или особенном:

· человек – индивидуальность – индивид (категории социальной философии);

· род – вид – индивид (категории логики);

· общее – особенное – единичное (категории диалектики).

---

<sup>1</sup> Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии: Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М., 2000.

<sup>2</sup> Там же

<sup>3</sup> Там же.

Из приведенной выше схемы видно, что подобное представление сущности человеческого бытия крайне формально и абстрактно. Причем в этой трихотомии либо вообще отсутствует категория «личность», либо она отождествляется с «индивидуальностью». Но личность не есть индивидуальность, она нечто большее.

«Человек», как тезис конкретизируется понятием «индивид», наполняясь содержанием, а «индивид», в свою очередь – категорией «личность», которая является синтезом двух предыдущих. Утверждая подобную диалектическую триаду, мы тем самым избегаем одномерного понимания человека и его личности. В человеке как целостном существе всегда существуют два данных начала, одно из которых доминирует в человеке в зависимости от способа существования. «Личностное» начало всегда присутствует в человеке, с самого рождения, но в латентном состоянии. Для того чтобы наиболее полно реализовать себя как личность, необходимо немало усилий и затрат. Личность, употребляя выражение Н.А. Бердяева, есть одновременно и *данность*, и *заданность*. В таком случае, главная задача человека – оставаться личностью на протяжении всей своей жизни.

Предложенная В.И. Слободчиковым исследовательская парадигма понимания личности человека исходит из того, что человек как самодостаточный уровень бытия есть намного большее, чем это, на первый взгляд, кажется. Его личность связана не только с внешним уровнем проявления, но и сущностными, глубинными проявлениями. Чтобы обрести личность, человек должен преодолеть себя и выйти за собственные границы посредством трансценденции, которая является сущностью свободы.

Аналогичный подход уже возникал в истории философской мысли, и он представлен философскими исследованиями *персонализма*. Несмотря на многоплановость течения, все представители *персонализма* исходят из *одного и того же положения, смысл которого заключается в следующем*: персонализм основывается на учении о неприкосновенности личности, индетерминированной сущности, которая сама создает мир (социум) во всем многообразии посредством творческого вдохновения. Мы не можем не согласиться с определением персонализма, данным Р.Л. Авдеевой: «Персонализм (от лат. *persona* – лицо, личность) – философское направление, развившее идею индивидуальной духовной субстанции как основы бытия и получившее распространение в кон. XIX – нач. XX вв. в России, Германии, Франции, Америке»<sup>1</sup>.

К сожалению, в отечественной философской литературе персонализму уделялось весьма мало внимания, а если и уделялось, то в виде безосновательной критики советского периода. Это связано, во-первых, с тем, что персонализм предлагает иную мировоззренческую и методологическую базу

---

<sup>1</sup> Авдеева Л.Р. Персонализм // Русская философия: Словарь / Под общ. ред. М. Маслина. – М., 1999. – с.367–369.

для исследования личности человека, идущую вразрез с социологическим подходом или структурно-функционального анализа. Во-вторых, для более адекватной оценки преимуществ или недостатков персонализма необходимо и беспристрастное исследование генезиса и сущности персоналистического подхода. Поэтому, на наш взгляд, изучение персоналистической парадигмы является чрезвычайно актуальным. Актуальным еще потому, что именно русский персонализм в лице творчества Н.А. Бердяева оказал существенное влияние на развитие персоналистических взглядов на Западе, выработал понятийный аппарат, которым пользуются современные персоналисты. Это подтверждается словами классика французского персонализма Э. Мунье: «... тесное соединение мистики и политики, обостренное чувство свободы, прямо связанное с мятежным ощущением социального отчуждения, «объективацией человека», деньгами и экономическим отчуждением, все это мы находим у него (у Н.А. Бердяева)»<sup>1</sup>.

По нашему мнению, философское творчество Н.А. Бердяева, несмотря на весь спектр рассмотренных им проблем, небезосновательно можно назвать персоналистическим. Причем в самом конце своего творческого пути Н.А. Бердяев сам указывал на это: «... я определяю свою философию как философию субъекта, философию духа, философию свободы, философию дуалистически-плюралистическую, философию творчески-динамическую, философию *персоналистическую* и философию эсхатологическую»<sup>2</sup>.

Мы не будем детально рассматривать концепцию личности человека по Н.А. Бердяеву. Это требует специального и глубоко исследования, что не входит в задачи данной работы.

Но попытаемся лишь вкратце охарактеризовать в виде тезисов положения персонализма Н.А. Бердяева, которые легли в основу нашей научной парадигмы.

1. Человек есть существо двусоставное, в этом и состоит его загадка. В нем сосуществуют два начала – натуралистическое и духовное. Индивид является проявлением натуралистического начала в человеке, а личность – начала духовного. Человек не может быть или только как личность, или только как индивид. Он и личность, и индивид одновременно. Поэтому, считает Н.А. Бердяев, существование человека трагично<sup>3</sup>.

2. У человека имеется два плана существования, два модуса его бытия: объективация и трансценденция. Объективация – это путь в общество, это редуцирование духовного «Я» в социальное «мы», которое М. Хайдеггер назвал «das Man». Объективация есть безликое существование, это побег

---

<sup>1</sup> Мунье Э. Манифест персонализма. – М., 1999. – С. 497.

<sup>2</sup> Бердяев Н. Опыт эсхатологической метафизики: творчество и объективация. – Париж, 1947. – С. 132.

<sup>3</sup> Бердяев Н.А. Проблема человека. (К построению христианской антропологии) // Путь. – Март – апр. 1936. – № 50. – С. 3–26.

от одиночества в рабство перед обществом, другим человеком, деньгами, техникой. Трансценденция – это преодоление человека самого себя, наиболее высокий уровень его существования; это поиск другого «Я», путь общения, в котором суверенно не только духовное «Я», но и духовное «Ты». Трансценденция есть путь свободы и творчества, преодолевающий замкнутость и одиночество, это подлинное человеческое существования в духовном «Мы», где не стираются уникальные личностные «Я».

3. Человек не может жить без общества, без общения. В этом его трагедия. Он объективирует свои духовные потенции в социальные феномены, и сам же старается их преодолеть, потому что они, в силу диалектического развития, могут поработить своего создателя. Поэтому, можно сказать, что общество является продуктом человека, вторично по отношению к нему. И одновременно общество пытается изменить человека, но только как индивида. Личность как духовная субстанция вне общества, она стремится его преодолеть и создать на его основе социальный феномен духовного характера – «сообщество», или «персоналистическое общество», которое будет основано на принципах свободы и творчества.

Их всех исследовательских парадигм, выясняющих, что такое личность человека, наиболее глубокой, по нашему мнению, является именно персоналистическая. Персонализм, раскрывая взаимосвязь между человеком и обществом, сложную и противоречивую, развивается в русле *антропосоциальной философии*, которая находится на стыке трёх крупных разделов философии: социальной философии, философской антропологии и социально-философской антропологии. На наш взгляд, антропосоциальная философия, и в частности персонализм, избегает крайностей (индивидуализм и коллективизм) в исследовании взаимоотношений человека и общества, их диалектической взаимосвязи. Утверждая в личности и обществе независимость и самоценность, их равноправие и взаимодополняемость, персонализм сохраняет в себе огромный познавательный потенциал, способный учитывать сложный процесс, происходящие в современном обществе, наиболее полно и адекватно оценивать положение личности в нём. Поэтому нами предпринята попытка рассмотрения данной парадигмы и соотнесение ее с психологическими идеями с целью выяснения её эффективности и пригодности на конкретных примерах.

### ***Антропоориентированный подход к проблеме развития личности***

Основываясь на теоретических позициях, изложенных выше, можно предположить, что «личность» проявляет себя на двух уровнях: внешнем («личина») и внутреннем, сущностном («сущность»). Когда человек рождается, он имеет «нулевую» личность и «голую» сущность. С кризиса 6–7 лет ребенок становится точкой сосредоточения различных общностей в

социокультурной сфере бытия и обособления от них. Начинается процесс уточнения границ самоидентичности внутри *со-*бытия с другими; процесс бурного осознания своих желаний, целей, способностей и личных качеств, называющийся **персонализацией**<sup>1</sup>.

Через родителей начинается построение внешнего в личности – ребенку дают имя, обучают словам, развивают сознание, формируют систему ценностей, самооценку, направленность, жизненные принципы и тому подобное. На этом этапе личность почти никогда не соответствует сущности. Она создается другими людьми, в основном родителями, такой, какую они считают правильной. Когда человек говорит, что жизнь не удалась, так как его «неправильно воспитали» – это является деструктивной позицией. В этой связи, родители обречены воспитывать неправильно, так как в качестве точки отсчета «хорошо – плохо» они берут самих себя в смысле того, что хорошо для них (а не для ребенка). Видимо, правильного воспитания, с этой точки зрения, быть не может, правильное возможно лишь самовоспитание на следующих этапах развития. Разумеется, не нужно обвинять своих родителей за ту личность, которую они создали, но в дальнейшем создавать ту, которая будет соответствовать собственным представлениям.

На следующем этапе – **индивидуализации**, связанным с поиском своей укорененности в мире, с выработкой собственного мировоззрения, со становлением подлинного авторства в определении и реализации своего собственного способа жизни (кризис юности: «В чем смысл *моей* жизни?»), у человека появляется шанс «второго рождения». То есть он может перестроить данную ему личность уже изнутри, на ту, которая подходила бы его сущности. Обособляясь от образа себя в глазах ближайшего окружения, преодолевая профессионально-позиционные и политические детерминации поколения, объективируя многие свои качества как «не-я», человек становится ответственным за собственную субъектность, которая зачастую складывалась не по воле и без ведома ее носителя.

И только кризис взрослости, с которого начинается ступень **универсализации**, является кризисом самости в ее родовой, культурной и исторической определенности. Здесь впервые открывается потенциальная эквивалентность человека миру, что позволяет ему выйти за пределы сколько угодно развитой индивидуальности как таковой и войти в область общечеловеческих жизненных смыслов как «в свое другое» («Я – Ты»). *Со-*бытие как видимая форма единства со многими другими уходит внутрь, становится эзотеричной, приобретающей подлинно личный (уникальный, единственный в своем роде) характер: целостность, объемность, глубину и суверенность. Зрелость как всеобщая форма *со-*бытийности человека и его мира в целом и как предельная от-

---

<sup>1</sup> Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. – 2007. – № 4.

ветственность его за этот мир выводит человека за пределы мерного и пограничного в сферу подлинно вселенского и универсального *со-бытия*.

Частоую человек многого достигает, но все время остается недовольным собой. Речь идет о внутреннем конфликте – конфликте между внешней и внутренней честью личности. К внешней части можно отнести все, что человек получил от других людей, а к внутренней – то, что является его сущностью. Внешняя часть – это как бы упаковка, форма для внутренней, которая необходима при контакте с другими людьми. Внешняя, социальная часть необходима для выживания. Это как бы инструмент человека для достижения целей. В зависимости от размера цели можно говорить и о масштабе личности. Сущностью, то есть внутренней частью человека, является его целостность. Если высший комплимент для личности касается умственных способностей, то сущность определяет степень мудрости человека. Сущность необходима для постижения и построения смыслов существования. Можно отдельно, кроме возраста тела, выделить возраст личности и возраст сущности в человеке.

Проблемы возникают, когда образуется значительный разрыв между личностью и сущностью. Если у человека зрелая сущность и неразвитая личность, то ему сложно в социальном плане (зарабатывать деньги, строить карьеру, добиваться престижа и т. п.). Но гораздо чаще бывает наоборот. Огромное количество сил человек тратит лишь на внешнюю оболочку, оставляя свою сущность неразвитой. Банкир может иметь сущность подростка, а учитель – сущность маленького ребенка. В психологии это называется неврозом, в основе которого лежит несоответствие зрелой личности и детской сущности. По мере взросления социальная нагрузка увеличивается, и слабая сущность не выдерживает.

Большинство психологических практик направлены на то, чтобы создать условия для определенного «взросления» человека. Чтобы помочь достичь ступени индивидуализации. Но сложность заключается в том, что это особая работа над собой, требующая огромных усилий, отдачи, повышенной ответственности. Когда человек начинает понимать: это не я, это не мое. Когда происходит разоблачение, которое поднимает его на совершенно иной уровень. Отказ от многих привычных действий, состояний, мыслей. Это болезненно, но порождает качественно другое восприятие себя и других, ставит человека в ситуацию постоянного выбора, дилеммы: «жить в тепле и комфорте, в форме куколки или учиться летать»<sup>1</sup>.

### ***Психологическое здоровье как основная компонента профессионализма учителя***

Издревле образование (в широком смысле этого слова и при многообразии его форм) было своеобразным медиатором, механизмом связыва-

---

<sup>1</sup> Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии: Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М., 2000.

ния некоторой общности людей и способа их жизни; подрастающие поколения средствами образования включались в уже существующую общность и становились носителями определенного образа жизни; в образовании осуществлялись процессы их приобщения, формирования тех способностей, которые поддерживали и сохраняли норму общей жизни во времени. В традиционных обществах подобное положение можно наблюдать и сегодня. Но принципиально иную историческую ситуацию мы переживаем сейчас. Самое очевидное, наблюдаемое повсеместно, – это множество разрывов между политическими процессами и структурами власти, формами культуры и экономическим укладом, между формальными организациями и неформальными движениями, наличными потребностями и историческими перспективами развития. Иными словами, в меняющемся мире, закономерно порождающем многообразные разрывы и противоречия общественной жизни, сложившаяся система образования уже не может сама по себе, естественно-эволюционным путем, преодолевать эти разрывы; более того — сегодня она хронически опаздывает, оказывается в роли догоняющей саму изменяющуюся жизнь.

Именно поэтому сложившееся, устоявшееся образование не только не способно стать фактором развития ребенка, но даже полноценно вписаться в процесс перестройки общества.

Так, есть серьезные основания полагать, что мы вступили в историческую для нашего общества полосу кризиса детства, связанного с разрывом между жизнью взрослых и жизнью детей, с потерей смысловой связи, преемственности и посредников между поколениями<sup>1</sup>. Первое, что бросается в глаза, — это кризис сегодняшней системы образования, прежде всего как общественной системы. Фактически полное обособление семьи (как общественного института) от сферы образования (его смыслов и содержания) привело к замене собственно общественного воспитания приватно-домашним, с одной стороны, и государственным, с другой. И та и другая формы не открывают, а заслоняют перед детьми сферу общественной жизни взрослых. В результате совместная детско-взрослая общность не может сложиться и предстает в двух частных формах жизни, существующих параллельно друг другу.

Кризис тотально-государственной системы образования отражается в педагогическом сознании до сих пор как его количественная недостаточность. Отсюда распространение псевдо школьных форм обучения на дошкольный возраст, которые приводят к вытеснению игры из жизни детей, окончательно лишая смысловой связи ее с жизнью взрослых. В свою очередь преобладание в подростковом возрасте стиля отношений между взрослыми и детьми, характерного для начальной школы, вызывает противоположный эффект. Он состоит в чрезвычайном обострении подросткового

---

<sup>1</sup> Слободчиков В.И., Громько Ю.В. Российское образование: перспективы развития // Директор школы. – 2000. – № 2. – С. 3–12.

кризиса, принявшего сейчас затяжной, деструктивный характер и вызывающего серьезные социальные осложнения. В современном обществе подростки не находят культурно заданной формы жизнедеятельности, обеспечивающей нормальное сотрудничество с младшими и старшими (взрослыми) сообществами. Вероятно, этой культурно-деятельностной беспризорностью подростков и объясняется странное, на первый взгляд, сочетание раннего взросления по одним показателям с длительным сохранением инфантильности по другим. Впрочем, инфантильность в духовной жизни и безответственность в социальной наблюдаются и далеко за пределами собственно детских возрастов.

Подобная оценка положения дел – возможно излишне драматичная – ставит вопрос о поиске тех способов работы в образовании и с самим образованием, которые вернули бы ему его историческую миссию: обеспечивать целостность общественной жизни, целостность и жизнеспособность различных общностей людей и в первую очередь – *детско-взрослой общности*, которая по сути есть объект и развития, и развивающего образования.

Все это ставит перед наукой задачу построения *нормативных моделей развития* человека в рамках этих объединений. В психологии развития «норма» используется не в общепотребительном смысле. Это не обычный, устоявшийся, обязательный для всех порядок вещей или тип поведения, а такой образ жизни, в котором могут реализоваться высшие, предельные возможности человека. Иными словами, «норма» – это не то среднее, что есть, а *то лучшее, что возможно при соответствующих условиях*. И задача возрастного психолога – эти условия определить.

Здесь уместно рассмотреть понятие «нормы» с различных позиций. Это даст возможность осознать, что выбирает большинство теорий в качестве образца, эталона. Если рассматривать норму, с точки зрения *медицинского подхода*, – это синоним отсутствия болезни, исключение отклонений в состоянии и поведении человека; с позиции *описательного подхода* – это, прежде всего, норма развития, актуализация «собственно человеческого в человеке»; *статистически-адаптационный подход* определяет норму, как образец типичного, широко распространённого, который задаётся совокупностью средних показателей по ключевому критерию.

Таким образом, в качестве эталона большинство теорий предлагают выбрать *единообразие*, которое, прежде всего, включает в себя *обыденность и заурядность* – состояния, в которых меньше всего проявляется личность человека. Но обыденность знает лишь *уровень жизни* (уровень материального потребления), забывая о ее *полноте*, наполненности её смыслом (А. Маслоу: «*Следует ли рассматривать среднее как полезное и желательное для человека?*»)¹.

---

¹ Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. – М., 2000.

Идея воспитательного пространства как скоординированной социальной среды не открыла способа кардинального разрешения кризиса воспитания, но она дала главное – показала, что стремление к повышению степени целостности воспитания неизменно приводит к повышенному вниманию к отдельному человеку, его индивидуальному бытию в культуре. Наиболее перспективным тезисом гуманистической психологии и педагогики является тезис о том, что развитие человека имеет свои внутренние закономерности, свою внутреннюю логику, а не является пассивным отражением действительности, в условиях которой это развитие совершается.

В формировании целей выделения личности в аспекте индивидуально-го бытия человек исходит из необходимости развития качеств, помогающих ему реализовать себя не только как существо общественное, но и как неповторимую индивидуальность со своими специфическими запросами и индивидуальными способами социальной самореализации. Личность и индивидуальность – два аспекта бытия человека, два его различных определения. Если *личность* – это определенность позиции человека в отношениях с другими, то *индивидуальность* – определение собственной позиции в жизни, сама определенность внутри самой своей жизни. Это встреча с самим собой как с другим, не совпадающим теперь уже ни с собой, ни с другими по основному содержанию прошлой жизни. «**Индивидуальность** – это всегда внутренний диалог человека с самим собой, выход в уникальную подлинность самого себя»<sup>1</sup>.

В этих положениях находят оправдание понимание *развития* как становления человека, обретение им себя, своего образа человеческого – неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала. Воспитать человека в этом понимании – значит помочь ему стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, т.е. «научить» жизнетворчеству.

Такой подход посвящен профессионально-личностному самоопределению субъекта, становлению здорового образа жизни, психологического здоровья. Психологическая антропология (В.И. Слободчиков) и психологическая парадигма психотерапии (В.Е. Каган) имеют значительный эвристический потенциал, который мы постарались частично реализовать применительно к проблеме психологического здоровья педагогов как основной компоненте их профессионализма.

А. Маслоу писал о том, что «*проблема психологического здоровья настолько актуальна сейчас, что любые предположения, любые гипотезы, даже самые спорные, могут иметь эвристическую ценность*»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии: Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М., 2000.

<sup>2</sup> Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. – М., 2000.

Э. Фромм основой психологического здоровья считал *продуктивный характер нового Человека*, который включает:

- всестороннее развитие человека и его близких;
- любовь и уважение к жизни во всех её проявлениях, всевозрастающая любовь к жизни;
- готовность отказаться от всех форм обладания ради возможности в полной мере *быть* (а не иметь);
- чувство безопасности, идентичности и уверенности в себе;
- ощущение себя на своём месте;
- радость, получаемая от служения людям;
- освобождение от негативных чувств и иллюзий;
- дисциплинированность и реалистичность;
- глубокое и всестороннее самопознание;
- ощущение своего единения с жизнью;
- свободу, как возможность быть самим собой»<sup>1</sup>.

Очевидно, что подобная планка само-бытия педагога (а главное – само восхождение его на этот уровень) представляется либо недостижимой, либо просто невыносимой сегодня. И тем ни менее, трудно не согласиться с тем, что одним из безусловных вызовов нашего времени является требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства именно этих, базовых категорий личности.

Мы предполагаем, что из всех форм общественной практики именно образование и воспитание пытается решать эту проблему не утилитарно, а по существу. Выдающийся японский режиссёр А. Курасава говорил: «Если вычесть из моей жизни кинематограф, то останется ноль». Но это не потому, что не было остального или остальное было незначимо, а потому, что лишь в мире кино, через кино, через режиссуру он выразил, стремился выразить то, что лежит за всем – дружбой, любовью, семьёй, вообще жизнью человека; там он искал и нашёл средства, алфавит, знаки из которых составил своё слово обо всём этом, слово, которое передается теперь его зрителям. Это же относится и к педагогической профессии. Внутренний, невидимый нам образ мира педагога в действительности находится, строится вовне. В этом идентификационном поле педагог выражает себя и оставляет его измененным, преображенным своей деятельностью. В этом и заключается суть профессионализма.

Однако основной из составляющих профессионализма педагога является, на наш взгляд, *психологическое здоровье*.

С точки зрения *антропологической психологии* основу психологического здоровья личности составляет, прежде всего, «нормальное развитие человеческого в человеке в процессе онтогенеза»<sup>2</sup>, К человеческому в че-

---

<sup>1</sup> Фромм Э. Иметь или быть. – М., 1997.

<sup>2</sup> Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. – 2007. – № 4.

ловеке антропологи относят не только прямохождение, речь, разум, сознание и труд, но и совесть, ответственность, свободу, рефлексию, творчество, веру, юмор и высшие чувства: любовь, долг, честь, достоинство и др.

Поэтому в последнее десятилетие, особенно в связи с появлением Программы модернизации педагогического образования, происходит резкая переориентация оценки результата педагогического образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура» на понятия «компетенция», «профессиональная компетентность» будущего учителя. Соответственно, фиксируется компетентностный подход в профессиональном педагогическом образовании. В контексте Болонского процесса использование подобного подхода, как считают многие авторы, может способствовать преодолению традиционных когнитивных ориентации профессионального педагогического образования, новому видению содержания образования, его методов и технологий.

Предписания Совета Европы (Совет Культурной Кооперации) и российской «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» заключаются в том, что общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся. Это же относится и к профессиональной школе. Отечественные педагогические исследования ориентированы сегодня на формирование ключевых профессиональных компетенций – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые новообразования (знания, в том числе профессиональные, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений. Они обеспечивают личностную готовность эффективно мобилизовать внутренние и внешние ресурсы для решения постоянно возникающих проблем и задач в процессе профессиональной деятельности. Но в ситуации, не алгоритмизированной педагогической деятельности, требующей от педагога профессиональной компетентности, выпускники педагогических институтов остаются все еще недостаточно сведущими, знающими в своей профессиональной области, неподготовленными к оперативному принятию конструктивных и нестандартных вариативных решений. В связи с этим представляется важным разобратся в том, почему это происходит? Какие должны быть созданы условия для сформированной готовности у будущих учителей эффективно мобилизовать внутренние и внешние ресурсы для решения постоянно возникающих педагогических задач в изменяющихся условиях. С точки зрения компетентностного подхода через формирование ключевых профессиональных компетенций, так как они требуют ориентации на нелинейность мышления, характеризующегося глубиной познания, выявления причинно-следственных связей, интуитивного озарения.

В этой связи выделяют три группы ключевых профессиональных компетенций будущего учителя: **в области видения и решения проблем, в области готовности к саморазвитию, социально-коммуникативные компетенции**. Именно эти виды ключевых компетенций, по мнению Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневич, отражают специфику педагогической деятельности, которая по-иному «окрашивает» их.

Ключевые компетенции, по мнению отечественных авторов, позволяют выпускнику успешно самореализоваться в условиях рыночной экономики, смены технологий, динамичности развития социальных отношений, выполнять не алгоритмизированные действия в непредвиденных ситуациях.

Но позволяет ли компетентностный подход справиться со всем многообразием проблем, с которыми сталкивается современный педагог? Внедрение новых образовательных стандартов, ежегодно меняющихся учебных планов и программ, бесконечных призывов к технологизации подготовки будущего специалиста сочетается с отсутствием современных учебников, добротной научной литературы, доступа к современным периодическим изданиям, справочникам, мультимедийным образовательным технологиям, и самое главное – не востребуемостью самой личности специалиста. И в самом компетентностном подходе налицо традиционность типично российского подхода в подготовке специалистов в вузе: главное, «первичное» – знания, все остальное – «вторично», в соответствии с этим происходит и разделение «целостного образовательного процесса» на – главный – учебный и – второстепенный – воспитательный. Так рождается глубокое противоречие, последствия которого проявляются в каждом студенте, в каждом специалисте: основным критерием в оценке выпускника вуза – являются по-прежнему знания, тогда как определяющим фактором успешности его профессиональной деятельности оказывается целостность его личности, его духовное богатство, его нравственный и эстетический облик. **Очевидно, что, помимо неоспоримой цели развитие человека умелого и мобильного, существует и другая, не менее важная задача: воспитание человека психологически здорового.** Проблема в том, что, в отличие от усвоения знаний и приобретения необходимых компетенций, процесс достижения этой цели трудно отслеживать и оценивать. Но все-таки возможно.

Прежде всего, нужно ответить на ряд вопросов: что такое здоровье, в чем отличие психического здоровья от психологического, каковы критерии последнего?

До последнего времени «здоровье» понималось как «отсутствие болезней», что вело к неразрывной связи понятий «здоровье-болезнь-врач». Говоря о здоровье человека, его здоровом образе жизни, часто подразумевают лишь физическое здоровье, упуская обстоятельство, что полноценное здоровье является результатом бытия целостной человеческой личности, включающего в себя нравственное, профессиональное, эстетическое, познавательное развитие, которое во всей полноте лежит в основе психо-

логического и духовного здоровья. Всемирная организация здравоохранения определяет **здоровье** как *состояние человека, которому свойственно не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и полное физическое, душевное и социальное благополучие.*

*Психическое здоровье* в современной отечественной психологической науке определяется как состояние душевного благополучия, характерное отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности. Критериями психического здоровья принято считать: 1) соответствие субъективных образов отражаемым объектам действительности и характера реакций – внешним раздражителям, значению жизненных событий; 2) адекватный возрасту уровень зрелости личностных сфер: эмоционально-волевой и познавательной; 3) адаптивность в микросоциальных отношениях; 4) способность самоуправления поведением, разумного планирования жизненных целей и поддержания активности в их достижении и пр. В то же самое время, психическое здоровье обозначено в психологическом словаре как положительная жизнедеятельность человека как сложной живой системы, и в этой связи, психическое здоровье обеспечивается на разных, но взаимосвязанных между собой уровнях функционирования: *биологическом, психологическом и социальном.* **Биологический** уровень определен динамическим равновесием функций всех внутренних органов и их адекватное реагирование на влияния окружающей среды. Вопросы профилактики здоровья, его укрепления и лечения традиционно находятся в поле внимания медицины. **Переход от психологического к социальному** уровню достаточно условен, так как психологические свойства личности не существуют вне системы общественных отношений, в которую они включены. Соответственно на первый план здесь выходят вопросы влияния социума на здоровье личности. Ключевым критерием психического здоровья личности является, с этой точки зрения, критерий психического равновесия. С его помощью можно судить о характере функционирования психической сферы человека с различных сторон (познавательной, эмоциональной, волевой). Сложнее дело обстоит с уровнем здоровья на **собственно психологическом уровне.** Оно связано с личностью человека, в рамках которой он предстает как психическое целое. «Благополучие психологического здоровья «может быть нарушено доминированием определенных и негативных по своей сути черт характера, дефектами в нравственной сфере, неправильным выбором ценностных ориентаций»<sup>1</sup>.

На наш взгляд, термин «психологическое здоровье» должен являться не столько структурной составляющей здоровья психического, сколько рассматриваться как отдельная категория. В некоторых психологических сло-

---

<sup>1</sup> Психологический словарь / авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова / Под общ. ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону, 2003. – С.372.

варях понятия «психическое и психологическое здоровье» представлены как синонимичные<sup>1</sup>. Во многом это объясняется тем, что психология XX столетия по большей части была сосредоточена на аномалиях человеческой природы. И только в конце 70-х годов появились первые разработки психологических концепций здоровья, главным образом, в рамках гуманистической психологии (Э. Фромм, Г.Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.).

Базовой идеей большинства теорий стало перенесённое из физиологии понятие гомеостаза, которое не совсем подходит к теме здоровья человека, так как *психологическое здоровье* – это динамический процесс, процесс роста и развития человека.

С точки зрения *социометрической теории* (Э. Фромм, В. Франкл, Б.Братусь) психологическое здоровье является процессом восхождения человека к вершинам человеческой сущности, который проявляется, прежде всего, в просоциальной личностной позиции (*человеком надо стать*).

*Персоноцентрическая теория* (Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу) рассматривает психологическое здоровье как результат обретения человеком самого себя, который проявляется в ощущении подлинного бытия (*человеком надо быть*).

В качестве *критериев психологического здоровья* можно выделить следующие:

- переживание радости и самооценности жизни;
- развитый самоконтроль поведения;
- нравственное отношение к людям;
- ориентация на высшие образцы человеческой культуры;
- способность к саморазвитию, созидательному труду и жизнетворчеству;
- стремление к осмыслению и свободному выбору своего жизненного пути.

Итак, если основу психологического здоровья рассматривать как нормальное развитие *человеческого в человеке* в процессе онтогенеза, то такое развитие может осуществляться через *само-бытность* и *со-бытийность*, посредством любви и свободы. Несмотря на понимание этих прописных истин, их реальное воплощение становится на практике весьма проблематичным. И любовь замещается гиперопекой, а свобода – принципом «чем бы дитя ни тешилось...». Все это имеет весьма печальные последствия. *Антропогеня* – это наиболее абстрактное обозначение нарушений психологического здоровья в детском возрасте. Психологическая сущность антропогеней – патологизация субъективности ребенка, обусловленная дисфункциональным состоянием совместности ребенка и значимого взрослого. Типология антропогенных синдромов включает биографические кризисы и крайние (чрезвычайные) формы реагирования и самоопределения

---

<sup>1</sup> Там же.

ребенка – психогенные нервно-психические расстройства, бытовой экстремизм, сектантство. Конкретным обозначением нарушений психологического здоровья детей называются психо- и дидактогении, ценностно-смысловую дезориентированность, которые становятся, к сожалению, нормой нашего времени и являются результатом попиранья этих ключевых принципов свободы и любви значимыми взрослыми<sup>1</sup>.

Все это приводит к *нарушениям психологического здоровья* – «малодушию» и «криводушию». *Малодушие* является морально-психологическим свойством и поведением, которые проявляются в неспособности человека отстоять и провести в жизнь свои стремления, взгляды и убеждения. Проявляется малодушие через инфантильность, незрелость, обезличенность, зависимость от людей и обстоятельств, неспособность делать самостоятельно нравственный выбор – появляется со-зависимость. А *криводушие* – через деформацию личности, чрезмерное самолюбие, односторонность, бесчувственность, потребность самоутвердиться в ущерб другим, отрицание чувства долга, отсутствие нравственных чувств и добродетельных ценностей, что приводит к смысловому вакууму.

*Психологическое здоровье ребенка непосредственно зависит от состояния его естественного человеческого окружения, прежде всего – системы связей и отношений со значимыми взрослыми* – родителями и педагогами.

Каким образом педагог, испытав дефицит свободы и любви, сможет создать условия для развития основ самоорганизации у обучающихся, которое будет нацелено не только на выполнение ими социально-профессиональных функций и жизнеобеспечение, но и на выращивание смыслов, на выяснения личностного отношения к общим и социально-профессиональ-

---

<sup>1</sup> **ДИДАКТОГЕНИЯ** – (от греч. didaktikos – поучительный, genos – происхождение) – возникновение негативных психических процессов в структуре личности ребенка (угнетенное состояние, страх, фрустрация), вызванное нетактичным, неэтичным, непедagogическим поведением, воздействием педагога, руководителя, родителя и т.д., отрицательно сказывающимся на деятельности и межличностных отношениях.

**ПСИХОГЕНИИ** – (от греч. psyche – душа и geneia – часть слова, обозначающее происхождение, возникновение) – группа психических заболеваний, возникающих как реакция на тяжелую жизненную ситуацию. Основные виды п. – неврозы и реактивные состояния. От данного слова происходит нередко употребляемое сочетание «психогенные потери».

**ЦЕННОСТНАЯ ДЕЗОРИЕНТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ** – смещенная система ценностей (материальных, духовных, нравственных, эстетических и др.) которыми руководствуется ребенок в своей жизни.

Производными понятиями ценностной ориентации личности являются: престиж, уровень притязаний, ценностно-ориентационное единство, эстетический вкус. Ц.о.л. – важнейший фактор общения, содержащий мыслительный и эмоциональные, нравственные и правовые компоненты способностей личности.

ным ценностям, для осмысленного участия в социально-профессиональных ролях? Как родитель, не задумываясь над тем, ЧТО он передаёт в дар своему ребенку и КАК он это делает, хочет видеть свое дитя физически, душевно, духовно здоровым? Это и должно, на наш взгляд, стать целью научных и практико-ориентированных изысканий.

Ход развития взаимодействий ребенка и значимого взрослого может быть нормальным и аномальным, приводящим к дисфункциональным состояниям детско-взрослой общности, в которых отношение взрослого к ребенку не обязательно носит явно выраженный психотравмирующий характер, тем не менее, препятствует нормальному развитию ребенка и наносит ущерб его психологическому здоровью. Такая практика не редка в общеобразовательных учреждениях. Для очень многих детей школа – это место разочарований, унижений, и не только обид со стороны сверстников, но и со стороны взрослых.

В этой связи важным становится вопрос: как в ребенке, воспитанном в этой среде может совмещаться способность к самоорганизации и самосовершенствованию и обостренное чувство социальной справедливости; конкурентноспособность и личная порядочность, исключаящая нетерпимость и вражду; **способность к преодолению ситуации риска и следование велениям совести, а не внешним императивам; умение справиться с сомнениями, смелость принимать ответственные решения и способность к состраданию.**

Психологические дисфункции детско-взрослой общности являются источником и интерсубъективной формой нарушений психологического здоровья детей. Типология дисфункциональных состояний детско-взрослой общности включает событийную депривацию, оккупацию, лабильность, внутреннюю и внешнюю оппозицию.

Здесь уместно вспомнить об относительной роли врожденного и приобретенного. У высших позвоночных существует специфическая форма научения, которая совершается чрезвычайно быстро и без внешнего подкрепления, которая называется *импрингом* – (от англ. *imprint* – *запечатлеть*). Механизм импринга важен для выживания, но что самое главное его результат, как правило, не обратим.

С этой точки зрения *социально-психологический импринг представляет собой специфическую форму мгновенного принятия ребенком тех ценностей взрослого, носителем которых он является.*

*Поэтому именно детско-взрослая общность как пространство нормального развития субъективности ребенка является условием его психологической защищенности, толерантности к неблагоприятным воздействиям, то есть пространством личностного развития ребёнка и способом сохранения его психологического здоровья.*

Конкретные проблемные ситуации могут быть рассмотрены в контексте возможностей развития ребенка и значимого взрослого, а реабилитация детско-взрослой общности может стать общим способом предупреждения и преодоления нарушений психологического здоровья детей.

**В этой связи уникальным и универсальным способом трансляции исторического опыта, даром одного поколения другому является образование.** Образование, предлагающее в качестве нормы ценность саморазвития, становления индивида субъектом собственной жизни, необходимость воспитания нравственной позиции человека. Именно такое образование является оптимальной (естественной) и наиболее общей формой заботы о психологическом здоровье детей.

Речь, таким образом, должна идти об исторически новом типе образования, как механизме производства и воспроизводства человеческих общностей, обеспечивающих ребенку условия для развития конкурентоспособности, самостоятельности, понимания ценности свободы и ответственности за нее – подлинной субъектности общественной жизни, культуры, исторического действия, а соответственно и субъектности собственной жизнедеятельности и собственного развития. Взаимодействие между ребенком и взрослым осуществляется в развивающей среде, через ситуацию развития. В этой связи необходимо выделить базовые педагогические позиции на этапе отождествления и обособления ребенка от значимого взрослого (табл. 2)<sup>1</sup>.

**Таблица 2**

Процессуальный аспект	Онтологический аспект	
	<i>Бытийные</i>	<i>Культурные</i>
<i>Отождествление (самовоспроизводство)</i>	РОДИТЕЛЬ	УМЕЛЕЦ
<i>Обособление (утверждение самобытности ребёнка)</i>	МУДРЕЦ	УЧИТЕЛЬ

Несостоятельность каждой из позиций приводит к деформациям и комплексам. Так, несостоятельность позиции «родитель», дефицитарность процесса *выращивания* жизнеспособного человека порождает КОМПЛЕКС СИРОТСТВА, который переживается как одиночество, отчуждение и безродность и проявляется в дефиците душевной щедрости, искренности и отсутствии чувства здоровой сентиментальности по отношению к другим (так называемая – «маугализация»).

Несостоятельность позиции «умелец», дефицитарность процесса *формирования* специальных способностей порождает КОМПЛЕКС НЕРЕАЛИЗОВАННОСТИ, который проявляется в эффекте «педагогической запущенности», практической ограниченности, неграмотности, неумелости и безграмотной функциональности.

Несостоятельность позиции «учитель», дефицитарность процесса *обучения* всеобщим способам мышления и деятельности порождает КОМПЛЕКС

<sup>1</sup> Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии: Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М., 2000.

БЕСПЕРСПЕКТИВНОСТИ, который проявляется в эффекте «выученной беспомощности», социальной зависимости, конформности, неспособности самостоятельно принимать решения и размытости целевых ориентиров.

Несостоятельность позиции «мудрец», дефицитарность процесса *воспитания Всечеловеческого в человеке* порождает КОМПЛЕКС ОПУСТОШЁННОСТИ, который переживается как экзистенциальный вакуум и проявляется в отсутствии или скудности ценностно-смысловых оснований жизни, приземлённости интересов, нравственном скептицизме и моральной неустойчивости (*«синдром Кая»*).

В этой связи, *здоровый образ жизни* – это способность сохранять соответствующие возрасту и полу психофизиологическую устойчивость в постоянно изменяющихся условиях окружающей среды и создавать собственными силами факторы, способствующие сохранению и укреплению собственного психологического и физического благополучия.

«Человек – это сознание, устремленное в вечность, а *здоровье* – *мера его духовного развития*».

Сложность построения такой практики, практики становления собственно человеческого в человеке в том, что именно здесь, в этой точке нужен умный, терпеливый и доброжелательный союз научной психологии, педагогической и философской антропологии и др. наук, призванных исследовать данные феномены.

Чем глубже мы будем погружаться в изучение истории, тем больше убедимся в том, что нового человека не может быть по природе вещей. История некоторых государств, опираясь на подобные концепции, неопровержимо доказывает опасность таких тенденций. Единственное, что можно и нужно сделать – создать условия для формирования психологически здоровой личности, осознающей, что те же страсти, которые живут внутри ее самой, от которых трудно избавиться, есть и в другом человеке. Как говорил Конфуций, «от природы все люди существенно одинаковы, воспитание и привычки делают их отличными друг от друга».

Таким образом, защита и реабилитация психологического здоровья детей является трансквалификационной проблемой. Ее успешное решение возможно только на уровне формирования психологического здоровья самих педагогов, их профессиональной кооперации друг с другом, другими специалистами и в результате установления и развития контактов с семьей.

Нуждается в серьезном изучении и вся совокупность факторов, оказывающих влияние на профессиональное становление будущего учителя, необходимы серьезные и надежные ориентиры для диагностики и оценки их влияний на психологическое здоровье студента. Особого внимания в такой системе факторов заслуживает личность преподавателя вуза. От него во многом зависит развитие индивидуальности личности студента в условиях вуза, укрепление и углубление отношений будущего специалиста с культурой, ис-

кусством, формирование социально ценных и личностно значимых перспектив его профессионального бытия, освоение норм и традиций учительского сообщества. Именно преподаватель на деле осуществляет индивидуализацию и дифференциацию профессионального воспитания будущего учителя. В силу этих причин он более всего заинтересован в научной и методической помощи, выражающейся в выверенных рекомендациях по организации профессионального воспитания, созданию условий для формирования и развития психологического здоровья учащихся и будущих педагогов, приобщению их к подлинным ценностям и нормам человеческого бытия. Как писал В. Франкл: «Несмотря на нашу веру в потенциал человека, мы не должны закрывать глаза на то, что человеческие люди являются и, быть может, всегда будут оставаться меньшинством. Но именно поэтому каждый из нас чувствует вызов присоединиться к этому меньшинству»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Франкл В.Э. Основы логотерапии. Психотерапия и религия – СПб: Речь, 2000.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

### *Методические итоги теоретико-методологических размышлений*

*Из всех насилий,  
творимых над людьми,  
убийство – наименьшее,  
тягчайшее же – воспитание.  
М. Волошин*

Российское общество, находящееся в ситуации затяжного трансформационного витка, как и многие другие индустриальные общества, столкнулось с тем, что любой модернизационный процесс, так или иначе, связан с воздействием на окружающую физическую, культурную и социальную обстановку.

На наш взгляд, основной вектор развития мировой цивилизации должен быть ориентирован не столько на традиционные экономические меры, сколько на «нетрадиционные методы», к которым можно отнести формирование у человека геокультуры, ориентацию на гуманистические ценности.

Логика развития модернизации любого вида тесно связана с многообразной и изменчивой человеческой природой, которая может не только застопорить процесс, но и вернуть его на начальный уровень.

Первый аспект проблемы «человек в модернизационном процессе» связан с тем, что в несовременных или только частично модернизированных системах человеку была гарантирована возможность положиться на стабильные, привычные и зачастую незамысловатые роли и схемы политического поведения. Демократизация порождает явление, которое Э. Фромм назвал «бегством от свободы»<sup>1</sup>. Сущность его заключается в том, что, ломая традиционные структуры, резко увеличивается темп горизонтальных и вертикальных перемещений, «атомизируя» общество, демократизация лишает людей привычной системы ориентаций, психологических и организационных «опор» и «рамок», поведение индивида среди всевозможных сословных и иных ограничений, твердо направляющих жизнь человека, сделало человека свободным – в современном смысле. Одновременно на него легла тяжесть ответственности за решения, касающиеся его собственной судьбы, а также всей политики. Совместные действия этих факторов привели к тому, что одинокий, растерянный и дезориентированный

---

<sup>1</sup> Фромм Э. Бегство от свободы. – М., 1990.

человек оказался не в состоянии выносить «веяния свободы». Ему кажется, что обрести прежнюю уверенность в себе и чувство стабильности можно лишь, жертвуя свободой, в обмен на ощущения определенности, возникающие в жесткой тоталитарной системе, перекладывающий всю полноту ответственности за принятие решений на вождя или режим. Значительная часть людей, предрасположенная к авторитарному подчинению или просто слишком слабая для того, чтобы взять на себя ответственность за свою судьбу, ищет выхода в «суровом комфорте тоталитарной диктатуры». «Растворение» беглеца от свободы в мифической слитности Вождя с Народом оборачиваются некой символической приобщенностью к власти.

В этой связи, напрашивается вопрос, как, испытав дефицит свободы и любви, педагог может создать условия для развития основ самоорганизации у обучающихся, которое будет нацелено не только на выполнение ими социально-профессиональных функций и жизнеобеспечение, но и на выраживание смыслов, на выяснения личностного отношения к общим и социально-профессиональным ценностям, для осмысленного участия в социально-профессиональных ролях? Как родитель, не задумываясь над тем, ЧТО он передаёт в дар своему ребенку и КАК он это делает, хочет видеть свое дитя физически, душевно, духовно здоровым?

Второй аспект проблемы «человек в модернизационном процессе» связан с сопротивлением как реакцией людей на нововведения, инновации.

Необходимо отметить, что не все социальные инновации принимаются обществом. Факторами, влияющими на сопротивление изменениям, являются: специальные установки и ценности, которые, отличаясь от общей установки на изменение, могут мешать принятию изменения и даже блокировать его; а также несовместимость изменений с существующей культурой. В. И. Курбатов, вслед за О. Тоффлером, к таким факторам относит эффект футурофобии, т.е. страха перед новым будущим<sup>1</sup>.

О. Тоффлер в вышедшей в 1971 году книге «Футуршок», опираясь на обширный социологический, медицинский, экономический материал, доказал, что любое заметное новшество в жизни человека связано с огромной активностью организма, особенно нервной системы. О. Тоффлер показал как социальные последствия НТР разрушают привычные представления о социальном времени и пространстве, о социальной среде, социальных ценностях. Была вскрыта связь социальных новаций с разрушением семьи, морали, ростом преступности, наркомании, деморализацией общества. Он доказал, что, сталкиваясь с будущим, искусство и наука переживает критическое состояние, меняется стиль жизни и организация труда и быта. Чтобы описать стресс и дезориентацию, которые возникают у

---

<sup>1</sup> Тоффлер О. Футуршок. – СПб., 1997; Курбатов В.И. Современная западная социология. – Ростов-на-Дону, 2001.

людей, подвергающихся слишком большому количеству перемен за слишком короткий отрезок времени, О. Тоффлер ввел термин «футуршок». Обобщая все сказанное о футуршоке, Тоффлер делает вывод о том, что «необходимо обучение переменам, важна подготовка людей к будущему».

Из сказанного можно сделать вывод, что современные институты не могут работать сами по себе, они нуждаются в людях, структурах социального, экономического, политического и другого поведения, которые отвечали бы запросам современного общества.

Формирование особого сознания и культуры, развитие экологического сознания и культуры способствует установлению такого феномена как геокультура. Согласимся с В. Кузнецовым в том, что геокультура есть «смысл, форма и сфера деятельности человека, народов мира и государств в культурном масштабе на основе уважительного диалога, культуры мира и безопасности по поводу формирования, уточнения и достижения личных, национальных и цивилизационных целей, идеалов, ценностей, интересов; сохранения, развития и защиты норм и традиций людей, семей, наций и обществ, их социальных институтов и сетей жизнеобеспечения от неприемлемых вызовов, рисков, опасностей и угроз»<sup>1</sup>.

В процесс школьного общения включены две личности, среди которых нет учителя по статусу, а есть мыслящий человек. Путь к достижению идеала – свободного творчества в воспитании и образовании – нужно начинать с разрушения стереотипного представления о человеке вообще.

Так, вступив на путь реформ, наше общество переживает на протяжении последних лет драматические по своему характеру процессы. Как ни странно это звучит, но сами реформы сильно повлияли на характер межэтнических отношений и выявили огромный межэтнический конфликтный потенциал. Современное человечество представляет собой огромное множество различных исторических общностей, среди них, более двух тысяч, – этнические общности. Неоднородность протекания социально-экономических, этнических и демографических процессов привела к огромным различиям между этими общностями в уровнях развития, условиях их жизни и численности. В связи с этим возникают межэтнические столкновения, войны, напряженность и т.д.

Может ли школьный преподаватель повлиять на рост межэтнической напряженности, снизить конфликтность, свести на нет идеи шовинизма? На наш взгляд это возможно. Во-первых, необходимо преподавателю освободиться от псевдо-etic подхода в изучении и интерпретации элементов чужой культуры. Необходимо освободиться от схем мышления своей культуры, хотя, помня О.Шпенглера, это сделать довольно сложно. Во-вторых,

---

<sup>1</sup> Кузнецов В.Н. Общенациональная цель: безопасность и благополучие – как фундаментальная проблема российских общественных наук. – М., 2004.

необходимо уйти от евроцентристского подхода в изучении культуры, ближе и подробнее знакомить учащихся с культурой соседних народов. Исходя из теории диссонансно-консонансной экспансии культурной доминанты необходимо помнить, что на смену евроцентризму приходит азиатизм и третье тысячелетие не будет иметь единую модель культуры, несколько своеобразных и несравнимых культурных доминант будут определять культуру будущих столетий. В-третьих, показывая различия в культурах, необходимо показать и общие моменты соприкосновения. Например, и в греческом эпосе и русском сказочном наследии мы можем найти одинаковых персонажей: циклоп Полифем и Лихо одноглазое. Объяснить подобное совпадение можно тем, что в основе подобных произведений лежит общий для древних народов обряд инициаций. Говоря об уродстве, будь то гадкий утенок Г.Андерсена или одноглазое чудовище можно поразмышлять о том, как чувствует себя «отличный от других» человек. А изуродованный человек разве не может быть хорошим? Ведь Циклоп – замечательный пастух и рачительный хозяин. Никакое горе не может заставить его не выпустить утром свое стадо на пастбища. Ведь такой ракурс рассмотрения фигуры циклопа уводит нас от одномерного «образа врага», который является врагом только лишь потому, что он не похож на нас. Ведь одноглазие Полифема есть уродство лишь с наших житейских представлений.

На наш взгляд, формировать нового человека может только преподаватель-личность, преподаватель-мыслитель, общение с которым способствует и духовным переживаниям, и интеллектуальному росту ученика.

Кроме того на учащегося оказывает влияние то, **КТО** учит, то, **ЧЕМУ** учат и **СИТУАЦИЯ В КОТОРОЙ** его учат.

Целью современного образования должно быть не усвоение готовой суммы знаний, а воспитание деятельностных способностей личности. Содержанием образования должен выступать уровень развития личности как интегральный результат деятельности школьника – студента с содержанием обучения. Задачей номер один современного образования является переход от информационно-объяснительного метода преподавания к деятельностно-целевому, ориентированному на развитие творческих способностей специалиста.

Решению этих задач должны способствовать и учебные пособия. Обычно учебники логически стройно, доступно излагают совокупность известных, общепринятых положений о закономерностях строения и динамики той или иной области предмета изучения. Главный упор в учебниках делается на усвоение и запоминание общепринятой системы истин. Но как быть с подобным подходом к сущности учебников по гуманитарным предметам в переломные эпохи, когда накопленная сумма знаний и практического опыта в большей или меньшей степени обесцениваются?

Здесь уместно вспомнить анекдот о А.С. Макаренке, которому предложили написать современный учебник по педагогике. На что он ответил отказом, мотивируя это тем, что пока он его напишет, а затем его опубли-

куют, то этот учебник устареет и будет уже учебником вчерашнего дня. Ведь в переходные социальные периоды поле знаний становится очень избыточным, что в свою очередь требует от людей нового подхода к старым и новым проблемам, побуждает их переучиваться. Все это формирует и предьявляет новые требования к учебникам и учебным пособиям. Они должны ориентироваться на принципиально новые, пробивающие себе дорогу истины, которые в большей степени адекватны новой картине мира, изменяющимся условиям жизни. Кроме этого, новые учебники должны ориентировать учащегося не столько на запоминание известного, сколько на творческий поиск нового, стимулировать его к критической переоценке накопленного опыта, познанию новых закономерностей. Новые пособия должны содержать в себе изложение разных подходов к одной и той же проблеме и побуждать студентов к их сравнению, поискам плюсов и минусов той или иной позиции, к попытке их интеграции.

Обобщая все ранее сказанное, отметим, что субъективность, личностность, самость – вот качества, которые могут служить антитоталитарной прививкой, так нужной современному российскому обществу. Человек велик своей непохожестью. Мир каждого человека – не только его богатство, но и всего человечества. И если умирает человек, человечество сиротеет. Никогда не стоит спрашивать «по ком звонит колокол, ибо он звонит по тебе...». У Е. Евтушенко есть потрясающей силы строчки, заставляющие человека задуматься о вечном, о горнем:

*У каждого – свой тайный мир.  
Есть в мире этом самый лучший миг.  
Есть в мире этом самый страшный час,  
Но это все не ведомо для нас.  
И если умирает человек,  
С ним умирает первый его снег,  
И первый поцелуй, и первый бой...  
Все забирает он с собой.*

... Забирает он с собой и свою истину. Вспомним Евангелие от Иоанна: «Что есть истина?» – «Се Человек!».

Что касается глубины изучаемой проблемы, то она бездонна, причем эта глубина диктуется самой жизнью, и по мере погружения мы рискуем миновать множество важных вопросов и слоев. Однако наша задача заключается в серьезном изучении всей совокупности факторов, оказывающих влияние на профессиональное становление будущего учителя, создании научной и методической базы для учителей и преподавателей педагогических вузов, выражающейся в выверенных рекомендациях по организации профессионального воспитания, созданию условий для формирования и развития психологического здоровья учащихся и будущих педагогов, приобщению их к подлинным ценностям человеческого бытия.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева, Л.Р. Персонализм // Русская философия: Словарь / Под общ. ред. М.Маслина. – М., 1999.
2. Азроянц Э. Глобализация: катастрофа или путь к развитию? Современные тенденции мирового развития и политические амбиции. – М., 2002.
3. Афанасьев С.Л. Будущее общество. – М., 2000.
4. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань, 1996. – С.526.
5. Бабочкин П.И. Становление жизнеспособной молодежи в динамично изменяющемся обществе. – М, 2000.
6. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества. – М., 2004.
7. Бахтин М. Франсуа Рабле народная смеховая культура. – М., 1992.
8. Бек У. Политическая динамика в глобальном обществе риска // МЭИ-МО. – 2002. – № 5.
9. Бек У. Общество риска: на пути к другому Модерну. – М., 2000.
10. Белл Д. Постиндустриальное общество // «Американская модель»: с будущим в конфликте. – М., 1984.
11. Бердяев Н.А. О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии // Бердяев Н.А. Царство Духа и царство кесаря. – М., 1995.
12. Бердяев Н.А. Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения // Бердяев Н.А. Философия свободного духа. – М., 1994.
13. Бестужев-Лада И.Б. Альтернативная цивилизация. – М., 1998.
14. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика. – Ростов-на-Дону, 1999.
15. Бляхер Л.В. Нестабильные социальные состояния. – М., 2005.
16. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность (Философские раздумья о жизненных проблемах). – М., 1991.
17. Библер В.С. Культура. Диалог культур // Вопросы философии. – 1989. – № 6.
18. Барсукова Т.И. Социологический анализ воспитания. – Ставрополь, 2004.
19. Барсукова Т.И. Социализация и воспитание в контексте классической социологии (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс). – Ставрополь, 2006.
20. Бим-Бад Б. М. Изучение людей как воспитателей и воспитуемых: [Пед. антропология и ее задачи] // Вестник университета российской академии образования. – 2002. – № 3.
21. Бим-Бад Б.М. Очерки по педагогической антропологии. – М.: Изд-во УРАО, 2003.
22. Бергер П., Лукман Н. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М., 1999.
23. Бодрийяр Ж. Прозрачность Зла. – М., 2000.

24. Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория. – Ставрополь, 2006.
25. Ван Гог В. Письма. В 2-х т. – М., 1994. – Т.1.
26. Валицкая А.П. Образование в России: стратегия выбора. – СПб., 1998.
27. Гайсина Г.И. Образование как социокультурный феномен. – М., 2000.
28. Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры: Прогностическая гипотеза образовательного триумфа. – М., 1997.
29. Гайсина Г.И. Образование как социокультурный феномен. – М., 2000.
30. Гелбрейт Дж. Новое индустриальное общество. – М., 2004.
31. Гуревич П.С. Культурология. – М., 1996.
32. Гор А. Деструктивная цивилизация // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология. – М., 1999.
33. Грей Дж. Поминки по просвещению. – М., 2003; Эллиоль Ж. Политическая иллюзия. – М., 2003.
34. Гидденс Э. Трансформация интимности. – СПб: Изд. дом «Питер», 2004.
35. Гильмеева Р.Х. Профессионализм учителя в социологическом изменении // СОЦИС. – 1998.
36. Горбачев В.Г. Антропосоциальная целостность, принципы ее исследования / Проблемы современного антропосоциального познания: Сборник статей. Выпуск 1. – Брянск, 2003.
37. Джемаль Г. Освобождение Ислама. – М., 2004.
38. Джохадзе И.Д. Демократия после Модерна. – М., 2006.
39. Дюркгейм Э. Социология образования. – М., 1996.
40. Жданов Н.В. Исламская концепция миропорядка. – М., 2003.
41. Жижек С. Хрупкий абсолют. – М., 2003.
42. Заславская Т.И. Человеческий потенциал в современном трансформационном процессе // Общественные науки и современность. – 2005, – №4.
43. Захаров И.В., Ляхович Е.С. Миссия университета в европейской культуре. – М., 1994.
44. Зинченко П.П. Посох Манделыштама и трубка Мамардашвили. – М., 1997.
45. Златев В.В. Вектор перемен и глобализация // Дилеммы глобализации. Социумы и цивилизации: иллюзии и риски. – М., 2001.
46. Зиновьев А. На пути к сверхобществу. – М., 2000.
47. Иноземцев В. Перспективы постиндустриальной теории в меняющемся мире // Новая постиндустриальная волна на западе. Антология. – М., 1999.
48. Йенсен Р. Общество мечты. – СПб, 2004.
49. Каширин В.И., Каширина О.В. Информационное поле культуры: информационный отбор – цивилизационный выбор. – М., 2008.
50. Кандинский В. О духовном в искусстве. – М., 1992.
51. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. – М., 1990.
52. Каллиникос А. Антикапиталистический манифест. – М., 2005.

53. Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996.
54. Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. – М., 1997.
55. Козловски П. Культура постмодерна: общественно-культурные последствия технического развития. – М., 1997.
56. Колпачев В. В. Антропологизм как методологический принцип изучения проблем воспитания и образования в истории отечественной педагогики / О. Ю. Колпачева // Педагогическое образование и наука: науч.-метод. журн. – 2007. – № 5.
57. Косов Г.В. Экологические детерминанты политической динамики современного общества. – М., 2002.
58. Косов Г.В. Политическая концепция ислама: проблемы цивилизационного и политологического анализа. – Ставрополь, 2008.
59. Косов Г.В. Теория народной художественной культуры. – Ставрополь, 2008.
60. Косов Г.В., Суменко Л.В. Основы методики преподавания в высшей школе. – Ставрополь, 2003.
61. Койчув А.А.-Дж., Шаповалов В.К. Педагогический потенциал ислама в светских образовательных практиках. – Москва, Ставрополь, 2008.
62. Корнетов Г.Б. Антропологический контекст интерпретации историко-педагогического процесса // Вестник университета российской академии образования. – 2002. – № 3.
63. Корольков А.А. Духовный смысл русской культуры. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2006.
64. Кастельс М. Могущество самобытности // Новая индустриальная волна на Западе: Антология. – М., 1999.
65. Кузнецов В.Н. Общенациональная цель: безопасность и благополучие как фундаментальная проблема российских общественных наук. – М., 2004.
66. Липовецки Ж. Эра пустоты. Очерки современного индивидуализма. – СПб., 2001.
67. Лиотар Ж.-Ф. Ответ на вопрос: что такое постмодерн? // На путях постмодернизма. – М., 1995.
68. Лотман Ю.М. Актуальные проблемы семиотики культуры. – Тарту, 1987.
69. Лушников Д.А. Социальная дезорганизация на микроуровне социальной реальности. – Ставрополь, 2005.
70. Лебедева М.М. Формирование новой политической структуры мира и место России в ней // Мегатренды мирового развития. – М., 2001.
71. Луман Н. Понятие риска // Thesis. – 1994. – № 5.
72. Ломако О.М. Эвристическое измерение педагогической антропологии // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003.
73. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. – СПб., 2000.
74. Мамардашвили М.К. Картезианские размышления. – М., 1996.

75. Маркузе Г. Одномерный человек. – М., 1996.
76. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: исследование идеологии индустриального общества. – М., 2002.
77. Моисеев Н. Расставание с простатой. – М., 1998.
78. Матвеева С.Я., Шляпентох В.Э. Страхи в прошлом и настоящем. – Новосибирск, 2000.
79. Мутаххари М. Совершенный человек в исламе. – СПб., 2008.
80. Назаретян А.П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры. (Синергетика исторического процесса). – М., 1996.
81. Назаретян А.П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории: Синергетика, психология и футурология. – М., 2001.
82. Назаретян А.П. Антропология насилия и культура самоорганизации. – М., 2008.
83. Налимов В. В поисках иных смыслов. – М., 1989.
84. Налимов В. Вселенная смыслов // Общественные науки и современность. – 1995. – № 3.
85. Нейсбит Д. Мегатренды. – М., 2003.
86. Общество безопасности как альтернатива обществу риска / Под ред. Г.В. Косова. – М., 2006.
87. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1981.
88. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды. – М., 2000.
89. Осипов Г.В. Российская социология в XXI веке // Социологические исследования. – 2004. – № 3.
90. Пантин В.И., Столярова Т.Ф. Вырождение или возрождение? Философские эссе о современной культуре и о творчестве Достоевского, Толкина, Ортеги-и-Гассета. – М., 2006. – С. 196.
91. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации. 5 ноября 2008 года. Электронный ресурс: [http://www.kremlin.ru/appears/2008/11/05/1349\\_type63372type63374type63381type82634\\_208749.shtml](http://www.kremlin.ru/appears/2008/11/05/1349_type63372type63374type63381type82634_208749.shtml)
92. Психологические и педагогические проблемы развития образования. – Москва: Моск. гос. лингвист. ун-т, 2004.
93. Полутин С.В. Молодежь в системе социального воспроизводства. – Саранск, 2000.
94. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. – М.: Аспект Пресс, 1999.
95. Рубанцова Т.А. Гуманизация современного образования. – Новосибирск, 2000. – С. 158–159.
96. Руткевич М.Н. Воспроизводство населения и социально-демографическая ситуация в России // Социологические исследования. – 2005. – №7.
97. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре // Культурология. XX век: Антология. – М., 1995.
98. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992.
99. Смелзер Н. Социология. – М., 1997.

100. Слободчиков В. И. Антропология образования: ее возможность и действительность / Психология обучения: дайджест рос. и зарубеж. прессы / Современ. гуманитар. ин-т. – М.: [б. и.], 2007. – № 1.
101. Слободчиков В.И. Парадигмы развития современной психологии и образования // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: науч.-метод. сб. – М.: НИИ шк. технологий, 2006.
102. Соловьев Г.Е. Судьба человека как антропологическая проблема: очерки по пед. антропологии / Удмурт. гос. ун-т, Факультет психологии и педагогики. – Ижевск: Удмурт. ун-т, 2003.
103. Сливина Т.А. Формирование конкурентоспособной личности будущего специалиста в образовательном процессе вуза. – Красноярск, 2008.
104. Тоффлер Э. Метаморфозы власти. – М., 2002.
105. Тоффлер О. Фугуршок. – СПб., 1997.
106. Томпсон Д.Л., Пристли Д. Социология. – М., 1998.
107. Умаширская Г.Ф. Интернализация социальных ролей учащейся и студенческой молодежи. – Волгоград, 2002.
108. Фромм Э. Иметь или быть. – М., 1997.
109. Фромм Э. Бегство от свободы. – М., 1989.
110. Фэй Монун. Будущее место Китая в Азии. – М., 1994.
111. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. – М., 2004.
112. Фридман Т. Плоский мир. – М., 2006.
113. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М., 1999.
114. Харви Д. Краткая история неолиберализма. Актуальное прочтение. – М., 2007.
115. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. – М., 2004.
116. Харисон С. Счастливый ребенок. – М., 2005.
117. Харрисон Л. Главная истина либерализма: Как политика может изменить культуру и спасти ее от самой себя. – М., 2006.
118. Хоффер Э. Истинноверующий. Личность, власть и массовые общественные движения. – М., 2004.
119. Шаповалов В.К., Минкина О.В. Консультирование по карьере. – М., 2008. – С. 30.
120. Штомка П. Социология социальных изменений. – М., 1996.
121. Шульга М.М. Высшая школа как фактор социализации в современной России: теоретический аспект анализа. – Ставрополь, 2005.
122. Элиаде М. Священное и мирское. – М., 1994.
123. Яницкий О. Социология риска. – М, 2003;
124. Beck U. Risk Society. – London, 1992.
125. Bohm W. Wörterbuch der Pädagogik. 14 Aufl. – Stuttgart, 1994.
126. Ehrenfeld D. The Arrogance of Humanism. – Oxford, 1978.
127. Inkeles A. The modernization of man // Modernization: The dynamics of growth. – N.Y., 1966.

128. Grabber D. Mass Media and American Politics. – Congressional Quarterly Press, 1980.
129. Kraus S., Davis P. The Effects of Mass Communication on Political Behavior. – Pennsylvania State University Press, 1978.
130. Miller L. The Clinton years: Reinventing U.S. Foreign Policy International Affairs. – 1994. – №4.
131. Caldicott H. Nuclear madness. – N.Y., 1978.
132. Ortega y Gasset J. Mission of the University. – Princeton, 1944.
133. Scheler M. Die Wissensformen und die Gesellschaft. – Bern, 1975.
134. Teivanen T. Enter Economism, Exit Politics. – London, 2002.

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ .....	3
<b>Очерк 1. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ СМЫСЛОВ И ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА .....</b>	<b>14</b>
<b>Очерк 2. АНТРОПООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА ....</b>	<b>62</b>
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	86
ЛИТЕРАТУРА .....	91

**Научное издание**

**Косов Геннадий Владимирович,  
Бобренко Ольга Сергеевна**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ:  
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ  
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АБРИС**

**Монография**

Корректор Е.В. Лисицына  
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

*Подписано в печать 21.11.08*

*Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Бумага офсетная*

*Усл.печ.л. 5,81  
Тираж 100 экз.*

*Уч.-изд.л. 5,51  
Заказ 67*

Типография ООО «Борцов»,  
г. Ставрополь, ул. Семашко 16.  
Тел./факс: (8652) 35-85-58.

**Для заметок**

**Для заметок**