

В.Э. Багдасарян

# **Российское образование: выбор пути**

Москва  
Издательство «Отчий дом»  
2019

УДК 37  
ББК 74  
Б-14

*Под общей редакцией архимандрита  
Сильвестра (Лукашенко)*

**Б-14 Багдасарян В.Э.**

Российское образование: выбор пути /под общей ред. архимандрита Сильвестра (Лукашенко). — Москва: Отчий дом, 2019. — 336 с. — ISBN 978-5-906241-37-5

Книга представляет результаты сравнительного исследования образовательных систем стран мира и России в их цивилизационных и ценностных основаниях. Доказывается, что при развитии любой страны образовательная и педагогическая системы выстраиваются в соответствии с национальными ценностями, традициями, идеалами, представлением о человеке. Свой цивилизационно-ценностный фундамент существует и у российской образовательной системы. Через обращение к опыту истории российского образования и диагностику ее современного состояния показывается, что попытки ее реформирования по внешним рецептам, реорганизации под установки глобализации неизбежно приводили и будут приводить к кризису.

Образование понимается автором как инструмент формирования личности человека, в связи с чем особое значение придается антропологическому измерению образовательных проектов. Проводится анализ выдвигаемых проектов реформ российского образования с точки зрения содержащихся в них рисков и угроз для национальной безопасности России.

В приложении к книге представлены авторские проекты: «Основы государственной политики в сфере образования» и «Концепция совершенствования системы патриотического воспитания граждан в Российской Федерации».

© Багдасарян В.Э. — текст  
© Макет, подготовка текста —  
ИП М.Е. Шкатов, 2019

© Макет, оформление —  
издательство «Отчий дом», 2019

ISBN 978-5-906241-37-5

## Введение

Казалось бы, в современном мире имеются значительные перспективы для получения разнообразного и качественного образования. Однако обратимся к тому, что пишут и говорят о состоянии системы образования в разных странах мира, и диагноз везде один — кризис. Он имеет два основных аспекта.

Первое проявление кризиса состоит в *невозможности усвоения учащимися* обилия предоставляемой *информации*. Знания становятся эклектичными и фрагментарными. Увлечение подготовкой в формате тестирования еще более усугубляет кризисное состояние. Выход здесь, казалось бы, мог состоять в систематизации знаний. Такая модель реализовывалась, в частности, в СССР. Но такая систематизация сопряжена с необходимостью идеологии, а это в современной российской образовательной системе не допускается.

Второй аспект кризиса заключается в *выхолащивании воспитательной компоненты*. Система отношений учитель—ученик все очевиднее заменяется клиентными отношениями в рамках получения образователь-

ной услуги. Воспитание невозможно без определения целевого образа воспитуемого. А это, в свою очередь, предполагает обозначение национально-значимых ценностей. Но задача определения ценностей опять-таки выводит на вопрос об идеологии.

В чем же состоит причина кризиса? Выскажу предположение, что дело заключается в образовавшемся и всё более усиливающимся разрыве образовательных систем и их цивилизационно-ценностного фундамента.

Один из главных проектантов политики «шоковой терапии» американский экономист Джеффри Сакс так объяснял провал реформ 1990-х годов в России: «Мы положили больного на операционный стол, вскрыли ему грудную клетку, но у него оказалась другая анатомия». Признавалась, таким образом, принципиальная ошибка изначального диагноза. У России оказалась «другая анатомия»... Собственная анатомия существует не только у России, но и у любой цивилизации. А в ядре цивилизационных систем лежит не что иное, как религия и культура и вырастающая на их основе система образования.

Признав это, следует задать вопрос о правильности избранной для России в 1990-е годы стратегии реформирования образования. Эта стратегия, определяемая понятием «Болонский процесс», как известно, исходит из установки универсализации образования. Возникает вопрос о правильности этого ориентира.

Образование напрямую связано с моделью цивилизации. Через образование, по сути дела, воспроизводится соответствующий цивилизационно-идентичный антропологический тип. Поэтому и модель образования, и его целевые установки в разных цивилизациях принципиально различны. Образование выступает как своеобразный микрокосмос по отношению к цивилизации. Если цивилизационная система разрушена, но

сохранилась цивилизационно-идентичная модель образования, цивилизация может быть воссоздана. Если возможность транслировать социальный и культурный опыт отсутствует, цивилизация при прочем общем благополучии в итоге погибает. Современное состояние российского образования поэтому должно быть оцениваемо не с точки зрения критериев западной цивилизационной парадигмы, а с позиций собственного исторического опыта.

Образование всегда выстраивается на определенном ценностном фундаменте. Попытки замены фундамента приводят к обрушению всего здания.

Обратимся к российскому историческому опыту.

Школа в России формировалась как преимущественно воспитательное учреждение. Принципиальную роль для ее формирования в таком виде сыграли церковно-приходские школы. Благодаря им утверждалась христианская ценностная парадигма начального образования. Школьный учитель выступал, прежде всего, как воспитатель. В Европе тоже существовали религиозные школы. Но они представляли лишь один из сегментов западного образования.

Высшее образование в России воспроизводило тип европейского христианского классического университета. Первоначально Университеты в Российской империи создавались как некие западнические анклавы. В знаменитом Царскосельском лицее вплоть до 1820 года преподавание велось на французском языке. Народное православие оказывалось в оппозиции западническому секулярному образованию. И неслучайно, что знаменитая уваровская триада — «Православие, Самодержавие, Народность» — была выдвинута первоначально по отношению к образовательной сфере, и только затем перенесена в целом на государство. Неслучайно также, что деятельность многих видных представителей идео-

логии российского консерватизма: М.Л. Магницкого, Д.П. Рунича, С.С. Уварова, П.А. Ширинского-Шихматова, Д.А. Толстого, К.П. Победоносцева — связывалась с управлением системой образования.

Образовательная система Российской империи имела сословный характер. Это соотносилось с идеологией дворянского государства. Но, вместе с тем, перед страной ставились модернизационные задачи, предполагавшие всеобщность образования. Это противоречие было разрешено формированием советского типа образования, вернувшегося в 1930-е годы к модели классического русского образования.

Всеобщность образования в СССР соотносилась с идеологическим принципом эгалитарности (равенства). Образовательная система США, напротив, была и остается ориентирована на элитаризм. В американских элитарных школах предоставляется качественно иное образование, чем в массовой школе.

Другая черта советской образовательной системы — ее политехнический характер. Выдвижение этого принципа было связано с идеей общественной пользы. Советская школа должна была ориентировать учащегося не на индивидуальную успешность, на что ориентирует западная система образования, а на принесение пользы всему обществу. Отсюда ставка на общественный труд, а не на конкурентную борьбу индивидуумов.

И третья компонента, которая характеризовала советскую систему образования — формирование гармонично развитой личности, а в идеале — нового человека. Воспитательные функции возлагались в значительной мере на коммунистические детские и молодежные общественные организации, охватывавшие все возрастные ступени.

Избранный после ликвидации СССР в качестве целевой установки российских реформ ориентир на образование американского типа вызывает сегодня серьезные сомнения. Образовательная система США весьма далека от идеала. Спорно даже само ее позиционирование в качестве лучшей из мировых образовательных систем. Минимум дважды в течение XX столетия западная общественность признавала отсутствие у США первенства в качестве образования.

*Ценностный фундамент*, связанный чаще всего с глубинной религиозной традицией, можно обнаружить в образовательных системах большинства стран мира. А генезис системы, как известно из теории системного анализа, определяет в значительной мере ее функционирование. Европейское образование не может быть адекватно понято без представления о системе организации средневекового теологического обучения. Китайская образовательная система восходит к конфуцианской традиции учительства, японская – к синтоистской. Мусульманская по сей день выстраивается на исламской платформе.

Разрыв с ценностно-цивилизационным фундаментом является, таким образом, общей проблемой западного образования в XXI веке. Необходимо оглянуться назад. Преодоление кризиса видится в возвращении к истокам национальной образовательной системы.

# **Российское образование: антропологическое измерение**

## **Образование как формирование личности**

Одна из главных управленческих проблем сегодня, не только в России, но и во всем мире, состоит в подмене ценностей и целей средствами. И особенно наглядно это проявляется в сфере образования. Создается впечатление, что образовательные структуры существуют только для того, чтобы направлять отчеты в профильные министерства. Эти отчеты и воспринимаются как самое главное, едва ли не священное. По правильности заполнения форм и своевременности предоставления отчетов судят об эффективности образовательных учреждений и их структур. Сообразно с ценностным подходом в теории государственного управления, управленческая развертка должна осуществляться в следующей последовательности: ценности – цели – проблемы – решения (средства) – результат. Но если происходит разрыв применяемых средств с ценностями и целями ради которых они, казалось бы, применяются, устанавливается бюрократический дик-



тат. Именно такая бюрократизация поразила особенно остро сферу образования. Чиновники давно утратили смысл образовательной реформы. Педагоги и ученые львиную долю времени тратят на описание образовательной деятельности в ущерб самой образовательной деятельности. Выйти из этого состояния системного паралича возможно, лишь восстановив смысл образования. Это практически означает *возврат* от стандартов и компетенций к *формированию человека*. Отсюда и замысел представляемой книги – выявление антропологических оснований образовательных систем.

Основная функция образования состоит в межпоколенной передаче социального опыта. Через такую трансляцию происходит самовоспроизводство народа. А это предполагает, что транслируются не только накопленные знания, но и идентичные для данного общества ценности. Распространенный до настоящего времени сервисный подход к образованию как совокупности образовательных услуг, клиентных отношений обучающего и обучаемого совершенно противоречит ее ценностно-антропологическому осмыслению.

Понятие «образование» в русском языке этимологически восходит к слову «образ». Через образование формируется личность человека, его социальное и нравственное лицо. Образование в этом плане противопоставит без-образию. Вместе с тем, в религиозной традиции человек – это образ и подобие Божие. Следовательно, образование оказывается ориентировано на формирование человека в его высших идеальных проекциях.

Существует ли какая-то специфичность накапливаемого социального опыта различными человеческими сообществами? Безусловно. Различается даже опыт, накопленный разными семьями. Но если это так, если мы фиксируем различия социального опыта, накапливаемого народами и цивилизациями, значит цивилиза-

ционно вариативными должны быть и образовательные системы. Соответственно, должна быть и постановка вопроса о российской цивилизационной модели образования. А в чем состоит эта цивилизационная специфика? Министр просвещения О.Ю. Васильева справедливо говорит о необходимости сохранения лучших традиций отечественного образования. А в чем заключаются эти традиции? Нигде к настоящему времени это четко не сформулировано. Между тем, сама артикуляция тезиса «российское образование фундаментально, то есть на уровне базовых ценностей, отличается от образования западноевропейского или американского» имела бы определяющее значение. Пока эти главные слова все-таки еще не произнесены.

## **Образование как обретение способности различать добро и зло**

**Выход** на уровень цивилизационной антропологии еще не исчерпывает проблемы антропологического измерения образования. Есть и более высокий уровень. Этот уровень выражается словами героя Федора Михайловича Достоевского: «Тут дьявол с Богом борется, а поле битвы — сердца людей». Эти слова могли бы быть заявлены в качестве формулы образования. Образ Древа познания добра и зла лежит в основании антропогенеза. Соответственно, и учить в интегральном смысле следует тому, чтобы *ученик в итоге мог различать добро и зло*. На основе этого различения выстраивается любой социум. И наоборот, нивелировка этих категорий, заявление, что понимание добра и зла — субъективно, оборачивалось всегда следующим шагом — социальным обрушением. Предпринятый автором просмотр линеек российских школьных учебников по всем предметам

за 11 лет обучения вообще не обнаружил наличия категорий «добро» и «зло». Нет их и в государственных стандартах основного общего образования и среднего (полного) общего образования. Они встречаются только в стандарте начального образования в разделе «Литературное чтение», в контексте показа значения чтения для личного развития. Нет категорий «добра» и «зла» и в перечне так называемых профессиональных компетенций высшего образования. Главная задача образования оказалась, таким образом, выхолощена. Не лишне здесь напомнить изречение древнегреческого философа Антисфена: «Государства погибают тогда, когда перестают отличать дурное от хорошего...».

Зато во многие стандарты, включая, например, вызвавший большой резонанс *Историко-культурный стандарт*, вошла в качестве базового положения идея *толерантности*. Под толерантностью буквально понимают терпимость к иному. Исходно распространение понятия было связано с идеями основоположника либеральной теории Дж. Локка. Идея толерантности использовалась на начальном этапе как средство ограничения религиозной веры, перехода к системе секулярного общества, как терпимость к иным верам и безверию<sup>1</sup>. Далее оно стало переноситься на отношение к религиозным меньшинствам и, наконец, к меньшинствам сексуальным. В России активное распространение понятия «толерантность» приходится на начало 1990-х годов, когда западный постмодернизм уже придал ореол законности всему тому, что ранее считалось грехом и девиацией<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Локк Дж. Письмо о веротерпимости // Локк Дж. Избранные философские произведения. М., 1960. Т. 2. С. 66–90.

<sup>2</sup> Клейберг Ю.А. Толерантность и деструктивная толерантность: понятие, подходы, типология, характеристика // Общество и право. (Краснодар). 2012, № 4 (41). С. 329–334; Гусейнова Э.М. Основные подходы к изучению понятия толерантности в отечественной и зарубежной науке // Молодой ученый. 2014, № 21. С. 626–629; Осипова С.И., Богданова А.И.

Понять обращение к требованию терпимости как средству противодействия ксенофобии, безусловно, можно. Но и толерантность должна иметь свои ограничения. Ее гипертрофированность может обернуться подрывом всей системы социализации. Возникает вопрос: должен ли был распространяться принцип толерантности, к примеру, на фашизм. А сегодняшние террористы, с одной стороны, или насильники-педофилы, с другой, — к ним тоже надо быть толерантным? Толерантность приводит на практике к установке: быть терпимым и к тому, что традиционно определялось как зло. Зло уравнивается с добром, и различия между ними стираются. Вместо модели противопоставления зла и добра приходит модель многообразия индивидуальных проявлений человека.

Идеи *плюрализма* получили распространение в СССР еще в перестроечный период, хронологически предшествуя распространению понятия *толерантность*. Вначале утверждалось, что существует неограниченное многообразие мнений — плюрализм, а затем признавалось, что все основанные на них образы жизни имеют право на существование. Любые идеи и ценности — субъективны, а потому не могут быть сведены к единому общественному знаменателю; этот подход и составил фундамент движения в направлении к пост-модерну. Всё субъективно, а следовательно, относительно, и потому добро и зло есть индивидуальные представления для каждого конкретного человека. В этой логике предписание человеку со стороны общества, что есть плохо и что есть хорошо, и его социальные институты, такие как школа, являются недопустимым

---

Генезис сущности и содержания понятия «толерантность» // Сибирский педагогический журнал. Новосибир., 2011, № 6. С. 114–131; Толерантность как практическая философия педагогики / ред. А. В. Перцев. Екатеринбург, 2005.

тоталитарным насилием общества над личностью. Но при таком подходе какое бы то ни было общественное единение невозможно. Любое общество формируется на основе принятия большинством определенной системы ценностей, общественного консенсуса в понимании добра и зла. Когда же априори заявляется, что единства в понимании добра и зла быть не может, — это обрекает социум на распад. Установление базовых для общества ценностей и их трансляция через систему образования не означает запрета на инакомыслие и тем более унификации человека. Применительно к образованию важно в качестве императива установить — какие положительные ценности и представления должны формироваться при работе с учащимися, а какие, признаваемые в качестве разрушительных, блокироваться.

К чему может привести гипертрофированно воспринятая идея толерантности? Результаты внедрения идей толерантности наглядно демонстрирует современный Запад. В отдельных образовательных учреждениях США появляются курсы обучения основам гомосексуализма. Родители возмущены. Но их возмущение противоречит принципам толерантности. Еще в 1987 году Рональд Рейган публично признал важную роль, которую играет сатанизм в американской общественной жизни. Минуло время, и сатанизм оказывается одной из легальных религиозных деноминаций, наряду с иными. В 2015 году в американском Детройте устанавливается памятник сатане в образе Бафомета. Рядом с сатаной — фигуры обучаемых им детей.

Школьникам США начали преподавать предмет «Основы сатанизма», пока, правда, факультативно. Издана и распространяется в школах учебная литература по сатанизму. Так, в округе Ориндж штата Флорида учащимся предлагается ознакомиться с основами сатаниз-

ма в интерактивном игровом формате. В предлагаемой школьникам десятистраничной «Большой сатанинской книге для детей» сатанисты мальчик Дэмьен и девочка Аннабель рассказывают сверстникам об увлекательных «сатанинских» ритуалах<sup>1</sup>. И вот уже то, что традиционно понималось как добродетель, оказывается ненормативным. Добродетельные учащиеся в школах являются объектом насмешек, а порочные — примером для подражания. Устанавливается система, которую можно определить как «тоталитаризм толерантности».

## **Антропология и мировая история образования**

Каждая образовательная система выстраивается на той или иной, принимаемой в качестве нормативной, модели человека (антропологическом типе)<sup>2</sup>. В зависимости от модели человека, взятой за основу в образовательной системе, различаются цели образования, педагогические подходы и практики. Антропологический ориентир в образовании (формирование личности) может быть публично заявлен, как было, например, в СССР, а может устанавливаться как нечто само собой разумеющееся. Но в любом случае — артикулированно или неартикулированно — такой ориентир существует и в образовательных системах, и в педагогических теориях.

Христианская антропология исходила из понимания человека в качестве образа и подобия Божия.

<sup>1</sup> В Америке выпустили «Большую сатанинскую книгу» // <https://www.5-tv.ru/news/96586/>; Школьники американского штата Флорида изучат основы сатанизма // <https://politikus.ru/events/32313-shkolniki-amerikanskogo-shtata-florida-izuchat-osnovy-satanizma.html>

<sup>2</sup> Bagdasaryan V.E., Fedulin A.A. Historical Variability of Anthropological Models and Categorical Essence of Human Nature. *Bylye Gody*, 2013. № 28 (2). С. 11–17.

Причем в православии человек понимался существенно иначе, чем в западном христианстве. Согласно православному пониманию, природа Адама после грехопадения была повреждена. В католическом варианте он лишь утратил благодать, тогда как адамическая исходная природа оставалась неизменной. Из идеи повреждения природы Адама в результате апостасии (богоотступничества) следовало, что в будущем она должна быть преображена. Это накладывало принципиальный отпечаток на базовые установки православной педагогики — принятие в качестве цели *нравственное преображение учащегося*<sup>1</sup>.

В условиях Российской империи христианская антропология увязывалась с долженствованием имперского человека и представляла в различных сословных версиях. Для значительной части дворянского сословия, правда, было характерно наложение на православную антропологию секулярных представлений западного Просвещения, что обуславливало соответствующие внутрисистемные противоречия в образовании и педагогике.

В современной образовательной системе Российской Федерации целевой антропологический ориентир — каким должен стать человек в результате обучения — не заявлен. На уровне управленческих документов акцент делается на профессиональные компетенции, а не образ человека, что при отсутствии ценностного целеполагания (желаемого образа человека) не может не приводить к функциональным проблемам. Тем не менее, и даже в этой ситуации антропологические основания образования и педагогики идентифицировать возможно. С распадом СССР и переходом к рыночной экономике в стратегии развития образования в качестве базовой была принята модель «человека

<sup>1</sup> Зенько Ю.М. Основы христианской антропологии и психологии. СПб., 2007.

экономического» (*homo economicus*). Под эту модель выстраиваются в значительной степени концепции образовательной политики, как на уровне государства, так и отдельных образовательных учреждений. Не оспаривая само существо этой модели и ее применимость к российской цивилизационной матрице (такое рассмотрение не входит в предмет представляемого исследования), важно зафиксировать, что сама по себе модель есть. На уровне же учительского сообщества, как и большинства российского общества в целом, сохраняется еще по инерции советская антропологическая традиция (*homo soveticus*), со всеми вытекающими из нее педагогическими стремлениями<sup>1</sup>. Сущность внутреннего конфликта в современном российском образовании видится в столкновении этих двух несовместимых антропологических традиций.

## **Различия педагогических теорий (цивилизационных различий) моделей человека**

Педагогические теории, а соответственно, и образовательные системы в целом, зависят от исходной модели человека, принятой соответствующей общностью. По большому счету, различие культур начинается с различия ответов на фундаментальный вопрос — **что есть человек?** Сегодня в общественное сознание внедряется, как само собой разумеющееся, прочтение: человек = индивидуум. *Индивидуум* — латинский эквивалент греческого слова *атом*. Из образа человека-индивидуума имеются два следствия в образовательном преломлении. Во-первых, принятие педагогики

<sup>1</sup> *Cambra F.P. de. Homo soveticus. La vida actual en Rusia. Barcelona : Ediciones Petronio, 1975; Зиновьев А.А. Гомо советикус. Пара беллум. М., 1991.*



автономности человека, недопустимости наложения на него социальных ограничений. Во-вторых, принятие педагогического императива индивидуализации, раскрытия индивидуальных потенциалов учащегося, отличающих его как индивидуума от других. Пониманию человека как атома противостоит его понимание в качестве общественного существа, очеловечивание которого достигается только в связи с другими людьми. В христианском понимании, человек — это собрат во Христе, в семантике советского времени — социальное существо. Педагогике индивидуализации оппонирует в этом плане *педагогика социализации*. Неизменности человека-атома противостоит взгляд на человека как проект. Посредством педагогики формируется новый, преображенный, а соответственно, более совершенный человек. Из существа плотского, с биологической доминантой человек преобразуется в существо с доминантой духовной. Отсюда и установка образования — не столько раскрытие индивидуальных особенностей, сколько одухотворение человека. В религиозном словоупотреблении — обожение человека, придание ему образа Божия<sup>1</sup>.

Находит свое педагогическое преломление и идущий от Аристотеля взгляд на человека как социальное животное. В постаристотелевское время появились различные вариации этого определения: «разумное животное», «животное, производящее орудия труда» и даже «религиозное животное». Но слово «животное» оказывается в данном случае доменным. А если человек животное, пусть и обладающее определенной спецификой, то потребности, производные от его

---

<sup>1</sup> Мейендорф И. Жизнь и труды св. Григория Паламы: Введение в изучение. СПб., 1997; Попов И.В. Идея обожения в древневосточной Церкви // Попов И.В. Труды по патрологии: в 2 т. С.-Посад, 2004. Т. 1, ч. 1: Святые отцы II–IV вв. С. 17–48.

биологической природы, легитимны. Общество, в том числе и школа как общественный институт, должны эти потребности в той или иной мере удовлетворять. Взгляд на человека, исходя из приоритетности его духовной основы (образ и подобие Божие в религиозном прочтении), принципиально меняет педагогическую модель. Выстраивается иной тип педагогики — педагогика нравственности. В ее рамках далеко не любая потребность учащегося должна быть поддерживаемая. Сознание ученика оказывается, в соответствии со словами Ф.М. Достоевского, полем борьбы добра и зла. И учитель выступает субъектом этой битвы.

«При каждом виде государственного устройства, — говорил Аристотель, — сущность человека меняется»<sup>1</sup>. Это аристотелевское положение диссонирует с распространенным в рамках либеральной мысли представлением об антропологической универсальности «общечеловеков». Одной из вариаций либеральной теории на современном этапе является концепция «сервисного государства». Функции государства, в соответствии с данным концептом, исчерпываются предоставлением услуг. Одним из видов услуг являются образовательные услуги. Всё то, что выходит за рамки услуги, является нарушением прав человека, вторжением в его автономное личное пространство. Этот концепт и у нас получил одно время широкое хождение. Понятие «образовательные услуги» вошло во все чиновничьи циркуляры, вызвав широкое неприятие учительского сообщества. Однако, несмотря на все попытки исключить применительно к образованию использование категории «услуга», законодательное закрепление такого использования сохраняется<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Аристотель. Политика // Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 470.

<sup>2</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» // [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

Другой тип государства — это государство, реализующее принятые обществом нравственные идеалы («*нравственное государство*»). Оно исходит из необходимости развития человека в соответствии с этими идеалами. Таким образом, функции государства нравственных идеалов оказываются не просто иными, а в определенных отношениях противоположными функциям государства сервисного. То, что в сервисном государстве — область невмешательства (сознание и ценности человека), в государстве нравственных идеалов — главное направление реализуемых им функций. Вместо образовательных услуг образование в такой модели выстраивается как *человекостроительство* (воспитание личности).

Существуют уже достаточно давно две оппонирующие друг другу педагогические методологии. Одна методологическая школа предписывает в обучении исходить из индивидуальных потребностей ребенка. Педагог в этой модели только помогает раскрыть индивидуальные потенциалы ребенка. Индивидуализация становится стратегическим ориентиром всей системы образовательной деятельности. Для каждого учащегося в идеале предлагается своя, вытекающая из его индивидуальных потребностей, программа образования. Свобода учащегося в рамках этого подхода является главной установкой.

Хуже всего, считают последователи этого подхода, психологическое насилие школы над личностью. «Педагогика, — заявлял Джон Дьюи (фактически культовая фигура в американской педагогике), — должна строиться исключительно на спонтанных интересах и личном опыте ребенка». Но как быть, если у ребенка нет интереса к истории или математике? Ничего страшного, говорят последователи дьюевской педагогики, ведь какой-то интерес у него должен быть. Вот

этот интерес и следует поддерживать, и предоставлять образовательные услуги для удовлетворения этого интереса.

Такой подход критиковался за то, что индивидуальные потребности ребенка не обязательно выведут его на запрос нравственного просвещения, преодоления сложностей, возникающих на пути научения. Попущение в свободе, говорили критики, легко может оказаться путем человеческой деградации

Оппонирующая модель педагогики исходит из иного императива: *бороться за душу ребенка*. Эта борьба ведется в отношении лени и поражающих сознание ребенка пороков. Педагог, в соответствии с буквальной этимологией слова, ведет ребенка. Здесь имеет место уже не образовательная услуга, а именно *учительство*. Такой подход предлагает исходить в педагогической деятельности из существующих общественных идеалов. Формирование человека в процессе воспитания и обучения происходит в соответствии с этими идеалами. Главным стратегическим ориентиром в данном случае выступает уже не индивидуализация, а *социализация*. Принципиальную основу такой модели составляет не свобода, как в первом случае, а чувство ответственности.

Учитель, в отличие от тьютора, ведет ребенка к тому идеалу, той антропологической модели, которая принята обществом на основе его национальных ценностей. Такая педагогическая теория была взята за основу системы образования в Российской империи. Упрек оппонентов: вот откуда идут истоки русской автократии — из русской же авторитарной педагогики! Тот же упрек с позиции современного западного ювенального права предъявляется и традиционной российской системе семейного воспитания. Разве имеет право родитель наказывать ребенка, разве не подавля-

ет он наказанием его индивидуальность и личностную автономность?!

Кто прав в этой дискуссии? Для нас в данном случае важна, во-первых, сама констатация различия ценностных оснований образовательных систем. Во-вторых, важна фиксация того, что российская педагогическая модель имеет свою национальную специфику, и эта специфика определяется особенностями бытия российской цивилизации.

В истории педагогики были, как известно, яркие сторонники обеих позиций. Из четырех названных ЮНЕСКО величайших педагогов XX столетия, определивших своей деятельностью способ педагогического мышления, двое — Монтессори и Дьюи — выступали сторонниками педагогики с опорой на свободу учащегося, и двое — Кершенштейнер и Макаренко — сторонниками формирования человека в соответствии с общественными идеалами. Американская национальная педагогическая школа, несмотря на известную внутреннюю плюралистичность, шла преимущественно в парадигме первого подхода, советская — второго. Свои преимущества были и у той, и у другой.

В постсоветский период американский опыт стал преподноситься фактически как единственно правильный. На практике же гипертрофированность принципа свободы в воспитании привела к процессам, которые отдельные мыслители определяют как *озверение человека*, его биологизацию. В свое время выдающийся российский педагог **Петр Лесгафт** так описал принцип свободного обучения, исходящего *от потребностей ребенка*: «Вначале ребенку дается конфетка, потом конфетка с ромом, потом ром без конфетки». Общая деградация личности оказывается программируемой. Но не это ли самое и наблюдается сегодня, как основной тренд мирового образования?

Для Александра Герцена, западника и богоборца, который, как и многие западники, был апологетом идеи свободы, столкновение с европейской жизнью явилось культурным шоком. И вот, уже живя в Лондоне, он в отношении принципа «свободы» пишет следующее: «Что значат слова “человек родился свободным”? Я Вам их переведу, это значит: человек рождается зверем»<sup>1</sup>. А что, в свете рассуждений Герцена, означает выстраивание воспитания человека на принципе свободы? Не означает ли это потакание звериному началу? В практике современной педагогики именно так и происходит. Всё чаще из разных стран мира идут информационные сводки: то там, то здесь подросток в школе расстрелял своих сверстников и учителей. Президент России на один из прецедентов такого рода — «керченскую трагедию» 2018 года (расстрел учащимся колледжа своих однокурсников) — отреагировал в том смысле, что созданы лжеобразцы, лжегерои для подражания молодежи, и корни этих трагедий надо опять-таки искать в воспитании. Вопрос о свободе ребенка в педагогической теории и практике оказывается, таким образом, не только вопросом педагогики, но и системы общественных отношений в целом.

Образование напрямую связано с моделью цивилизации. Через образование, по сути дела, воспроизводится соответствующий цивилизационно-идентичный антропологический тип. Поэтому и модель образования, и его целевые установки принципиально различны. Образование выступает как своеобразный микрокосмос по отношению к цивилизации. Если цивилизационная система разрушена, но сохранилась цивилизационно-идентичная модель образования, цивилизация может быть воссоздана. Если возможность транслировать со-

---

<sup>1</sup> Герцен А.И. С того берега // Утопический социализм: Хрестоматия. М., 1982. С. 397.

циальный опыт отсутствует, цивилизация при прочем общем благополучии в итоге погибнет. В этом отношении принципиально важно знать, чем российская образовательная система отличалась от западной.

## **Религиозный генезис педагогических систем**

Известные в истории образования национальные педагогические системы родились на основе той или иной религиозной традиции. Фиксация этой генезисной связи дает основания для предостережения против системного переноса, воспринимаемого как успешный, зарубежного педагогического опыта. Для того чтобы такой перенос оказался эффективным, следовало бы заимствовать не только педагогику, но и весь лежащий в ее основе культурный фундамент с ядром соответствующей религии. Сделать это без изменения цивилизационного кода соответствующей общности невозможно.

Проследим связь религиозных традиций с вариациями педагогических систем. Так, американская педагогика, равно как и сам феномен американского общества, не могут быть адекватно поняты без учета ее кальвинистского фундамента.

Педагогика в традиционном религиозном обществе выстраивалась на сакрализации личности учителя и учительской профессии. Это соотносилось с сакральностью священника, несущего высшие знания пастве. Образование выстраивалось также сообразно с этой схемой — сверху вниз, от учителя к ученикам.

Реформация в странах протестантского ареала изменила значение духовенства и лишила его сакральности. В кальвинизме духовный чин — это не степень священства, а избираемая должность руководителя

религиозной общины. Изменились, соответственно, и отношения священника с паствой, предельно демократизировались их коммуникации. Соответствующим образом трансформировалась и построенная на кальвинистском фундаменте педагогика: учительство в этой модели утратило сакральность, а процесс обучения нарочито демократизировался. Учитель сближался с учениками, и его педагогическая установка состояла в том, чтобы ликвидировать дистанцию с учащимися. Он становился мотиватором и навигатором (коучером) образовательного процесса, но не был учителем в традиционном понимании. Лучшим педагогом в этой системе оказывался тот, который налаживал непринужденное общение с учащимися на равных. Сегодня такие же требования к педагогу внедряются и в российских школах, считающихся передовыми. Хотя нет доказательств того, что обучение через разрыв дистанции учитель–ученики эффективнее обучения при поддержании сакрального статуса учителя. Один подход дает раскрепощение ученика, тогда как другой воспитывает его в уважительном отношении к получаемым знаниям.

По форме диалоговые занятия в американской школе, впрочем, как и лекции американских профессоров в университетах, очень близки к формату кальвинистских проповедей. Интерактивные приемы, направленные на привлечение внимания и достижение расположения слушателей, первоначально были апробированы на уровне религиозных проповедей, а уже затем перенесены и в образовательный процесс.

С *кальвинизмом* соотносится и предельно децентрализованная, опирающаяся на принципы автономности и самоуправления американская образовательная система. Кальвинистские конгрегации также децентрализованы, автономны и самоуправяемы. По подобию объединений религиозных общин, имеющих широкие воз-



возможности собственного толкования теологических вопросов, было исторически выстроено американское образование. В этом отношении оно существенно отличается от гораздо более централизованного европейского образования, сформировавшегося в основном на мировоззренческой платформе католицизма.

Кальвинизм, как известно, в теологическом плане особенно акцентирует *идею избранничества*. Избранность одних предполагает, что другие избраны не были, а соответственно, есть априори люди успешные и неуспешные, лидеры и аутсайдеры. На проявление этого избранничества, на его раскрытие и была в значительной мере ориентирована американская педагогика. Ее выраженная установка на ценность индивидуализма определялась не в последнюю очередь кальвинистским взглядом на природу человека<sup>1</sup>.

Значимую роль при переходе от средневекового теоцентрического общества к обществу Нового времени сыграл широко распространенный одно время в интеллектуальных кругах западного мира *пантеизм*. Влияние пантеизма, исходящего из базового представления о разлитости Бога в природе, на формирование системы взглядов и социальных институтов современного западного общества прекрасно показал в свое время философ и католический богослов Романо Гвардини<sup>2</sup>. Важное влияние оказал он и на становление западной педагогики в ее фундаментальной идее свободного воспитания. Казалось бы, если максимизировать свободу ребенка в образовательной деятельности, он может легко оказаться под властью соблазнов. Но если Бог разлит в приро-

<sup>1</sup> Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения М., 1990. С. 61–272; Виллер Р.Ю. Влияние Кальвина и кальвинизма на политические учения и движения XVI века // Церковь и государство в Женеве XVI в. в эпоху кальвинизма. М., 1894.

<sup>2</sup> Гвардини Р. Конец нового времени // Вопросы философии. 1990, № 4. С. 127–163.

де и от природы (изначально) в человеке содержится Божественное начало, то предоставленный себе ребенок сделает правильный выбор в пользу добра и познания без всякого принуждения к тому со стороны родителей и учителей. В соответствии с этим представлением в теории педагогики рождается тезис о наличии у человека *врожденных импульсов к познанию и нравственному развитию*. Если такие импульсы реально существуют, тогда педагогическая деятельность действительно должна быть либерализована. Но с оговоркой «если». Вне рамок пантеизма и представления о врожденности каких-либо идей и ценностей вся эта педагогическая модель не работает.

Классическая западноевропейская система образования вышла из средневековых католических образовательных учреждений. Вошедшие сегодня прочно в реалии образовательной подготовки уровневые ступени — бакалавр и магистр — являлись понятиями, выражающими ступени богословской подготовки. Из западноевропейских христианских образовательных учреждений пришла воспринимаемая сегодня как классическая классно-урочная система организации образовательного процесса.

Для *католической модели образования*, в отличие от протестантской, характерен учителицентризм. Вокруг учителей выстраивается образовательное учреждение, в которое приходят учащиеся. Соответственно, и главная фигура в таком учреждении — педагог. В протестантском типе школы дело обстоит иначе, здесь главная фигура — учащийся, которому педагоги предоставляют запрашиваемое содействие — образовательные услуги<sup>1</sup>.

*Лютеранство* определило в значительной мере тип школы и в целом образования, сложившегося в странах

---

<sup>1</sup> Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль (Исследования и материалы): Сб. науч. трудов. Вып. 1. М., 1990.

Северной Европы и отчасти Германии. Сегодня говорят об успехах финской системы образования, предлагая заимствовать ее опыт. Но возможности такого заимствования имеют существенные ограничения. В основе финской системы образования лежит лютеранская религиозная платформа. Высокие показатели Финляндии в рейтинге PISA были бы менее удивительны, если вспомнить, что в середине XIX – начале XX века она, находясь еще в составе Российской империи, занимала абсолютно первое место в мире по уровню грамотности. Идея всеобщего образования впервые была заявлена и реализована именно в странах лютеранского культурного ареала. Генезисно она связывалась с принципом всеобщего священства и формулируемой на основе его установки: каждый верующий должен уметь читать Библию.

Именно в рамках лютеранского типа образования выработалась модель профессиональной школы, социализации учащегося в ней, как дающей подготовку к будущей профессии. Такие установки определили в значительной мере подходы немецкой педагогической школы<sup>1</sup>.

Общеизвестно, какое влияние на образование в еврейской культурной среде оказывал и продолжает оказывать *иудаизм*. Долгое время еврейское образование было фактически синонимично иудейскому. Центральное место в образовательных учреждениях разных ступеней — и в хедере, и в иешиве — отводилось изучению Талмуда. Всё остальное обучение было производно от обучения религиозного.

Одной из специфических особенностей иудейской системы обучения является большое внимание к развитию логического мышления учащихся. Логическое мышление считается важным для выработки навыков

<sup>1</sup> Очерки истории западного протестантизма. М.: ИВИ РАН, 1995.

участия в религиозных дискуссиях. Одной из используемых педагогических технологий является «пилпул». Сущность его состоит в научении доказывать и опровергать одно и то же положение путем максимизации аргументов «за» и «против». Технология пилпул приобрела особую популярность в еврейских религиозных школах Восточной Европы. Хотя, надо согласиться, что она признавалась не всеми духовными авторитетами в иудаизме, а ряд из них отзывались о ней резко-критически<sup>1</sup>.

В странах мусульманского культурного ареала *исламская педагогика* по-прежнему имеет системообразующее значение. В религиозных школах она реализуется напрямую, в светских — опосредованно. Пример опосредованного использования исламской педагогики представляют гюленовские школы. Созданные во многих странах мира и работающие достаточно эффективно, они рассматриваются экспертами в качестве фактора политического и религиозного влияния. Обращает на себя внимание хороший уровень подготовки в гюленовских школах, что является демонстрацией достижения высоких результатов в образовании при использовании различных моделей и не копируя западные технологии<sup>2</sup>.

Особенностью исламской педагогики является особая роль, отводимая в ней системе духовного наставничества. Она предполагает, в частности, индивидуальные беседы учителя и ученика на духовные темы, выходящие за формат классно-урочной системы. Ислам-

---

<sup>1</sup> Педагогика // Электронная еврейская энциклопедия // <https://eleven.co.il/judaism/traditional-education/13169/>; Пилпул // Электронная еврейская энциклопедия // <https://eleven.co.il/talmud-rabbinics/overview/13215/>

<sup>2</sup> Сколько в мире школ Гюлена и как Турция пытается их закрыть // [https://news.rambler.ru/education/34800733/?utm\\_content=rnews&utm\\_medium=read\\_more&utm\\_source=copylink](https://news.rambler.ru/education/34800733/?utm_content=rnews&utm_medium=read_more&utm_source=copylink); Токтоналиев Т. Гюленовские школы раздора // <https://ru.krymr.com/a/27892680.html>.

ская педагогика в целом акцентирует личностную связь учителя и ученика, что сущностно противоречит развиваемому на Западе подходу к образованию в качестве услуги.

В последнее время наряду с финской широко популяризируется *сингапурская образовательная модель*. Изучать ее, безусловно, необходимо, но пытаться системно перенести на российскую почву — бесперспективно. Фундаментальную основу сингапурской образовательной модели составляет *конфуцианство*, из которого и вытекают собственно педагогические технологии. Отличительной особенностью реализуемых технологий является положенный в их основу принцип кооперативного обучения. Учащиеся разбиты на группы, через взаимодействие которых и решаются учебные задачи. Действия учеников бывают доведены до высокого уровня автоматизма, трудно вообразимого у ребенка с европейским менталитетом. Свободы личностного саморазвития — базового положения западной педагогики — здесь не только нет, но вся система выстроена на противоположных принципах: подчинения человека интересам группы<sup>1</sup>. Конфуцианское групповое самосознание и ритуал нашли соответствующее преломление и в педагогике стран связанного с конфуцианством культурного ареала.

Заслуживают внимания и успехи в образовании другой страны конфуцианского культурного ареала — *Южной Кореи*. Обычно она позиционируется в парадигме избранного западнического и конкретнее — американского пути развития. В геополитическом отношении это действительно так, но не в педагогике. Свободное развитие ребенка — базовый принцип современной западной педагогики — применяется в

---

<sup>1</sup> Васильева Е.Д. Конфуцианские ценности как доминанта культурного профиля Сингапура // Международный научно-иссл. журнал. 2018. С. 61–67.

Корею только для детей дошкольного возраста. С поступления ребенка в школу все для него принципиально меняется, и он входит в мир жесткой дисциплины и строгой иерархичности. Сообразно с конфуцианской традицией воспитания, дисциплина, почитание статусов и почитание старших, полное подчинение родителям относятся к базовым добродетелям. Всё это культивируется и в современной корейской школе. Допускаются телесные наказания учителем нерадивых учеников. Практикуются даже групповые наказания. Наряду с безусловностью требования подчинения учителю, важное значение в функционировании корейских школ имеет возрастная иерархия. С точки зрения современного западного человека всё это наверняка может выглядеть как проявление мрачного средневековья, но это национальная педагогика одной из наиболее динамично развивающихся в технологическом отношении стран. Культурная традиция не только не стала для нее препятствием развития, но, как раз наоборот, явилась факторным основанием модернизационного прорыва.

Существует и *православная версия педагогической теории*. Она нашла свое воплощение в отечественной школе педагогики, включая педагогику советскую. Несмотря на декларируемые принципы атеистического воспитания, педагогическая система в СССР выстраивалась в значительной мере на ценностях и представлениях, укоренившихся в православном подходе. Отличительной особенностью этого подхода являлся целостный взгляд на бытие и отдельные решаемые проблемы. Вероятно, истоки *холизма (ориентация на целостное видение)* в отечественной педагогике уходят еще к платонической традиции дедуктивной логики, используемой православными богословами, в противо-

положность католическим теологам, предпочитающим учение Аристотеля. Холистический подход в образовании выражается в том, что гораздо большее внимание оказывается фундаментальной подготовке.

Особое значение в российской педагогике уделялось ориентации на идеал, в соответствии с которым и осуществлялось формирование человека в процессе обучения. Православная тема преобразования человека являлась ключевой темой и педагогической деятельностью<sup>1</sup>. Категория «преобразования» хотя и не использовалась в советском педагогическом дискурсе, но система целевым образом работала на возвращение нового совершенного человека.

Православная идея соборности нашла преломление в советской системе коллективистского воспитания. В воспитательной деятельности в СССР ценность коллективизма являлась важнейшей в аксиологической иерархии. На этот ценностный ориентир работали не только учителя, но и параллельно детские и молодежные организации.

Тезис о связанности педагогических систем с определенными религиозными платформами приводится в данном случае не для того, чтобы передать образование в руки Церкви. Речь о другом — о *фундаментальном различии основ национальных систем педагогики*. Признание факта этого различия практически должно означать повышение критичности к внешним заимствованиям в образовательных технологиях и большее внимание к собственным педагогическим традициям.

---

<sup>1</sup> Зеньковский В.В. Педагогика. Клин, 2002; Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Клин, 2002; Шестун Е., свящ. Православная педагогика. М., 2001.

## **Образование в геополитическом противостоянии систем**

Антропологические различия образовательных систем имеют сегодня и геополитическое преломление. Суть фиксируемых проектных трендов можно определить понятием «антропологическое неравенство». Даже не социальное, а именно антропологическое, так как речь идет о различных уровнях развития выпускников образовательных систем. Соотнесем эти тенденции с моделью мироустройства по Иммануилу Валлерстайну, дифференцировавшему мир на уровневые зоны: центр, полупериферия и периферия. В центре глобальной мир-системы находится общность, для которой предоставляется образование, условно определяемое как элитарное. В элитарных школах Запада оно носит фундаментальный характер, ориентировано на творчество. Методологически такое образование построено по тем самым лекалам, по которым выстраивалось советское школьное образование. Массовые школы Запада выстроены методологически иначе. В них учат по стандартам, готовят не творцов и не мыслителей, а практиков-исполнителей. В образовании стран полупериферии акцент на практические функции еще более усиливается. Применительно к называемым функциям обеспечения Центра ни творцы, ни мыслители, по большому счету, не нужны. И наконец, зона периферии, где ведется обучение лишь элементарным навыкам. (С точки зрения западных политиков, Россия относится к этому разряду стран.) Для этой зоны предусматривается сценарий архаизации. Всё та же идущая из глубины веков дихотомия: раб–господин. Раскрывается же эта дихотомия сегодня через уровневую дифференциацию по странам и социальным нишам систем человекостроительства



(в первую очередь, важнейшей его составляющей — образования).

Противостояние СССР странам, условно объединяемым понятием Запад, носило характер глобально-го противостояния альтернатив. Эта альтернативность проявлялась и в образовательной сфере. Сравним модели вузовского — советского и американского образования. Советское образование подразумевало исходно широкую фундаментальную подготовку. Оно было ориентировано на формирование человека-творца. Существовала идущая еще от Выготского и получившая продолжение в рамках школы Эльконина–Давыдова система проблемного, развивающего обучения. Через решение проблемных задач развивались творческие потенциалы человека, осуществлялось его интеллектуальное развитие. Только получив фундаментальные широкие знания, учащийся вузов на старших курсах находил себе нишу специализации.

Принципиально иначе выстраивалась двухуровневая система обучения бакалавриат–магистратура. Она, по своему генезису, восходит к средневековым Университетам и была тесно сопряжена с католической системой подготовки теологических кадров. Бакалаврам отводились вспомогательные, подсобные функции, магистр получал право заниматься собственно теологией. Бакалавриат, в отличие от советского фундаментального образования, был в гораздо большей степени профессионально ориентирован на практику. Бакалаврское образование опирается на образовательные стандарты, заточенные под профессиональные компетенции — качества, требуемые от выпускника целевым образом под определенную профессию. На уровне магистратуры осуществлялась уже подготовка исследователей.

Какая система лучше? Для общества рыночной конкуренции требовалось, естественно, готовить человека,

который будет конкурентоспособен на рынке. Но можно ли решать нестандартные задачи без наличия фундаментального образования? Можно ли без фундаментального образования идти вперед, открывая новые, еще не существовавшие ранее профессиональные ниши, и их осваивать на основе применения общей методологии? Советское образование, как минимум, не уступало образованию западному и позволяло на определенном этапе переигрывать оппонентов. Известно, какое заключение сделала американская межведомственная комиссия, исследовавшая причины советского прорыва в космонавтике, — преимущество советской школы. И то, что противники СССР считали едва ли не главным его преимуществом, мы демонтировали собственными руками.

Показательно сравнить в этом отношении оценку советской школы американским президентом Джоном Кеннеди и современными российскими сторонниками реформ.

*Джон Кеннеди:* «Советское образование — лучшее в мире. Мы должны много из него взять. СССР выиграл космическую гонку за школьной партой».

*Герман Греф:* «Россия проиграла в глобальной конкурентной гонке и оказалась в технологическом рабстве... Мы проиграли конкуренцию, надо честно сказать. И это технологическое порабощение, я бы так говорил. Мы просто оказались в числе стран, которые проигрывают, стран-дауншифтеров»<sup>1</sup>. «Нужно менять модель образования от детских садов до вузов. Мы пытаемся воспроизводить старую советскую абсолютно негодную систему образования, мы напихиваем в детей огромное количество знаний»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Глава Сбербанка заявил о порабощении России // <https://www.finanz.ru/novosti/aktsii/glava-sberbanka-zayavil-o-poraboshchenii-rossii-1000999375>

<sup>2</sup> Греф предлагает радикально изменить модель образования в России // <https://tass.ru/obschestvo/2588841>

*Анатолий Чубайс:* «Для многих нормальных людей школьные годы — это счастливое детство. А я ненавижу свою школу. Школа была с продвинутым военно-патриотическим воспитанием»<sup>1</sup>. А вот еще и высказывание Чубайса, осуждавшего нерыночность отечественной высшей школы: «Если ты доцент, профессор, завкафедрой в профильном направлении и у тебя нет своего бизнеса, да на кой чёрт ты мне нужен вообще?»

*Дмитрий Ливанов:* «Перед нами стоит задача изменения содержания технического образования. Готовить надо не разработчиков технологий, а специалистов, которые могут адаптировать заимствованные технологии. Кроме того, студентов надо учить современным технологиям, а не тем, что используются в России»<sup>2</sup>.

Реформы образования в России приобрели нарицательный характер. Во-первых, ввиду того, что непрерывное реформирование идет уже не одно десятилетие и финал их не виден. Во-вторых, ввиду радикализма реформаторов, установки на осуществление преобразований, несмотря на тотальное их неприятие со стороны педагогического сообщества и на уровне вузов, за единичными исключениями, и на уровне школ — без исключений.

Вот как характеризует сложившуюся ситуацию бессменный ректор НИУ ВШЭ — одной из главных площадок, инициирующих реформирование в системе образования, *Ярослав Кузьминов:* «С одной стороны, российскому образованию с его традициями узкой специализации и в самом деле трудно адаптироваться к более универсальной европейской системе, — профессора считают неспециалистов-бакалавров недоучка-

<sup>1</sup> Анатолий Чубайс мечтал поджечь собственную школу // <https://66.ru/news/politic/115500/>

<sup>2</sup> Дмитрий Ливанов: «Россия утратила статус мировой научной державы» // [http://www.ras.ru/digest/showdnews.aspx?id=8cc2ee25-bde8-438d-a7bb-b570ee7cfc87&\\_Language=ru&print=1](http://www.ras.ru/digest/showdnews.aspx?id=8cc2ee25-bde8-438d-a7bb-b570ee7cfc87&_Language=ru&print=1)

ми. С другой, в вузах идет сопротивление бесспорно необходимым сторонам Болонского процесса: открытости и готовности сопоставить качество своего образования с тем, что утвердилось в Европе. Это сопротивление — болезненный признак, российская система образования — одна из самых закрытых для потребителей в мире»<sup>1</sup>. Риторика реформаторов близка к военной или революционной — идет сопротивление, это сопротивление должно быть сломлено. Чье сопротивление должно быть сломлено? Учителей? Родителей учеников? Народа в целом? Нобелевский лауреат Джозеф Стиглиц назвал российские радикальные реформы в экономической сфере «большевизмом наоборот», имея в виду большевистские методы — сломать через колено. Ту же самую оценку с не меньшим основанием можно дать реформам в системе образования.

А между тем, реформа показывает свою неэффективность. По мере разрушения элементов советской, точнее даже сказать, традиционной российской системы образования, показатели России в мировом сопоставлении падают. Такое падение четко прослеживается по данным периодически проводимого мониторинга «Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся». Советская школа оценивалась как лучшая в мире, и это соотносилось с неизменными победами советских школьников на международных предметных олимпиадах. К 2012 году Россия оказалась на 34-м месте по математической грамотности, 37-м по естественнонаучной грамотности, 41-м по чтению.

Включение в *Болонский процесс* вызвало широкую и справедливую критику со стороны педагогического сообщества России. Но положение Болонской декла-

---

<sup>1</sup> Российские студенты не в курсе процесса // [https://www.gazeta.ru/education/2006/11/16\\_a\\_1058303.shtml](https://www.gazeta.ru/education/2006/11/16_a_1058303.shtml)

рации «каждая страна вправе сохранить исторически сложившуюся в ней систему подготовки специалистов» звучит достаточно мягко в отношении вариативности образовательных систем. Из Болонской декларации требования ломки собственной национальной образовательной системы для России не вытекало. Это была воля либеральных реформаторов.

Для отечественного фундаментального образования такая вещь, как ЕГЭ, была просто немыслима. Не потому, что этот экзамен един для всего государства, а ввиду сведения его к системе тестирования и превращения образовательного процесса в школах в натаскивание на тесты. Ни творчество, ни проблемное развивающее обучение — сильные стороны отечественной педагогики — в данной модели невозможны. Атрофированы оказались навыки устной речи и культура написания текстов. Выявление причинно-следственных связей существенно деформировалось в соответствии с тестовым форматом.

Между тем на Западе, откуда и была импортирована система всеобщего тестового контроля, всё чаще раздаются голоса за ее отмену. Имеется исторический опыт Франции, когда введение единого экзамена по типу современного российского ЕГЭ привело страну на грань революции. В 1966–1967 годы во французские вузы принимали на основе тестового удаленного экзамена, что позволяло кооптировать (то есть привлекать) во французские вузы молодежь бывших французских колоний. Общий уровень поступивших, как выяснилось, оказался крайне низким. В 1968 году начались массовые отчисления из вузов. Студенчество ответило беспорядками. Лозунги, связанные с образованием, перерастали в политические. Президент Шарль де Голль, национальный герой Франции, был вынужден уйти в отставку. Прошло два года и, оправившись от потрясе-

ния, Общественная палата Франции принимает решение об отмене удаленных тестовых экзаменов.

Сегодня в США резким противником экзаменов-тестов выступает, в частности, один из богатейших людей планеты Билл Гейтс. В то самое время, когда в России еще экспериментально вводился ЕГЭ в 2005 году, американский бизнесмен, выступая перед губернаторами заявил: «Если мы не хотим, чтобы Америка окончательно превратилась в страну идиотов, в страну тупиц, мы должны покончить со всеми тестированиями, с этими итоговыми тестированиями, с этими играми бесконечными, и должны вернуться к классической фундаментальной системе образования, потому что американцы перестали быть интеллектуалами»<sup>1</sup>. Билл Гейтс призывает американцев вернуться к классической фундаментальной системе образования, у нас же демонтируют ее по лекалам стран Запада.

## **Миф о превосходстве западного образования**

Избранный в качестве целевой установки российских реформ ориентир западного образования вызывает серьезные сомнения.

Образовательная система Запада весьма далека от идеала. Спорно даже само ее позиционирование в качестве лучшей из мировых образовательных систем. Минимум дважды в течение XX столетия западная общественность признавала отсутствие у Европы и США первенства в качестве образования.

Первым катализатором такого рода образовательной саморефлексии послужил запуск в 1957 году в

<sup>1</sup> ЕГЭ: и нам это надо? // Русское физическое общество // <http://rusphysics.ru/articles/384/>

СССР искусственного спутника Земли. Предпринятый в США экспертный анализ американского отставания в освоении космоса привел к заключению, что причиной тому являются качественные преимущества советской школы.

Следующей демонстрацией перед Западом несовершенств его образовательной системы явились технологические успехи Японии. «Причиной переоценки системы школьного образования, — писал о причинах реформирования образовательной системы на Западе американский педагог У. Файнберг, — послужило усиление экономической конкуренции со стороны Японии. В последние десятилетия XX века влияние Японии на систему образования в США было во многом аналогичным воздействию на нее Советского Союза в середине столетия. Именно Япония стала нелицеприятным стимулом для переориентации системы образования и упорядочения учебных планов с упором на традиционные академические предметы»<sup>1</sup>.

О том, что западная система образования находится в состоянии системного кризиса, говорили довольно давно. Широкий резонанс вызвал составленный в 1983 году Национальной комиссией США по проблемам качества образования доклад с эпатазирующим западную общественность наименованием «Нация в опасности». «Мы, — говорилось в обнародованном документе, — заявляем американскому народу, что долгое время можно было законно гордиться вкладом наших школ и колледжей в развитие США и благоденствие людей. Однако в настоящее время качество образования серьезно снизилось, что несет угрозу будущему государства и народа... Мы совершили акт безумного образовательного разоружения... Мы рас-

---

<sup>1</sup> Файнберг У. Демократия и реформа системы образования в США // Советская педагогика. 1991, № 6. С. 135.

тим поколение американцев, неграмотных в области науки и техники»<sup>1</sup>.

Не в лучшей ситуации по качеству образовательного процесса находилась и Западная Европа. «Многие полагают, — заявлял президент Франции Жорж Помпиду, — что наша система образования является лучшей в мире... В действительности же она — и особенно система среднего образования — обнаружила неспособность к эволюции и базируется в значительной мере на основах, заложенных иезуитами в XVII веке и лишь несколько измененных в конце прошлого столетия»<sup>2</sup>. Оценка, сформулированная по прошествии времени президентом Франции Ж. д'Эстеном, не претерпела изменений: «Я думаю, что главная неудача Пятой республики состоит в том, что она оказалась неспособной удовлетворительно разрешить проблему образования и воспитания молодежи»<sup>3</sup>. Начавшиеся с середины 1980-х годов реформы ситуацию не исправили.

Система образования на Западе характеризуется в печати западных стран не иначе как «кризис». Судя по материалам социологических опросов, подавляющее большинство американцев крайне низко оценивают результаты предпринятых преобразований. Некоторые эксперты полагают, что сложившаяся на Западе образовательная система вообще не поддается реформированию. «Движение за реформу образования в 80-х и 90-х годах, — констатируют американские университетские профессора Д.Л. Кларк и Т.А. Эстнето, — принесло разочаровывающие результаты»<sup>4</sup>.

Производственные технологии гораздо легче поддаются интернационализации, нежели определяемые

<sup>1</sup> Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. М., 1999. С. 31.

<sup>2</sup> Там же. С. 31.

<sup>3</sup> Там же. С. 32.

<sup>4</sup> Там же. С. 36.



социокультурными традициями, а в конечном итоге ментальными факторами, системы образования. Принципиальные отличия образовательных моделей обнаруживают, несмотря на европейский интеграционный процесс, ведущие его субъекты — Германия, Франция, Великобритания. «Игнорирование национального своеобразия, — предупреждает исследователь в сфере сравнительного образования Б.Л. Вульфсон, — может привести к созданию искусственных “универсальных” конструкций, в угоду которым подбирается материал и отсекается всё то, что противоречит априорно созданной схеме». Речь, естественно, не идет о «педагогической автаркии»<sup>1</sup>. Должен быть достигнут некий оптимум сочетания национальных образовательных традиций и инноваций.

Запад в образовательном отношении не представляет собой однородного пространства. Среди высокоразвитых стран западного мира получили распространение, по меньшей мере, две модели организации **высшего образования**: «атлантическая» (Великобритания, Ирландия, США) и «континентальная» (Германия, Франция, Нидерланды)<sup>2</sup>. Одним из типичных признаков атлантической модели является, в частности, двухуровневый комплекс «4+2». Парадигму Болонского процесса составил выбор в пользу именно первой модели. Ее характеризует высокая степень автономности и децентрализации образовательных учреждений, минимизация государственного участия. Однако исторически для России более близка континентальная система, характеризующаяся высокой ролью государства в организации единого образовательного процесса.

---

<sup>1</sup> Там же. С. 7.

<sup>2</sup> Обзор систем высшего образования стран ОЭСР. М.: ГУ ВШЭ, 2005. С. 6, 10.

Тенденция мировых геополитических сдвигов в образовательной сфере указывает на все большую утрату Западом лидирующих позиций. Характерно, что в структуре расходов государственного бюджета доля образования для ряда бурно развивающихся полупериферийных стран выше, чем у государств, традиционно относимых к западному культурному ареалу. Зато у последних, в лице его крупнейших экономических субъектов, устойчиво выше структурная часть, выделяемая на цели здравоохранения<sup>1</sup>.

Запад, таким образом, в большей степени ценностно ориентирован на настоящее (индикатор — здоровье), Восток — на будущее (индикатор — образование). Современная Россия, судя по структуре консолидированного бюджета, лишена обеих перспективных установок.

Данные Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся свидетельствуют о вызове, который сегодня Восток бросает Западу не только в экономике, но и в образовании. Первые позиции по всем видам грамотности занимают азиатские страны. Из западных же в обойму лидеров входят, прежде всего, те, кто основывался на традициях российско-советской школы фундаментального образования. Сила Востока в образовательном плане очевидна — сохранение национальных традиций, то, что оказалось в значительной степени разрушено у нас.

Есть, правда, информационно раскрученный пример образовательного прорыва Финляндии. Однако ажиотаж вокруг финских успехов в сфере образования вызывает ощущение искусственной PR-компании. Финляндия не только имеет высокие показатели по рейтингу PISA — Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся, но и зани-

<sup>1</sup> Россия и страны мира. 2018: Стат. сб. М., 2018. С. 126–127.

мает при двух последних мониторингах первое место в рейтинге стран по индексу счастья (по версии Колумбийского университета). При этом страна занимает первую позицию в Европе, за исключением постсоветских стран, по количеству суицидов в условных группах населения. Возникает парадоксальная ситуация, что в «самой счастливой стране» люди чаще всего кончают жизнь самоубийством. Следовательно, расчет индекса счастья методологически неверен. Высокие показатели суицида в Финляндии дают также основания для того, чтобы усомниться в качестве финского образования, во всяком случае, в его воспитательной компоненте<sup>1</sup>.

Да и в плане реализации обучающих задач финские успехи при детализации оказываются не такими уж выдающимися. По рейтингу PISA, Финляндия имеет действительно неплохие показатели, но далеко не наилучшие. По чтению она — 4-я, по естественным наукам — 5-я, по математике — 13-я. Если же брать результаты предметных олимпиад школьников, то здесь результаты финских учащихся и вовсе крайне посредственные. Ни одной победы ни по одному предмету! Очень странно опыт такой страны считать путеводным в образовательных реформах.

Результаты международных олимпиад школьников свидетельствуют, что система западного образования (Западная Европа и Северная Америка) проигрывает другим образовательным системам. Школьники США, бывает, и занимают первые места, в частности, по математике, информатике и особенно лингвистике. Но доминируют не они. Совокупно лучшие результаты по разным предметам имеет Китай. Высокие позиции занимают также Южная Корея и страны Восточной Европы, сохранившие отчасти методику школы совет-

---

<sup>1</sup> Suicide rate estimates, age-standardized. Estimates by country // <http://apps.who.int/gho/data/node.main.MHSUICIDEASDR?lang=en>

ского типа подготовки. Международную математическую олимпиаду чаще всего выигрывает Китай, соперничая с США и Южной Кореей. На географической олимпиаде больше других побеждала Польша. По несколько побед в ней имеют также Румыния и Сингапур. Наилучшие результаты на олимпиаде по астрономии и астрофизике — у Индии. Хорошие показатели по этой предметной области также у Румынии. На международных олимпиадах по физике абсолютно доминирует Китайская Народная Республика. Ряд побед, прерывавших китайскую гегемонию, имеют Венгрия и Южная Корея. Обращают на себя внимание прецеденты побед Ирана, Вьетнама и Беларуси. Из результатов международной лингвистической олимпиады примечательны успехи болгарских школьников. Китай имеет наибольший арсенал золотых наград на международных олимпиадах по информатике. Представленность разных стран среди победителей международных олимпиад школьников свидетельствует, со своей стороны, о вариативности национальных моделей образования, акцентированных в том числе и на разных предметных нишах. И эта вариативность уж точно не дает оснований говорить о каком-либо образовательном преимуществе Запада.

Могут возразить, что свое отставание на общеобразовательном уровне западные страны компенсируют превосходством вузовского обучения. Единой международной системы дисциплинарного состязания студентов, по аналогу соревнований школьников, не существует. Однако в тех случаях, когда такого рода турниры все-таки проводятся, российские студенческие команды, как правило, обыгрывают западные. В целом же сохраняются страновые пропорции, зафиксированные на уровне школьных олимпиад. Даже в соревнованиях по программированию, где, казалось бы, домини-

нирование американцев, имея в виду масштабы компьютеризации системы образования в США, должны быть незыблемыми, российские команды в последние годы неизменно обыгрывают заокеанских соперников. Причем эти успехи не есть в данном случае сохранение советских победных традиций. Американцы первоначально действительно являлись бесспорными лидерами на проводимом ежегодно мировом чемпионате студенческих команд по программированию. Перелом произошел только в середине 1990 х годов. Элементарная компьютеризация вузов отразилась в выходе на первые роли представителей вузов России, Китая и Восточной Европы. При сопоставимом техническом оснащении преимущества отечественной системы образования над американской не замедлили сказаться<sup>1</sup>.

## **Потенциалы религиозной педагогики и современность**

Возможно, в ситуации ценностного кризиса в мире следует переосмыслить сами принципы построения современной системы образования. Образование сегодня находится на развилке. Один путь — двигаться далее в направлении *постмодерна*, связанного технологически с цифровизацией, а аксиологически — с индивидуализацией образовательных траекторий и отказе от прежних воспитательных приемов. Но движение в этом направлении есть по сути движение в бездну, сохранение перспективы расчеловечивания человека. Второй возможный подход заключается в философии *контрмодерна*. Суть этого подхода со-

<sup>1</sup> Шагин А.С. Чемпионаты по программированию // Российское образование: проблемы и перспективы. М., 2007. С. 47.

стоит в возвращении к традиционалистской модели учительства–ученичества, опирающейся на авторитет традиционных религий. Но, выигрывая в восстановлении традиционных ценностей в воспитании, такой подход чреват утратой потенциалов научного и технологического развития. Существует, впрочем, и третий подход, состоящий в соединении ценностей традиционалистской системы образования с потенциалами образования эпохи модерна. Такая модель образования, соединяющая ценностные традиции и развитие, может стать реальным противовесом постмодернистскому проекту.

Замысел осуществления такого синтеза для России предполагает обращение к традициям православной педагогики.

Сегодня обращаться к традициям православной педагогики в светских образовательных учреждениях не принято; педагогические кумиры, к сожалению, находятся в ином идейном поле. И об этом приходится говорить с большим сожалением, поскольку в этих традициях и обнаруживается реальный выход из сложившегося тупика ценностного кризиса. Свобода превратилась во вседозволенность, вседозволенность — в разрешенность греха, разрешенность греха — в озверивание человека и общества.

Могут возразить, что православная педагогика может быть применима только в рамках специальных религиозных учреждений, ввиду светскости образования, действия принципа отделения Церкви от государства. Не покушаясь на сам этот принцип (что должно, вероятно, стать предметом специального рассмотрения), выскажу ту точку зрения, что нет никаких препятствий в использовании методологии православной педагогики. Ведь существует же, например, вальдорфская педагогика, выстроенная на религиозном фун-

даменте антропософии. Да и другие педагогические школы опираются на ту или иную мировоззренческую систему, отвечающую так или иначе и на ключевые вопросы религии. Почему в таком случае нельзя обратиться к педагогике православной, достаточно хорошо разработанной в России и практически апробированной?

Педагог, сообразно с методологией православной педагогики, выстраивает свою деятельность с опорой на четыре базовые принципа, раскрывающие четыре типа отношений: принцип христоцентричности — отношение к Богу, принцип экклезиологичности — отношение к Церкви, принцип педоцентричности — отношение к ребенку, принцип миссиоцентричности — отношение к себе как исполнителю миссии учителя. Для светской школы этот подход мог бы быть адаптирован через следующий перечень базовых отношений: отношение к идеальному, к обществу, к учащемуся и отношение к педагогу. Модель образования при таком позиционировании фундаментальных отношений оказывается более целостной, чем все другие педагогические модели.

Что должно лежать в центре образования? Василий Зеньковский, признанный теоретик христианской педагогики, в книге «Педагогика» указывал, что «цель воспитания в свете православия есть помощь детям в освобождении от власти греха... помощь в раскрытии образа Божия... раскрытие пути вечной жизни». Действительно, основной вопрос образования, да и вообще человеческой жизни — это вопрос разграничения добра и зла. Всё остальное — вторично. К сожалению, в современных российских образовательных программах по гуманитарным предметам эти важнейшие категории — «добро» и «зло» — отсутствуют. В идеале же при построении урока учитель должен, наряду с определением содержательной части урока, сформулиро-

вать и ключевую дихотомию, которая в интегральном смысле есть дихотомия добра и зла.

Советский учитель в определенной степени справлялся с этой задачей, он был не коучером (консультантом) в западном понимании, но педагогом, то есть фигурой, выполняющей, помимо обучающей, и воспитательную функцию. Последнее возможно только в тех случаях, когда этические нормы, соответствия которым и добивается педагог от учеников, носят абсолютный характер. Абсолютные же категории есть признак религиозного (или квазирелигиозного) сознания.

Построенная по формальным признакам религии марксистско-ленинская философия позволяла вооружить обучающихся неким исследовательским инструментарием, которого совершенно лишены современные выпускники школ и вузов. Методологический релятивизм приводит в лучшем случае к эклектическому восприятию знаний, а как правило, и вовсе к их отсутствию. Окончательная секуляризация отечественного образования произошла лишь после изъятия из него квазирелигиозных компонентов в постсоветской России. Моральная и интеллектуальная дегенерация российской молодежи является в этом отношении прямым следствием длительного исторического процесса вытеснения религии из образовательных систем.

Современный мир утратил изначальный смысл обучения как квинтэссенции коллективного опыта. Образование в архаических сообществах выполняло функцию коллективной памяти, закрепляемой посредством поддержания традиции. В силу этого традиция подвергалась сакрализации, которую закрепляли в общественном сознании именно религиозные институты. Поэтому обучение не мыслилось вне освящающей ее религии.



Сакрализации подвергался не только сам процесс обучения, но и фигура носителя знаний. Учитель являлся для учеников высшим духовным авторитетом. Зачастую учитель по факту духовного родства почитался выше кровных родителей. Ему приносились клятвы верности. «Учителя, которым дети обязаны воспитанием, почтеннее, чем родители, которым дети обязаны лишь рождением: одни дарят нам только жизнь, а другие — добрую жизнь», — наставлял Аристотель<sup>1</sup>. Дуальная мифологема учитель—ученик составляет основу большинства религиозных традиций. Десакрализованный (лишенный ореола святости и почтения) учитель современной школы в восприятии учеников является в большей степени гротескным персонажем.

Знаниям не обучались, а в них посвящались. Система посвящения в знания обуславливала восприятие образовательных учреждений в качестве храма. Современная школа при либеральном администрировании ассоциируется с клубом, при авторитарном — с пенитенциарным заведением, но ни как не с храмом.

Религия предполагает существование высшего смысла, недоступного для человеческого понимания. Поэтому религиозное образование обучало не столько знаниям, которые относительно в силу ограниченности человеческого разума, сколько умению их постигать и ими оперировать. Сегодня можно констатировать, что система обучения наукам как суммарным знаниям по определенным аспектам бытия себя исчерпала. Обучение не поспевает за динамикой научного приращения. Существуют пределы усвоения учащимися эмпирического материала. Рано или поздно образовательная критическая масса будет преодолена (симптомы к чему уже обнаруживаются). По-видимому, эра сциентизма (господства научного знания) подходит к своему завершению.

---

<sup>1</sup> Аристотель. Сочинения. Т. 1. М., 1976. С. 392.

\*\*\*

Мир сегодня вступил в период системных трансформаций. Информационная, цифровая революция, глобализационные процессы, изменяемые модели социальных сборок — всё это не может не затронуть и самого человека. И соответственно, при всех этих изменениях педагогика не может оставаться в стороне. Для нового человека, живущего в новых средовых условиях, нужна и новая педагогика. К сожалению, развитие педагогики сегодня отстает от развития технологий, от динамики мира в целом. Возникает кризис, который можно условно обозначить как «кризис ножниц», когда человек оказывается психологически, нравственно и ментально не готов к новым реалиям. Проявлениями этой неготовности является и рост экстремизма, и распространение пороков, и приобретающая черты безумия потребительская гонка. **Запрос на формирование новой педагогической теории становится всё более очевидным.** На различных площадках разворачиваются обсуждения, какой будет школа будущего, каким быть университету, какова в образовательной системе будет роль учителя. Мы, можно сказать, находимся на развилке принятия судьбоносных решений в формировании педагогических стратегий будущего. Важно, чтобы итогом этих обсуждений стали выводы, которые бы заложили повестку тех ценностей, которые мы считаем принципиальными.

## **Ведущие педагогические теории XX века**

### **Кризис гумбольдтовской модели образования**

В начале XIX века создание гумбольдтовской системы массовой народной школы и классических университетов в Пруссии являлось революционным шагом, преобразующим не только образовательную сферу, но и всё общество<sup>1</sup>. До этого доминировало домашнее образование. В состоятельных семьях, способных нанимать педагогов, оно было высококачественным. На одного ученика могла приходиться целая группа учителей. Там, где возможность приглашения учителей отсутствовала, родители учили детей собственными силами. Отсюда — пропасть в уровне образованности представителей разных сословий.

Переход к массовой народной школе был обусловлен формированием фабричной системы производства. Для работы на фабриках требовался определенный уровень

---

<sup>1</sup> Гулыга А.В. Философская антропология Вильгельма фон Гумбольдта // Вопросы философии. 1985, № 4; Даниленко В.П. Вильгельм фон Гумбольдт и неогумбольдтианство. М., 2010.

грамотности и определенные образовательные стандарты. Домашнее обучение этим требованиям уже не удовлетворяло.

Однако по прошествии времени, к началу XX века, стали обнаруживаться пороки массовой школы. Важнейшие из этих пороков — чрезмерная бюрократизация, механическое зазубривание материала, отсутствие у детей интереса к обучению, отвращение к школе, учителю, учебникам, домашним заданиям. Многие выдающиеся педагоги свидетельствовали, что массовая школа психологически травмирует детей, лишает их счастья детства, подавляет творчество. На волне этой критики и возникают различные проекты педагогических реформ.

Основной вызов состоял в том, возможно ли, сохранив массовую школу, преодолеть все связанные с ней пороки. Были радикалы, в том числе и среди российских революционеров, которые полагали, что школа, являющаяся пережитком буржуазного общества, должна отмереть как институт. Время охладило революционный экстремизм, школа всё же была сохранена. Посредством передовых методов были сброшены парь, но сущностно проблемы функционирования школьной системы не разрешены.

К началу XXI века все те пороки школьной системы, о которых говорилось сто лет назад, вновь заявляют о себе. И вновь ставится вопрос, как посредством передовых методов мотивировать детей к учебе, как выработать у них навыки творчества, как сблизить школу с жизнью. В перспективе развития образования обсуждается и вопрос о возвращении на новом уровне технологического развития к системе домашнего обучения. Технически в формате скайп-связи это возможно, и многие семьи выбирают именно такую модель обучения для своих детей. Зачастую к домашнему обучению пере-

ходят после психологических травм, которые наносит подросткам массовая школа. Станет ли такой подход доминантным — покажет время, но футурологический сценарий трансформации образовательной системы по технологии онлайн-обучения существует и находится в повестке общественного обсуждения. Исторически такой переход означал бы завершение цикла от домашнего обучения через массовую школу к новому домашнему обучению.

Но вернемся от футурологии к рассмотрению тех педагогических моделей, которые были выдвинуты в качестве альтернативы классической системе образования. Обратимся к первой трети XX столетия как времени, выдвинувшем основные действующие и поныне педагогические модели.

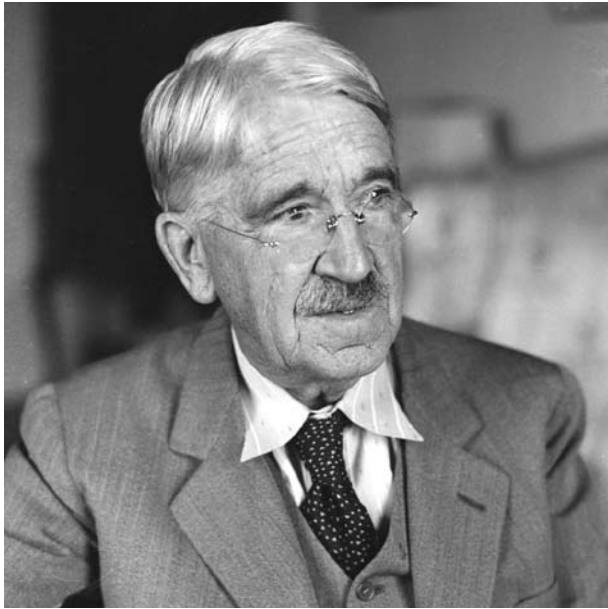
## **Педагогика Дьюи и американский опыт модернизации образования**

**Философ и педагог Джон Дьюи (1859–1952)** — фигура, наилучшим образом идейно выражающая модель американской педагогики. Он по сей день воспринимается в США в качестве величайшего философа современности. *Философию прагматизма*, которой придерживался Дьюи, можно определять в качестве национальной американской философии<sup>1</sup>.

Идти от практического опыта — это очень по-американски. Но в России такая философия слабо применима. Русский человек идёт от идеи. Достоевский

---

<sup>1</sup> Труды Дьюи были переизданы в России в начале 2000-х гг.: Дьюи Дж. От ребёнка — к миру, от мира — к ребёнку. М.: Карапуз, 2009; Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-пресс, 2000; Рогачёва Е.Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст. Владимир, 2005.



**Американский философ и педагог Джон Дьюи**

создал целую галерею таких образов — русских психологических типов. Прагматики американцы скорее всего воспринимают поиск русскими высшей идеи как психологическое помешательство. Хотя и у американцев существует свой пакет национальных идеологем, но он заявляется, как нечто само собой разумеющееся и не является предметом рефлексии.

Дьюи, как последовательный сторонник прагматизма, был противником теоретизирования и увлечения теоретическими абстракциями. Все абстрактные теории воспринимались прагматиками в качестве схоластики. С этих позиций Дьюи, в частности, оппонировал и марксизму, и сам факт этого оппонирования имел важное значение в генезисе философии прагматизма. В социальном плане на основании этой философии проводилась мысль, что необходимости демонтажа капитализма нет, а следует лишь провести практически полез-

ные реформы, например, в направлении демократизации и расширения акционерного капитала.

Философия прагматизма, как и любые другие универсальные философские системы, проецировалась на все базовые сферы человеческой деятельности. Одной из таких проекций являлась *дьюевская педагогика*. Важно зафиксировать, что в основании ее, а значит и в основании американской педагогической модели в целом с ее специфическим набором методов, лежит определенная философия, и вне контекста философии прагматизма они теряют свой смысл. Соответственно, и перенос методов американской педагогики в Россию в отрыве от порождающей их философской системы и вмонтирование в иную систему взглядов обречен на неудачу. Такая окончившаяся в целом неудачей попытка соединения методов Дьюи с идеологией коммунизма привела к принципиальным противоречиям, которые были разрешены в итоге путем отбрасывания дьюевских методов.

Философия прагматизма выражалась в педагогике в той же прагматистской установке: обучение через практический опыт учащегося. Усваивается только то, что практически было освоено лично обучаемым в процессе решения им тех или иных прагматических задач. Всё остальное не будет им воспринято и не получит закрепления. Поэтому, учил Дьюи, из обучения следует максимально исключить готовые теории и готовые моральные установки. Учащийся ко всему придет сам в ходе решения практических задач. Российская традиционная педагогика исходила из прямо противоположного подхода (который можно условно определить как платонический): теория и нравственные идеалы как ключ к решению задач проецируются на практику.

Из дьюевской концепции прагматизма следовала рецептура усиления роли практики, создание трудо-

вой школы. Требование практико-ориентированности в современной образовательной реформе в России методологически восходит к идеям Дьюи и популяризации американского опыта. Ключевой вопрос здесь состоит не в отрицании самой практики, а о сочетании и соотношении практики с теорией. Дьюи полагал, что первичен практический опыт ученика. Советская педагогика, как, впрочем, и немецкая, напротив, исходили из первичности теории, которая как базовая методология проверяется затем на практике. «Нет ничего практичнее хорошей теории», — с этим высказыванием, приписываемым Иммануилу Канту (по другой версии, немецкому физика Г.Р. Кирхгофу), Джон Дьюи бы не согласился.

Дьюи резко критиковал старую классическую школу. В ней, полагал он, дается много лишней, ненужной в жизни человека информации. К такой избыточной информации он относил, прежде всего, фундаментальные знания. Старая школа, в оценке Дьюи, была предельно забюрократизирована. Она выстраивалась сверху вниз, и ребенок оказывался самым последним звеном в процессе обучения. Господствовали планы и программы, парализующие реальную творческую работу в школе. И многое в критике Дьюи классической системы образования остается заслуживающим внимания и сегодня. Тем не менее, под влиянием его идей американская школа действительно существенно трансформировалась в направлении ее демократизации. Получила развитие система школьного самоуправления.

По мнению Дьюи, в центр обучения должен быть поставлен ребенок. Соответственно, и учебный процесс должен идти от потребностей и интересов ребенка. «Эта перемена есть революция, подобная той, что произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с Земли на Солнце. В этом случае ребенок становился



Солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он — центр, вокруг которого они организуются»<sup>1</sup>.

То, что интерес к обучению заложен в самой природе ребенка, Дьюи не ставил под сомнение. Педагогу надо только опираться на эти естественные для ребенка импульсы. Таких импульсов, согласно Дьюи, четыре: социальный — стремление ребенка к общению, конструктивный — стремление к созиданию, исследовательский — стремление к познанию нового, экспрессивный — стремление к самовыражению. При этом надо учитывать возраст учащегося, в зависимости от которого актуализируются различные импульсы и требуются разные формы педагогической деятельности.

Но как быть, если ребенок не хочет учиться, не желает социализироваться, если он предпочитает асоциальные формы поведения? Идти за потребностями ребенка в этом случае означало бы в конечном итоге разрушить общество. Однако Дьюи полагал, что естественных оснований к асоциальному поведению у ребенка нет, поскольку существуют врожденные человеческие способности. Их американский философ трактовал как некое переосмысление популярного прежде в просветительской традиции концепта врожденных идей. Задача педагога, согласно Дьюи, состоит только в том, чтобы помочь раскрыть то, что заложено в ребенке от природы. Врожденные способности — исходная рамка дьюевского учения. Но если врожденных способностей нет, то нет и предопределенности к тому, что потребности ребенка будут направлены в русло личностного развития. Ключевым оказывается, таким образом, вопрос антропологический (о природе человека), выносимый за скобки. Между тем, дьюевская система могла быть непротиворечивой и работающей только при принятии за основу определенной модели человека.

<sup>1</sup> Дьюи Д. Школа и общество М.: Работник просвещения, 1925. С. 30.

В дьюевской системе ломалась традиционная, относимая к классической школе, предметно-урочная система обучения. «Я, — писал Дьюи, — считаю, что мы насилуем природу ребенка и затрудняем его нравственное развитие, когда внезапно заставляем ребенка изучать целый ряд специальных предметов, таких как чтение, письмо, география, никак не связанных с его социальной жизнью»<sup>1</sup>.

Вместо прежней дифференциации по предметам приоритет отдавался *метапредметным связям*. Базовыми изучаемыми нишами оказывались три онтологические сферы бытия человека: Природа, Общество и Труд. Любое обучение касалось так или иначе одной из этих ниш или их взаимодействия. Главным из сфер изучения был Труд (в чем сказывалось не в последнюю очередь влияние популярной в либеральных кругах американского общества дарвиновской философии и спенсеризма), так как он выводил учащегося непосредственно на практическую деятельность. «Комплексный метод, — указывал Дьюи, — концентрируется вокруг изучения человеческого труда в его связи с природными материалами и силами, с одной стороны, и с социальной и политической историей и институтами — с другой»<sup>2</sup>. Показательно, что в дьюевской трехсоставной модели не нашлось места религии и Богу. Распределение по трем сферам познания очень понравилось советским методологам. В нем обнаружилось развитие идей марксизма, и в послереволюционной школе в СССР эта методика была взята на вооружение. Учащиеся под руководством учителей чертили три колонки: Природа, Общество и Труд, в которые распределяли полученные новые знания.

---

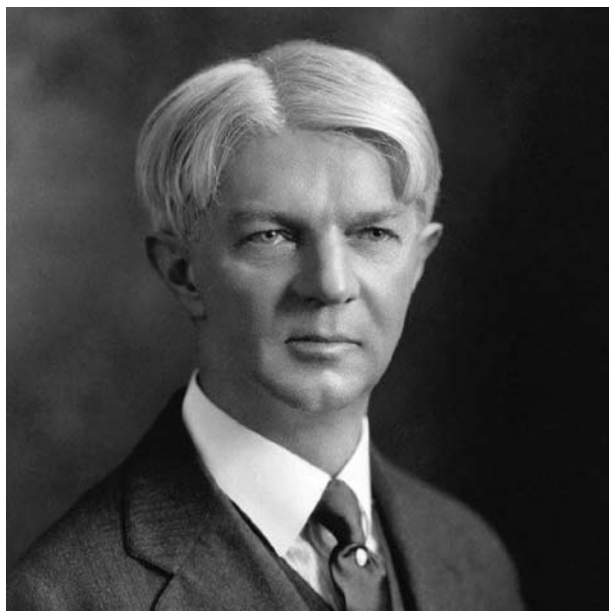
<sup>1</sup> Дьюи Д. Моя педагогическая вера // Свободное воспитание. 1913, № 1. С. 3–16.

<sup>2</sup> Дьюи Д. Впечатления о Советской России // Хрестоматия по истории школы и педагогики России первой трети XX в. М., 2009. С. 170.

Метапредметный подход и сегодня воспринимается как передовой. Он, в частности, используется в финской системе образования, позиционируемой в настоящее время в качестве одной из лучших в мире. И действительно, не только в образовании, но и в науке междисциплинарность дает синергичный эффект, выводя на новые горизонты развития. Однако для реализации этой модели нужны соответствующие исходные условия. Во-первых, нужен такой педагог, который способен работать в методологии междисциплинарного синтеза, то есть знать в равной степени хорошо различные предметные ниши. Именно такого педагога и удается подготовить в современной Финляндии, что и является важнейшим фактором успешности реализации метапредметного подхода. Во-вторых, нужна комплексная единая мировоззренческая система и выстраиваемая на ее основе методология, позволяющая метапредметно работать с различными предметными нишами. Такая возможность имела в образовательной системе СССР, что позволило первоначально отнестись с энтузиазмом к американским идеям метапредметного подхода в педагогике. Однако по прошествии определенного времени обнаружилось, что советские школьники не боятся рассуждать на любые сложные темы, но при этом имеют удручающие пробелы в фундаментальной подготовке.

## **Метод проектной работы и Дальтон-план**

**В** качестве ключевого в педагогической системе Дьюи позиционировался метод *проектной работы*. Обучение сообразно с ним велось через решение учащимися практических задач посредством реализуемых *ученических проектов*. Автором проектного метода стал последова-



**Американский педагог Уильям Килпатрик**

тель Дьюи **Уильям Килпатрик** (1871–1965). В методологическом плане он соединил философию прагматизма и бихевиористскую психологию. Бихевиоризм принимает как психологический факт только поведение человека, считая невозможным изучение внутреннего мира человека. Прагматизм отрицал абстрактные идеи (то, что традиционно определялось как *логос*), бихевиоризм отрицал внутренний мир души (определяемое в традиции как *психе*). Человек-утилитарист без высших идей и внутреннего мира представлял особый антропологический тип, приводящий в ужас многих исследователей американской культуры. Килпатрик выделял несколько типов проектной работы в школе: потребительский проект (направленный на получение какого-либо блага, в том числе развлечения), созидательный проект (направленный на создание чего-либо), проблемный проект (направленный на преодоление каких-либо интеллектуальных

препятствий) и проект-упражнение<sup>1</sup>. Общей целевой установкой применения проектного метода в системе Дьюи–Килпатрика является не усвоение знаний и овладение умениями, а формирование способностей ориентироваться в любых возникающих жизненных ситуациях.

И действительно, проектный метод позволял заинтересовать учащихся, мотивировал их к решению учебных задач. Однако при решении задачи в рамках проекта учащийся брал только то, что ему было нужно, отбрасывая кажущееся вторичным. В итоге он хорошо ориентировался в практических ситуациях, но системных знаний, как правило, не имел. Впрочем, сторонники прагматизма считали, что они и не нужны. Выпускники американских школ, обученные на методах проектов, превосходили выпускников советской школы как менеджеры, практически ориентирующиеся в жизни. Но, не имея системных знаний, они уступали как потенциальные ученые и мыслители.

Опыт внедрения проектного метода показал, что он целесообразен как дополнение к фундаментальной подготовке, а не замена ее. Абсолютизация же методов проекта могла приводить к отрицательным результатам. О таких отрицательных результатах и свидетельствовала, в частности, Н.К. Крупская по итогам экспериментов с введением методов проектов в школах СССР.

Обнаружилось также, что метод проектов требует более значительных затрат учительского труда, чем классическая система обучения. При этом методе требуется от учителя переакцентировка на индивидуальную работу, включенность его в каждый этап проектной деятельности школьника. В формате 25 человек на класс, как в современной российской школе, это практически невозможно. В итоге проектный метод оказал

---

<sup>1</sup> Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Л., 1925.

ся некоей имитацией, «показухой» инновационности. Выполнение родителями за учеников проектных работ — типичная современная практика в России, превратившаяся в противоположность тому, чего в свое время добивался Дьюи.

Большое место в педагогике Дьюи уделялось игровым методам обучения. Учиться через игру — если сегодня этим вряд ли можно удивить, то для классической школы пансионного типа такое предложение звучало революционно. Главное здесь, как и в методах проекта, — мотивировать детей на учебу. Среди последователей Дьюи высказывались даже такие идеи, что если нет игры, то нельзя и проводить обучение.

Дьюи и дьюисты вели активную борьбу против классно-урочной системы, они полагали, что сама модель урока в классе с традиционной дисциплиной отвращает от обучения и уродует личность ребенка.

На волне внедрения демократических методов обучения появляется и получивший широкий резонанс новый способ организации учебного процесса — Дальтон-план, получивший название по городу Дальтон, где его разработала и претворяла в жизнь американская учительница **Елена Паркхерст**.<sup>1</sup> Другие названия Дальтон-плана — система мастерских, или лабораторная система, позволяют раскрыть суть предложенного подхода. Вместо классической модели обучения, где учитель передавал в классе знания учащимся, в новой системе школьники обучались самостоятельно. Общие установочные занятия в классе занимали только один час в день, после чего учащиеся рассредоточивались по мастерским, лабораториям, библиотекам. Каждый из них работал по индивидуальному плану. Единая система планирования, как и единая программа, в школе Паркхерст отсутствовали. Индивидуальный же план

<sup>1</sup> *Parkhurst Helen. Education On The Dalton Plan. New York, 1922.*



**Американский педагог и писатель Елена Паркхерст**

разбивался по срокам выполнения. Как правило, такая разбивка велась по месяцам. Взаимодействие учащихся с учителями-предметниками происходит в рамках Дальтон-плана в формате индивидуальных коммуникаций (лабораторий).

Преимущество Дальтон-плана состояло в усилении самостоятельности учащихся в обучении, что увеличивало усвояемость ими пройденного материала. Удавалось преодолеть школьную муштру и принуждение. Дальтон-план позволял реализовать то, что сегодня определяется как *разработка индивидуальной траектории обучения*. Все эти преимущества обусловили особый к нему интерес в Советском Союзе. Но в СССР этот метод был модернизирован в соответствии с советской идеологией. Такой модификацией стал лабораторно-бригадный метод обучения. Его специфика состояла в работе по заданиям не индивидуально,

а коллективно — бригадой. Сдача зачета проводилась также коллективно.

Отказ от системы Дальтон-плана был связан с проблемами реализации через него единой образовательной политики. Выстроенное индивидуально обучение не позволяло выпускникам школ получить единый пакет знаний. Как и в случае с проектным методом обучения, обнаруживались системные пробелы в подготовке у значительной части учащихся, оказавшихся не готовыми к индивидуальной самостоятельной работе и отдающих предпочтение праздности. Опыт показал, что полностью отказаться от метода «кнута» не получается. И сегодня по модели Дальтон-плана в мире работает единичное число школ (наибольшей популярностью он пользуется в настоящее время в Нидерландах).

## **Теория свободного воспитания Монтессори**

Безусловным авторитетом в педагогике дошкольного обучения стала после удачных экспериментов, проведенных в Италии, **Мария Монтессори (1870–1952)**. Эксперименты поддержал итальянский миллионер Эдуардо Таламо, на средства которого в 1907 году в пригороде Рима был открыт реализующий монтессориевскую методику «Дом ребёнка». Как врач, Монтессори перешла к педагогике от лечебной практики. Широкий резонанс вызвало ее заявление, что проблема умственно отсталых детей в большей степени не медицинская, а педагогическая. По результатам обучения в школе Монтессори считавшиеся умственно отсталыми дети показывали результаты обучения лучше, чем дети нормальные, но обучавшиеся в дошкольных учреждениях традиционного типа. Это было сенсацией! Монтессори





**Итальянский врач и педагог Мария Монтессори**

демонстрировала огромные потенциалы педагогики в усовершенствовании человека<sup>1</sup>. То, что и монтессори-евская педагогика, равно как и педагогика Дьюи, выстраивалась от определения природы человека, подтверждает факт заведования Монтессори кафедрой антропологии в Римском университете и издания ею книги «Психологическая антропология».

Революционные идеи Монтессори также противопоставлялись старой системе обучения. Прежняя модель осуждалась за педагогический диктат воспитателя, навязывание родителями детям стереотипов поведения, подавляющую личность дисциплину, практику оценок. То, что Дьюи изобличал применительно к школе, Мария Монтессори — применительно к дошкольным образовательным учреждениям.

<sup>1</sup> *Монтессори М.* Дом ребёнка. Метод научной педагогики. М., 1915; *Кэтрин Мак Тамани.* Воспитание по Монтессори. М., 2018.

Педагогический процесс, согласно Монтессори, должен выстраиваться не от педагога, а от самого ребенка. Ребенок сам лучше знает, что ему нужно. Знания эти идут от врожденных инстинктов. Природная инстинктивность оказывается, как и у Дьюи, основой правильности самостоятельного выбора ребенка.

Свобода, свобода, свобода! Тема свободы в начале XX столетия являлась ключевой не только в политике, но и в педагогике. Одно было контекстно другому и создавало общую атмосферу ломки старого мира. Монтессори определяла свои педагогические идеи как теорию «свободного воспитания». Ребенок в школах Монтессори сам выбирал, что он будет делать и какие средства в этой деятельности использовать. Навязывание со стороны воспитателя того, чем должны заниматься дети, считалось методологически недопустимо. Понятно, что при такой методике не могло быть программ, какого-то предполагаемого к усвоению объема обязательных знаний. Главным являлось другое — воспитание свободной и самостоятельной личности. Известна оценка З. Фрейда, что «там, где есть Монтессори, он не нужен». Смысл оценки автора теории психоанализа заключался в том, что при свободном развитии детей по монтессори-евскому методу не формируются комплексы, связанные, как правило, с психическим подавлением человека в раннем возрасте.

Задача педагога, работающего по Монтессори-методу, состоит лишь в создании специальной обучающей среды. Обучающие среды должны изменяться в соответствии с возрастным развитием ребенка и его восприимчивостью к тем или иным обстоятельствам внешнего мира. Ребенок сам выбирает, какие объекты из окружающей его среды он использует в своей практической деятельности. Такую модель саморазвития ребенка Монтессори определяла понятием *автодидактизм*.

В образовательных учреждениях, функционирующих по системе Монтессори, не ставят оценок. Считается, что оценивание психологически травмирует ребенка, вызывает у него отвращению к учебе. Оценки не ставятся не только в дошкольных учреждениях, но и на уровне школы. Среди обучаемых нет деления по возрастам. Монтессори считала, что у каждого ребенка свой индивидуальный темп развития, и нельзя в данном случае осуществлять подгонку под какой-либо усредненный возрастной норматив.

Но как быть, если ребенок злоупотребляет своей свободой, проявляет агрессию в отношении других? Монтессори полагала, что это невозможно при последовательном применении системы автодидактики. Но на практике такое случалось, и сами прецеденты такого рода дискредитировали существо монтессориевской методологии. Обнаруживалось, что свобода ребенка должна ограничиваться, должно формироваться чувство ответственности как неременное условие социализации.

Характерной чертой человека, воспитанного в рамках системы Монтессори, является не только свобода, но и индивидуализм. Каждый ребенок занимается индивидуально, не только отделившись от педагога, но и от других детей. Будучи даже в одном помещении, дети существуют как бы каждый в своем индивидуальном мире. Коллективные методы обучения в системе Монтессори не практикуются. В этом отношении монтессориевские методы вступали, в частности, в противоречие с ориентированными преимущественно на развитие коллективизма советскими детскими садами и школами.

Некоторые специфические черты системы Монтессори позволяют говорить об определенных заложенных в ней рисках для обучаемых детей. Если у Дьюи игровой метод считался ключевым в обучении, то у Монтессори

он был вообще исключен. Дети, обучаемые в соответствии с теорией «свободного воспитания», не играли вообще. Вместо игры использовалась реальная практическая деятельность познавательной направленности. Негативное отношение к игре связывалось с оценкой, что посредством нее могут распространяться ложные социальные практики и стереотипы.

Еще одна «странность» — отсутствие сказок среди обучающих материалов. Считается, что сказки, как априори ложное повествование, искажают в восприятии детей реальность, что может иметь соответствующие психологические последствия. По этой же причине не используются задачи, развивающие фантазию, творческое воображение. Изъятие сказок из обучения сегодня может восприниматься как абсурд. Но в контексте первой трети XX века, когда всё старое низвергалось и выбрасывалось на «свалку истории», даже сказки воспринимались в определенных кругах как одно из проявлений реакции.

В России интерес к методике Монтессори возник еще до революции. Организовывались даже специальные стажировки для изучения опыта римского «Дома ребёнка». Одним из ярких популяризаторов методики Монтессори стала, в частности, дочь Льва Толстого — Т.Л. Сухотина-Толстая. Широкую деятельность по открытию дошкольных учреждений монтессориевского типа развернула в России Юлия Фаусек<sup>1</sup>. После революции на волне педагогических экспериментов эта деятельность получила поначалу государственную поддержку. В 1926 году даже обсуждался вопрос о переходе на Монтессори-метод всех дошкольных учреждений СССР. Активным сторонником его внедрения был А.В. Луначарский.

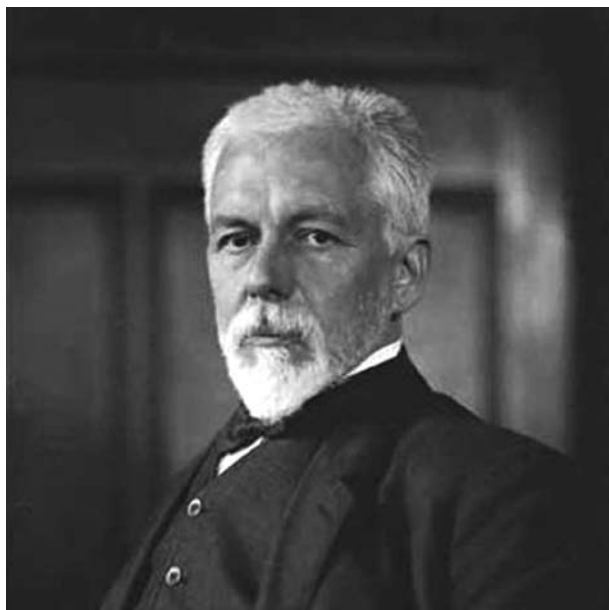
<sup>1</sup> Фаусек Ю.И. Русская учительница: Воспоминания Монтессори-педагога. М., 2010. Кн. 1.

Однако в скором времени обнаружили существенные различия в подходах к воспитанию и к человеку в теории Монтеessori и в советской идеологии. Главное различие проходило по линии установок индивидуализм—коллективизм. Индивидуалистические установки Монтеessori-метода были определены как буржуазные, а работающие на его основе образовательные учреждения были закрыты. Уже в 1928 году было принято решение о закрытии существовавших в СССР около 20 образовательных учреждений этого типа.

## **Теория трудовой школы Кершенштейнера и опыт немецкой модернизации образования**

Модернизация школы и педагогики в начале XX столетия в разных странах шла, с одной стороны, в едином направлении, связанном с преодолением формализма и системы зубрежки прежней школьной системы. На том, что школу следует менять в сторону усиления самостоятельности учащихся, сходились все. Но вместе с тем, в национальных педагогических системах существовали и различия в понимании модернизационных задач. В этом отношении альтернативу американской педагогике представляла, прежде всего, немецкая педагогическая школа. Другой конкурентоспособный альтернативный вариант будет представлять советская педагогика.

Широко известно решение ЮНЕСКО 1988 года, определившее в качестве величайших педагогов всех времен: Джона Дьюи, Марию Монтеessori, Антона Макаренко и Георга Кершенштейнера. Деятельность каждого из них соотносилась с определенной идеологией и национальной традицией. Деятельность Дьюи отражала



**Немецкий педагог Георг Кершенштейнер**

идеологию американского прагматического капитализма. Педагогика Монтессори соотносилась с идеологией европейского гуманистического либерализма. Без контекста коммунистической советской идеологии нельзя адекватно понять и оценить педагогику Макаренко. Наконец, Кершенштейнер наиболее ярко выражал немецкий подход к модернизации школы, и его педагогическая линия соотносилась с идеологией младо-консервативного направления общественной мысли<sup>1</sup>.

**Георг Кершенштейнер (1854–1932)** явился автором концепта «трудовой школы». В СССР положение о трудовой школе было взято впоследствии в качестве базовой характеристики под прямым влиянием идей Кер-

---

<sup>1</sup> *Кершенштейнер Г.* Трудовая школа. М.: Задруга, 1913; *Кершенштейнер Г.* Развитие художественного творчества ребенка. М.: Тип. т-ва И.Д. Сытина, 1914; *Кершенштейнер Г.* О воспитании. Петроград: Изд-во газеты «Школа и Жизнь», 1917.

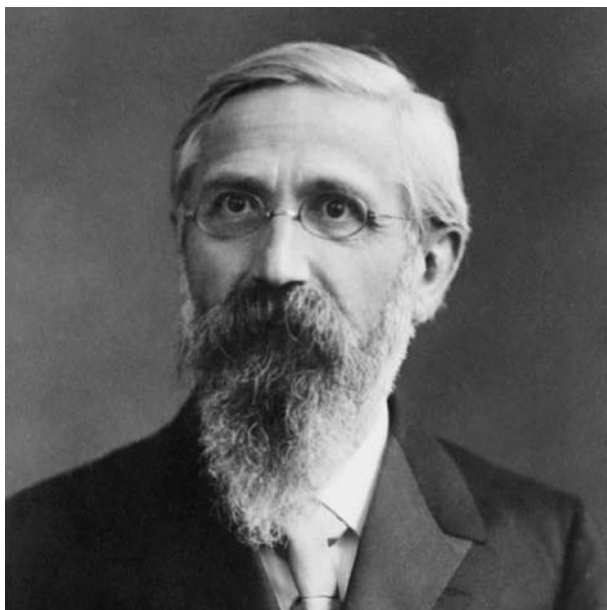
шенштейнера. И в США, и в СССР, и в Германии оперировали понятием трудовой школы, но понимали под ней в каждой стране свое. В Соединенных Штатах это означало получение практического опыта решения жизненных ситуаций. В СССР трудовой принцип школы подразумевал формирование у учащихся уважительного отношения к труду как важнейшему фактору социализации. Кершенштейнер полагал, что через трудовую школу учащийся должен готовиться к своей будущей профессии. Нецелесообразно, заявлял он, фрагментарно учить всех всему. Нужно еще на уровне школы вести профессионально-ориентированное обучение.

Кершенштейнер отдавал предпочтение в профессионально-трудовом обучении ручному труду. *Ручной труд* стал фирменным знаком кершенштейнеровской школы. Он был введен и в предметную сетку занятий. По опыту этой школы уроки труда вводились и в СССР, представляя собой именно ручной труд. Однако обоснование функций этих уроков в СССР и Германии было различно. Предпочтение ручному труду в трудовом обучении отдавалось Кершенштейнером на том основании, что именно он доминировал в реальном производстве начала XX века. По его оценке, ручным трудом были заняты 90 % всех трудовых кадров, интеллектуальным же трудом было занято не более 10 % населения. Соответственно, и школа по замыслу Кершенштейнера должна социально дифференцироваться. Один уровень представляли школы народные, акцентированные на ручном труде, другой — школы для будущей элиты, в которых велась углубленная интеллектуальная подготовка. Естественно, для советской школы такая дифференциация была неприемлема. Уроки труда в СССР должны были подчеркнуть (в соответствии с тезисом о диктатуре пролетариата) приоритетность в жизни физического труда.

Конечно, кершенштейнеровский образовательный элитаризм не акцентировался. При первоначальном ознакомлении с идеями Кершенштейнера, напротив, возникало впечатление о демократичности выстраиваемой модели школы. Только с течением времени в СССР педагогика Кершенштейнера стала переосмысливаться с позиции выражаемых в ней классовых посылов. Имя автора «трудовой школы» было предано в советской педагогике забвению.

Если концепт Кершенштейнера о профессионализации образования был в целом поддержан либеральной общественностью, то выдвинутый несколько позже концепт гражданского воспитания был встречен ею в штыки. Кершенштейнер заявлял, что важнейшей функцией школы является *функция воспитания гражданина* — верного товариществу и верного государству. Посредством гражданского воспитания мыслилось остановить революцию. Кершенштейнер говорил о целевом формировании патриотических чувств граждан. На этом основании его обвиняли в попытке превращения школы в инструмент национализма и шовинизма. Отличие кершенштейнеровского подхода от позиции Дьюи и Монтессори состояло в том, что ребенка надо целевым образом воспитывать: не предоставлять ему свободу в выборе ценностей, а направлять и вести к общественным идеалам. Кершенштейнер говорил о необходимости безусловного принятия ребенком и подчинения его авторитетам (общественным авторитетам, авторитету учителя), что было принципиально неприемлемо и для Дьюи, и для Монтессори. Такой подход утвердился и в советской школе: *воспитание под целевой идеал*, а не автодидактика. И сегодня в современной России, после периода свертывания воспитательных функций образования, утверждается понимание принципиальной необходимости гражданского и, в част-





**Немецкий философ и педагог Пауль Наторп**

ности, патриотического воспитания. Можно сказать и так, что при выработке методологии решения воспитательных задач возникает запрос на российского Кершенштейнера. Однако популяризируются педагогические направления, идущие не от него, а от Дьюи и Монтессори.

## **Теория социальной педагогики Наторпа**

Другой важнейшей фигурой в истории педагогической мысли эпохи перехода к индустриальной фазе модерна стал профессор Марбургского университета в Германии **Пауль Наторп** (1854–1924). Публикация его книги «Социальная педагогика» в русском переводе за несколько лет до революции 1917 года вызвала острую

дискуссию в России о национальной модели образования<sup>1</sup>.

Наторп в своих педагогических построениях шел не от опыта, как Дьюи, а от идеи. Будучи известен, прежде всего, как философ — представитель неокантианской Марбургской школы, он экстраполировал свои философские взгляды на педагогику. Одна из его книг так и называлась: «Философия как основа педагогики». Наторп гносеологически соединял Платона и Канта с педагогическими подходами Песталоцци, последователем которого себя позиционировал. Приоритетность идеи в педагогическом процессе приводила его к логическому положению о доминировании целого, то есть общества, над частным в системе образования. Данный подход выражался через введение в качестве базового понятия «социальная педагогика». Но эта приоритетность общего, полагал Наторп, не ведет к подавлению индивидуальности, а напротив, максимально раскрывает ее в гармонии межличностных отношений.

Принципиальна мысль Наторпа об *общественной природе человека*. «Человек становится человеком только в человеческом обществе», — тезис Наторпа, из которого следовала необходимость выстраивания образовательной системы как института социального строительства. Социальность понималась как в узком смысле социального окружения человека, так и широком — общества в целом. Человек в процессе образования и формируется под существующий тип общества. Необщественного воспитания, полагал Наторп, вообще не может существовать, так как человек в любом случае воспитывается людьми и через людей. Он предлагал

---

<sup>1</sup> Наторп П. Философия как основа педагогики. М., 1910; Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности. СПб., 1911; Наторп П. Песталоцци. Его жизнь и его идеи. Пг., 1920; Наторп П. Избранные работы / сост. В.А. Куренной. М., 2006.

делать это открыто, целевым образом, в чем, собственно, и состояла суть социальной педагогики. Отсюда у Наторпа особое значение придавалось коллективистским формам воспитания и формированию у учащихся *чувства коллективизма*. Эти идеи социальной педагогики, безусловно, оказали значимое влияние на выработку методологии коллективистской педагогики в СССР. Ленинское наставление «учись у немца» проявлялось в том числе и в сфере педагогики.

Оценивая идеологические позиции П. Наторпа, исследователи пишут о нем как приверженце *этического социализма*. Действительно, и сам автор социальной педагогики апеллировал к категории социализм, относя при этом к сторонникам государственного социализма даже Иоганна Песталоцци. Вместе с тем он, в отличие от ортодоксальных марксистов, считал необходимым сохранение института частной собственности при контроле за ним со стороны государства. Политические симпатии, в частности, принятие концепта правового государства, дают основания одновременно и для отнесения его к лагерю либералов.

Как и многие другие теоретики педагогики того времени, Наторп пытался соотнести систему обучения с объективным процессом взросления ребенка. Он выделял три педагогических этапа. На первом этапе воспитание осуществляется в микросоциуме *семейного круга*. Этот этап характеризуется доминирующей ролью родителей, передающих ребенку сведения об установленных правилах поведения. С позиций современных методик в дошкольной педагогике эта установка Наторпа была бы оспорена, имея в виду распространенность взгляда о минимизации правил, ограничений и, соответственно, наказаний именно для дошкольников.

Второй этап, по Наторпу, — *школьный период* в жизни человека характеризуется критическим отношением



**Советский педагог В.Н. Сорока-Росинский**

к действительности, попытках выразить свое «я», пересмотреть индивидуально установленные нормы. То, о чем писал Наторп по отношению к школьной возрастной группе, сегодня описывается как проявление переходного возраста. Задача педагогики в этом случае — безболезненно разрешить психологические конфликты и социализировать учащегося. Собственно, в социализации и состоит главная функция школы.

Наконец, на третьем этапе, соотносимым со взрослой жизнью, человек достигает возможности *самообразования и самовоспитания*. «Вершиною человеческого образования, — писал Наторп, — является не некоторая наивысшая степень образованности, а наиболее свободная способность к образованию, неограниченная возможность самообразования». Развивая взгляды Наторпа, советский педагог **В.Н. Сорока-Росинский** (1882–1960), чей образ представлен в книге Л. Пантелева «Респуб-

лика ШКИД», определил наторповские этапы следующими категориальными соответствиями: гетерономия, аномия, автономия. Автономность предполагала известную степень свободы человека, достигаемую им в обществе, а не в разрыве с ним, в процессе обучения.

Из актуальных сегодня идей с Наторпом связывается также и концепт *непрерывного образования в течение всей жизни*. Теория социальной педагогики давала, в частности, возможность пересмотра стереотипов о возрастных образовательных ограничителях.

## **Немецкая школа периода нацизма**

История развития немецкой педагогики не была бы цельной при исключении из нее национал-социалистского периода. Тот тип человека, на который опирался германский нацизм, не взялся ведь из ничего. Он прошел немецкую школу, получил там соответствующие представления, воспитывался определенным образом. Германский нацизм в этом плане показал возможности школы формировать человека под заданный антропологический ориентир. И если такой опыт оказался возможен со знаком минус, то значит, существует возможность и со знаком плюс — целевая подготовка человека под идеалы нравственности.

Педагогический дискурс в Третьем рейхе шел, как и в прежние годы, в направлении критики прежней школы как школы знаний. Гитлер еще в 1923 году осуждал систему подготовки «всезнаек», говоря о «липовом» характере такого обучения. Главное в школе — не получить знания, а кристаллизовать волю учащихся. Приоритет однозначно отдавался идеологическому воспитанию. Школьная программа, которая была, по мнению

Гитлера перегружена, сокращалась в пользу увеличения физкультуры и производственной практики.

Мальчика предписывалось воспитывать в школе как будущего солдата, девочку — как будущую жену солдата. Обучение мальчиков и девочек было не просто отдельно, но выстраивалось принципиально различно, под разные социальные архетипы. В обучении девочек особое внимание уделялось рукоделию и ведению домашнего хозяйства. Формула Вильгельма II «Kinder, Küche, Kirche» являлась реальной педагогической установкой (при нацистах, впрочем, третья ее составляющая — Церковь — часто исключалась). Видение того, как должна выстраиваться школа в Третьем рейхе, А. Гитлер выразил следующим образом: «Государство должно наблюдать основную свою задачу не в том, чтобы была возможность накачивать наших детей большим объемом знаний, а прежде всего в том, чтобы дети выросли здоровыми людьми. И только во вторую очередь мы должны подумать о развитии духовных способностей. Но и в этой сфере мы должны подумать, прежде всего, о том, чтобы была возможность развивать в нашей молодёжи нрав, волю, силу решимости, а в совокупности с этим мы должны систематически работать над тем, чтобы была возможность развивать в молодежи ответственность. Лишь в последнюю очередь мы думать будем о конкретно школьном образовании»<sup>1</sup>.

В содержании знаний значение интегральной метапредметной системы отводилось расовой теории. Помимо урочной воспитательной работы, важное место занимали внеурочные занятия. Организация внеурочной деятельности в нацистской школе осуществлялась с опорой на Гитлерюгенд. И в изложении истории Второй мировой войны, наряду с другими аспектами противо-

<sup>1</sup> Гитлер А. Майн кампф (Моя борьба). Ашхабад: Водник, 1992. С. 313.

стояния, целесообразно поднять и тему противостояния образовательных систем.

Конечно, и идеологическое воспитание, и включенность в воспитательный процесс молодежных организаций, и коллективистская установка могут вызвать представление о подобии германской и советской педагогических моделей. В действительности же они были методологически различны. В германской школе, прежде всего, закаливали волю будущего борца с врагами Рейха. Советская школа в том виде, как она сложилась к началу войны, все-таки была школой систематизированных знаний и интеллектуального гармонического развития ребенка. Если в отношении советской школы можно было указать на истоки в христианской педагогике, то в отношении нацистской школы это невозможно.

## **Антропософия и вальдорфская педагогика**

Альтернативу как классической системе образования, так и модернизационным течениям начала XX столетия представляла вальдорфская педагогика. Ее нельзя, в отличие от всех описанных выше подходов, определять в качестве какой-то национальной версии педагогической модернизации. Сосредоточенная на идеях счастья человека и его духовного совершенствования, отрицании концепта прогресса в его западном понимании, она вообще направлена против модернизации общества.

Философскую основу вальдорфской педагогики составляет антропософское учение Рудольфа Штайнера<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Штайнер Р.* Принципы вальдорфской педагогики: Методика обучения и необходимые условия воспитания. М., 2018; *Прокофьев С.О.* Рудольф Штайнер и краугольные мистерии нашего времени. Ереван, 1992.

Антропософия возникла в свою очередь как развитие идей теософии, выдвинутых ранее Еленой Блаватской и ее последователями. Теософская версия истории состояла в представлении о произошедшей цивилизационной деградации человечества. В праисторический период существовала единая сверхразвитая мировая цивилизация. Она, в отличие от современной техноцентричной цивилизации, была духовноцентричной. Однако вследствие произошедшей глобальной катастрофы, описанной, в частности, в рамках мифа о вселенском потопе, древняя мировая цивилизация погибла. Осколки знаний, которыми она обладала, были сохранены в религиозных практиках народов мира, будучи представлены, как правило, на уровне религиозной эзотерики. Цель теософских обществ состояла в реконструкции сакрального знания. Отсюда идеи теософов об объединении всех религий в рамках единой системы познания. Они не связывались ни с какой-то конкретной религией и не вели речи о создании новой религии.

Изучение религиозного опыта народов мира и религиозное просветительство позиционировались теософами в качестве особой *духовной педагогики*. Теософия, несмотря на отрицание этого со стороны последователей Блаватской, представляла собой новое религиозное движение. В стремлении объединить все религии теософы вступали в противоречие с каждой из них конкретно. Нельзя было быть теософом и являться последовательным христианином, как нельзя совмещать теософию с исламом. Более всего теософия близка индийским религиозным практикам. Теософы верят в существование Абсолюта—универсума и рассматривают человека, а соответственно, и его обучение в качестве преломления абсолютного в индивидуальном.

Рудольф Штайнер попытался адаптировать теософию к европейскому культурному контексту. Правда,



при этом за основу берется не ортодоксальная и доминантная линия развития европейской культуры, а европейский эзотерический мистицизм. Антропософия объединяла элементы пифагорейства, неоплатонизма, кабалистики, гностицизма, немецкой натурфилософии. Особое значение Штайнер уделял творчеству Гёте, мистически и эзотерически трактуя его, и характеризуя антропософию в качестве «гётеанства двадцатого века». Вальдорфская педагогика была выстроена, таким образом, на базе неозотерики, и принятие ее базовых методов подразумевало и принятие соответствующей неорелигиозной доктрины. Всё это коррелировалось с широким увлечением интеллигенции начала XX века новым религиозным строительством, богоискательством, неомистицизмом.

Сообразно с учением антропософии, человек состоит из трех тел — физического (плоть), эфирного (душа), астрального (дух). Очевидно, что это была особая версия антропологии, идущая вразрез и с антропологией христианской, и с антропологией секулярного взгляда на человека Нового времени. Методология вальдорфской педагогики, между тем, выстраивалась целиком на исходной антропологической матрице антропософии. Цель педагогической деятельности виделась в гармоническом развитии всех трех тел человека, формирующих четвертую сущность «я», или ментальное тело. Результатом взаимодействия трех тел в формировании «я» человека является предопределение в постсмертных реинкарнациях. Если христианская педагогика была ориентирована в конечном счете на спасение души человека, секулярные педагогические школы — на реализацию в социуме (в разных версиях понимания должной реализации), то антропософия, а через нее и вальдорфская педагогика — на обеспечение позитивной реинкарнации.

Развитие трех тел человека соотносится с возрастом ребенка, а соответственно, и педагогическая деятельность должна существенно различаться в зависимости от возрастной принадлежности. На первом семилетнем цикле жизни — до семи лет развивается преимущественно физическое тело человека. В этот период для ребенка характерна подражательная деятельность. На основе косвенного подражания применительно к этому возрасту и должны выстраиваться педагогические методики. Метод наблюдения и решения исследовательских задач, к которому обращался Дьюи, с точки зрения вальдорфцев, для дошкольников не является эффективным.

С семи до четырнадцати лет происходит преимущественное развитие уже эфирного тела. Для этого возраста особое значение приобретают эмоциональные факторы жизни. Соответственно, и педагогика вальдорфцев акцентируется на развитии образно-символического мышления. Большая роль в развитии этих мыслительных способностей отводится занятиям искусствами и физическому труду. Но работать с данной возрастной группой на уровне абстракций вальдорфцы считали бесперспективным. Астральное тело у детей еще не развито, а соответственно, воспринимать язык высокого уровня абстрагирования они не способны.

Формирование абстрактного мышления происходит уже после четырнадцати лет, на следующем семилетнем цикле, когда получает развитие астральное тело человека. Здесь уже возможно применение исследовательского метода, который не был бы эффективен на более ранних стадиях жизни. И, таким образом, к 21 году складывается индивидуальное трехтелесное «я» человека.

Человека антропософия воспринимала в соответствии с традицией европейского мистицизма в каче-

стве микрокосмоса. Добиться тождества микрокосмоса и макрокосмоса, Человека и Абсолюта, и составляло философский смысл образовательной деятельности. Соответственно, в человеке должна воплощаться вся гармония мира. Антропософы и вальдорфская педагогика переосмысливали, таким образом, идею гармонического развития личности традиционной гуманистической педагогики в рамках собственной семантики.

Значимым в истории мировой педагогики был вклад вальдорфцев в обращение к эмоциональной сфере в образовании и воспитании. Знания, умения, навыки, воспитание, развитие — в этом классическом перечне результатов обучения не хватает очень важного компонента, о котором говорили вальдорфцы, — позитивного эмоционального тона, ощущения счастья. Школа сегодня не решает совершенно задачи, которая, вероятно, является главной — формирование у ребенка ощущения счастья, обеспечение счастливого детства. Вальдорфцы эту проблему ставили, но она оказалась в свое время вытеснена из педагогического дискурса.

К специфическим особенностям вальдорфской педагогики в методах обучения относится изучение материала «эпохами». Вместо калейдоскопа предметов в классической системе школьного образования вальдорфцы шли последовательно в изучении разных предметных ниш. Это позволяло не рассредоточивать внимание, погружаясь целиком в изучаемую сферу. И такой подход действительно давал результат. Приводимые сравнительные результаты говорили в пользу вальдорфской системы. Правда, хорошо известно, что часто такие замеры подводятся под уже заранее сделанные выводы и служат средством создания брендов. В целом у вальдорфцев лучше результаты по гуманитарным предметам, что связано с акцентировкой эмоционально-образной составляющей обучения. Хуже

обстоит дело с естественно-научным блоком, менее связанным с культурной проблематикой.

Вальдорфская педагогика по многим вопросам методологии и методик преподавания шла в прямо противоположном направлении по отношению к педагогическому вектору либеральных теорий. Так, если последователи Монтессори отвергали целесообразность изучения сказок как вымышленной реальности, то вальдорфцы, напротив, придавали принципиальное значение сказкам, мифам, эпосу, видя в них концентрацию знаний народов мира, выражаемых символическим образом.

В соответствии с общей антропософской апелляцией к прошлому в вальдорфской педагогике принципиальное значение придавалось статусу учителя. Учитель должен был служить образцом для подражания учеников, носителем высшей мудрости. Осуществлялась попытка восстановить таким образом систему отношений учитель—ученик, характерную для традиционного общества и в определенной мере сохраненную на Востоке. Вальдорфский учитель, конечно, совершенно не подходил под тип педагога-коучера, созданного на базе дьюистского направления в педагогике. Но это не был и учитель-предметник классической гумбольдтовской системы. В вальдорфских школах все предметы на всех годах обучения вел один учитель — классный руководитель, который реализовывал последовательно от года к году стратегию индивидуального развития человека. Преимуществом такого подхода было создание ощущения единой школьной семьи, где дети концентрируются вокруг учителя, выступающего в роли духовного наставника. Недостатком являлось, как и в случае с введением метапредметного подхода, отсутствие учительских кадров, которые в равной мере глубоко могли бы преподавать различные предметы.

Общим с модернистскими направлениями педагогической теории начала XX века было стремление вальдорфцев преодолеть формализм классической школы. В вальдорфской педагогике упразднились оценки и учебники в их традиционном понимании. Минимизировались запреты, что, по мысли вальдорфцев, позволяло предотвратить девальвацию объективно необходимых табу.

Первая треть XX века стала временем, для которого можно, по аналогии с образом К. Ясперса об оси истории, ввести понятие педагогической оси истории. В это время творили наиболее видные теоретики педагогики разных стран мира.

Свое место в этом мировом педагогическом дискурсе занимала и Россия.

## **Советская школа: в поисках выбора модели**

Образование в СССР, особенно образование школьное, являлось, по признанию многих аналитиков, одним из лучших в мире. Как система, оно доказало свою эффективность победой в Великой Отечественной войне, обеспечением форсированного атомного прорыва, первенством в космической гонке. Именно на системном уровне была продемонстрирована способность к решению в плане человекостроительства любых задач — как технологической модернизации, так и морально-психологической мобилизации. основополагающие принципы этой системы были выработаны в ходе педагогических дискуссий 1920-х–30-х годов. Какие-то из новых идей и подходов были отброшены, как не прошедшие проверки опытом, какие-то получили развитие. В любом случае этот период имел определяющее значение в развитии советского педагогического проекта и советского исторического проекта в целом.

## Советский эксперимент в сфере образования — повторение пройденного

Заявляемые сегодня как нечто принципиально новое идеи реформ классического образования уже входили в актуальную повестку в первой половине XX века. Первое послереволюционное десятилетие в плане педагогических идей было на удивление похожим на современную эпоху. Фактически весь комплект «инновационных» идей в образовании входил в обиход реформ эпохи Крупской.

Как сегодня, так и в экспериментаторские 1920-е годы говорилось о внедрении *проектного подхода* в образовании. И тогда для реального его воплощения в практику образовательной деятельности было сделано значительно больше, чем теперь. Не новым является и другой претендующий в настоящее на универсальность императив *практико-ориентированного обучения*. Ориентированность на практику в плане соединения среднего и высшего образования с жизнью являлась ключевой установкой образовательных реформ и в 1920-е годы.

*Свободное развитие учащегося* в рамках образовательного процесса — сегодня это требование с позиций представляемой в качестве передовой педагогической теории. Но и в послереволюционные годы концепт свободного развития позиционировался как базовый, соотносясь с идеалом построения «царства свободы».

Сегодня с позиций идеологии инновационного развития резко критикуется *классическая система образования*, говорится, что гумбольдтовская модель безнадежно устарела. Но и в послереволюционные годы классическая система образования была подвергнута беспощадной критике. В фокусе критики оказалась система предметного обучения.

Как сегодня ведется речь о *замене учителя коучером*, так и в 20-е годы заявлялось, что учительство есть атрибут старой школы и старой жизни. Звучали призывы ликвидации прежней системы учитель—ученик как пережитка истории.

В результате проведенных реформ 90-х годов универсальным методом оценки знаний оказалась на настоящее время *система тестового контроля*. Но и тесты не являются изобретением последних лет. Неправильно было бы их считать и исключительно продуктом американской образовательной системы, хотя в США их применение приобрело уже давно системообразующее значение. К тестированию активно обращались и в 1920-е годы, и за перегибы с тестовым контролем впоследствии сильно критиковали школу педологов.

Не нова и идея учреждения при школах должности *школьных психологов*. В 20-е годы в таком качестве, с еще более широкими функциями была учреждена должность *специалистов по педологии* (науке о ребенке). В педагогических институтах целевым образом готовили специалистов-педологов. Существовали специальные педологические кафедры и факультеты.

*Выявление одаренных детей* и целевая деятельность по раскрытию их потенциалов является сегодня одной из главных установок для образовательных организаций. Но и в 20-е годы ставились и решались задачи разработки методик раскрытия потенциалов учащихся. Активно внедрялись методы проблемного обучения, получившие в дальнейшем развитие в советской педагогике, и запрос на которые сегодня вновь возрастает. Л.С. Выготским еще в 1920-е годы был выдвинут концепт опережающих зон развития, ставший в дальнейшем отправной базой формирования теории развивающего обучения.

Такое периодическое воспроизводство педагогических методов обуславливает задачу сравнительного рас-



смотрения истории педагогики и образования в СССР и в современной России. Задача — связать времена единой логикой исторического развития.

Неверно рассматривать развитие советского проекта изолированно от хода мировых процессов. Советский Союз давал по многим вопросам альтернативные ответы, но это была не изоляция от мира, а оппонирование с капиталистическим миром. Также и советская педагогика находилась в контексте развития мировой педагогической мысли. И без этого контекста она вряд ли будет адекватно понята.

## **Форсированная ликвидация безграмотности**

Уинстону Черчиллю часто приписывалась фраза о Сталине: «принял страну с сохой, а оставил с атомной бомбой». Однако прямых подтверждений, что английский премьер произносил нечто подобное, не находится. Слова о сохе и атомной бомбе, как принято считать сегодня, могли являться парафразой слов Исаака Дойчера о деревянном плуге и ядерном реакторе. Но, в сущности, вопрос об авторстве не столь важен, а важно то, что действительно за кратчайший срок был совершен величайший технологический прорыв, который не мог бы быть осуществлен без соответствующей модернизации в сфере образования. Как «чудо» было оценено, что в еще недавно аграрной стране в кратчайшие сроки был реализован атомный проект и заложены основания для советского первенства в космосе.

Тренд всеобщего образования к началу XX столетия являлся уже очевидным для всего мира. Некоторые ведущие в технологическом отношении западные государства приближались уже к стопроцентным пока-

зателям. В Российской империи, согласно данным все-российской переписи 1897 года, грамотными были только 27 % населения. Среди мужчин этот показатель был несколько выше — 39 % грамотных<sup>1</sup>. Была ли перспектива изменения ситуации с образованностью населения в рамках модели Российской империи? На этот счет ведутся споры. Число грамотных, безусловно, росло, но росло не теми темпами, чтобы участвовать в технологической гонке с другими странами. Накануне революции 1917 г. доля грамотных в России составляла, по минимальным оценкам, — 30 %, по максимальным — 45 %.<sup>3</sup> Соответственно, в первой версии за двадцать лет рост удельного веса грамотных составил всего 3 %, во второй — 18 %. Даже если это были 18 %, то для России такая динамика сулила в перспективе большие неприятности. Идя вперед такими темпами, Россия бы смогла достичь всеобщей грамотности только к началу 1980-х годов.

Особенно неблагоприятными были статистические данные по грамотности среди призывников в армию. На 1914 год — год начала Первой мировой войны — из всех призывников не умело читать и писать 32,2% человек, почти треть.<sup>4</sup> В то же время в Германии, с которой пришлось вести войну, грамотность военнослужащих была стопроцентной. А Первая мировая война представляла уже тот тип войн, для ведения которой нужны были не просто грамотность, а технические знания на уровне солдат.

Перенесемся теперь в 1926 год — время всесоюзной переписи населения. К тому моменту уже более шести

---

<sup>1</sup> Статистический ежегодник России. 1913 г. СПб., 1914.

<sup>2</sup> Уткин А.И. Первая мировая война. М., 2001. С. 19–20; Вергасов Ф. Россия и Запад. Формирование внешнеполитических стереотипов в сознании российского общества первой половины XX века. М., 1998. С. 310; Богданов И.М. Грамотность и образование в дореволюционной России и в СССР. М., 1964.

<sup>3</sup> Вернадский Г.В. Русская история. М., 1997. С. 245.

<sup>4</sup> Рашин А.Г. Население России за 100 лет (1811–1913). М., 1956. С. 304.

лет реализовывалась политика ликвидации безграмотности. Тем не менее, показатели грамотности оставались еще критичными — 51% грамотных, то есть почти половина населения оставалась неграмотной. Это было меньше не то что в европейских странах всеобщей грамотности, но даже меньше, чем в Турции. Статистика от 1926 года показывает, сколь велика была инерция архаического типа жизни.

Но к началу Второй мировой войны Советскому Союзу задачу ликвидации безграмотности удалось решить. По данным переписи 1939 года, доля грамотных в населении СССР приближалась уже к 90%. Осуществить это удалось в значительной степени за счет жестких методов мобилизации, режима «чрезвычайщины». Далеко не всё взрослое население желало обучаться грамоте, и демократический подход в борьбе с безграмотностью был бы, очевидно, неэффективен. Теория демократизации сферы обучения, с которой выступали еще до революции многие марксисты, с самого начала вступала в противоречие с реальной повесткой задач, с которой столкнулась Советская Россия. И то, что удалось сделать большевикам в плане ликвидации безграмотности, было исторически по срокам решения поставленных задач беспрецедентно. Хотя, конечно, на чаше весов окажутся и гири, которые потянут в другую сторону, но, вероятно, они не перевесят позитивной стороны организации форсированного овладения грамотой.

## **Национальное измерение ликбеза**

Была в политике ликвидации безграмотности и еще одна компонента (о которой сегодня часто забывают), являвшаяся одной из ключевых, — национальная. При

анализе уровня грамотности среди отдельных этносов СССР возникала вопиющая картина национального неравенства, противоречащая интернационалистскому позиционированию советского государства.

Например, по переписи 1926 года доля грамотных среди еврейского населения составляла 72,3%, что было значительно выше среднего по стране уровня. Сравнительно высокий уровень грамотности был также среди советских финнов и прибалтов. Следствием этого оказывалось то, что именно представители этих этносов имели больше шансов оказаться на управленческих должностях, что вызывало зачастую недовольство со стороны представителей других этнических групп. А вот как выглядели, по переписи 1926 года, показатели грамотности среди восточнославянских народов: у русских — 45,1 %, украинцев — 41,3 %, белорусов — 37,3 %. Среди народов условно «восточной периферии» степень грамотности оставалась на уровне средневекового общества: у казахов — 7,1 %, якутов — 6,3 %, народов Дагестана — 5,9 %, киргизов — 4,6 %, узбеков — 3,8 %, чеченцев — 2,9 %, таджиков — 2,3 %, туркменов — 2,3 %, чукчей — 0,7 %. И эти цифры неплохо было бы напомнить в ряде суверенных государств «ближнего зарубежья», в школьных учебниках которых создается миф о колониальной политике советской власти в регионах. Различия в уровне грамотности среди отдельных этносов СССР подразумевали, что политика ликвидации безграмотности была, таким образом, еще и политикой преодоления фактического национального неравенства<sup>1</sup>.

Понятно, что ни одна политика не может быть осуществлена без ресурсов. Ресурсы у государства, даже

---

<sup>1</sup> Всесоюзная перепись населения 1926 года. М., 1928–1929. Т. 9. С. 34–51; Т. 10. С. 9–13; Т. 11. С. 8–17; Т. 14. С. 6–16; Т. 15. С. 8–13; Т. 16. С. 8–12; Т. 17. С. 8–25; Всесоюзная перепись населения 1939 г. Основные итоги. М., 1992. С. 83.

самого богатого, всегда ограничены. Всегда существует выбор — на что и в каком объеме расходовать средства. Увеличивать расходы на образование означает предпочесть образование другим сферам. Этот выбор по большому счету — аксиологический (ценностный). (В структуре расходов государственного бюджета на 2018 год на образование выделялось 4,86 % суммарных расходов. Вероятно, выделить больше не позволили обстоятельства — необходимость укрепления обороны, поддержки правоохранительных органов, решения проблем ЖКХ и пр. Но понятно вместе с тем, что и в стратегической перспективе сверхвысокие задачи осуществления прорыва в образовательной сфере при таком уровне финансирования не решить.)

## **Образование как стратегический приоритет**

Обратимся теперь к статистике расходов на образование того времени, когда этот прорыв, заключающийся в форсированной ликвидации безграмотности, действительно состоялся. В 1926 году расходы на образование в структуре государственных расходов СССР составили 12,36%, в 1927 году — 11,96%, в 1928 году — 12,42%, в 1929 году — 12,78%, в 1930 году — 13,37%.<sup>1</sup> Сумасшедшие по нынешним временам цифры! А между тем, это было время начала индустриализации, это было время актуализации угрозы новой войны (разрыв в 1927 году дипломатических отношений с Великобританией). Деньги, таким образом, было куда направлять, но образование оказалось в приоритете. Это было стратегическое

---

<sup>1</sup> Дьяченко В.П. История финансов СССР (1917–1950 гг.). М., 1978.; Барсенков А.С., Вдовин А.И., Воронкова С.В. История России XX – нач. XXI века. М., 2006. С. 330, 400.

вложение и, как показало время, оно себя полностью оправдало.

И еще одно сравнение эпох в истории образования, которое будет не в пользу современной системы — сравнение оплаты труда и статуса работников образовательной сферы. Для понимания положения работника образования в структуре общества целесообразно сравнить получаемые заработные платы того же времени по разным сферам деятельности. Материалы для такого сравнения предоставляют опубликованные сведения из служебной записки председателя Моссовета М. Яснова по результатам выборочного обследования москвичей. Они относятся к более позднему времени, чем исследуемая нами эпоха, — к апрелю 1952 года, но позволяют понять общую тенденцию в зарплатных приоритетах государства<sup>1</sup>.

**Табл. Зарплаты по ряду профессий в Москве (апрель 1952 г.)**

<b>Профессия, профессиональная категория</b>	<b>Минимальная (или нормированная) зарплата в рублях</b>	<b>Максимальная зарплата в рублях</b>
<b>курьер</b>	<b>235</b>	<b>410</b>
<b>сторож</b>	<b>250</b>	<b>335</b>
<b>швейцар</b>	<b>260</b>	
<b>ткачиха</b>	<b>400</b>	<b>735</b>
<b>грузчик</b>	<b>350</b>	<b>800</b>
<b>продавец</b>	<b>410</b>	
<b>официантка</b>	<b>475</b>	
<b>буфетчица</b>	<b>485</b>	
<b>инженер</b>	<b>500</b>	<b>1800</b>

<sup>1</sup> «Итоги выборочного обследования квартиросъемщиков в домах, оборудованных центральным отоплением, водопроводом, канализацией, горячим водоснабжением, ванной и газом» для ЦСУ СССР / Сталинская статистика без грифа «секретно» — зарплаты 1952 года // <https://burckina-faso.livejournal.com/501754.html>

<b>слесарь</b>	<b>600</b>	<b>700</b>
<b>шофер</b>	<b>675</b>	
<b>врач</b>	<b>700</b>	<b>1000</b>
<b>начальник отдела</b>	<b>740</b>	<b>3500</b>
<b>сотрудник МГБ</b>	<b>750</b>	
<b>полковник</b>	<b>750</b>	
<b>журналист</b>	<b>890</b>	
<b>режиссер</b>	<b>1000</b>	
<b>директор</b>	<b>1000</b>	<b>4000</b>
<b>зам. министра</b>	<b>1360</b>	<b>3500</b>
<b>зав. отделом МК ВКП(б)</b>	<b>1800</b>	
<b>управляющий трестом</b>	<b>2000</b>	
<b>архитектор</b>	<b>2300</b>	
<b>капитан футбольной команды</b>	<b>3000</b>	
<b>учитель</b>	<b>600</b>	<b>760</b>
<b>преподаватель</b>	<b>500</b>	
<b>доцент</b>	<b>1600</b>	<b>3200</b>
<b>профессор</b>	<b>1750</b>	<b>7050</b>

Зарплаты московской профессуры в сталинские годы были, как мы видим, выше зарплат заместителя министра. Это показатель оценки значимости профессорского труда в те тяжелые годы.

Но откуда взялись такие расценки? Они, в сравнительном эквиваленте, были беспрецедентны даже для статусного высшего образования Российской империи. Для ответа на вопрос о причинах сверхвысокой зарплаты сталинских профессоров обратимся вначале к нормам учебной нагрузки. Согласно положению от 1930 года, объем учебной нагрузки составлял 360 часов в год для профессоров, 390 — для доцентов, 480 — для ассистентов.<sup>1</sup> Примерно такие же нормы существуют сегодня в большинстве стран мира. Предполагается, что преподаватель вуза ведет, помимо учебной, еще и науч-

<sup>1</sup> Собрание постановлений и распоряжений правительства СССР: 1930 г. М., 1930, № 44. С. 829.

ную деятельность, предполагается, что он качественно, на современном материале, готовится к лекциям. Но, вопреки мировой практике, объемы учебной нагрузки для профессорско-преподавательского состава в большинстве вузов современной России принципиально выше — 800–900 часов. Откуда же взялись такие «дикие» объемы нагрузки вузовских работников в современной России? Дело в том, что при дефиците профессорско-преподавательских кадров в 1920-е–1930-е годы по призыву властей профессора и доценты брали на себя по две ставки. Это была чрезвычайная мера в условиях кадрового голода. Но, как известно, многое из вводимого в качестве «чрезвычайного» оказывается со временем естественным. Двойная нагрузка предполагала и двойную заработную плату. Прошли годы — объемы нагрузки остались прежними, но только теперь в рамках одной ставки и, соответственно, уже при иных объемах заработной платы.

Впрочем, помимо заработной платы были и иные средства материального и нематериального стимулирования работников вузов. В частности, лицам, имеющим ученую степень, на основании Постановления ВЦИК и СНК РСФСР от 20 августа 1933 года «О жилищных правах научных работников» давалось право на дополнительную отдельную комнату под кабинет или дополнительную жилплощадь не менее 20 кв. метров на каждого.

Заработная плата учителей, правда, существенно уступала профессорской зарплате. Учителя и в сталинские годы не относились по доходам к элите. Но, тем не менее, учительская зарплата была выше зарплаты лиц, имеющих меньший образовательный багаж профессиональной квалификации. Была она и выше зарплаты инженеров, хотя потребность в инженерных кадрах в условиях индустриализации также имела сверхвысокую степень выраженности.



## Теория отмирания школы

Многие современные идеи реорганизации образования, которыми так пугают учителей, циркулировали в общественном дискурсе и активно внедрялись на практике после революции. Через сто лет как будто были извлечены из сундуков старые платья, которые вновь стали модными. Различие в ценностях и целях, казалось бы, исключали какое-либо подобие. Сто лет назад реформы образования осуществлялись под проект создания коммунистического общества. Сегодня реформы ориентированы на совершенно иную модель общественного устройства, противоположную по базовым принципам коммунистической. При этом расхождении предлагался очень похожий пакет методов, в соответствии с которыми виделась перспектива школы будущего.

Большевики первоначально были крайне критично настроены в отношении классической модели школьного образования, существовавшей в Российской империи. Гумбольдтовская модель школы безнадежно устарела — об этом говорили в свое время большевики и об этом же по прошествии ста лет говорят современные сторонники преобразований. Классической школе действительно можно было еще сто лет назад предъявить серьезные претензии.

Уже в 1918 году П. Лепешинский совместно с В. Познером разработали вариант школьной реформы, предполагавший трансформацию классической школы в *школу-коммуну*<sup>1</sup>. Проект горячо поддерживал **Л.Г. Шапиро** (1887–?), бывший активист Бунда, в 1917 году примкнувший к меньшевикам, а после революции возглавивший отдел реформы школы в Наркомате просвещения РСФСР. Классы, сообразно с новой моделью школы,

<sup>1</sup> Ильин Г.Д., Цимхес Э.М. Об антиленинской теории «отмирания школы». М., 1931.

отменялись, будучи заменены группами, составленными вне зависимости от возрастов, по степени освоения знаний. Устанавливался непрерывный учебный год с семидневной учебной неделей, что, по замыслу реформаторов, должно было стереть разграничение между учебой и жизнью. Традиционные плановые уроки отменялись или минимизировались в общей сетке учебного процесса, где приоритет отдавался неурочным занятиям. Как пережиток старорежимного прошлого, отменялись домашние задания. Отменялись все виды экзаменов: вступительные, переходные, выпускные. Индивидуальные формы обучения должны были быть вытеснены групповыми. Отменялись и учебники: еще один из ненавистных символов старой школы.

Предлагалось создавать производственные коммуны для молодежи, а школа в прежнем, буржуазном смысле слова, должна была уйти в прошлое. Снимались границы между школой и жизнью, и в этом отношении, считали авторы концепта, о школе как отдельной институции говорить уже не приходилось. На уровне руководства Наркомпроса звучали призывы выбросить на свалку истории классы, парты, уроки, расписание, учителей... Озвучивавший такую повестку руководитель отдела реформы школы Л.Г. Шапиро требовал скорейших преобразований. Учитель и ученик характеризовались как «два раба старой системы». Учительско-ученическими отношениям, полагали сторонники преобразований, отныне пришел конец.

В 1928 году официально была выдвинута *концепция исторического отмирания школы*. Перестроенная по принципу производственной коммуны школа уже не являлась бы школой в ее классическом значении.

Реформы, говоря современным языком, имели и научное сопровождение. Концепцию отмирания школы

активно поддерживал и развивал Институт методов школьной работы, являвшийся структурным подразделением Наркомата просвещения. То, что против этих нововведений было подавляющее большинство учителей, — в расчет не бралось.

Прошло время и оказалось, что без учебника, без учителя, без расписания, без классов практически невозможно. В начале 1930-х годов эксперименты свертываются и создается тип советской школы, который условно можно было бы определить как неоклассический. Даже Н.К. Крупская, поддерживавшая многое из повестки реформ, со временем выступила с жесткой критикой теории «отмирания школы». «Сложилась, — писала она в 1931 году, — законченная мелкобуржуазная теория, которой мы своевременно не дали отпора. А она, так сказать, если не прямо, то косвенно отразилась весьма отрицательно на наших программах, на наших методах работы, внесла много прожектерства и оторвала в практике теорию от реальной почвы. Знать ребят, изучать возрастные особенности совершенно необходимо. Мы должны по этой теории, взятой в целом, ударить, мы должны ее до конца разоблачить и должны не пускать ее в школу, потому что она разрушает нашу школу, мешает организации»<sup>1</sup>.

## **Теория и практика в образовательном процессе — проблема соотношения**

Сегодня, говоря о реформе в образовании, первым номером провозглашают увеличение объема и качества

---

<sup>1</sup> Крупская Н.К. Вооружить подрастающее поколение систематическими знаниями // Крупская Н.К. Обучение и воспитание в школе // <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%9A/krupskaya-nadezhda-konstatinovna/obuchenie-i-voospitanie-v-shkole#>

практических занятий. Соединить обучение с практикой — задача, которая ставится применительно ко всем ступенькам образования. *Практико-ориентированный подход* стал едва ли не ключевой идеологемой нынешних реформ.

Но повсеместный в проекции школьных реформ разговор о переходе школы на практические рельсы, о соединении ее с жизнью имел место и в послереволюционной России. Как признаку старорежимной школы, критике подверглась система обучения детей «теоретическим абстракциям». Такой метод был заклеен как схоластический. Широко популяризировался зарубежный опыт, в рамках которого обучение соединялось с практикой или велось фактически через практику. Первую позицию, как безусловный авторитет обучения через практику, имел в СССР американец **Джон Дьюи** (1859–1952). На него перестали ссылаться только после того, как он в 1937 году однозначно выступил в поддержку высланного из СССР Л. Д. Троцкого.

Развивались идеи трудовой школы. И если, например, Крупская понимала феномен трудовых школ в расширительном значении, то большинство — упрощенно, в смысле ее ориентированности на практику.

Но практика является производной от теории и без теоретической базы не существует. Соответственно, перегибы с практикой вызывали оппонирование и со стороны методологов, и со стороны педагогов. Против этих перегибов выступал выдающийся педагог **Петр Каптерев** (1849–1922). Являясь одним из разработчиков теории трудового воспитания, он был принципиальным противником профессионализации школы. Да, признавал он, «отвлеченная и мертвая книжность вредна», но «грубый утилитаризм и мастеровщина в школе еще вреднее». Эта позиция являлась своеобразной манифестацией против американизации советской школы.

К тому же, установка на приоритетность практики вступала в противоречие с еще более значимой установкой на то, что массы должны овладевать марксистской теорией. Получалось, что запрещалась только «буржуазная теория», тогда как «социалистической теории» должен был быть дан «зеленый свет». Но это уже подразумевало совершенно иную методологию обучения, которая была ближе к классической школе.

## **Коллективистские идеи в советской педагогике**

Собственные наиболее значимые для мировой педагогической мысли разработки советской педагогики были связаны с теорией коллективного воспитания. В мире теория коллективного воспитания известна более всего через сочинения и опыт **Антон Семеновича Макаренко (1888–1939)**<sup>1</sup>. Ключевая идея его педагогики — *принцип параллельного педагогического действия*. Параллелизм заключался в одновременном двойном воздействии на учащихся — со стороны учителя и со стороны детского коллектива. Еще одно требование педагогики Макаренко — *создание радостной атмосферы в процессе обучения* учащихся, принцип мажора. *Принцип перспективы* подразумевал уверенность учащихся в завтрашнем дне. Всё это интегрировано выражалось как ощущение счастья.

Советские образовательные эксперименты не могут быть адекватно поняты без анализа *советской антропологии*. Сам советский проект можно трактовать, в первую очередь как проект антропологический. Решалась задача создания нового человека, по отношению к кото-

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. М.: Педагогика, 1983–1986.



**Советский педагог А. С. Макаренко**

рому все остальное — экономика, политическая организация, культура были производными.

Во главе Наркомпроса РСФСР, во всяком случае, его первого состава, стояли люди, одержимые замыслом нового человекостроительства. До 1927 года Наркомат просвещения возглавлял А.В. Луначарский, развивавший одно время вместе с Максимом Горьким, А.А. Богдановым и В.А. Базаровым идеи богостроительства. Суть богостроительства состояла в создании новой религии на основе усовершенствования человека и совокупной мощи коллектива. Богостроителями обожествлялись прогресс и коллективизм, что выводило, соответственно, на идеи изменений не столько в экономике, сколько в культуре и образовании. Ко времени руководства Наркомпросом Луначарский от наиболее радикальных положений богостроительства, безусловно, отошел, но сами идейные установки создания ново-

го совершенного человека на принципах коллективизма остались и практически реализовывались.<sup>1</sup>

## Теория свободного воспитания и реалии школьной жизни

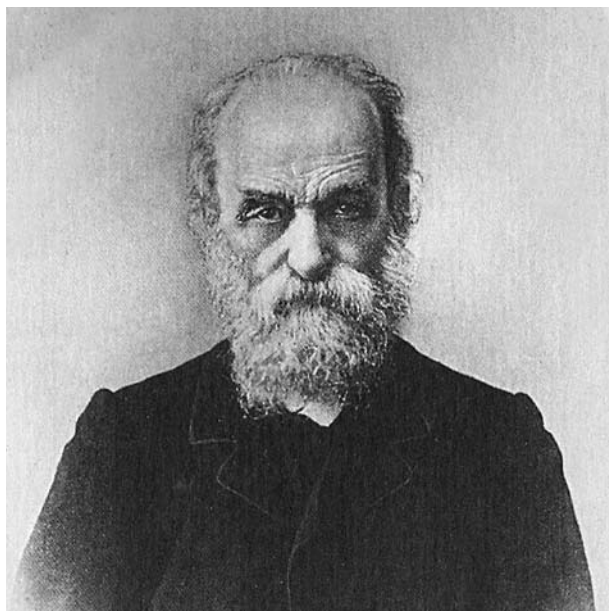
Еще одним «китом» новой революционной педагогики являлась идея *свободного воспитания ребенка*. Но ведь и сегодня в педагогике вновь распространяется точка зрения о выстраивании педагогической деятельности *от потребностей и желаний ребенка*. Это положение позиционируется сегодня как нечто само собой разумеющееся, хотя методологически, как минимум, не бесспорно. Идти ли от потребностей ребенка, или *вести ребенка к общественному идеалу* — давнишний спор между разными школами педагогики. Русская педагогика, в отличие от американской, преимущественно развивалась исторически в рамках второго направления.

Так, выдающийся русский педагог **Петр Лесгафт** (1837–1909) описывал принцип обучения «от потребностей ребенка» следующим образом: вначале ребенок получает конфетку, потом конфетку с ромом, потом ром без конфетки<sup>2</sup>. Деградация личности в результате потакания потребностям ребенка оказывается программируема. И разве не это ли самое происходит сегодня, и не в педагогике ли следует искать глубинные факторы этой деградации?

Однако в послереволюционный период в России на волне революции доминировала идея положить *принцип свободы* в основу образовательной деятельности. Одним из наиболее ярких пропагандистов свободного воспита-

<sup>1</sup> Любутин К.Н., Франц С.В. Российские версии марксизма: Анатолий Луначарский. Екатеринбург, 2002.

<sup>2</sup> Памяти П.Ф. Лесгафта: Сб. ст. / под ред. Е.Н. Медынского. М., 1947.



**Российский биолог, врач, педагог П.Ф. Лесгафт**

ния выступал бывший народоволец, известный педагог и общественный деятель **Константин Вентцель** (1857–1947). Еще в 1917 году он выступил с «Декларацией прав ребенка». Особого внимания в ней заслуживают два положения: «4. Каждый ребенок имеет право выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться, и уходить от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями. Это право ухода от родителей принадлежит ребенку во всяком возрасте его жизни, причем государство и общество должны заботиться о том, чтобы никакие перемены в этом отношении не повлекли за собою ухудшения в материальных условиях жизни ребенка. <...> 6. Ни один ребенок не может быть насильственно принуждаем к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения. Воспитание и образование на всех его ступенях являются свободным делом ребенка. Каждый ребенок



имеет право уклониться от того воспитания и образования, которое идет вразрез с его индивидуальностью»<sup>1</sup>.

Субъектность ребенка доводилась, таким образом, в теории Вентцеля до права ухода от родителей, если он их сам оценивал в качестве плохих воспитателей, и права не посещать образовательное учреждение, если ему покажется, что оно умаляет его индивидуальность. Хочет ребенок ходить на урок, не хочет — это его дело, и надо ему предоставить в этом полную свободу. Только будучи свободной личностью, полагал Вентцель, ребенок будет развиваться. Понятно, что ни к чему иному, как к социальному обвалу такой прыжок в «царство свободы» привести не мог. Впрочем, сам Вентцель, приглашенный было к работе в Наркомпрос, через некоторое время был обвинен в толстовстве и в 1922 году отстранен от образовательной деятельности.

Уже к середине 1920-х годов стало ясно, что на базе теории свободного воспитания развитие школьного образования в стране, решающей задачи форсированной модернизации, невозможно. Методики, связанные с принятием концепта свободного воспитания, были свернуты.

В 1926 году научно-педагогическая секция Государственного ученого совета при Наркомпросе выносит отрицательное заключение в отношении деятельности школ Монтессори. Теория свободного воспитания Монтессори подверглась критике за неправильные представления о содержании детской возрастной эволюции, недоучет значения воображения и игры, мистицизм, витализм и другие идеологические прегрешения. Эксперименты организации обучения через парадигму свободы начинают свертываться. И дело тут состояло не в запрете темы свободы в пользу тоталитарности, а в возвращении к классическим лекалам педагогики с со-

---

<sup>1</sup> Вентцель К.Н. Отделение школы от государства и Декларация прав ребенка. М., 1918. С. 12–13.

ветскими корректировками, такими, в частности, как внимание к ценностям коллективизма, идее трудовой школы и другими.

## **Проектное обучение и опыт его внедрения в СССР**

Проектное обучение — только ленивый сегодня не говорит об этом. Слово «проект» прочно вошло в массовый разговорный лексикон. При этом понимания, что такое проект, и знаний принципов формирования проектов — огромный дефицит. Примерно то же самое было и в 1920-е годы. Метод проектов, равно как Дальтон-план и лабораторный метод, Наркомпрос предписал внедрять в практику школьного обучения. Причем речь не о внедрении, дополняющем основные методы, а в качестве базового метода. Шли ссылки на успехи американской, прежде всего, дьюевской педагогики. Однако помимо нескольких энтузиастов, знающих зарубежный педагогический опыт, никто представлений о сути метода проектов не имел.

В итоге за проектный подход могли выдаваться совершенно разные приемы, как правило, не имеющие ничего общего с настоящим проектным подходом. Обнаруживалось, между тем, при проверках, что школьники имеют фундаментальные пробелы в знаниях, в том числе касающиеся базового для элементарно-культурного человека багажа знаний. То, что от всех этих методов с середины 1930-х годов руководство советским образованием сочло целесообразным отказаться, говорит не столько о непросвещенности этого руководства, сколько о пробуксовке использования нового методического инструментария в подавляющем большинстве школ.

## Критика школы знаний

Одной из составляющих критики классической гумбольдтовской модели школы сегодня является критика ориентации обучения на *освоение знаний*. Школа знаний, заявляют сторонники реформ, катастрофически устарела. Используется довод, что при переходе к информационному обществу, а в перспективе и к обществу цифровому, знания утрачивают прежнюю ценность, так как перестают быть дефицитом и их легко получить. Соответственно, следует учить не знаниям, а навыкам.

Но ведь в 20-е годы XX века говорилось примерно то же самое. Старорежимная школа знаний устарела. Механическое зазубривание информации учащимся лишено какого-либо смысла. Следует учить не готовым знаниям, которые можно получить из книг и практического жизненного опыта, а необходимым для человека умениям. В этой логике, собственно, и находилась ликвидация предметов и учебников. Учебные предметы замещались комплексами и метапредметными связями, классические учебники — разного рода рабочими книгами и тетрадями, новационными учебниками в виде газет и журналов.

Но... не получилось. Выяснилось, что без фундаментальных знаний не будут сформированы простейшие умения, не будут выработаны элементарные навыки. Стали восстанавливаться предметы, возродилась система учебников в их классическом формате.

С ЕГЭ в Российскую Федерацию пришла захлестнувшая образование волна тестирования. Натаскивание на тесты как подготовка к выпускным экзаменам низвергло значение всех других методов, свело на нет все разработки в теории и практике педагогики. Безусловно, мода на тесты пришла в современную Россию из США. Там различные виды тестирования учащихся существу-

ют давно. Но и в Соединенных Штатах сегодня на самом высоком уровне раздаются голоса против тестирования, делаются заявления, что система тестов ведет к деградации американской нации.

В СССР также был период увлечения тестами — 1920-е — первая половина 1930-х годов. С помощью тестов пытались диагностировать творческие способности. Выяснилось, что способных детей среди общей школьной массы — всего около 3 %. Это вызвало скандал. Родители требовали перестать тестировать детей. Тестирование у самих детей вызывало страх и формировало отвращение к учебе. Среди противников тестирований была и Крупская, видевшая в них форму бюрократического контроля, подрывающего мотивацию школьников к учебе. В итоге с 1936 года применение в советских школах тестовых методов запрещалось. Они вновь стали легитимизироваться только с конца 1970-х годов.

## **Триумф и разгром школы педологии**

Сегодня широкое распространение имеют идеи создания некой науки о ребенке, по отношению к которой педагогика будет иметь подчиненное значение, как практика в отношении теории. Чаще всего в таком качестве фигурирует возрастная психология. Эти идеи практически выразились в создании института школьных психологов. Предполагалось, что педагоги будут организовывать учебный процесс, индивидуально дифференцируя его в соответствии с советами психологов.

Но ведь нечто очень похожее имело место в еще большей степени инфраструктурной развитости в советской школе конца 1920-х — начала 1930-х годов. Роль особого научного учения, стоящего над педагогикой,



**Российский психиатр, физиолог, врач В.М. Бехтерев**

отводилась тогда *педологии* (буквально наука о ребенке). Это было особое междисциплинарное объединение, включавшее инструментарий психологии, физиологии, социологии<sup>1</sup>. В педагогических институтах готовили педологов, открывали педологические кафедры и факультеты.

Среди сторонников педологии было много влиятельных фигур из числа политиков и ученых. Основоположником российской школы педологии принято считать выдающегося русского ученого, академика **В.М. Бехтерева** (1857–1927). При создании в 1907 году бехтеревского Психоневрологического института среди его отделов был и педологический. Далее Бехтеревым на основе частных пожертвований был создан Педологический институт. Была разработана широкая

<sup>1</sup> Блонский П.П. Педология: Учебник для высших педагогических учебных заведений. М., 1936.



**Советский педагог и психолог П.П. Блонский**

повестка вопросов, связанных с развитием ребенка, включая и педагогические вопросы, например, «рефлексология труда», «рефлексологическая педагогика», «рефлексологический метод в обучении грамоте».

После революции педология получает целевую поддержку со стороны государства. В Петрограде в 1921 году учрежден Педагогический институт социального воспитания нормального и дефективного ребенка, переименованный через три года в Институт педологии и дефектологии. В Москве в том же 1921 году были учреждены сразу три педологические организации: Центральный педологический институт, Психолого-педологическое отделение Второго МГУ, Медико-педологический институт. На состоявшемся в 1923 году 1-м Всероссийском съезде по психоневрологии было провозглашено создание «нашей советской педологии». Педологические идеи начинают распространяться и

на региональном уровне. Так, в Орле был учрежден «Педологический журнал».

Критически относился к созданию новой науки Иван Павлов, но и он не отказывался входить в президиумы педологических конференций и слетов. Среди теоретиков новой советской педагогики видным разработчиком и популяризатором педологических идей выступил **Павел Блонский** (1884–1941). Он стал автором ряда книг по педологии, воспринимаемых советскими педологами в качестве классических. После выхода в 1936 году Постановления ЦК с осуждением «педологических извращений» Блонский написал на имя наркома просвещения Бубнова письмо, в котором выражал свое несогласие с решением Центрального Комитета. Возможно, такая невыносимая дерзость определила столь же нестандартную реакцию властей — Блонского по делу педологов не тронули.

Апогеем увлечения в СССР идеями педологии стал проведенный на базе Второго МГУ в конце 1927 – начале 1928 годов Первый педологический съезд. В президиум съезда со стороны власти были выдвинуты Н.И. Бухарин, А.В. Луначарский, Н.А. Семашко, Н.К. Крупская. «Педология по самому существу своему материалистична, — говорила с трибуны съезда Крупская. — ...Уже то небольшое, сделанное педологией в деле разработки методов обучения и образования, показывает, какие тут имеются громадные перспективы, как значительно можно при применении педологического подхода облегчить учебу, как многого можно достигнуть в воспитательном отношении». Характерно, что выступления Надежды Константиновны по педологии в ее собрания сочинений включены не были, так как получалось бы, что вдова Ленина поддерживала «буржуазные педологические извращения»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> *Крупская Н.К.* Из речей на I педологическом съезде // На путях к новой

Ярко в пользу педологии говорили на съезде также Н.И. Бухарин и А.В. Луначарский. Бухарин использовал формулу, что соотношение между педологией и педагогикой должно стать соотношением теории и практики. Он даже называл педагогику «служанкой педологии». При этом, впрочем, Николай Иванович оговаривался, что «служанка» может сама, исходя из своих практических потребностей, ставить задачи перед научной теорией. Луначарский, как нарком просвещения, ставил задачу создания сети научно подготовленных педологов. Кроме того, он считал необходимым и в рамках подготовки педагогов ввести предмет «Педология», дабы «в мозгу каждого учителя» жил «крепкий педолог».

В 1933 году при участии Блонского было разработано постановление Наркомпроса РСФСР по педологической работе, выдвигавшее задачи внедрения педологии в массовую школу. Запускается в широкий оборот лозунг: «Каждой школе — педолога». Началось массовое педологическое тестирование детей. Вот оно-то и вызвало, прежде всего, резкое недовольство со стороны населения. По результатам обследований дети распределялись по классам, дифференцируемым по умственным способностям. Многие подростки оказались отнесены к категории «с той или иной степенью умственного отставания». То, что чаще всего это были дети рабочих и крестьян, позволило оценить педологические исследования как «буржуазную диверсию». С призывом защиты советских детей от экспериментов педологов выступила газета «Правда».

Внедрением педологии в школу были недовольны и учителя. Нередкими на местах являлись конфликты между педологами и педагогами. Вероятно, постановление 1936 года «О педологических извращениях в системе школы. 1928, №1. С. 3–10.



ме Наркомпросов» опиралось на большое количество обращений с мест как от родителей, так и от учителей<sup>1</sup>.

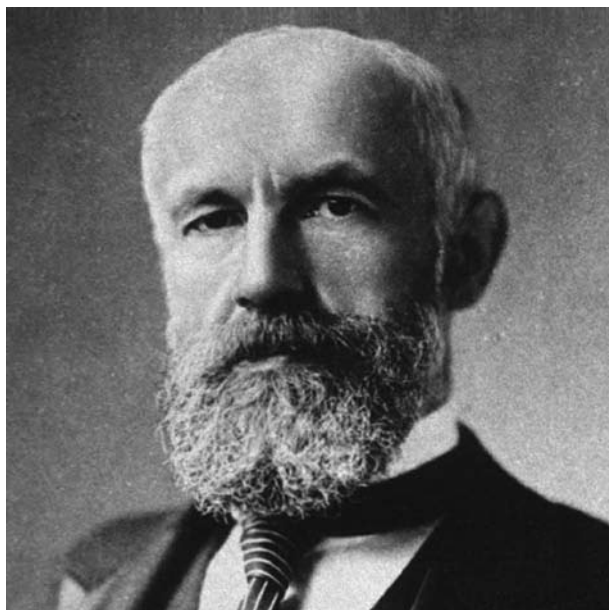
И в этой связи есть еще одна опосредованная ассоциация с современными реалиями — появлением института *школьных омбудсменов*. Родительское сообщество забило тревогу: омбудсмены вмешиваются в воспитание. У них в руках оказывается право изъятия ребенка у родителей. Некоторые публицисты даже охарактеризовали происходящее как «электронный фашизм». Всё это передает атмосферу, сложившуюся в результате появления на местах институции педологов. Об изъятии детей у родителей речи тогда не шло, но вынесение приговора детям в их умственной неполноценности — штамп на всю жизнь — такая перспектива тогда нависла над советским обществом.

А содержалась ли в действительности в педологии угроза для советской системы идеологии? Попытаемся в этом разобраться.

Как и сегодня, большое внимание в 1920-е годы в рамках общего замысла строительства нового человека и тогдашней легитимности евгенических изысканий уделялось поиску одаренных детей. Но фиксация того, что существуют «избранные» дети, означает одновременно, что существуют и дети «посредственные», а также дети-«аутсайдеры». Но как в таком случае быть с идеями социального равенства? Зачем вообще затевалась революция, если теперь утверждается, что дети должны быть поделены по их природным способностям?

В подрыве идеи социального равенства и была обнаружена угроза педологии для советского строя. Внутри педологии, в действительности, оппонировали друг другу два течения — *социогенетическое* и *биогенетиче-*

<sup>1</sup> Постановление ЦК ВКП(б) от 4.07.1936 «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» // <http://www.zaki.ru/pagesnew.php?id=1933>



**Американский психолог, педагог, педолог Г.С. Холл**

ское. Первое связывало формирование характера ребенка и его способностей с социальной средой, второе — с биологической наследственностью. Блонский, в частности, представлял именно направление биогенетистов. Как биогенетиста можно было бы квалифицировать и самого основоположника педологии американца **Г.С. Холла** (1844–1924), считавшего ее лишь разделом генетической психологии. Еще более усиливал биогенетическую линию немецкий психолог **Э. Мейман** (1862–1915), добавлявший к фактору генетической психологии факторы физиологические и антропологические. Логика биогенетизма вообще приводила к необходимости пересмотра системы единой школы. Обладая разной наследственностью, разные дети, согласно логике биогенетистов, должны были обучаться в учебных заведениях, отличающихся по программам обучения и применяемым методам. Неудивительно, что разви-



**Немецкий педагог и психолог Э. Мейман**

тие биогенетического направления педологии в СССР рано или поздно должно привести к обвинениям в фашизме. После прихода к власти в Германии национал-социалистов такое обвинение (в перспективе угрозы борьбы с фашистским врагом) последовало достаточно быстро. Начало гражданской войны в Испании, создание Антикоминтерновского пакта, принятие постановления «О педологических извращениях...» в СССР — события 1936 года, связанные единой логикой. Впоследствии по тем же самым мотивам — биологическая легитимизация превосходства одних людей над другими — подверглась разгрому советская генетика. В генетике, как это ни парадоксально прозвучит сегодня, увидели покушение на фундаментальные основы демократии<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Баранов В.С. Педологическая служба в советской школе 20–30-х гг. // Вопросы психологии. 1991, № 4. С. 109; Петровский А.В. Запрет на комплексное исследование детства // Репрессированная наука. Л.: Наука, 1991.

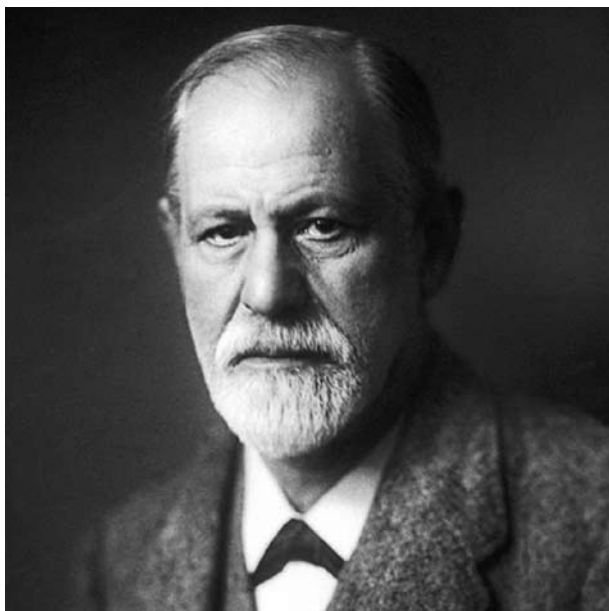
Марксистская версия педологии могла бы в принципе развиваться в рамках социогенетического направления. То, что социальная среда формирует человека — это положение социогенетической педологии было весьма близко антропологическому дискурсу марксизма. Но в применении к советской школе соответствующего времени педологическая акцентировка фактора социальной среды также содержала определенные угрозы. Получалось, что воспитанные в рабочих и крестьянских семьях дети запрограммированы в школах на отставание от детей представителей интеллектуальных профессий. К тому же опросы и тестирования, проводимые педологами, подтверждали фактическое неравенство на эмпирическом материале.

## **Эксперименты с психоанализом. Советский фрейд-марксизм**

Российская школа пережила в конце 1980-х–1990-е годы увлечение идеями сексуального просвещения школьников, полового воспитания подростков. Сфера образования оказалась затянута в воронку «сексуальной революции». Маститые психологи объясняли необходимость сексуального просвещения преодолением комплексов подросткового возраста, ссылались на сделавшегося враз сверхпопулярным **Зигмунда Фрейда** (1856–1939). К счастью, на высшем властном уровне вовремя одумались, и целевая сексуальная пропаганда среди подростков в школах была свернута. Но нечто подобное пережила и советская послереволюционная школа.

---

С. 126–136; *Родин А.М.* Из истории запрета педологии в СССР // Педагогика. 1998, № 4. С. 94–95.



**Австрийский психолог и психиатр Зигмунд Фрейд**

Фрейдизм в послереволюционный период получил бешеную популярность в левом спектре советской политической элиты. В поддержку использования в СССР методологии психоанализа выступали Л.Д. Троцкий, Н.И. Бухарин, К.Б. Радек, Е.С. Варга. Предлагалось широкое внедрение психоаналитического подхода в педагогическую практику<sup>1</sup>. Троцкий, как известно, хорошо знал фрейдизм и даже посещал лекции Фрейда в Вене. Льву Давидовичу принадлежала идея соединить фрейдизм и павловскую теорию об условных рефлексах. Он даже написал в 1923 году академику Павлову письмо с изложением сути этого проекта. Но Павлов относился к учению Фрейда крайне враждебно и считал его лженаукой. «И Павлов, и Фрейд, — рассуждал Троцкий, —

---

<sup>1</sup> Эткин А.М. Лев Троцкий и психоанализ // Нева. 1991, № 4. С. 183–190; Эткин А.М. От психоанализа к педологии (из истории советской науки о человеке) // Человек. 1990, № 1. С. 20–30.

считают, что дном “души” является физиология. Но Павлов, как водолаз, спускается на дно и кропотливо исследует колодезь снизу вверх. А Фрейд стоит над колодезем и проницательным взглядом старается сквозь толщу вечно колеблющейся замутненной воды разглядеть или разгадать очертания дна. Метод Павлова — эксперимент. Метод Фрейда — догадка, иногда фантастическая. Попытка объявить психоанализ “несовместимым” с марксизмом и попросту повернуться к фрейдизму спиной слишком проста или, вернее, простовата. Но мы ни в каком случае не обязаны и усыновлять фрейдизм. Это рабочая гипотеза, которая может дать и несомненно дает выводы и догадки, идущие по линии материалистической психологии. Экспериментальный путь принесет в свое время проверку. Но мы не имеем ни основания, ни права налагать запрет на другой путь, хотя бы и менее надежный, но пытающийся предвосхитить выводы, к которым экспериментальный путь ведет лишь крайне медленно»<sup>1</sup>.

Можно сказать, что **Л.Д. Троцкий** был идейным вдохновителем *советского фрейд-марксизма*. Его слова: «Что же такое наша революция, если не бешеное восстание против стихийного бессмысленного, биологического автоматизма жизни... во имя сознательного, целесообразного, волевого и динамического начала жизни?» были взяты психиатром **Георгием Малисом** (1904–1962) в качестве эпиграфа к книге 1924 года «Психоанализ коммунизма». В ней автор проводил ту мысль, что коммунизм удовлетворяет не только социальные — сознательные, но также и подсознательные устремления человека. Коммунизм и есть тот строй, который снимает, по мысли Малиса, психические комплексы человека, возникающие как противоречие меж-

---

<sup>1</sup> Троцкий Л.Д. Культура и социализм // <https://www.marxists.org/russkij/trotsky/works/trotl981.html>

ду личным подсознательным и сознательным общественным. При коммунизме это раздвоение человека будет преодолено<sup>1</sup>.

В 1929 году в СССР с чтением лекций приезжал австрийский коммунист и ученик Фрейда **Вильгельм Райх** (1897–1957), считающийся основателем фрейдомарксизма на Западе. Его приезд состоялся в 1929 году, уже после высылки Троцкого в Турцию, что указывает на наличие в верхах партии поддержки фрейдизма в разных нишах. Но все-таки это была преимущественно ниша левых коммунистов.

За синтез марксизма одновременно и с педологией, и с психоанализом выступал главный редактор журнала «Педология» в 1928–1931 гг. **Арон Залкинд** (1888–1936), занимавший в 1920-е – начале 1930-х годов ряд видных постов в системе советской науки и образования. Именно Залкинд являлся, в частности, автором «Двенадцати половых заповедей революционного пролетариата» (1924). В бурных полемиках он (определенное время с опорой на авторитет Троцкого) доказывал непротиворечивость марксизма и фрейдизма, возможность считать фрейдистский метод марксизмом в психологии. «Социальный динамизм (пластичность) человеческого организма, — перечислял Залкинд достижения фрейдизма, — психофизиологический монизм, исчерпывающий детерминизм всех биопсихических проявлений, и богатый фонд ценнейших революционно-практических советов по вопросам воспитания и перевоспитания человека — вот вклад, который внес фрейдизм в науку. В основе своей, как мы видели, этот вклад идеологически глубоко родственен марксизму»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Малис Г. Психоанализ коммунизма. Харьков, 1924; Малис Г. Педологическое обоснование антирелигиозного воспитания. Л.: Кабинет марксистской педагогики, 1929.

<sup>2</sup> Залкинд А. Фрейдизм и марксизм // <http://www.magister.msk.ru/library/revolt/zalka001.htm>



**Советский психолог Л. С. Выготский**

Могут сказать, что Залкинд относится к особой категории партийных ученых, имена которых сметает история вместе со сменой идеологических установок. Но обратимся к творчеству **Льва Семеновича Выготского** (1896–1934) — его-то имя точно пережило эпоху после-революционного времени. «Для психолога, — писал он в 1926 году, — прежняя школа осуждена. В свете психоанализа мы можем прямо сказать, что педагогическая система создавала учительский невроз»<sup>1</sup>. Выготский, таким образом, признавал достоверность фрейдистского метода психоанализа и давал с его позиций оценку состояния школы. Из его оценки логически следовала необходимость преобразования школы с точки зрения преодоления детских комплексов, профилактики их возникновения.

---

<sup>1</sup> *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1926. С. 365.



Психоанализ составлял одну из базовых методологических компонент организации обучения в знаменитом Детском доме-лаборатории «Международная солидарность». Руководила детским домом **Вера Федоровна Шмидт** (1889–1937) — жена знаменитого поляряника, являвшаяся секретарем Русского психоаналитического общества и автором ряда статей по теории и практике психоанализа в применении к детям. Вильгельм Райх оценил проект образовательного учреждения «Международная солидарность» как «первую в истории образования попытку наполнить теорию детской сексуальности практическим содержанием». А между тем, в Детском доме у Веры Шмидт проходили обучение дети представителей советской политической элиты первого уровня — Сталина (сын Василий), М.В. Фрунзе, Д.И. Курского, М.Л. Рухимовича, Ф.А. Сергеева (Артема). Как минимум, это свидетельствовало об очень серьезном отношении к фрейдизму в 1920-е годы.

Увлечение фрейдизмом в СССР было прервано в 1931 году в связи с началом кампании борьбы с буржуазными проникновениями в науку. Сталин в статье «О некоторых вопросах истории большевизма» призвал не допустить проникновения в науку «замаскированного троцкистского хлама», «троцкистской контрабанды». В качестве такой «контрабанды» и всплыл, прежде всего, фрейдизм. Появились публикации, в которых заявлялось о недопустимости проникновения в советскую школу «идеалистических фрейдистских извращений в педагогике».

## **Национал-большевики против лево-коммунистов. Дискуссия о патриотическом воспитании**

Картина педагогических исканий советской эпохи будет неполной, если умолчать об особо остром вопросе — русской национальной теме в гуманитарном образовании. Сегодня она тоже стоит достаточно остро, вокруг нее ломают копья либералы и национально-мыслящие авторы. Сверхострой эта тема была и в педагогическом пространстве 1920-х–1930-х годов. Сталкивались два течения внутри ВКП (б), одно из которых представляло лево-интернационалистскую платформу, второе — национал-большевистскую.

Лево-интернационалистская платформа первоначально явно доминировала и в Наркомпросе. При этом позиция большинства учителей могла бы быть охарактеризована как русско-патриотическая, что вызывало недовольство наркомпросовцев. Нарком просвещения Луначарский резко критиковал Всероссийский Учительский союз за стремление воспитывать у учащихся любовь к Родине. «Я не знаю, — заявлял нарком, — что разумеется под здоровой любовью к Родине. Что это значит? Поскольку дитя говорит на своем родном языке, оно к нему привыкает и его любит. Но значит ли это, что оно должно утверждать, будто русский язык самый лучший, а французский и немецкий никуда не годятся. Бросается в глаза нелепость такой постановки вопроса... Нет, будем в этом отношении совершенно объективными и скажем: нужно воспитание интернациональное, человеческое. Воспитывать нужно человека, которому ничто человеческое не было бы чуждо; для которого каждый человек, к какой бы он нации ни принадлежал, есть брат, который абсолютно одинаково любит каждую сажень нашего земного шара и который, когда у

него есть пристрастие к русскому лицу, к русской речи, к русской природе, понимает, что это иррациональное пристрастие, которое отнюдь не нужно воспитывать»<sup>1</sup>.

Грань русофобии переходил в некоторых оценках российского прошлого влиятельнейший человек в тогдашней советской исторической науке — М.Н. Покровский, редактор «Краткого курса ВКП(б)». «Предлагаю, — эпатировал он традиционное патриотическое сознание русского человека, — всегда писать название страны “Россия” именно так, в кавычках, настолько оно скомпрометировало себя за тысячелетнюю историю, в которой не было ни единого светлого пятна, а лишь угнетение собственного тёмного, дикого и забитого народа и подавление стремления к свободе других... “Российская империя” вовсе не была национальным русским государством. Это было собрание нескольких десятков народов... объединенных только общей эксплуатацией со стороны помещичьей верхушки, и объединенных притом при помощи грубейшего насилия»<sup>2</sup>. Или вот другая типичная оценка Покровским истории России: «Российскую империю называли тюрьмой народов. Мы знаем теперь, что этого названия заслуживало не только государство Романовых, но и его предшественница, вотчина потомков Калиты. Уже Московское великое княжество, не только Московское царство, было тюрьмой народов. Великороссия построена на костях инородцев, и едва ли последние много утешены тем, что в жилах великороссов течет 80% их крови. Только окончательное свержение великорусского гнета той силой, которая боролась и борется со всем и всяческим угнетением, могло послужить некоторой расплатой за все

---

<sup>1</sup> Луначарский А.В. О преподавании истории в коммунистической школе // <http://lunacharsky.newgod.su/lib/o-vospitanii-i-obrazovanii/o-prepodavanii-istorii-v-kommunisticheskoy-shkole/>

<sup>2</sup> Вдовин А.И. Русские в XX веке. М., 2004. С. 27.

страдания, которые причинил им этот гнет»<sup>1</sup>. И эти высказывания были легитимны. Никто из руководства партии не думал одернуть Покровского.

Однако с середины 1930-х годов вся русофобия в системе образования резко свертывается. Реабилитируется категория «патриотизм», восстанавливаются в правах герои дореволюционной российской истории. Троцкий из-за границы писал в этой связи о сталинском «идеологическом термидоре». В учительской среде произошедший поворот восприняли в целом положительно. Положительно его восприняла и патриотическая часть русской эмиграции.

С середины 1930-х годов система образования в СССР перешла на принципиально иные рельсы. Революционный педагогический эксперимент был завершен. Но нельзя сказать, что он прошел бесследно. Сложившаяся в 1930-е годы неоклассическая модель все-таки отличалась от классической дореволюционной модели, и эти отличия не в последнюю очередь задавались наследием революции.

## **Контрреформы в сфере образования — правый поворот**

Поворот политики в сфере образования в СССР, или контрреформы, датируется 1931 годом и связан с выходом постановления ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе». В Постановлении констатировалось, что обучение не предоставляет достаточного объема общеобразовательных знаний. Давался перечень дисциплин, по которым обнаруживались пробелы в знаниях. Такое положение определялось как «коренной недостаток

---

<sup>1</sup> Покровский М.Н. Историческая наука и борьба классов. Т. 1. М., 1933. С. 284.

школы». Из Постановления следовало, что обучение без дисциплин, на основе комплексного метода себя не оправдало. Сама идея отказа от «школы знаний» в пользу «школы жизни» не прошла исторической проверки<sup>1</sup>.

Следующим шагом в 1932 году ЦК ВКП (б) принимает постановление «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе». Учебные программы, так ненавистные революционным реформаторам образования, рассматривавшим их как выражение старорежимного бюрократизма, устанавливаются теперь сверху. Обращалось внимание на необходимость укрепления школьной дисциплины, выдвигалось требование вести борьбу с хулиганствующими учащимися. В качестве основной формы организации учебной работы в школе провозглашался урок с твердым составом группы учащихся, со строго определенным расписанием проведения занятий. Восстанавливалась, таким образом, отвергавшаяся прежде в ходе реформ 1920-х годов классно-урочная система. Указывалось на необходимость осуществления индивидуального систематического контроля знаний учащихся, против чего ранее также выступали реформаторы. Устанавливались ежегодные проверочные испытания.

При этом Постановление предписывало запретить «всякие сложные схемы и формы учета», что прямо подразумевал ключевой прежде комплексный метод<sup>2</sup>.

Постановление ЦК ВКП (б) 1933 года «Об учебниках для начальной и средней школы» прямо и резко критиковало позицию Наркомпроса РСФСР. Ошибочным и вредным признавался отказ от учебников, изгнание

---

<sup>1</sup> Постановление ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе» // <http://istmat.info/node/53561>

<sup>2</sup> Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» // <http://istmat.info/node/57330>

их из школы. Политбюро возмущало, что отсутствие учебников интерпретируется Наркомпросом в качестве признака революционных достижений. Предписывалось в кратчайший срок — за несколько месяцев — разработать и издать стабильные учебники. Постановлялось, что учебники должны утверждаться коллегией Наркомпроса, выдвигалось требование их стандартизации. Предписывалось, вместе с тем, немедленно прекратить издание «рабочих книг» и «рассыпных учебников». Категоричность предписания («немедленно») связывалась с тем, что «рабочие книги» не дают систематических знаний по изучаемым в школе предметам<sup>1</sup>.

Большое значение в плане произошедшего идеологического поворота имело совместное постановление СНК и ЦК ВКП (б) 1934 года «О преподавании гражданской истории в школах СССР». Замена истории обществознанием признавалась ошибочным подходом. Констатировалось, что вместо связного изложения гражданской истории учащимся дают отвлеченные социологические схемы. Постановление предписывало возвращение к принципу построения материала в формате историко-хронологической последовательности. Давалось поручение создать комплект школьных учебников по истории (истории древнего мира, истории средних веков, новой истории, истории СССР, новой истории зависимых и колониальных стран). Постановлением восстанавливались исторические факультеты в университетах. История, можно сказать, была в 1934 году реабилитирована<sup>2</sup>.

Постановление СНК и ЦК ВКП (б) 1935 года «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке

---

<sup>1</sup> «Об учебниках для начальной и средней школы»: Постановление ЦК ВКП(б) от 12 февраля 1933 г. // <http://istmat.info/node/58635>

<sup>2</sup> «О преподавании гражданской истории в школах СССР» // <http://istmat.info/node/40824>

в начальной, неполной средней и средней школе» шло далее в логике установления единых правил школьного функционирования. Идея революционных лет — дать полную свободу ребенку в рамках учебного процесса — приводила на практике к неуправляемости, срывам занятий школьниками, неподчинению учителям. «На уроках шум и крики, иногда “кошачьи концерты”», — докладывалось с мест.<sup>1</sup> Понятно, что овладение знаниями в такой атмосфере было невозможно. Идея «свободной школы» как проект в масштабах страны провалилась.

В 1936 году ЦК ВКП (б) выступает с наиболее резким из всех постановлений в критике прежней образовательной политики «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Наркомпросы обвинялись в протаскивании в советскую науку буржуазной теории, прикрытой марксистской фразеологией. Более того, указывалось на связь педологии с расистскими учениями, и контекст фашизации Европы являлся, очевидно, значимой составляющей такой реакции. Главная претензия к педологам состояла в том, что они, обследуя отстающих детей, приходили к выводу о социальных или биологических основах их отставания. Фактически в интерпретации ЦК это означало аутсайдерство детей пролетариев. Ошибочным признавалось создание отдельных педологических институций в школах, отделение педологов от педагогов. Постановление завершалось предписанием восстановить в своих правах педагогику<sup>2</sup>.

Завершало серию контрреформаторских постановлений совместное постановление СНК и ЦК ВКП (б) 1938 года «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей».

<sup>1</sup> Козлова Г.Н. Общая направленность «уклада жизни» и обучения в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (1931–1953 гг.) // [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=3248](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3248)

<sup>2</sup> «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» // <http://www.zaki.ru/pagesnew.php?id=1933>

Необходимость введения обязательного изучения русского языка обосновывалась подрывной работой по отделению национальных регионов от России со стороны контрреволюционных сил троцкистов-бухаринцев и буржуазных националистов. Среди приводимых в Постановлении аргументов имелся и аргумент совместного несения воинской службы представителями разных наций в рядах Красной Армии<sup>1</sup>.

Это был существенный поворот в отношении курса Луначарского, направленного на предоставлении национальным меньшинствам права выбора языка обучения. В 1920-е годы Наркомпрос под его руководством и вовсе вел политику перевода национальных грамматик с кириллицы на латинский шрифт. Новый курс в отношении истории и русского языка выражал вектор идеологической трансформации режима, переход к модели, определяемой сегодня как «сталинский национал-большевизм».

Шли 1930-е годы — на человечество надвигалась Мировая война.

Война явилась испытанием на прочность для всего советского общества, для всех сфер жизнеобеспечения. Соответствующим испытаниям подверглась и система советского образования. И эти испытания она выдержала.

Какая школа подготовила поколение победителей — экспериментальная школа 1920-х или неоклассическая школа 1930-х годов? В перспективе грядущей войны, как показало время, **восстановление классической модели образования себя оправдало**. Потом была выигранная космическая гонка, и на Западе признавали, что СССР выиграл ее благодаря советской школе.

---

<sup>1</sup> «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей» // <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=23269#09659849000948224>



Сегодня в очередной раз в своей истории Россия подходит к новой реформе системы образования. И в перспективе обсуждаемых шагов было бы целесообразно обратиться к опыту такого реформирования в прошлом. Целесообразность этого обращения тем более актуальна, что большинство находящихся в повестке обсуждения вопросов реформирования активно прорабатывались в дискуссиях 1920–1930-х годов. То, что в настоящее время преподносится зачастую как нечто принципиально новое в педагогике, активно внедрялось в практику советского образования. Проектный подход, практико-ориентированное обучение, система выявления талантливых детей, гибкие образовательные технологии, интерактивные методы, учитель как коучер, тестирование — всё это изобретения не сегодняшнего дня. Всё это уже активно внедрялось в советской послереволюционной школе. Что-то из этого арсенала действительно прошло проверку временем, а что-то себя совершенно не оправдало. И в этом отношении повторно (через сто лет) наступать на те же грабли было бы принципиально ошибочно.

В результате проб и ошибок, педагогических и идеологических дискуссий (а такие дискуссии в сфере педагогики велись очень активно) в 1930-е годы была создана система образования, признаваемая позже многими экспертами и политиками в качестве лучшей в мире. И один из главных педагогических итогов состоял в том, что удалось воспитать поколение советских людей, которое одержало победу в Великой Отечественной войне, «поколение победителей». А соответственно, следует оценить и то, почему такое поколенческое воспроизводство оказалось невозможно в дальнейшем.

В фокусе внимания педагогической общественности сегодня оказывается вопрос о школьных учебниках и, прежде всего, о **школьных учебниках по истории**.

Многие предъявляют к ним справедливые претензии, отмечают их нефункциональность. Поручение Президента 2013 года о разработке единого учебника истории оказалось фактически провалено. И это также заставляет обратиться к опыту создания советских учебников, которые такой функциональностью обладали. Известно, что в практике репетиторства сегодня многие учителя продолжают еще пользоваться учебниками советского времени. Получается, что почти за тридцать лет выйти на уровень учебной литературы советского времени и методически, и содержательно так и не удалось. Возникает также естественный вопрос о причинах такой пробуксовки. Что же до первого советского учебника по истории, то его соавтором можно считать самого Сталина, и в этом отношении анализ учебной литературы выступает еще и источником для изучения происходивших идеологических трансформаций.

Завершить реконструкцию педагогической эпохи 1920-х–1930-х годов было бы целесообразно словами Сталина, сказанными в 1934 году в беседе с Гербертом Уэллсом: «Образование — это оружие, эффект которого зависит от того, кто его держит в своих руках, кого этим оружием хотят ударить». И дело здесь не в авторстве Сталина — фигуре, вокруг которой не умолкают споры, — а в том, что сегодня, в еще большей степени чем прежде, образование является и мощнейшим оружием, и площадкой борьбы.

Сегодня образование рассматривается как некая самоценность. Но для каких целей служит образование? Оно, если исходить из предложенного понимания его в качестве инструмента, может быть использовано и во благо соответствующей страны, и во вред ей, её суверенитету. Соответственно и сегодня актуальная проекция нашего обсуждения выводит на тему не просто образо-

вания как фактора индивидуальной успешности, а образования как фактора развития России.

## **Реформы образования в истории российской цивилизации**

Образовательные системы фундаментально определяют положенной в их основание антропологической моделью. Как правило, эти модели корреспондируют с традициями национальной культуры, каждая из которых фактически дает свой специфический ответ на вопрос: **что есть человек?** Однако бывали в истории и примеры, когда образовательные системы перестраивались на инокультурной платформе, в противоречии с типом человека, выработанным исторически в соответствующей цивилизационной общности.

Через периоды такого рода образовательных инверсий прошла, как минимум, трижды и Россия. Первый раз — это была петровская образовательная реформа, в ходе которой осуществлялся перенос в Россию европейской секулярной системы организации образования. В ходе этой реформы, с одной стороны, осуществлялся импорт научных достижений Запада, но, с другой стороны, происходило разрушение национальных традиций, выработанных на базе православной культуры. В итоге, по прошествии времени, был все-таки найден синтез между немецкой классической и русской православной моделью образования. На основе этого синтеза к концу XIX столетия сложился особый тип российской педагогики. Его преимущества базировались на методологическом единстве воспитательной и развивающей компонент, недостаток же заключался в сословной ограниченности. При переходе к индустриальному обществу эта сословная ограниченность

могла вызвать отставание в подготовке инженерных и технических кадров.

Следующая образовательная инверсия приходится на послереволюционный период и соотносится с революционным стремлением отказаться от всех достижений старого строя и стремлением создать нового человека и новое общество. Прежняя школа объявлялась школой эксплуататорской. Образовательная реформа осуществлялась на волне русофобии и антиклерикализма. Антирусская и антиправославная пропаганда была направлена на ломку прежнего легитимного антропологического типа. Из образовательных инноваций особую популярность приобрели идеи и практики американской школы педагогики. Немецкое влияние прежней эпохи в сфере образования было заменено американским. Звучали слова о необходимости соединения американской деловитости с русским размахом. Посетивший Советский Союз в 1928 году основоположник теории прагматизма в американской педагогике **Джордж Дьюи** пришел в восторг, заявив, что именно в СССР наилучшим образом нашли воплощение его идеи.

Однако американизация образования имела и естественные идеологические ограничители. Воспитание человека в соответствии с коммунистическими идеалами, естественно, не могло не отличаться от антропологии в рамках системы капитализма, тем более такой страны как США — «мекки буржуазности». Американские методики сочетались с коллективистским воспитанием, приводя к формированию принципиально иного типа человека.

К середине 1930-х годов эксперименты американизации в педагогике были свернуты. Произошло возвращение к классическим принципам построения образовательной системы в их советской модернизированной

модификации. Созданную модель высшего и школьного образования можно было бы определить как неоклассическую. В отличие от элитарного качественного образования периода Российской империи высокое качество становилось массовым, обеспечивалось для народа в целом. Советская неоклассическая система воспитания воспроизводила в значительной мере принципы православной системы воспитания и православной аксиологии, хотя и без обращения к Богу, и даже напротив с включением компонент так называемого научного атеизма.

Последняя ревизия в системе образования совпала с процессами десоветизации и распада СССР. Причем попытки изменений начались первоначально в педагогике и только потом стали переноситься и на иные ниши общественных отношений. Деятельность педагогов-новаторов можно рассматривать (что не проводилось до сих пор) как фазу предперестроечного дискурса. С началом перестройки казалось, что в сфере педагогики имеются все перспективы выдвижения нового слова, создания новой педагогической теории. Однако этого не произошло. Вместо поиска новой модели в рамках отечественного опыта возобладал вектор заимствования опыта «цивилизованных стран». Установка на копирование западных образцов выразилась фактически в выхолащивании не только советского, но и российских цивилизационных накоплений. С. Г. Кара-Мурза небезосновательно считает, что имел место проект культурного инжиниринга<sup>1</sup>.

Создать из русского человека западноевропейца или американца не получилось, и не могло получиться. Получилось другое — озверение и криминализация общества. Выпускники школ эпохи 90-х мечтали о карьере бандитов. С такой школой шанса на выживание

<sup>1</sup> Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М., 2000.

у России не было. И только инерционность институтов образования и подготовленных в рамках советской системы кадров удержала страну от полного распада.

О новой теории педагогики на этот раз речи не шло. Генерирование педагогических концептов вообще после периода оживления 1980-х годов остановилось. В качестве базовой антропологической модели, как нечто само собой разумеющееся, была взята модель «человека экономического». Заимствования из опыта «цивилизованных стран» шли не столько на уровне теории, что показало бы достаточную архаичность заимствований, сколько на уровне технологий. Понятие «образовательная технология» прочно вошло в лексику новой волны реформ в сфере образования. При этом получалось, что технология существует сама по себе, без системы, ее порождающей. А между тем, большинство заимствуемых технологий были адаптированы к определенным мировым культурам и даже религиям. Нельзя было с успехом переносить технологии американской системы образования в отрыве от породившей их протестантской культуры, или технологии сингапурской системы — в отрыве от культуры конфуцианства.

Первоначально главным образцом для подражания при реформировании образовательной системы в России выступали, как почти во всем, Соединенные Штаты Америки. Вхождение в Болонскую систему образования однозначно воспринималось как путь прогресса. В Болонскую систему мы вошли, тестирование по американскому образцу в рамках ЕГЭ установили, однако прорыва России в образовательных рейтингах не произошло. Напротив, ее показатели, в сравнении с советским временем, продолжали снижаться. Стало возникать сомнение в правильности избранных ориентиров для подражания. Обнаружилось, в чем, собственно, и не было большого секрета, что массовая аме-

риканская школа имеет достаточно низкий уровень в решении задач интеллектуального развития учащихся. Ориентиры сменились. Широко популяризироваться стал опыт в сфере школьного образования Финляндии и Сингапура. То, что он может быть неприменим для России в силу цивилизационных причин — различия базовых ценностей, менталитета, понимания природы человека — оказалось за рамками реформаторской повестки.

Между тем иллюзии западничества рассеивались. Курс на восстановление суверенитета В.В. Путина оказался исторически соотнесен с действием сил российского цивилизационного самовосстановления. Президент Российской Федерации в Послании Федеральному Собранию в 2012 году выдвинул **тезис о России как государстве-цивилизации**. Но из этого положения следует, что есть особая цивилизационно-специфичная российская экономика, российское социальное устройство, российский тип культуры. Это значит, что есть и российская цивилизационная модель образования, отличная от всех других моделей.

## **Образование в фокусе угроз национальной безопасности России**

### **Победы в войнах одерживаются за школьной партой**

**Н**е единожды мыслителями прошлого подчеркивалась связь одерживаемых народом исторических побед и с работой школьного учителя. Напомним эти высказывания.

*Оскар Пешель*, немецкий антрополог и географ: «...Народное образование играет решающую роль в войне... когда пруссаки победили австрийцев, то это была победа прусского учителя над австрийским школьным учителем» (фраза, часто приписываемая О. Бисмарку)<sup>1</sup>.

*Хельмут Карл Мольтке*, прусский генерал-фельдмаршал, начальник генерального штаба Пруссии, известный военный теоретик: «Говорят, что школьный учитель выиграл наши сражения. Одно знание, однако, не доводит еще человека до той высоты, когда он готов пожертвовать жизнью ради идеи, во имя выполнения своего долга, чести и родины; эта цель достигается — его

---

<sup>1</sup> Прусский учитель выиграл сражение при Садовой // <http://bibliotekar.ru/encSlov/15/250.htm>



воспитанием». «Не ученый выиграл наши сражения, а воспитатель...»<sup>1</sup>.

*Уинстон Черчилль*, премьер-министр Великобритании, признан, согласно опросу Би-Би-Си, величайшим британцем за всю историю: «Школьные учителя обладают властью, о которой премьер-министры могут только мечтать»<sup>2</sup>.

Школа, образование в целом готовит будущих победителей. Но она и готовит будущих побежденных. Сражения не только выигрываются, но и проигрываются за школьной партой.

Деградация системы образования представляет угрозу национальной безопасности России. Такая постановка вопроса не является чем-то беспрецедентным в мировой практике. Достаточно обратиться к опыту США. Сами за себя говорят формулировки принятых в разное время американских федеральных законов: «Об образовании в целях национальной обороны», «Об образовании в целях укрепления экономической безопасности», «О национальных целях образования».

Рассмотрим основные современные вызовы для российского образования.

## **Западническая идеология в образовании**

Основной стратегической ошибкой руководства России после распада СССР, породившей перспективу утраты суверенитета, являлась интеграция России в западочентричную мир-систему. Чем больше страна интегрирована

<sup>1</sup> Державин В. Война, которую выиграл прусский учитель // <https://topwar.ru/37776-voyna-kotoruyu-vyigral-prusskiy-uchitel.htm>

<sup>2</sup> Школьные учителя обладают властью, о которой премьер-министрам остаётся только мечтать. / Уинстон Черчилль // <http://si-sv.com/board/cherchill/13-1-0-41>

на в ту или иную мир-систему, тем больше возможностей появляется у мозговых центров этой мир-системы воздействовать на страну целевым образом.

СССР и преемственная ему Российская Федерация со второй половины 1980-х годов и до 2012 года последовательно реализовывала стратегию вхождения в западоцентричный мир. Каждый шаг в этом направлении предполагал утрату части национального суверенитета. Наличие государственной идеологии в России запрещается, как известно, Конституцией 1993 года, принятой по итогам поражения в «холодной войне». В реальности государственная идеология все эти годы существовала — это была *идеология западничества*. Суть ее выражалась формулой: Россия — часть Европы, и шире — западного мира (понятно, что при этом ей отводилось место на периферии этого мира).

Инерционный эффект такого положения дел продолжает сказываться и по сей день. Многие государственные структуры по-прежнему действуют, исходя из стратегем западоцентричности. Остался на своих местах и тот кадровый состав чиновничества, который решал задачи прежней идеологической парадигмы. Часть этого чиновничества относится к идейным западникам. Прозападное мировосприятие присуще значительной части российской творческой и научной интеллигенции. Приходится констатировать, что и в образовательной системе, на уровне ее элитарного звена, сохраняются особенно мощные бастионы западничества. Они непрерывно воздействуют на умонастроения молодежи. Они подсказывают реформы, оказывающиеся стратегическими ловушками для России.

В то время, когда Президент обозначил вектор поворота в направлении восстановления суверенных потенциалов России, образование и наука России по-прежнему дрейфуют в сторону Запада. Так, в качестве одно-

го из показателей эффективности высших учебных заведений России установлен выражаемый в денежном эквиваленте **критерий международного сотрудничества**. В проигрышном положении при таком расчете автоматически оказываются вузы, ориентированные на российский рынок труда. Международные связи становятся самоцелью, вне зависимости, нужны ли они реально высшему учебному заведению или нет. А рейтинг эффективности вузов (необходимо это напомнить!) используется в качестве основания для закрытия неэффективных учебных заведений. Вузы, поддерживаемые извне, оказываются в итоге «на коне». Напротив, вузы, традиционно работающие на российские интересы и выражающие российскую ценностную платформу, отодвигаются на позиции аутсайдеров.

## **«Scopus» и «Web of science» в контексте современного геополитического противостояния**

Одним из ощутимых ударов по суверенным позициям российского образования стало нормативное требование к профессорско-преподавательскому составу о наличии публикаций в международных индексах цитирований — «Web of science» и «Scopus». Без таких публикаций в отдельных вузах уже не заключают контракты с преподавателями. Статьи в российских журналах, не индексируемых в международных базах, и монографии не идут более в расчет. Перечень российских журналов, включенных в международные рейтинги, очень незначителен, особенно это касается гуманитарных наук, сопряженных с ценностными парадигмами. В результате самыми выдающимися учеными оказываются те, кто связан с западными журналами, а не связанные

с ними превращаются в аутсайдеров. Не создание нового научного продукта, не разработка новых теорий, а **публикация на Западе** является теперь фактическим критерием научного статуса. Создаваемый рейтинг российских ученых задает логику несuverенности российской науки. На наш взгляд, это является еще одним проявлением новой «холодной войны», которую фактически Запад ведет против России.

В итоге складывается такая ситуация, что в иерархии российских ученых на первые позиции выводятся те, кто публикуется в американских журналах. Аутсайдерами оказываются публикующиеся в журналах национальных. Между тем, американцы берут в авторитетные издания только те статьи, которые соотносятся с их идейными и ценностными подходами. Для размещения публикации о России российскому автору следует в той или иной степени продемонстрировать свою оппозиционность государственному режиму в РФ. Обязательным требованием для него будут ссылки на американских же исследователей. Итогом такого рейтингования является раскрутка той части ученого сообщества, которая идеологически ориентируется на Запад.

Важным оказывается не само исследование, а публикация его результатов в ограниченной группе заокеанских журналов. «За рубежом, — свидетельствует, в частности, С.В. Дробышевский из МГУ, — наша антропология почти неизвестна. В немалой степени из-за того, что западные журналы не принимают наши статьи из принципа только потому, что они из России. Единственный способ издаться нашему человеку на Западе — провести там много времени, перезнакомиться с их специалистами, а потом, лично написав статью, отдать ее этим специалистам, поставив себя не на первое и даже не на второе место в списке ав-

торов. Понятно, что такого никто из наших не хочет. Замкнутый круг — на Западе не берут к публикации наши статьи и поэтому считают, что у нас антропологии нет, и поэтому не берут наши статьи»<sup>1</sup>.

Технические и естественнонаучные дисциплины в СССР и России фактически всегда были связаны с работой на оборону страны. По этой причине многие из проводимых ими разработок носили «закрытый» характер. Сегодня для поддержания своего научного статуса все эти ученые публикуются на Западе, и их публикации, в отличие от публикаций гуманитариев, оказываются желанными. Еще бы: то, что по крупицам добывала разведка, теперь передается самим противником *в открытых публикациях, да еще с аннотацией на английском языке.*

Совсем другой подход на Западе к статьям российских ученых по гуманитарной и обществоведческой проблематике. Исследования в гуманитарной сфере так или иначе сопряжены, во-первых, с идеологией, во-вторых, с национальной культурой. Стать инструментом российской «мягкой силы» западные журналы никогда не согласятся и им никто этого не позволит. Другое дело — допустить в международные базы данных российские журналы, пропагандирующие западные ценности. Так, например, в список «Scopus» включен с 2016 года журнал Института экономической политики имени Е.Т. Гайдара «Логос», открыто заявляющий о приверженности западной традиции. Увидеть же в этом списке журналы с пророссийской тематикой очень проблематично.

Попадание в западные журналы с высоким импакт-фактором (численным показателем важности научного журнала) статей тех ученых, которые стоят на россий-

---

<sup>1</sup> Нездоровые сенсации, гей-браки и научные журналы // <http://madplanet.ru/nezdorovie-sensacii-gei-braki-i-nauchnie-zhurnali/>

ских патриотических позициях, фактически невозможно. Для того чтобы войти в пул публикуемых и цитируемых авторов, требуется критически отозваться о российской политике, о самой России, ее ценностях. Требуется, если называть вещи своими именами, встать в новой «холодной войне» на сторону противника. А платой за этот переход оказывается публикация в «авторитетном» журнале. Поддерживается, как показал проведенный мониторинг журналов «Web of science» и «Scopus», определенный тематический ракурс публикаций политологической и исторической направленности, сфокусированных на России: авторитаризм, имперские амбиции и имперские комплексы, путинизм, русский реверс, политическое насилие, репрессии; ксенофобия, антисемитизм; архаичность сознания, подданическая политическая культура; коррупция, криминальное государство; нарушение прав человека, подавление политических свобод.

Установление ориентира публикации в журналах определенного перечня не имеет никакого отношения к науке. Помимо заложенного в такой установке идеологического отсева, есть и другая составляющая, позволяющая говорить о глобальном бизнес-проекте. Открыто распространяются ценники по стоимости публикации в журналах, включенных в международные базы данных. В них, как показал ряд хулиганских выходов публикаторов, можно за деньги и при соблюдении соответствующих политических норм опубликовать любую глупость<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Учёные написали 20 статей, чтобы привлечь внимание к «скорбным исследованиям» // <https://22century.ru/society/70574>; Статью про мидихлорианы из «Звёздных войн» опубликовали три научных журнала // <https://www.pornetech.ru/science/news-378592-statyu-pro-midihloriany-iz-zvyozdnyy-voyn-opublikovali-tri-nauchnyh-zhurnala/>; Западные научные журналы опубликовали статью о космических паразитах из «Рика и Морти» // <https://www.unian.net/curiosities/10282548-zapadnye-nauchnye-zhurnaly-opublikovali-statyu-o>

Само требование публикации в авторитетных журналах не только не повышает уровень науки, но напротив, оказывается препятствием, сдерживающим ее развитие. Наука, согласно с теорией Томаса Куна, развивается через смену научных парадигм. Альтернативные подходы формируются первоначально в маргинальных нишах, не признаются на официальном уровне и встречаются в штывы академической наукой. Но далее, когда прежняя научная парадигма уже перестает работать, те подходы, которые формировались прежде на периферии, становятся новым парадигмальным знанием<sup>1</sup>. Авторитетные же журналы будут всегда ориентироваться на актуальную парадигму, а не на маргинальные изыскания, которые оказываются научной парадигмой будущего.

## **Феномен НИУ ВШЭ: поддержка западных инноваций в образовании за государственный счет**

Лабораторией внедрения имплементации западных подходов в России выступает с самого момента своего создания Высшая школа экономики. Фактически ей присвоена роль, с одной стороны, законодателя реформ в образовании, с другой — главной экспертной площадки экономического реформирования. Особый статус ВШЭ поддерживается государством. Туда идут заказы на государственные разработки, выделяются гранты. Представители ВШЭ неизменно включаются в экспертные группы и комиссии. Зарботная плата профессорско-преподавательского состава в Высшей школе экономики принципиально выше, чем в любом

[kosmicheskikh-parazitah-iz-rika-i-morti.html](http://kosmicheskikh-parazitah-iz-rika-i-morti.html)

<sup>1</sup> Кун Т.С. Структура научных революций. М., 2003.

другом вузе страны. Она принципиально выше, чем, к примеру, в главном национальном вузе России МГУ.

В ВШЭ преподают на профессорских должностях многие видные участники белоленточного движения, идеологи неолиберального направления. Идеологическая позиция профессорско-преподавательского состава транслируется студенчеству. Известно, что на выборах президента РФ 2012 года студенты ВШЭ голосовали за М.Ю. Прохорова. Философию ВШЭ как идейной площадки выражают слова ее научного руководителя Евгения Ясина: «Во всем мире идет борьба за то, чтобы подороже “продать” свою страну»<sup>1</sup>.

Прямых формулировок антигосударственных, либерально-экстремистских тем спецкурсов или грантовых исследований мониторинг сайта ВШЭ не обнаруживает, но темы формулируются таким образом, что преобладание либерально-западнического содержания всё равно программируется. В фокусе внимания оказываются вопросы противоречия позиций государства и отдельного человека, управленческая неэффективность традиционных государственных систем, положение меньшинств и их дискриминация, микромиры, подавляемые большим имперским миром и т.п. Избранные темы целевым образом работают на деструкцию «большой общности», а не на ее сплочение. И везде — апелляция к западной гуманитаристике через «раскрутку» западных ученых-гуманитариев, фактическая популяризация западнических ценностей.

Существует утверждаемый на уровне правительства перечень приоритетных направлений науки и техники. Среди них — ни одного гуманитарного направления. Такое положение дел прямо расходится с содержанием последних посланий Президента Федеральному Соб-

---

<sup>1</sup> Зачем иностранцам Россия? // <https://www.hse.ru/news/1163619/1103065.html>



ранию. Можно предположить, что гуманитарные направления исключаются из перечня научных приоритетов сознательно. Вероятно, такое исключение позволяет удерживать общество от постановки вопроса об артикуляции общенациональной российской идеологии.

Между тем, оценки качества образования, которое дается в ВШЭ со стороны стоящих на нелиберальных позициях ученых, крайне негативные. Так, видный российский экономист, профессор МГИМО, председатель Русского экономического общества В.Ю. Катасонов дает ВШЭ следующую характеристику: «У меня нет достоверных данных по поводу Высшей школы экономики, но можно говорить о том, что она является некоей “законодательницей моды”, источником определенных тенденций. Там создаются стандарты экономического образования и экономического мышления. Но если сейчас посмотреть на структуру ВШЭ, то мы увидим там и политологию, и историю, и международные отношения. Я лично слышал выступления Ярослава Кузьмина. Они, конечно, совершенно чужды нашему русскому менталитету и нашей системе ценностей. Я не знаю, где он проходил обучение и повышение квалификации, но, очевидно, что это менталитет человека не русского, я бы определил это как протестантское мышление. Постоянно говорят, что ВШЭ живет за счет грантов, но я не располагаю какими-то конкретными данными, тем не менее знаю, что зарплата преподавателей этого учебного заведения существенно выше, чем в других вузах, то есть не менее 100 тысяч в месяц. Это, очевидно, какие-то внебюджетные источники финансирования. А известно, что кто платит, тот и заказывает музыку. Ту “музыку”, которую исполняет ВШЭ, мы слышим, но про заказчиков ее знаем гораздо меньше. Судя по музыке, заказчики, конечно, западные. Не знаю, насколько нынешнее законодательство позволит избавиться от

таких иностранных грантодателей, может, ВШЭ перестанет быть грантоедом западных доноров. Научный руководитель ВШЭ — Евгений Ясин. Мне приходилось дискутировать с этим господином; могу сказать, что он меня очень разочаровал в плане своей интеллектуальной подготовки. Он оперирует достаточно ограниченным набором штампов и, наверное, понимает, что его статус зависит от того, насколько он энергично и регулярно будет эти штампы экономического либерализма воспроизводить на разных уровнях и в разных аудиториях. Тесного общения с ВШЭ у меня нет, но могу сказать, что отдельные магистранты, которые учатся в МГИМО, — выпускники ВШЭ. Должен сказать, что им достаточно сложно учиться у нас, потому что уровень подготовки у них крайне невысокий. Они в высшей степени идеологизированы, но слабо знают конкретику, что затрудняет работу с такими студентами»<sup>1</sup>.

Государство как учредитель должно, казалось бы, поддерживать те вузы, которые стоят на государственных позициях, и отказывать в поддержке тем, чья позиция может быть охарактеризована в качестве антигосударственной. Однако по факту ресурсного распределения или создания благоприятных условий развития, такая логика не прослеживается. К таким преференционным условиям относится, в частности, наличие в вузах военной кафедры (в настоящее время военных учебных центров). Основания для открытия в высших учебных заведениях военных учебных центров — непрозрачны. К удивлению, в список таких вузов оказался включен и НИУ ВШЭ. Логикой подготовки в Высшей школе экономики кадров по редким специальностям, которые должны быть сохранены для граждан-

---

<sup>1</sup> Катасонов В.Ю. Выступления Я. Кузьмина совершенно чужды нашему русскому менталитету // [http://ruskline.ru/news\\_rl/2012/11/30/vystupleniya\\_yakuzminova\\_sovershenno\\_chuzhdy\\_nashemu\\_russkomu\\_mentalitetu/](http://ruskline.ru/news_rl/2012/11/30/vystupleniya_yakuzminova_sovershenno_chuzhdy_nashemu_russkomu_mentalitetu/)

ской сферы, или кадров по специальным направлениям службы для офицерского корпуса, данное включение объяснить невозможно. Объясняется оно только фактом лоббирования. К таким же «странным» относится открытие военных кафедр (военных учебных центров) в Московском государственном юридическом университете, Российском государственном университете правосудия, Финансовом университете при Правительстве РФ. Неужели в стране дефицит юристов, экономистов, финансистов? Или, может быть, выпускники по этим направлениям подготовки крайне необходимы для российских вооруженных сил? Вопросы эти адресуем Министерству обороны и Министерству науки и высшего образования<sup>1</sup>.

## **О продвижении научных кадров**

Западнический фильтр установлен и в системе профессионального продвижения научных кадров. Традиционно для России этот кадровый рост реализуется через защиту кандидатских и докторских диссертаций. Соответственно, фильтрация может быть введена здесь на уровне Высшей Аттестационной Комиссии. И действительно, в составах экспертных комиссий ВАК по гуманитарным и общественным наукам достаточно широко представлена группа ученых, связанная с западной мировоззренческо-ценностной платформой. При этом россиецентричная группировка фактически не идентифицируется.

Наличие латентной тенденции установленного фильтра проявилось, в частности, в резонансном диссертационном скандале. Известно, что такого же рода скандал в

<sup>1</sup> Военные кафедры при гражданских вузах // [http://ens.mil.ru/education/higher/senior\\_division.htm](http://ens.mil.ru/education/higher/senior_division.htm)

Венгрии использовался в политических целях. Он разразился именно тогда, когда правящая партия ФИДЕС активно включилась в борьбу за восстановление суверенитета венгерского государства. Среди прочих вопросов поднималась тема о национализации Центрального Банка. И тут разгорается скандал, суть которого состояла в том, что защищенная за двадцать лет до того диссертация президента Венгрии Пала Шмитта якобы являлась плагиатом. Шмитт в итоге уходит в отставку. Скомпрометированная ФИДЕС на время отступает, смягчает радикализм требований.

Примерно с тем же целевым прицелом разворачивался диссертационный скандал в России. В фокусе скандала оказался ряд представителей власти и представителей патриотического сектора общественности. Несмотря на то что явление оценивалось как системное, либералов-западников скандал не затронул. По отношению ко многим фигурантам скандала обвинения основывались на интерпретациях, подсчетах цитат, используемых в качестве плагиата, и т.п. Но даже недоказанные обвинения подрывали авторитет соответствующих лиц и властной элиты в целом. Между тем, «Time» связывает в своей публикации научную нечистоплотность российской элиты с обвинением в плагиате диссертации В.В. Путина. Кольцо логически замыкается. Общий замысел развернувшейся кампании «охоты на ведьм» становится очевидным. Но важно в данном случае зафиксировать иницилирующее участие в нем и отдельных чиновников Минобрнауки. Непосредственно инициировал процесс заместитель министра, получивший ранее ученую степень Ph.D по истории в Университете Северной Каролины (США), сотрудник НИУ ВШЭ Игорь Федюкин.

Едва не был лишен докторской степени министр культуры В. Р. Мединский. Его диссертация «Проблемы

объективности в освещении российской истории второй половины XV–XVII веков» критиковалась формально за исторические ошибки, хотя было ясно, что причина атак состоит в попытке диссертанта показать имманентную, идущую со средних веков враждебность западных элит к России. Не защищало диссертанта, а может, напротив, служило раздражителем занимаемое им министерское кресло.

Вместе с тем с успехом защищаются диссертации на грани и даже выходящие за грань россиефобии. Формальных оснований по отклонению их в положениях о ВАК нет. Неформальные же основания не применяются. Для иллюстрации сошлемся на автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата политических наук Дама Ибрагима «Проблема бюрократии в условиях политических изменений в постсоветской России: концептологический подход», защищенной в диссертационном совете «Южного федерального университета» (Ростов-на-Дону). Работа была защищена в 2015 году, т.е. уже после начавшегося поворота в направлении ресуверенизации<sup>1</sup>. Вот характерные положения защищенного исследования: «В истории России власть соединила христианство с ордынством и стала социальным эксплуататором. Главным принципом русской власти является чекизм. Современная организованная преступность в России есть следствие генезиса русской бюрократии как военно-служило-родственной корпорации... Важнейшей характеристикой русской власти стала дистанционность, придающая ей метафизические и мистические черты. Власть — это то, что невозможно потрогать. Она и ее посланцы внушают страх, мистиче-

<sup>1</sup> *Дама Ибрагима*. Проблема бюрократии в условиях политических изменений в постсоветской России: концептологический подход. Автореферат диссертации ... кандидата политических наук. Ростов-на-Дону: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», 2015. 27 с.

ский ужас твари перед ее демиургом. Чекизм — оборотная сторона дистанционности, фундаментальный принцип дистанционной власти. В русской системе чекизм занимает такое же место, какое в капиталистической системе — институционализм, институты. Чекизм и институционализм суть два совершенно разных принципа и способа управления... Властепопуляция — конечный пункт развития русской системы, после которого она уже не может эволюционировать».

Работа получила положительные отзывы «специалистов». Выдвинутые россиефобские положения, ввиду факта состоявшейся защиты, могут считаться научно доказанными.

## **Западнические ориентиры гуманитарного образования**

Западническая парадигма по-прежнему определяет содержание учебных программ. Возьмем для рассмотрения перечень дидактических единиц примерной программы основного общего образования по **всеобщей истории**. Что изучается в рамках исторической дисциплины в школе? Почти 73% дидактических единиц — это история Запада, около 10% — мира в целом, т.е. по сути дела тоже история западной цивилизации. Таким образом, история мира излагается как западоцентричная версия мировой истории. Российские школьники в рамках всеобщей истории изучают историю одной из цивилизаций — конкретно западной. Через это доминирование закладывается в сознание матрица исторического превосходства Запада<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Рабочие программы «Всеобщая история» // [https://rosuchebnik.ru/metodicheskaja-pomosch/materialy/predmet-vseobshchaya-istoriya\\_type-rabochaya-programma/](https://rosuchebnik.ru/metodicheskaja-pomosch/materialy/predmet-vseobshchaya-istoriya_type-rabochaya-programma/)

В качестве подтверждения перехода на патриотическую платформу преподавания истории приводится принятый с начала 2014 года **Историко-культурный стандарт**. Однако анализ текста стандарта не позволяет идентифицировать наличие такого перехода<sup>1</sup>.

В предисловии к стандарту осуждается «традиционная установка на политическую историю, уходящая корнями в имперскую и советскую школу». Удивляет настойчивое исключение из пояснительных вводных к разделам стандарта *смыслообразующих событий российской истории*. Исключенным совершенно оказалось всё, что связано с внешними угрозами, агрессией Запада. Еще С.М. Соловьев указывал, что «история России была историей непрекращающихся войн». В пояснительных записках к разделам удивительным образом оказалось, за исключением Первой мировой и Великой Отечественной, не представлено больше ни одной войны. Нет ничего об отражении шведской агрессии Александром Невским, о польско-шведской интервенции периода Смутного времени, о петровской победе над шведами в Северной войне, победах А.В. Суворова в русско-турецких войнах, о ходе Отечественной войны 1812 года, завершившейся взятием Парижа... В перечнях исторических событий великие победы русской армии подаются нейтрально (только дата и название битвы), без указания, кто победил и кого победили. Случайным такое игнорирование всех исторических конфликтов с Западной Европой быть не могло. Если это не случайно, то возникает вопрос — зачем? Нетрудно предположить, что это связано с попыткой ретуширования исторического цивилизационного антагонизма Россия — Запад. А если антагонизма не было, то тогда можно утверждать

---

<sup>1</sup> Историко-культурный стандарт // <https://historyrussia.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii/istoriko-kulturnyj-standart.html>

о единстве России с Европой, о праве ее на включение в «общеевропейский дом». Но иллюзия о бесконфликтности отношений с Западом может дорого обойтись будущим поколениям россиян. Стандарт был принят в январе 2014 года, а уже в феврале произошли события, политически опрокидывавшие подход по минимизации конфликтных компонент в освещении истории взаимоотношений России и Запада.

Перманентная агрессия со стороны Запада являлась важнейшим фактором истории России. Именно он определял в первую очередь мобилизационный тип российской государственности. При игнорировании же фактора внешней угрозы этот мобилизационный тип оказывается представлен в стандарте как проявление исторического запаздывания России. Отсюда, соответственно, направленность исторического процесса (тренд истории) связывается разработчиками с разгосударствлением. Либеральные реформы оцениваются в плюс (при известной оговорке об ошибочности радикального реформирования), тогда как государственническая политика — в минус.

**Литература.** То, что наряду с российской литературой в школе должны изучаться и лучшие зарубежные литературные произведения, не вызывает возражений. Но возникает вопрос о распределении этих произведений по языкам. Почти половина выделяемых часов приходится на англоязычных авторов. Есть также немецкоязычная, франкоязычная компоненты... Однако помимо европейских языков другие языки, представляющие незападные цивилизации в программе изучения мировой литературы не представлены. То есть опять-таки предложен западоцентричный вариант культуры<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Программа по литературе 5–11-й классы. Допущено Министерством образования и науки РФ // <http://www.uroki.net/docrus/docrus10.htm>



**Политология.** Среди преподаваемых в высшей школе гуманитарных дисциплин есть политология, фактически транслирующая западный политический и ценностный контент. Ситуацию в преподавании политологии иллюстрирует подсчет по персоналиям политологов и политиков, представленных в соответствующих учебных изданиях. В одном случае для анализа были взяты энциклопедические словари по политологии, в другом — учебники по политологии. Западные персоналии составляют более 80% персоналий в учебниках и более 90% — в словарях. Причем в подавляющем большинстве — это персоналии не просто западных, а именно американских политологов.

Исходя из полученных данных, что представляет собой, в таком случае, российская политология — та самая дисциплина, которая готовит государственно-управленческие кадры для России? Получается, что это подготовка кадров на основе западной истории, западного политического опыта, западного политического ценностного багажа.

Целесообразно напомнить в этой связи и уроки истории. Они свидетельствуют о том, что культурная экспансия всегда предшествует военной. Воевать России приходилось именно с тем, кто служил до этого объектом преклонения. Задавалась транслируемая извне новая культурная матрица, вступающая в противоречие с традиционными нормативами жизни. Вначале осуществлялось культурное подчинение, а за ним реализовывались попытки подчинения военного.

Для выявления современного поражающего воздействия идейного оружия в сфере истории обратимся к практике германской пропаганды на оккупированных территориях. То, что она была направлена против СССР и советского народа, — очевидно. Следовательно,

использование составляющих ее сегодня, если такое использование обнаружится, будет означать их антироссийскую направленность.

Во время войны на оккупированных территориях не все школы были закрыты. В функционирующих школах велось преподавание неких гуманитарных дисциплин. Было два фиксируемых этапа нацистской политики в определении содержания этих дисциплин. *Первый этап* — объяснение истории России через борьбу азиатского и европейского начала. Азиатское представлялось со знаком минус, европейское — со знаком плюс. Оккупация и приход фашизма преподносились как новая европеизация России и оценивались как благо. Новый порядок, который устанавливался нацистами, представлялся как очередной этап российской европеизации. А не точно ли так выстраивается у нас изложение российского исторического процесса? Заявляется наличие общего мирового тренда, европейских ценностей, служивших основой модернизации России. Правильный вектор российского исторического развития, точно также как в гитлеровских циркулярах, — европеизация<sup>1</sup>.

Однако на практике выстроить таким образом образовательный процесс не получалось. И тогда осуществляется переход ко *второму этапу*. Суть его состояла в выхолащивании из истории больших смыслов, сужение исторического пространства. От рассмотрения больших процессов уходило к рассмотрению жизни человека в ситуационном измерении.

Новый предмет получил привлекательное наименование «родиноведение». Что плохого в родиноведении? От большой истории Российского государства в родиноведческом курсе отказывались вообще. Историю стра-

---

<sup>1</sup> Черняков Д.И. Историческое знание в школьной политике нацистов на оккупированной территории РСФСР // Преподавание истории в школе. 2011, № 3. С. 23–28.

ны в рамках родиноведения не изучали, а изучали историю сел, историю фамилий, историю человека в быту, человека в повседневности. Ничего плохого в изучении истории повседневности нет. Но когда микро-история противопоставляется большой истории, это подрывает ту общность, которая выстраивается на соответствующем едином историческом сознании народа<sup>1</sup>.

А не то же ли самое происходит сегодня? Вместо истории как процесса, истории как концепции дается история как информация. В качестве наиболее перспективного направления рассматривается история повседневности, история малых территорий.

## **Тестирование как деструктурирующий фактор для педагогической системы**

**В** настоящее время в качестве универсального средства оценки знаний учащихся как в средней, так и в высшей школе, внедрена система тестирования. Тестовый принцип был заложен также в основу системы Единого государственного экзамена. С тестирования студентов начинается теперь аттестация любого вуза. Казалось бы, объективность и системность контроля знаний учащихся однозначно возрастает. В действительности же происходит подрыв исторически выработанных в России содержательных основ всего образовательного процесса.

Проблемное обучение, которым всегда было сильно российское образование, замещается механическим. Задача теперь заключается не в том, чтобы понять и объяснить явление или событие, а в запоминании не-

---

<sup>1</sup> Там же.

которой совокупности фактов. В школах и вузах в соответствии с установленными критериями происходит «натаскивание» на решение тестовых заданий. Стоит ли говорить, что задача развития логического мышления при данной проверочной системе совершенно не решается. Развивается исключительно механическая память. Формируется человек с набором готовых зазубренных ответов по каждой из обозначенных в образовательных программах дидактических единиц (это в идеале). Рассудочного осмысления установленных фактов-истин не предполагается. Такого рода человеческий типаж в наибольшей степени соотносится с парадигмой «нового мирового порядка». Выхолащивается наиболее сильная качественная сторона советских учащихся — умение постигать сущность проблемы и находить нестандартные способы решений<sup>1</sup>.

Переход к системе всеобщего тестирования тем более странен при наличии негативного опыта ее применения в западных странах. Имеется широкий массив литературы, представляющей доказательства отрицательного эффекта внедрения практики тестового контроля по отношению к уровню усвоения учащимися учебного материала. Как крайне неудачный эксперимент были оценены попытки введения системы общегосударственного тестирования. И уже после того, когда модель универсализации тестового контроля на Западе по существу провалилась, ее начали крайне настойчиво внедрять в Российской Федерации. Что это — недостаточная информационная осведомленность? Или это направленная деятельность?

Через механизм тестирования разрушается классическая модель педагогического процесса. Классикой педагогики, как известно, является формулирование

---

<sup>1</sup> Комков С.К. Головная боль России // viperson.ru/wind.php?ID=530239 - 24к -

перед учителем триединой образовательной задачи, состоящей в обучающей, воспитывающей и развивающей функциях образования. При универсализации тестового контроля воспитание и развитие выводятся за рамки новой системы организации учебной деятельности. Остается лишь функция обучения, но и она реализуется лишь в одном из составных компонентов. Обучающая целевая установка декомпозируется в классической педагогике на задачи овладения учащимися знаниями, умениями и навыками. Ни навыки, ни умения, естественно, проверке в системе тестовых заданий не подлежат.

## **Разрушение традиционной модели воспитания и ювенальная полиция**

**В** фокусе новых технологий борьбы с российской государственностью оказались и дети. В целях окончательного подрыва жизнеспособности российской государственной системы необходимо было бы разрушить традиционную для России модель воспитания. Воспитательные функции школы сводятся фактически на нет под видом решения задачи деидеологизации образования (ликвидация без соответствующей замены, пионерских и комсомольских объединений).

Выстроенная по линии коммуникаций учитель—ученик национальная система российского образования замещается характерной для Запада *моделью клиентных отношений*. Когда скоро учащийся выступает в качестве клиента, то право воспитания его у учителя отсутствует. Любое педагогическое воздействие может быть оценено в этой связи как нарушение прав ребенка на свободу выбора.

По соображениям такого рода в начальной школе полностью ликвидируется практика выставления оценок. Стоит ли говорить, что устранение из образовательного процесса главного мотиватора учебы — оценки — не могло не сказаться на нем самым деструктивным образом. Школа, как один из двух традиционных институтов воспитания детей в России, оказалась в итоге искусственно отстранена от решения воспитательных задач.

Однако остается еще семья. И вот в противовес семейной воспитательной традиции предпринимается попытка внедрения в России системы *ювенальной юстиции*. Интенсивно раздувается кампания о жестокостях, чинимых родителями в отношении детей. Любой строгий запрет родителей, и уж тем более наказание ребенка за шалость, могут быть теперь интерпретированы как основание для лишения родительских прав. Для ряда стран, где ювенальная юстиция уже существует, угроза применения такого рода процедуры превратилась в своеобразный диктат омбудсменов над обществом. Теперь на крючок ювенальной зависимости попадают и российские родители.

## **Аномия российской молодежи. Риски цифровизации**

Учительство в современной России десакрализовано, а учительская профессия воспринимается как аутсайдерская. И дело не только в низких, за исключением, пожалуй, только Москвы, зарплатах учителей, но и в их невысоком социальном статусе в общественной иерархии. Не защищен учитель и внутри школы. В отношениях учитель–ученик закон в случае возникновения конфликта однозначно стоит на стороне ученика. В итоге

учитель оказывается незащищен от проявлений подростковой агрессии, оскорблений чести и достоинства. Имеются многочисленные прецеденты, когда унижение учителей, нарушение школьной дисциплины подростки записывают на телефоны и выкладывают затем записи в интернет, бравлируя своей «крутизной». Снисходительное отношение к такого рода поведению — мол, это же дети — подрывает в действительности основы функционирования всей образовательной системы.

Агрессия подростков еще чаще оказывается направлена на сверстников. Школа становится местом не нравственного развития ребенка, а психологического подавления и унижения личности. Сильные подавляют слабых — четко по социал-дарвинистским лекалам. Приобщение к пороку повышает статус в подростковом коллективе, тогда как добродетельные дети становятся аутсайдерами и изгоями. Школа затягивается в воронку *уголовной субкультуры*, и это вхождение получает уже соответствующее идеологическое обоснование. Благодаря выступлению ответственного секретаря Совета при Президенте РФ по развитию гражданского общества и правам человека Яны Лантраповой получил известность феномен молодежного массового движения АУЕ (Арестантский уклад един). По ее словам, на 2016 год движение взяло под свой контроль школы в 18 регионах Российской Федерации. Есть в этих школах, в соответствии с уголовными понятиями, свои «авторитеты» и свои «опущенные». Последние сидят за отдельными партами и являются «неприкасаемыми». О каком воспитании вообще в таких условиях может идти речь?<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> В СПЧ рассказали о молодежной группировке АУЕ, которая в 18 регионах РФ требует от детей сдавать «деньги на общак для зоны» // <https://www.newsru.com/crime/13jul2016/unity.html>

Стоит ли удивляться, что всё большее число подростков переходят на режим индивидуального обучения — фактически бегут от школьного насилия. Родители предпочитают, чтобы дети вовсе не социализировались в коллективе, чем социализировались таким образом. Другие подростки находят более радикальный выход — *суицид*. Тема суицида прочно вошла в ядро подростковой моды. Символы бабочек (живут один день) и китов (выбрасываются на берег при ощущении дискомфорта) широко заполнили пространство молодежной субкультуры. В сети по принципу сект создаются «группы смерти»<sup>1</sup>.

Третий тип реакции на унижения со стороны сверстников состоит в том, чтобы взять в руки нож, а по возможности достать и огнестрельное оружие, и *расправиться с обидчиками*. И прецеденты такого рода происходят всё чаще. Ссылка на то, что на Западе такого рода кровавые расправы случаются еще чаще, мало успокаивает, а лишь подтверждает, что российская школа, равно как и западная, стремительно движутся к одному обрыву.

Как противостоять всем этим тенденциям молодежной аномии (отсутствия социальных норм)? Одного лишь усиления контролирующих функций со стороны школы и усиления возможностей правоохранительных органов в действиях против подростков недостаточно. Хотя и то, и другое само по себе принципиально необходимо, но наряду с воздействием со стороны взрослых — внешним, нужно еще воздействие изнутри молодежной среды. В советское время эту роль выполняли пионерские и комсомольские организации. В позднесо-

<sup>1</sup> Архипова А., Волкова М. и др. «Группы смерти»: от игры к моральной панике. М.: РАНХиГС, 2017; Группы смерти (18+) с детьми в социальных сетях работают системно и планомерно, шаг за шагом подталкивая к последней черте. Как родителям распознать надвигающуюся беду // <https://www.novayagazeta.ru/articles/2016/05/16/68604-gruppy-smerti-18>



ветский период они, правда, в значительной мере забюрократизировались, что не умаляет ценности их опыта в реализации молодежной политики. Сегодня такого рода организаций нет. Их и не может быть по причине отсутствия государственной идеологии, а они являлись, прежде всего, организациями идеологическими. Но если молодежь не организуется государством, то ее могут организовать другие, например, криминал, или тоталитарные секты, или националисты.

Российское образование на современном этапе вступило в фазу трансформаций, определяемую сторонниками реформ как *цифровая революция*. И вузы, и школы включаются в процесс *цифровизации образовательного процесса*. К активизации этого участия подталкивает руководство, устанавливаются соответствующие показатели эффективности. И действительно, необходимо признать, что внедрение в различные сферы жизни цифровых технологий является объективным трендом технологического развития.

Но цифровизация несет не только благо для системы образования и воспитания. Существуют и связанные с ней риски для психики и интеллекта детей, о чем на официальном уровне, к сожалению, не говорят. Между тем известно, что в лучших, элитарных образовательных учреждениях средней школы за рубежом учащимся запрещают пользоваться мобильной и интернет-связью. То, что у ребенка может возникнуть интернет-зависимость, что при переориентации на интернет снижается память, атрофируется логическое мышление, указывается во многих психологических исследованиях. Если даже это только предположение, то следует бить тревогу, так как речь идет о психическом здоровье и умственных способностях детей, а соответственно, о будущем нации.

Кроме того, через новые каналы коммуникации подростки затягиваются в воронку виртуального пространства, где на них обрушивается как прямая антисоциальная пропаганда, так и информация, поражающая подсознание. Через воздействие на подсознание сублимируются самые темные стороны человеческой психики. И, как следствие, поведение подростков всё чаще утрачивает признаки адекватности, напоминая поведение бесноватых. Сознание парализуется, происходит блокирование рационального, и дионисийская энергетика хаоса подчиняет себе ребенка. И другого способа, нежели установление ограничений для детей в пользовании интернетом, введение умеренного цензурирования, трудно предположить. Как минимум, образовательные учреждения не должны сами подталкивать ребенка в сферы, где риски для психического и нравственного здоровья имеют критический характер.

## **Борьба за будущее российского образования: глобализаторы против сторонников национальной традиции**

Между тем, на различных общественных площадках активизировалось в последнее время обсуждение инновационных образовательных инициатив. Направленность проводимых обсуждений вызывает обеспокоенность на предмет подготовки новой попытки децивилизации российского образования под лозунгами цифровизации, инновационного прорыва.

Случайно или нет, но название главного инновационного образовательного интенсива «Острова» совпадает со сценарием из последнего доклада глобальных трендов ЦРУ. Сценарий подразумевает существование анклавов развитости, функционирующих в качестве оча-

гов света среди архаизированного пространства неразвития. Но ведь о том же — создании точек роста заявляют и сторонники модернизации образования. Сценарий «Острова» противостоит сценарию «Орбиты», подразумевающему выстраивание геополитического, геоэкономического и цивилизационного пространств вокруг ряда полюсов силы, таких, как, например, Китай или Россия. Торпедирование проектом «Острова» проекта «Орбиты», называя вещи своими именами, раскрывает враждебность «островитян» — сторонников точечного развития к традиционному типу российской цивилизационной государственности.

Особого внимания в связи с перспективой лоббируемого направления реформ заслуживает появление доклада НИУ Высшей школы экономики и Центра стратегических разработок А.Л. Кудрина «Двенадцать решений для нового образования»<sup>1</sup>. Время его публичного представления и соотнесение повестки с отдельными положениями Указа Президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» дают основание предположить, что именно его и пытались продвинуть в качестве основы концепции политики в сфере образования и что именно ВШЭ претендовала на роль его разработчика. Какова ценностная позиция Высшей школы экономики в системе российской науки, образования и просвещения хорошо известно — это «три кита»: *неолиберализм, западная версия глобализации и методология менеджерского подхода* (прибыль как мерило успешности). Выстраивание на данной платформе политики в сфере образования, в которой особая роль принадлежит воспитательной компоненте и цивилиза-

---

<sup>1</sup> Двенадцать решений для нового образования: Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики // [https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad\\_obrazovanie\\_Web.pdf](https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf)

ционными традициям социального строительства, имело бы для российского общества самые разрушительные последствия. Вызывают вопросы и сами претензии ВШЭ, ведь особыми достижениями в педагогической теории и практике вуз, казалось бы, не отмечен.

Но обратимся непосредственно к содержанию документа «Двенадцать решений для нового образования». Документ фиксирует перечень актуальных проблем образования, но при этом в него не включены важнейшие ориентиры развития образовательной сферы, что в итоге не может не привести к деформирующим последствиям. Характерно отсутствие в нем следующих положений:

1) *антропологических ориентиров* (в том числе ориентира гармонического развития личности), понимания ценностно-целевого образа выпускника, нет упоминания о духовно-нравственных составляющих деятельности образовательных организаций;

2) *признания значимости национальных традиций российского образования* (традиционное в проекте ВШЭ и Центра стратегических разработок выступает синонимом архаического), наличия национальной российской педагогики, существование ограничителей в переносе в российское образование зарубежных практик, акцентировки специфики отечественной системы образования в новой выстраиваемой модели многополярного мира;

3) не обозначена роль педагогической науки, без которой практика и педагогические технологии невозможны; в частности, проигнорирована теория развивающего обучения, являющаяся важнейшим вкладом отечественной педагогики в мировую педагогическую мысль и представляющая лицо российского образования; функции педагога сведены к функционалу «навигатора»;

4) духовно-нравственное и патриотическое воспитание сведено к группе проблем «социальная устойчи-

вость», что противоречит, в том числе, выдвинутому Президентом Российской Федерации В.В. Путиным концепту патриотизма как национальной идеи России.

Вызывает возражение базовая методология проекта Центра стратегических разработок и НИУ ВШЭ, выстраивающая логику развития образования, исходя исключительно из запросов рынка и рыночной целесообразности. Негативные результаты применения такого подхода известны по опыту 1990-х годов. Повестка развития образования в значительной степени формируется государством, исходя из общенациональных задач, включая задачу обеспечения национального суверенитета, которые не могут быть решены рыночными механизмами, а зачастую и противоречат потребностям рынка.

Другая сторона методологии проекта — переход к *системе индивидуальных траекторий в развитии образования*. Это предполагается делать за счет внедрения и возможности выбора онлайн-курсов Национальной платформы онлайн-образования. За внешне привлекательным лозунгом индивидуализации обнаруживается, с одной стороны, угроза разрушения общего фундамента российской образовательной системы, а через нее и единства общества. В перспективе подмены онлайн-обучением традиционных образовательных технологий упраздняются за ненужностью как нерентабельные классические университетские структуры, закрываются «избыточные» университеты и остаются только те, кто формирует Национальную платформу онлайн-образования. Образование становится виртуальным, и большой вопрос: будет ли оно оставаться образованием, либо приобретет характер *потребления информации*. Национальная платформа онлайн-образования оказывается в описываемой перспективе идеологическим

фильмом, формируемым субъектами ее разработки во главе с тем же ВШЭ, а соответственно, упраздняется альтернатива взглядам и ценностям, утверждаемых ими. Индивидуализация образования превращается, по сути, в свою противоположность — новый тоталитаризм.

Предложение нового реформирования образовательной системы обосновывается на «инновационных площадках общественного обсуждения» перспективой развития «цифрового образования» по аналогии с «цифровой экономикой». Без всякого сомнения, цифровые технологии повышают сегодня возможности работы образовательных учреждений. Но важно подчеркнуть, что любые технологии, включая цифровые, подчинены ценностно-целевым ориентирам образования и применяются по мере целесообразности. Существуют сегодня очевидные риски перекосов «цифровизации» образования для здоровья и психики детей, формирования компьютерной и интернет-зависимости современного ребенка.

Конечно, образование в связи с изменениями технологической и социальной реальности нуждается в изменениях. Но весь вопрос — в каком направлении эти реформы должны осуществляться.

Современная мировая ситуация в ее познавательном преломлении может быть охарактеризована как время информационного взрыва. Общий объем хранимой человечеством тем или иным способом информации с 2010 года по настоящее время возрос в 50 раз. В этой ситуации образование в качестве получения знания оказывается действительно, как говорят сторонники реформ, лишено смысла. Дефицита информации, с чем сталкивались учащиеся прежних эпох, в настоящее время нет. Достаточно сегодня нажать на клавиши компьютера, и на пользователя обрушиваются потоки разнообразной информации. Технологии оперирова-

ния «большими данными» создают возможности для быстрой системной обработки, циркулирующей в сети информации. Но как при этих технологических реалиях должна работать школа?

Один подсказываемый в рамках менеджерского подхода путь — *обучение навыкам*. Учить не знаниям, а умениям. Но умения без смыслов осуществляемой деятельности есть не образование в полном смысле слова, а *дрессировка*. Стандарты, умения и навыки без мировоззрения, ценностей и смыслов превращают человека из мыслителя и творца в функцию. Навыкам обучали рабов, действиями которых управляли хозяева. Превращение человека в школе будущего в дрессируемое под функциональные задачи существо открывает перспективы воплощения того, о чем писали в XX веке фантасты в жанре анти-утопии.

Делается вывод, будто бы прежняя гумбольдтовская модель образования как продукта XIX века безнадежно устарела и должна быть заменена новой школой, обучающей практическим навыкам. Но следует напомнить, что в основе модели образования Вильгельма Гумбольдта находилась педагогическая теория Иоганна Песталоцци. Ее ориентир состоял в формировании человека как гармонично развитой личности. Гумбольдтовское образование реализовывало, прежде всего, стратегию человекостроительства, и лишь во вторую очередь обучала профессии. Путь формирования новой школы обучения навыкам содержит угрозу подрыва именно человеко-строительных функций образования.

Этому подходу можно противопоставить другой подход, имеющий приоритетом *личностное развитие человека*. Да, обучение через механическое воспроизводство в памяти обучаемого некого объема информации не имеет сегодня смысла. Но адресуемая человеку информация должна быть каким-то образом осмысле-

на и структурирована. Для ее осмысления, структурирования, креативного преобразования нужен человек-мыслитель. Вначале формируется мыслитель, а уже на основе заложенного смыслового фундамента он становится специалистом в той или иной сфере. В какой-то мере такая модель воспроизводила бы на новом этапе и в новых формах систему образовательной подготовки в средневековых Университетах или Платоновской Академии.

Можно по-разному относиться к историческому опыту СССР, но трудно не признать, что созданная модель советской школы была одной из лучших, если не лучшей в мире. Советское образование, как минимум, не уступало образованию западному и позволяло на определенном этапе переигрывать оппонентов. Известно, какое заключение сделала американская межведомственная комиссия, исследовавшая причины советского прорыва в сфере космонавтики, — преимущества советской школы. И то, что противники СССР считали едва ли не главным его преимуществом, было демонтировано собственными руками.

В начале 1990-х годов, как само собой разумеющееся, было заявлено, что советская система образования устарела. Действительно, она нуждалась в определенной модернизации. Но сама модель была не только функциональной, но и перспективной в проекциях будущего. Ее главным преимуществом было наличие фундаментальной подготовки и механизмов личностного развития.

Советское образование отличалось фундаментальной подготовкой. Оно было ориентировано на формирование человека-творца. Существовала идущая еще от видного советского психолога Льва Выготского и получившая продолжение в рамках школы **Эльконина–Давыдова система проблемного, развивающего обучения**. Через решение проблемных задач развивались



творческие потенциалы человека, осуществлялось его интеллектуальное развитие. Только получив фундаментальные широкие знания, только достигнув определенного уровня интеллектуального и нравственного развития, учащийся находил себе нишу специализации. Принципиально иначе — под профессиональные компетенции — выстраивалась система образования на Западе. Для общества рыночной конкуренции требовалось, естественно, готовить человека, который будет конкурентоспособен на рынке. Но можно ли решать нестандартные задачи без наличия образования фундаментального? Можно ли без фундаментального образования идти вперед, открывая новые, еще не существовавшие ранее профессиональные ниши, и их осваивать на основе применения общей методологии?

Данные Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся свидетельствуют о вызове, который бросает сегодня Западу не только в экономике, но и образовании Восток. Первые позиции по всем видам грамотности занимают азиатские страны. Из западных же в обойму лидеров входят, прежде всего, те, кто основывался на традициях российско-советской школы фундаментального образования. Сила Востока в образовательном плане очевидна — сохранение национальных традиций, то, что оказалось в значительной степени порушено у нас.

Многие в России небезосновательно связывают надежды на восстановление традиций отечественной образовательной системы с министром просвещения Ольгой Васильевой. Но слишком сильна либеральная инерция реформ, слишком сильно давление на власть экспертных центров сторонников глобализаторства. Становится всё более очевидно, что неолиберальной версии программы реформ в сфере образования должна быть противопоставлена национально-ориентированная программа.

Последние годы в мире четко обнаруживаются различные процессы, которые в своей совокупности могут быть охарактеризованы как кризис системы однополярного мира. Образование, как и другие институты жизнеустройства, также выстраивалось под модель однополярного мира. Происходила унификация национальных образовательных систем под единый стандарт глобального образовательного пространства. Национальные образовательные системы принимали эту универсализацию с различной степенью инерционности и сопротивления. Сегодня возникают большие сомнения в правильности этого пути развития.

Конечно, национальные образовательные системы не должны замыкаться в себе, что, собственно, сегодня и невозможно. Но, принимая позитивный опыт других стран, национальные системы образования должны сохранять свои стержневые традиции и подходы, позволяющие отличить российскую, китайскую или немецкую образовательную модель.

**Противоборство глобализаторов и сторонников национального государства составляет сегодня основное содержание мирового политического процесса.** Одной из важнейших площадок этой борьбы является сфера образования. Происходит такая борьба, естественно, и в России. Понимание существа происходящего противоборства дает ключ к осмыслению той остроты полемики, которая возникает сегодня в отношении перспектив образовательной политики.

## **Угроза бюрократизации**

Произошедшая системная, а по большому счету антропологическая подмена — это одна беда. Но есть и другая. Это беда бюрократизации. Творческая деятельность пе-

дагогического сообщества оказалась фактически парализована непомерным бюрократическим прессом. Когда вводились образовательные стандарты, педагогов успокаивали — ничего страшного не произойдет, это лишь форма. Но любой стандарт предполагает контроль за его выполнением. Усиливаются, соответственно, контролирующие функции управленца. Для педагогического сообщества это оборачивается увеличением объемов отчетов.

Бюрократизация не только парализует деятельность педагога, но и психологически подавляет ребенка. Установлена потогонная система гонки за оценками и рейтинговой позицией в классе. Понятие «счастливое детство», которым в качестве педагогического ориентира часто оперировали в советское время, совершенно ушло из обихода. Используются установки включения ребенка в конкурентную борьбу, а слов о том, что он должен чувствовать себя в школе счастливым, нет даже в качестве постановки вопроса. Выдается непомерный объем домашних заданий, превышающий физические и психологические возможности детского организма. Многие дети завершают подготовку к урокам уже глубоко за полночь. И при всем этом полученные знания оказываются по большей части бесполезны во взрослой жизни. Ребенок лишается детства, психика его ломается, а взамен — ничего, кроме оценок в аттестате и рейтинговых показателей школы.

Могут задать вопрос — так что, мы против стандартов? Стандарты нужны, но не до такой степени, чтобы инструмент становился целью. Что же касается педагогов, то следует исходить из базового положения о творческом характере работы учителя. Без творчества учительская работа невозможна. И при коллизии «творчество — стандарт, учитель — бюрократ» надо отдавать безусловный приоритет творчеству и учителю. А между

тем, бюрократизмом заражаются сами учителя, используя зачастую инструмент оценки для сведения счетов с тем или иным учеником, травмируя ребенка несправедливо выставленными баллами.

О необходимости разбюрократизации школы говорит и Президент России: «Предлагаю максимально сократить административную, бумажную нагрузку на педагогов и образовательные организации в целом... Соответствующие решения должны быть приняты как можно быстрее. Понятно, что в этой сфере, где речь идет о жизни и здоровье детей, строгий контроль, безусловно, необходим, но нужно организовать его таким образом, чтобы не мешать педагогам заниматься своим главным делом — учить ребят»<sup>1</sup>. Но выполняются ли в чиновничьей практике слова Президента? Приходится констатировать, что нет. Отчетный ком угрожающе растет, парализуя функционирование школ и вузов.

Смена в 2016 году министра образования и науки (сейчас министра просвещения) явилась событием историческим. Новый министр О.Ю. Васильева заговорила именно на том языке, поставила те вопросы, которых давно ожидало учительское и преподавательское сообщество.

Удастся ли в новых условиях остановить разрушительные процессы? С одной стороны, *оказывает давление сильное неолиберальное лобби*, которое сетевым образом распространилось и в системе образования. С другой, в нефункциональном состоянии находится управленческий корпус, парализующий забюрократизированностью любое творческое начинание. И в этой ситуации необходимо заявить, что *выдвигаемые идеи восстановления цивилизационно-идентичной модели образования* пользуются широкой поддержкой общественности и педагогов.

---

<sup>1</sup> В. Путин: необходимо сократить бумажную нагрузку на педагогов // <https://ria.ru/20151223/1347397306.html>

## Синдром рейтингования

В последнее время в российском образовании возникло не вполне здоровое увлечение *рейтингованием*. Рейтинги в бюрократическом плане многое упрощают — кому дать деньги, а кому нет, кого снять из директоров вузов и ректоров школ, а кого поощрить.

Но есть в рейтинговании и отрицательная сторона — наличие субъективной составляющей: выбор индексируемых показателей, присвоение им цифровых множителей, экспертная оценка возможности искусственного повышения и понижения позиции образовательного учреждения. Большой популярностью, к примеру, на властном уровне пользуется при оценке вузов рейтинг агентства RAEX. В условные топ-100 оказываются включены по результатам проведенной по методологии RAEX индексации очень странные вузы-новоделы и не включены вузы с историческими традициями и учеными мировой величины<sup>1</sup>.

Как такое может получаться? Хочется верить, что факт лоббирования здесь не причем и причина состоит в особенностях применяемой методологии. А методология формирования индекса вузов заточена под условия рынка и выстраивается по тем же лекалам, что и оценка бизнеса. Так, весовой множитель по группе «Научные достижения» составляет 10 единиц, тогда как «Международная интеграция» — 13, а «Сотрудничество с работодателями» и «Качество карьеры выпускников» — по 15. Понятно, что при таких коэффициентах в выигрыше априори оказываются вузы, максимально интегрированные в глобальный рынок (*готовящие кадры для трудоустройства за*

---

<sup>1</sup> Рейтинг «100 лучших вузов России» от рейтингового агентства «Эксперт РА» // <https://lancmanschool.ru/abiturientam/rejting-100-luchshix-vuzov-rossii-ot-ekspert-ra/>

*рубеджом*) и связанные с высокооплачиваемыми профессиональными нишами. Понятно, что, к примеру, вузы, готовящие педагогов, неизбежно окажутся при такой методологии расчета на позициях аутсайдеров. И действительно, в топ-100 по результатам проведенного рейтингования в 2018 году попало только три российских педагогических вуза, которых не пустить в первую сотню было бы уже совсем неприлично.

Эксперты рейтингового агентства находят этому следующее объяснение: «Педагогические и аграрные вузы, имеющие высокую социальную значимость, сегодня намного менее конкурентоспособны, чем медицинские университеты. Рейтинги RAEX фиксируют откровенно *низкий уровень финансирования ведущих педагогических и аграрных вузов*: на одного студента педагогических вузов приходится в два раза меньше средств, чем в среднем в вузах из топ-100 рейтинга (143,9 тыс. рублей против 315,5 тыс.), аналогичный показатель по аграрным вузам также невысок — 186 тыс. рублей. Похожая ситуация с кадровой обеспеченностью: в педагогических и аграрных вузах на 100 студентов приходится в среднем всего пять преподавателей (тогда как в технических вузах это соотношение составляет 6,1, а в вузах из топ-30 рейтинга — 9,1). Не добавляют оптимизма и сведения о доходах выпускников педагогических и аграрных вузов. Согласно данным мониторинга трудоустройства выпускников Минобрнауки РФ, средний доход у окончивших Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена на 14% ниже среднего заработка выпускников других вузов Санкт-Петербурга из рейтинга RAEX. На столько же доход выпускников Московского педагогического государственного университета ниже, чем по столичным вузам из рейтинга RAEX. Зарплаты в сфере сельского хозяйства еще менее привлекательны: средний доход выпускников

Тимирязевской академии составил 38,2 тыс. рублей, что на четверть меньше среднего московского показателя (50,6 тыс. рублей); Ставропольский ГАУ, в свою очередь, по данному индикатору и вовсе в числе аутсайдеров рейтинга (доход выпускников 21,1 тыс. рублей). На этом фоне неудивительно, что сильные абитуриенты не часто выбирают педагогические направления (исключение составляют те, кто считает педагогику своим призванием), а тех, кто решает связать свою жизнь с сельским хозяйством, еще меньше. Ситуация с подготовкой учителей и агрономов свидетельствует о рисках с точки зрения развития человеческого капитала в масштабах страны»<sup>1</sup>. Но ведь методологию измерения через доход выпускников предложило само рейтинговое агентство. А вот если бы измерение проводилось с точки зрения решаемых вузами задач в интересах государства, результаты, вероятно, были бы другими.

Другими бы они были и в том случае, если бы в рейтинги оказалась, к примеру, включена *просветительская компонента* вузовской деятельности. Просветительство, формирование вокруг себя соответствующей социокультурной среды еще со средневековых времен являлось важнейшей функцией университетов. И безусловно, реализация этой функции имеет принципиальное значение для Российского государства, особенно в современных условиях обостряющегося информационного противостояния. Однако при измерении эффективности вузов, формировании эффективных контрактов профессорско-преподавательского состава критерий просветительской деятельности отсутствует совершенно.

Нужны ли вообще рейтинги образовательных учреждений? Применять их следует крайне осторожно. Срав-

---

<sup>1</sup> Шилова О., Кузнецова И. Вузы Москвы и Московской области. М., 2019. С. 61.

нивать возможно и целесообразно сравнимое. Когда же сравниваются образовательные учреждения с разными функциональными задачами, то в итоге с позиций одних будут оцениваться другие, что неизбежно приведет к ангажированности. Нельзя, к примеру, рейтинговать по одним показателям вузы педагогические и вузы финансовые, вузы технические и вузы, работающие в сфере литературы и искусства. Образовательные учреждения следует оценивать по их индивидуальным и уникальным для каждого функциям.

\*\*\*

Возникают вопросы: почему поворот к восстановлению суверенитета, объявленный Президентом Путиным, не распространился в должной мере на сферу образования? Почему образование продолжает форсированно двигаться в направлении принятых четверть века назад западных ориентиров? Почему не свернуты до сих пор западные реформы в образовательной сфере по модели «болонизации»? Реальная ресуверенизация страны невозможна без *ресуверенизации образования*.

Геополитическое соперничество в современной мировой конкурентной борьбе начинается со школьной парты. Не будет преувеличением сказать, что именно в сфере образования определяется расклад сил будущего мироустройства. В этой связи включение сферы образования в систему национальной безопасности представляет в иерархии управленческих задач российской государственной политики одну из приоритетных стратегических установок.



## **Анализ развития системы патриотического воспитания в современном мире и России**

### **Патриотическое воспитание как альтернатива космополитизации**

Основной конфликт в современном мире состоит в столкновении сил глобализации, представляющих мировое сверхсообщество, и национального государства.

Эта развилка в подходах четко проявилась в выступлениях на 70-й сессии Генеральной ассамблеи ООН в сентябре 2015 года президентов США и России. Барак Обама провозгласил формулу: «что хорошо для США, то хорошо для любых демократий мира». По сути, утверждалось наднациональное право трактовки демократии, исходя из американских шаблонов. Формула В.В. Путина состояла в утверждении **«безусловной ценности национального суверенитета»**. Коллизия между национальным суверенитетом и глобальным миром и определяет сегодня сущность мировой политики. Воспитание и образование оказываются ристалищем этой борьбы.

Фактически внутри каждой образовательной системы борются силы — глобализации и национального

государства. Действие таких сил четко идентифицируется и в рамках образовательной системы России. Глобалисты продвигают ценности открытого общества, мира без границ. Сторонники национального государства, или (в применении к ряду государств) государства цивилизации, заявляют в качестве приоритетных ценности патриотизма.

Патриотизм относится к понятиям дихотомическим, то есть может быть раскрыто только через соответствующую антитезу. Антитезой патриотизму выступает космополитизм. Противоречие между космополитизмом и патриотизмом приобретают сегодня характер осевого конфликта для объяснения современных процессов. Соответственно, и патриотическое воспитание осуществляется в контексте фактически реализуемого воспитания космополитического. И, прежде всего, выстраивая методологию и методику патриотического воспитания, следует ответить на вызов космополитизма.

## **Патриотический поворот в системах национального воспитания**

Модель патриотического воспитания сталкивается с моделью воспитания глобализационного. Либо человек воспитывается на ценностной платформе безусловного суверенитета собственного Отечества, либо на основе ценностей глобального мира, не ограниченного национальными и цивилизационными границами. Чаще всего в реальном воспитательном процессе и та, и другая компонента сосуществуют. Такое сосуществование формирует раздвоенность сознания — и сторонник глобального мира, и патриот страны. Уместно использовать для характеристики сложившейся ситуации понятие «культурная шизофрения», которым

оперировал для описания современности еще Эрих Фромм. Но в ситуациях выбора траекторий общественного развития, принятия стратегических решений приходится делать выбор между патриотизмом и глобализмом, в действительности между патриотизмом и космополитизмом, поскольку глобализм есть лишь современная модификация космополитической парадигмы.

После распада СССР и до последнего времени шел монотонный процесс вытеснения патриотических ценностей (космополитизации). Тезис Френсиса Фукуямы о «конце истории» означал констатацию победы космополитической парадигмы. И в этом направлении осуществлялось развитие мирового процесса в 1990-е и 2000-е годы. «Первым симптомом» смены дискурса стала Мюнхенская речь Президента России В.В. Путина, противопоставившего унифицирующей глобализации (по американским лекалам и при американском диктате) модель многополярного мира. Многополярность, или развитие нескольких цивилизационных полюсов силы, предполагает, соответственно, и реабилитацию ценности патриотизма, выстраиваемого вокруг соответствующего суверенного цивилизационного полюса.

Принципиальная смена дискурса в мире по отношению к дихотомии патриотизм–космополитизм происходит в период 2012–2019 годов. Толчком для этой смены послужил конфликт Россия–Запад, интерпретируемый многими экспертами в качестве «новой холодной войны». Для мира это имело то значение, что появлялась открытая оппозиция проекту глобализации. Идеологически глобализму противопоставлялся патриотизм.

## *Россия*

В России Президент В.В. Путин в 2016 году провозгласил в качестве национальной идеи — патриотизм. Применительно к российскому контексту сохраняющегося конституционного запрета на идеологию такое заявление было кардинальным поворотом. Буквально В.В. Путин произнес: «У нас нет никакой и не может быть другой объединяющей идеи, кроме патриотизма. Никакой другой идеи мы не придумаем, и придумывать не надо. Нужно стремиться к тому, чтобы и бизнес, и чиновники, и вообще все граждане работали для того, чтобы страна становилась сильнее»<sup>1</sup>. Для сравнения, еще в 2004 году он формулировал национальную идею иначе: «Нам нужно быть конкурентоспособными во всем. Человек должен быть конкурентоспособным, город, деревня, отрасль производства и вся страна. Вот это и есть наша основная национальная идея сегодня». Развитие властного дискурса в постсоветской России осуществлялось, таким образом, в три этапа: 1) деидеологизация, 2) национальная идея через встраивание в глобальный мир, 3) национальная идея с опорой на ценности патриотизма и суверенитета.

## *Китай*

Патриотическое воспитание в КНР велось и прежде. В свете происходящих мировых тектонических сдвигов и эскалации напряженности тема патриотизма приобрела дополнительную акцентировку.

В марте 2013 года тема патриотизма была поднята на Всекитайском собрании народных представителей.

<sup>1</sup> «У нас нет и не может быть никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма» // <http://kommersant.ru/doc/2907316>

Си Цзиньпин увязал развитие патриотической идеи с «китайской мечтой». Введение самого понятия «китайская мечта» содержало подспудно оппонирование «американской мечте». Председатель КНР рассуждал, используя две категории: «национальный дух» и «дух эпохи». Дух эпохи изменчив и олицетворяет новаторство. Национальный же дух константен и базируется на патриотизме. Китайская мечта может быть достигнута в соединении константного «национального духа» и изменяемого в соответствии с вызовами времени «духа эпохи»<sup>1</sup>.

В Политбюро ЦК КПК 30 декабря 2015 года состоялись специальные слушания по истории патриотизма китайской нации. По итогам обсуждения Председатель КНР Си Цзиньпин призвал к дальнейшему развитию патриотизма в целях достижения великого возрождения китайской нации. Он отметил, что патриотизму принадлежит ключевое положение в системе мировоззрения китайской нации, он глубоко укоренен в сознании китайского народа и обеспечивает солидарность различных этносов Китая. Политбюро призвало сделать тему патриотизма постоянной в китайском образовании, обеспечить передачу патриотических ценностей из поколения в поколение<sup>2</sup>.

Специфической постановкой проблемы для КНР стала идея объединения патриотизма и социализма. Си Цзиньпин предложил формулу подлинного социализма в «триаде любви китайского народа к своей стране, Коммунистической партии и социализму».

Занятие патриотической позиции предполагало развертывание кампании против космополитизма и кон-

---

<sup>1</sup> Для реализации «китайской мечты» необходимы патриотизм и новаторство // <http://russian.cri.cn/841/2013/03/17/1s461187.htm>

<sup>2</sup> Си Цзиньпин призвал к патриотизму для реализации китайской мечты // [http://russian.news.cn/china/2015-12/31/c\\_134966492.htm](http://russian.news.cn/china/2015-12/31/c_134966492.htm)

кредно против распространения западных ценностей. Характерно в этом отношении заявление министра образования КНР Юань Гуйжэня: «Мы ни в коем случае не должны допустить в наши школьные классы пропаганду западных ценностей»<sup>1</sup>. Руководство Компартии Китая распространило среди членов КПК циркуляр, в котором западные ценности определяются в качестве угрозы национальной безопасности страны.

## **США**

В США рост патриотического дискурса начался ранее, чем в мире в целом. Катализатором этого процесса явилась террористическая атака 11 сентября 2001 года и последовавшая затем попытка Дж. Буша консолидировать американскую нацию против внешнего врага. Принятый в октябре 2001 года Федеральный закон «О сплочении и укреплении Америки путём обеспечения надлежащими средствами, требуемыми для пресечения и воспрепятствования терроризму», который давал правительству широкие полномочия в надзоре за гражданами и ограничение свобод, получил неофициальное название «патриотический акт». По прошествии 18 лет действие закона так и не было отменено<sup>2</sup>.

О динамике запросов в американском обществе на патриотическую тематику свидетельствуют, в частности, данные частотного контент-анализа архива газеты «Нью-Йорк Таймс». После определенной эйфории 1991–1992 годов, связанной с победой в «холодной войне», девяностые годы стали для США временем мини-

---

<sup>1</sup> Чему дочь Си Цзиньпина научилась в Соединенных Штатах // <https://lenta.ru/articles/2015/04/14/mingze/>

<sup>2</sup> «Патриотический акт» против конституционных прав американцев // <https://ria.ru/analytics/20060130/43246300.html>

мизации патриотической риторики. Резкий взлет приходится именно на 2001 год. После этого использование слов «патриотизм», «патриотический» находилось на принципиально более высоком уровне, чем в предыдущее десятилетие. Очередной резкий подъем 2008 года объяснялся президентскими выборами в США, во время которых активно использовалась патриотическая риторика. То, что объяснение действует, подтверждают новые пики в показателях, приходящиеся на последующие даты выборов американского президента — 2012 и 2016 годы.

Победа в Соединенных Штатах Дональда Трампа обозначила начало фронтального контрнаступления в мире идеологии патриотизма. Оказалось, что сами США являются жертвами космополитизации. Хилари Клинтон олицетворяла продолжение курса дальнейшей космополитизации, Дональд Трамп — поворот к ценностям американской национальной идентичности. Выдвинутая им новая идеологическая формула звучала следующим образом: «Американизация, а не глобализация! Это наш новый девиз. Мы должны расстаться с якорем, который нас тянет вниз».

## *Япония*

В Японии особое значение в качестве средства воспитания отводится совместному пению государственного гимна. В 2006 году произошел инцидент, когда 22 японских преподавателя были уволены с работы за отказ исполнения государственного гимна («Кими га ё»). Они были выявлены в результате работы введенного в образовательных заведениях Японии патриотического патруля, которому вменялось следить за тем, чтобы гимн слушали учителя и ученики стоя. По прошествии

шести лет Верховный суд Японии принял вердикт, что это решение не противоречит конституции. Однако ввиду того, что педагогов так и не вернули на работу, им была выплачена денежная компенсация<sup>1</sup>. В 2015 году премьер-министр Японии Синдзо Абэ сделал заявление, что поднятие флага государства и пение гимна во время официальных мероприятий необходимо. И это, по рекомендации премьера, должно осуществляться не только в школах, но и в университетах. Характерно, что «Кими га ё» хотя и исполняется в качестве гимна с конца XIX века, определен законом в качестве такового только в 1999 году. Налицо стремление современной японской власти усилить значение патриотического воспитания.

С 2003 году в Японии специальным постановлением правительства в школах для учеников старше 11 лет вводится система оценки степени патриотичности. В 2006 году были внесены поправки к закону об образовании, согласно которым учителя обязаны быть патриотами и передавать ученикам «чувство патриотизма и национального достоинства»<sup>2</sup>. В школах вводятся обязательные уроки патриотизма. Их целью было усиление чувства национальной гордости, достоинства и уважения японских традиций<sup>3</sup>.

## Постсоветские государства

После общего для постсоветских республик тренда системной космополитизации в начале 2000-х годов начинается осуществляемый в разных государствах в разных

<sup>1</sup> Уволенным за отказ петь гимн японским учителям выплатят 4,5 миллиона долларов // [https://lenta.ru/news/2015/05/26/anthem\\_compensation/](https://lenta.ru/news/2015/05/26/anthem_compensation/)

<sup>2</sup> Программы патриотического воспитания за рубежом // <https://xn--h1aa0abgczd7be.xn--p1ai/news/2015/04/6/1878/>

<sup>3</sup> Поддубняк С. Патриотическое воспитание: зарубежный опыт // <http://blog.liga.net/user/spoddubnyak/article/14719.aspx>



масштабах поворот к патриотическим ценностям. Так, в **Белоруссии** в 2006 году была принята «Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи». Она включала в себя следующие воспитательные компоненты: идеологическое воспитание, гражданское и патриотическое, нравственное, гендерное, трудовое, семейное, экологическое воспитание, воспитание культуры здорового образа жизни. Указывалось, что концепция опирается на «идеологию Белорусского государства», главными ориентирами которой являются суверенитет, социальная справедливость и экономическое благосостояние.

В 2006 году государственная программа патриотического воспитания была утверждена в **Казахстане**. Ее целевой ориентир формулировался следующим образом: «формирование у граждан высокого патриотического сознания, чувства гордости за свою страну, воспитание готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей». В качестве практических действий осуществления патриотического воспитания предполагался выпуск информационно-методических сборников, проведение семинаров и форумов, популяризация государственных символов и воинской службы<sup>1</sup>.

В октябре 2009 года «Концепция национально-патриотического воспитания молодежи» была принята на **Украине**. Целевая аудитория должна была охватить население в возрасте 14–35 лет. Предполагалось осуществлять воспитание «в духе патриотизма, уважения к военной службе и действующему законодательству». План работ включал издание серии военно-исторических книг и календарей, разработку специального сайта<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Программы патриотического воспитания за рубежом // <https://xn--h1aa0abgczd7be.xn--p1ai/news/2015/04/6/1878/>

<sup>2</sup> Там же.

В реальной практике, правда, патриотическое воспитание на Украине (и не только в ней) трансформировалась в националистическую пропаганду. Но это уже зависело от конкретного содержательного наполнения реализуемых программ.

## **Усиление патриотических акцентов в преподавании истории в странах мира**

Существенные сдвиги в акцентировке патриотической тематики в мире в последние годы коснулись, прежде всего, преподавания истории. Историческое образование традиционно оказывается наиболее чувствительным к патриотической тематике. Рассмотрим по странам мира содержание произошедших сдвигов.

В США рекомендуется преподавать историю с точки зрения отражения американских ценностей для всего мира. Речь идет о том, что мировое развитие базируется на том ценностном опыте, который был пионерски достигнут американским обществом. Фраза Б. Обамы «Что хорошо для США, хорошо для любой демократии мира» фактически составила основу воспитания американцев. Безусловным в воспитательном процессе является тезис об избранности, об особом мессианском предназначении США. В сочетании с религиозным (преимущественно протестантским) воспитанием, которое распространено достаточно широко, тезис об американской избранности звучит уже как богоизбранность. Можно даже констатировать, что трансформация системы воспитания в США даже опережала политические изменения. В значительной мере риторика избирательной кампании Дональда Трампа воспроизводила патриотический пафос, использованный уже в американском образовании.

**В Великобритании** предлагается переакцентировать преподавание истории на освещение национальной британской компоненты. Инициаторы реформ указывали, что ранее она была оттеснена на второй план изучением всеобщей истории. Хронология бесспорна: вначале изменения в преподавании истории, затем Brexit. Изменения в воспитательной системе оказываются увязаны с изменениями политическими.

**В странах Латинской Америки** перед национальной гуманитарной наукой ставится задача обоснования особой латиноамериканской цивилизации. Уход из жизни Уго Чавеса нанес серьезный удар по этому направлению, но не изменил сам вектор дискурса. Утверждение латиноамериканской идентичности соотносится с поднятием темы патриотизма стран региона.

**В Германии и Японии** в общественный оборот всё активнее входит идея о том, что немцам и японцам следует «меньше каяться за совершенные преступления прошлого». В Германии он идет преимущественно латентно. В Японии — фактически уже является официальной линией. Приветствуется точка зрения о «коллективной войне ансамбля государств», развязавших Первую и Вторую мировые войны. Коллективность вины означает снятие частично ответственности с государств, традиционно рассматриваемых в качестве агрессоров. В германской историографии в отношении Первой мировой войны версия о коллективной вине фактически уже заняла доминирующее положение. А между тем, Германия выплачивала репарации по Первой мировой войне до ... 2010 года. Получается, что если вина была коллективная, то и выплата Германией репараций — незаконна. Подспудно такие выводы приводят к подъему реваншистских настроений. Применительно ко Второй мировой войне объявляется второй ответственный в ее развязывании — СССР.

Отсюда, соответственно, и вина Германии предстает уже не так очевидно.

Именно в **Германии**, еще при канцлере Гельмуте Коле, возникло понятие «государственная историческая политика». Ключевым элементом этой политики явилось восстановление немецкого патриотизма. Политическим ее подтекстом была подготовка для Германии роли политического центра Европейского Союза.

В **Японии** прививка чувства патриотизма прочно увязана с апологией японского исторического прошлого. В том числе в героических тонах рисуется и период Второй мировой войны. Из-за освещения данной «героики» возник даже ряд информационных конфликтов с Китаем.

В **странах Восточной Европы** развитие патриотической тематики в преподавании истории определяется акцентировкой «образа врага». На роль исторического врага номинирован Советский Союз и, при обращении вглубь истории, — Россия. Отсюда доминирующий дискурс о незавершенности процесса декоммунизации, осуждения «преступлений коммунизма».

Новый историко-патриотический дискурс в **Турции** связан с акцентировкой величия Османской империи. Ранее, сообразно с линией Кемаля, турецкая идентичность рассматривалась в отрыве от идентичности имперско-османской. При Р. Эрдогане началась ревизия отношения к османскому прошлому. Турция оказывается теперь исторически преемственна Османской империи. Президент Турции поднимает тему нового османского проекта.

Становящийся всё более очевидным провал интеграции Турции в ЕС вызвал в качестве ответной реакции уход от европоцентризма в изложении истории. Новый турецкий патриотизм выстраивается на антизападной парадигме. При этом сохранение членства Турции в

НАТО создает внутренне весьма противоречивую ситуацию в современной турецкой системе патриотического воспитания.

В **Индии** акцент в преподавании истории предлагается делать на особых потенциалах духовности индийской цивилизации. Сменившая у власти Индийский национальный конгресс «Бхаратия джаната парти» более фокусирует свою пропаганду на идеях патриотизма. Формулируется идеология индуистского национализма. Индийский народ, состоящий из множества этносов, предстает теперь как единая нация, объединенная на фундаменте индуизма. Но, в соответствии с этой логикой, неиндуистские элементы оказываются в положении враждебных сил. Прежде всего, это относится к мусульманам. Вероятным в перспективе становится новый этап эскалации индуистско-мусульманского конфликта.

Для **Китая**, как и для многих других общностей, включая российскую, одно из основных полей исторического дискурса связано со Второй мировой войной. В России в фокусе семидесятилетия Великой Победы обращалось много внимания на предпринимаемые на Западе попытки ревизии соответствующего периода истории. Но целенаправленный пересмотр со Второй мировой войны ведется и со стороны Китая. В представляемой им версии именно с нападения Японии на Китай в 1937 году началась Вторая мировая война. Именно Китай понес в ней наибольшие потери. Дальневосточный театр боевых действий имел большее значение, чем то, какое ему отводится сегодня. Следствием китайской ревизии должна стать перефокусировка геополитики Второй мировой войны.

Ревизия истории в Китае обнаруживается и по отношению к ряду других периодов национальной истории. Усиливается тема западного расизма на китайских

землях, проявившегося, в частности, в период опиумных войн XIX века и «боксерского восстания» начала XX века. Раскрытие расистской сущности политики иностранных государств подводит к выводу о необходимости наращивания государственной мощи для обеспечения национального суверенитета.

Во многих национальных государствах возникает, таким образом, запрос на патриотизм. Среди части молодежи патриотизм вновь входит в моду. Патриотическая идеология оказывается важнейшей скрепой национального государства. Она противостоит идеологии глобализма.

## **О потенциалах патриотического воспитания в преподавании истории и литературы в российской школе**

Особо значимыми потенциалами для решения задач воспитания в школе обладают предметы литература и история. Через них в значительной мере и формируется российская цивилизационная и гражданская идентичность, создаются образы героев, служащих образцами для подражания молодежи. Но обратимся к школьным программам по литературе и истории в современной России: они явно не реализуют тех функций, которые бы могли выполнять.

Человек, обучавшийся в советской школе, будет, вероятно, весьма удивлен, ознакомившись с нынешней школьной программой по литературе. Это будет связано с отсутствием в ней произведений, которые считались базовыми для воспитания юношества в СССР. В этой программе нет: «Как закалялась сталь» Николая Островского, «Молодой гвардии» Александра Фадеева, «Овода» Э. Л. Войнич, «Сына полка» Валентина Катаева,

«Повести о настоящем человеке» Бориса Полевого, «Тимура и его команды» Аркадия Гайдара, таких знаковых произведений Владимира Маяковского, как «Стихи о советском паспорте», «Хорошо», «Рассказ Хренова о Кузнецкстрое и людях Кузнецка». Изъято оказалось всё, что каким-то образом напоминало бы о советской идеологии. Между тем, учителя продолжают изучать с детьми многие из перечисленных произведений вопреки школьной программе, делая это как бы «подпольно». Признать сложившуюся ситуацию нормальной вряд ли возможно<sup>1</sup>.

Купирования обнаруживаются и при обращении к Историко-культурному стандарту. В нем в перечнях изучаемых персоналий нет упоминаний о Валерии Чкалове, Александре Матросове, Николае Гастелло, Викторе Талалихине, панфиловцах, ликвидаторах-чернобыльцах. Почему эти фигуры отсутствуют в главном документе, определяющем содержание школьного исторического образования? Может быть потому, что его составители разделяют подходы современных пропагандистских атак на российскую историю, согласно которым подвиг Гастелло совершил другой человек, Матросов являлся уголовником, а герои-панфиловцы — писательская выдумка?

Ввиду значимости уроков истории в качестве средства воспитания и соотнесения их содержания с представлениями о собственной стране и народе остановимся на Историко-культурном стандарте более подробно<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Программа по литературе 5–11-й классы. Допущено Министерством образования и науки РФ // <http://www.uroki.net/docrus/docrus10.htm>

<sup>2</sup> Концепция нового учебно-методического комплекса по Отечественной истории // <https://historyrussia.org/images/documents/konsepsiyafinal.pdf>; Историко-культурный стандарт // <https://historyrussia.org/proekty/kontsepsiyanova-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii/istoriko-kulturnyj-standart.html>

Существуют, как известно, различные оппонирующие друг другу объяснительные модели хода исторического процесса. Советские учебники выстраивались, в частности, на методологии формационного подхода. Разработчики стандарта от определения объяснительной концепции исторического процесса по понятным причинам воздерживаются. Между тем, общественный запрос состоит в выдвижении такой концепции, которая бы обосновывала исторически единство России, специфичность ее системы жизнеустройства, задавала бы **мировоззренческо-ценностную матрицу ее цивилизационного бытия**. С такими задачами стандарт не справляется.

В тексте пояснительной записки к стандарту ничего не говорится о специфичности российского исторического опыта. Определение России в качестве цивилизации на страницах стандарта отсутствует. Из этого надо понимать, что особой цивилизацией Россия не признается, и в категориальном поле *цивилизационного подхода* разработчики стандарта не работают. Зато в качестве первой задачи представляемой концепции ставится достижение понимания прошлого России «как неотъемлемой части мирового исторического процесса». Признание наличия российской инаковости ограничивается понятием «особенности».

Ведущие российские историки прошлого, разрабатывавшие учебные курсы отечественной истории, например В.О. Ключевский, начинали изложение с характеристики *месторазвития России*. Природная среда, внешнее иноцивилизационное окружение являлись теми вызовами, отвечая на которые и формировалась модель российского жизнеустройства. В представленном стандарте все эти факторные основания проигнорированы. О природно-климатической среде — ничего. Об иноцивилизационной среде, в т. ч. о перманентном вы-



зове агрессии Запада, что А.Дж. Тойнби считал важнейшим катализатором развития российской цивилизации, — ничего.

Многokrатно подчеркивается многонациональный и поликонфессиональный состав Российского государства. Указывается на необходимость акцентировки на этнокультурной компоненте, представленной через историю российских регионов. «Авторы, — заявляется в пояснительной записке, — исходят из того, что российская история — это история всех территорий, стран и народов, которые входили в состав нашего государства в соответствующие эпохи». Безусловно, о многонациональности российской государственности говорить необходимо. Но излагаемый в стандарте подход — это, по сути, мультикультурализм. Концепт представленности множественности региональных культур без определения ядра, вокруг которого происходило их объединение в рамках единого государственного и цивилизационного пространства, может привести на деле к процессам идентификационного распада.

Школьникам нынешний Историко-культурный стандарт предлагает сосредоточиться на истории повседневности. Слово «повседневный» 25 раз отражено в перечне дидактических единиц. Конечно, тому, как жил человек в определенную историческую эпоху, должно быть уделено соответствующее внимание. Такое внимание, кстати, уделялось и в советских учебниках. Но вызов состоит в другом. Сама концепция микро-истории была выдвинута в 1990-е годы как оппонирование марксистскому формационному подходу. Сегодня применительно к задаче создания школьного учебника существует потребность именно в модели мегаистории, осмысливающей российское прошлое в его целостности как историю Российской цивилизации. История повседневности направлена принципиально на иное. Она раз-

дробляет и измельчает исторический процесс. Драмы государств, народов, цивилизаций заменяются в ней драмой отдельно взятого человека. Существует угроза, что через бренд «истории повседневности» окажется дезавуирована задача концептуального осмысления исторического опыта России.

История России — это, прежде всего, история Государства Российского. Это понимание установилось еще со времен Н.М. Карамзина. Государство являлось в специфических российских условиях главным актором исторического развития. Общественные институты создавались в России главным образом усилием государства. В этом отношении российская историческая модель принципиально отличалась от западной. На Западе еще со средних веков установилась субъект-субъектная модель отношений государства и общества. Соответствующим образом излагалась и история западной цивилизации. В России государство и общество были субъектно неразрывны. Это различие российской и западной модели разработчиками стандарта совершенно игнорируется. История России излагается по западноевропейским лекалам. Подчеркивается необходимость сместить акценты с изучения государства на изучение формирования гражданского общества. Отделение общества от государства приводит на практике к противопоставлению государственного и общественного интересов и, как следствие, к деформированной интерпретации отдельных периодов российской истории.

Из воспитательных ориентиров в пояснительной записке больше всего говорится о толерантности. Правилен ли этот ориентир? Развивая терпимое отношение к другим, можно минимизировать конфликты, но построить единую общность нельзя. Толерантности для этого недостаточно — нужны братские отношения.

А это уже принципиально иной ориентир. Вместе с тем есть явления, к которым граждане страны должны быть принципиально нетерпимы.

Либеральная ценностная платформа стандарта обнаруживается в оценках советского периода истории. Разработчики признают наличие определенных достижений, стараются быть риторически корректными. Но общая позиция сводится к тому, что советская система была нежизнеспособна и СССР исторически обречен. Показателен в этом отношении следующий фрагмент стандарта: «Мобилизационная модель экономики, созданная в СССР в 1930-е годы, оказалась эффективной лишь в экстремальных условиях форсированной индустриализации, войны и во время восстановления разрушенного хозяйства, когда продолжали действовать многие чрезвычайные законы военного времени. Однако в длительной перспективе мирного развития эта модель проигрывала соревнование с Западом, который в послевоенный период демонстрировал способность к эволюции... В условиях научно-технической революции, ставшей частью процесса перехода от индустриального к постиндустриальному обществу, выявилось отставание СССР, прежде всего, в области инновационных технологий». Экономический рост в 1950-е–1970-е годы объясняется в стандарте экстенсивным характером развития СССР.

То, что Советский Союз будто бы проигрывал соревнование с Западом (тем более не в сфере комфортности жизни, а в динамике научно-технического прогресса), противоречит любой статистике. Темпы развития СССР были выше, отставание год от года сокращалось. По ряду параметров Советский Союз вышел на первое место в мире. О какой экстенсивности можно говорить в период освоения атомной энергии и великого советского космического прорыва? Причины краха СССР

следовало, таким образом, искать не в его неспособности к развитию, а в принятых руководством страны политических решениях и предательстве элит.

Перечень дидактических единиц по разделам фактографичен. Причинно-следственные развертки, что, казалось, должно быть главным при решении познавательных задач истории, в дидактической части стандарта представлены минимально. Ряд блоков «с места в карьер» начинаются с некой историко-событийной информации, без указания на предпосылки изучаемых явлений, связи соответствующих периодов с предыдущими. Без каких-либо выводов и проекции на последующий ход исторического развития разделы и заканчиваются. По большинству разделов заканчивать раздел предлагается темой «повседневная жизнь».

Тем не менее, определенные формулировки и здесь обнаруживают либерально-западнический ценностный пафос стандарта. Возьмем для примера раздел «Российская империя в XIX – начале XX веков».

При раскрытии тематического блока «Этнокультурный облик империи» упоминаются различные народы России и региональные группы народов. Нет в этом перечне только одного российского народа – русских. **Упоминание русских в качестве этноса (за исключением средневекового периода) отсутствует вообще** во всем стандарте. Случайно ли это? В первых версиях стандарта упоминание русской идентичности применительно к XIX веку содержалось. Значит, его купирование было проведено целевым образом.

Формулировка, относимая к периоду правления императора Николая I: «Прогрессивное чиновничество: истоки либерального реформаторства». Прогрессивным оказывается в такой формулировке именно чиновничество либеральной группировки, соответственно этой логике чиновники-державники были ретроградами.

Российское общество характеризуется через вынесенное в заглавие тематического блока понятие «крепостнический социум». Нет сомнения, что крепостное право играло значимую роль в структурировании общественных отношений в Российской империи. Но называть российский социум крепостническим — это уже маркер, достойный сочинений Р. Пайпса.

Дидактическая единица, завершающая блок «Культурное пространство империи в первой половине XIX века» звучит следующим образом: «Российская культура как часть европейской культуры». Длительный спор между западниками и почвенниками стандарт закрывает однозначным утверждением о европейскости культуры России, встает на определенную идеологическую позицию. Но ведь именно в XIX веке в период правления Николая I были созданы национальные культурные образцы, позволявшие заявить: Россия — не Европа.

Тот же идейный подтекст содержит и другая дидактическая единица — «Западное просвещение и образованное меньшинство: кризис традиционного мировосприятия». Получается, что образованную прослойку в России составляло меньшинство западнически просвещенных людей. Развитие образования оказывалось таким образом сопряжено с идущим с Запада просвещением.

Дидактическая единица «Формирование генерации просвещенных людей: от свободы для немногих к свободе для всех» звучит как либеральный лозунг. В реальности выработанные в элитаристской среде проекты далеко не все и не всегда соотносились с заявленной формулой.

Идеология периода правления Александра III определяется в стандарте как «государственный национализм». Что вкладывается в это понятие? Насколько оно правомочно по отношению к Российской империи?

Единой гражданской нации во французском понимании в Российской империи не было и задача ее формирования не ставилась. Получается, что речь идет тогда о национализме как гегемонии русской нации. Но как это соотносится с установкой на формирование толерантности?

По советскому периоду истории подобранный ряд дидактических единиц задает в своей совокупности крайне негативный образ СССР. От историка зависит — на светлых или темных страницах прошлого должен быть сделан акцент. На какой стороне прошлого акцентирован представленный Историко-культурный стандарт, можно понять по следующему перечню дидактических составляющих, относимых к периоду 1930-х годов: «Ликвидация частной торговли и предпринимательства. Кризис снабжения и введение карточной системы. Коллективизация сельского хозяйства и его трагические последствия. “Раскулачивание”. Сопротивление крестьян. Голод в СССР в 1932–1933 гг. как следствие коллективизации. Результаты, цена и издержки модернизации. Утверждение “культы личности” Сталина. Малые “культы” представителей советской элиты и региональных руководителей. Партийные органы как инструмент сталинской политики. Органы госбезопасности и их роль в поддержании сталинской диктатуры. Ужесточение цензуры. Издание “Краткого курса ВКП(б)” и усиление идеологического контроля над обществом. Массовые политические репрессии 1937–1938 гг. “Национальные операции” НКВД. Результаты репрессий на уровне регионов и национальных республик. ГУЛАГ: социально-политические и национальные характеристики его контингента. Роль принудительного труда в осуществлении индустриализации. Снижение уровня доходов населения по сравнению с периодом нэпа. Деньги, карточки и очереди. Из

деревни в город: последствия вынужденного переселения и миграции населения».

Негативные акценты в дидактическом перечне явно преобладают количественно над позитивными. Возникает вопрос: зачем потребовалось сразу в трех дидактических единицах акцентировать внимание на национальном компоненте сталинских репрессий? При такой акцентировке может сложиться представление, что репрессии были направлены против национальных меньшинств, тогда как русские оказались в положении бенефициара. Каков был смысл введения дидактической единицы «Роль принудительного труда в осуществлении индустриализации»? По логике заявленного многофакторного подхода следовало тогда ввести и дидактическую единицу о роли в успехах индустриализации большевистской партии и советского руководства, а также коммунистического энтузиазма населения.

Всего стандарт устанавливает 20 «трудных вопросов». В первоначальной версии был 31 вопрос. Но даже в этом небольшом перечне проявляются идеологические ориентиры представляемой разработки. Вопрос может, как известно, программировать принятие определенной позиции. Вопросительное предложение наряду с собственно вопросом несет и определенную утвердительную информацию. Так, «трудный вопрос истории» № 8 дан в следующей формулировке: «Фундаментальные особенности социального и политического строя России (крепостное право, самодержавие) в сравнении с государствами Западной Европы». Крепостное право и самодержавие выступают, таким образом, не просто как характеристики определенного исторического времени, а как фундаментальные особенности Российского государства. Слово «фундаментальные» предполагает, что всё прочее в цивилизационном бытии России производно от указанных институтов. Авторы разработки

могли бы, например, указать на общинность, на особое значение идейно-духовного фактора. Но указано было именно на крепостное право и самодержавие, подчеркивающие имманентный недемократизм России.

Что должен представлять собой единый учебник истории России, написанный на основе представленного стандарта, вполне очевидно. Такой ли учебник мыслился Президенту, когда он выступал с соответствующей инициативой? Изменить стандарт на основе отдельных поправок не представляется возможным. Нужна принципиально иная концептуальная матрица, нужен принципиально иной стандарт.

## **Базовые методологические основы патриотического воспитания**

Патриотизм, как показывает изучение конкретных патриотических практик стран мира, всегда связан с какой-то идеологией. Любовь к Родине — высокое чувство само по себе — укладывается всегда в какую-либо семантическую матрицу. Соответственно, эта матрица должна быть сформирована. И задача, таким образом, состоит в соединении патриотизма с большими, объединяющими общество смыслами. В СССР говорили не просто о патриотизме, а о социалистическом патриотизме и о социалистической Родине. О социалистическом патриотизме говорят сегодня и в **Китае**. Социалистический патриотизм — подлинный — противопоставляется ложному патриотизму — империалистическому, фактически являющемуся шовинизмом. В **Российской империи** в качестве патриотических девизов использовались формулы: «С нами Бог» или «За Бога, Царя и Отечество». Патриотизм увязывался, таким образом, с православным монархизмом. Американский патриотизм соотно-



сится с американизмом и опирается на идею богоизбранности **США**. Исходя из этого опыта, одна из приоритетных задач в создании системы патриотического воспитания заключается в формировании идеологии, дающей обоснование суверенному существованию соответствующего государства.

Ниже перечисляются методологические подходы, на основании которых целесообразно выстраивать систему патриотического воспитания.

1) **Ценностный подход**. Воспитание не может осуществляться без определения базовых воспитательных ценностей. Классическая управленческая цепочка разворачивается в алгоритмизированной последовательности: ценности — цели — средства — результат, вне зависимости от того, имеет ли это отношение к государственному управлению или педагогике. Для осуществления патриотического воспитания необходимо, чтобы **любовь к Отечеству**, его **суверенность** были бы заявлены в качестве безусловных ценностей. Аксиологический подход предполагает приоритетную оценку действительности с позиции заявляемых ценностей<sup>1</sup>.

2) **Парадигмальный подход**. Патриотическое воспитание предполагает наличие умения различать главное и второстепенное в применении к основному вопросу для патриотов — суверенности Отечества. Всё, что повышает степень суверенности, увеличивает потенциалы жизнеспособности Родины, оценивается в плюс. Напротив, всё угрожающее ее суверенитету, минимизирующее ее витальные потенциалы должно оцениваться в минус. Чтобы патриотическая позиция приобрела

---

<sup>1</sup> Ильин В.В. Аксиология. М., 2005; Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск, 1998; Политико-правовые ценности: история и современность / ред. В.С. Нерсесянц. М., 2000; Вайпин Сунь. Современное состояние и тенденции изучения аксиологии в Китае // Вестник Российского философского общества. 2007, № 4 (44).

определенность, необходимо уметь видеть за различными модификациями суть — **интересы страны**. Можно это умение выразить и более категорично — **уметь распознавать врага**<sup>1</sup>.

3) **Дихотомический подход**. Любое общественное объединение начинается с базового определения **добра** и **зла**. Патриотическое воспитание выстраивается на императиве борьбы между ними. Враг Отечества, внешний или внутренний, — это не просто противник, а онтологическое зло. Смешение добра и зла, напротив, может привести к размыванию патриотической позиции. В этом отношении идеи толерантности и патриотического воспитания плохо совместимы. Следует ли быть терпимым к онтологическому злу? Патриотическое воспитание ориентирует на то, что со злом надо вести бескомпромиссную борьбу и принципиальные компромиссы с ним невозможны<sup>2</sup>.

Образ Древа познания добра и зла лежит в основании библейской версии антропогенеза. Соответственно и учить в интегральном смысле следует тому, чтобы различать добро и зло. На основе этого различения выстраивается любой социум. И наоборот, нивелировка этих категорий — заявление, что понимание добра и зла — субъективно, оборачивалось всегда следующим шагом — социальным обрушением.

Анализ линеек российских школьных учебников по всем предметам за 11 лет обучения не обнаружил наличия категорий *добро* и *зло*. Нет их и в государственных стандартах основного общего образования и среднего (полного) общего образования. Они встречаются только в стандарте начального образования в разделе литературное чтение, в контексте показа значения чтения

<sup>1</sup> Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977.

<sup>2</sup> Кант И. Логика. П., 1915, § 113; Асмус В.Ф. Логика. М., 1947; Горский Д.П. Логика. М., 1958.

для личного развития. Нет категорий добра и зла и в перечне так называемых профессиональных компетенций высшего образования. Главная задача образования оказалась, таким образом, выхолощена. Не лишне здесь напомнить и изречение древнегреческого философа Антисфена: «Государства погибают тогда, когда перестают отличать дурное от хорошего...».

4) **Историософский подход.** Важнейшей составляющей патриотического воспитания является обращение к прошлому. Через познание истории своей страны формируется в значительной мере мы-идентичность. Посредством героической версии поддерживается чувство гордости за свою страну. Однако, собственно исторического подхода, как фактологии прошлого, для эффективного патриотического воспитания недостаточно. Нужен историософский подход, предполагающий не изложение фактов, но и выстраивание системы смыслов, раскрываемых через историю. В рамках такого подхода заявляется **миссия страны в мире**, выражаемая ею историческая правда, ее высшие идеалы.

Впервые понятие «историософия» было применено по отношению к исторической концепции Гегеля. Большое значение для формирования этого направления науки в России имели работы **Н.И. Кареева** (1850–1931). Задача историософии формулировалась им как исследование исторического процесса в его целостности. Историософия, согласно Н.И. Карееву, соединяет историю с категорией ценностей. Мыслители, работавшие над осмыслением феноменологии «русской идеи» (Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский), заявляли об историософичности русского национального сознания, ищущего через постижение смыслов истории ответы на принципиальные вопросы бытия. Основная историософская проблема заключается в соотношении универсально-общечеловеческого с индивидуально-

национальным. Применительно к России ключевые вопросы историософии формулируются следующим образом:

Что есть Россия и какова ее судьба?

Существует ли особая историческая миссия России в мире?

Может ли Россия развиваться своим особым путем, не повторяя всех этапов западной истории?

Историософский подход помогает сформировать определенную мировоззренческую позицию относительно истории и сущности своей страны. Историософский подход к истории России позволяет подчеркнуть:

- преемственность российской истории;
- наличие устойчивого цивилизационно-идентичного ядра России;
- существование особого ценностного фундамента исторического воспроизводства Российской государственности;
- специфичность исторической судьбы России и собственной модели жизнеобеспечения;
- наличие у России особой исторически сформировавшейся цивилизационной миссии в мире<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> *Артемьева Т.В.* Русская историософия XVIII века. СПб., 1996; *Бердяев Н.А.* Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX и нач. XX вв. Париж, 1946; *Бердяев Н.А.* Смысл истории: Опыт философии человеческой судьбы. М., 1990; *Гумилев Л.Н.* От Руси до России. М.: Айрис-пресс, 2018; *Гумилев Л.Н.* Всем нам завещана Россия. М.: Айрис-пресс, 2018; *Данилевский Н.Я.* Россия и Европа. М., 1991; *Зеньковский В.В.* История русской философии. Л., 1991; *Кареев Н.И.* Основные вопросы философии истории: в 2 т. СПб., 1887; *Кареев Н.И.* Философия истории в русской литературе. СПб., 1912; *Кареев Н.И.* Историология: Теория исторического процесса. Пг., 1915; *Карсавин Л.П.* Философия истории. СПб., 1994; *Очерки русской философии истории: Антология.* М., 1996; *Пути Евразии: Сборник.* М., 1992; *Пушкин С.Н.* Историософия русского консерватизма XIX в. Ниж. Новгород, 1998; *Пушкин С.Н.* Историософия евразийства. СПб., 1999; *Исупов К.Г.* Русская эстетика истории. СПб., 1992; *Россия между Европой и Азией. Евразийский соблазн: Антология.* М., 1993; *Русакова О.Ф.* Историософия: толкование предмета и типология // Науч. ежегодник Ин-та философии и права Уральского отд. РАН. Вып. 3. Екатеринбург, 2002; *Савицкий П.Н.* Континент

5) **Сакральный подход.** Ни один социум не может существовать без общепринятой для него сакральной матрицы. Соответственно, для патриотического воспитания должны быть номинированы **священные для страны образы**. Эти образы необходимо поддерживать и защищать любыми доступными средствами, включая цензурные ограничения в отношении десакрализованной практики. Одной из компонент сакрального подхода при реализации патриотического воспитания является воспроизводство ритуалов, связанных с почитанием национальных символов (герб, флаг, гимн и др.). Принципиальное значение имеет также создание **галереи национальных героев**. С одной стороны, это культурные герои — основоположники цивилизационной или государственной традиции, с другой, — герои Отечества, совершившие значимые в общественном восприятии подвиги. Наряду с историческими героями, это могут быть и герои литературы.

6) **Цивилизационный подход.** Он применим в рамках развития патриотического воспитания далеко не для каждого из более чем двухсот государств современного мира. Но применительно к России, позиционируемой в качестве государства-цивилизации, использование цивилизационного подхода может иметь широкие практические потенциалы. Рассмотрение гуманитарных проблем в контексте их цивилизационного преломления логически выводит на принятие человеком патриотической платформы. Цивилизационный подход дает понимание отличий государства-цивилизации от других государств, а соответственно, неприемлемо-

---

Евразия. М., 1997; Семенов Ю.И. Философия истории. М., 1999; Тартаковский М. Историософия. Мировая история как эксперимент и загадка. М., 1993; Тихомиров Л.А. Религиозно-философские основы истории. М., 2003; Тойнби А. Постигание истории. М., 1991; Традиции русской исторической мысли. Историософия. Вып. 1. М., 1997. Вып. 2. М., 1999; Шпенглер О. Закат Европы. М., 1993.

сти методологии и аксиологии глобализации и космополитизма<sup>1</sup>.

7) **Архетипический подход.** Патриотическое воспитание предполагает использование широкого набора мотивационных образов. Но мотивационные образы варьируются в преломлении к различным цивилизационным или национальным средам. Соответственно, принципиально важно выбрать такие образы, которые в конкретных цивилизационных условиях будут мотивировать социумы на патриотические свершения. Для выявления этих мотиваторов, очевидно, следует обратиться к сфере коллективного бессознательного. Особую роль здесь играет **национальный героический эпос и сказки**. Применительно к русской архетипической матрице речь может идти о русских былинах и русских народных сказках<sup>2</sup>.

8) **Геополитический подход.** Геополитика в любых классических версиях задает патриотическую позицию. Географическое положение заявляется как ценность в рамках теории геополитики, определяет политическую целесообразность. Геополитика не универсальна, а соответственно, не может выражаться в рамках космополитической ценностной парадигмы. У каждого государства, ввиду разности географического положения, есть собственные **геополитические интересы**. Быть сторон-

---

<sup>1</sup> Агафонов В.П. Русская цивилизация. М., 1999; Гачев Г.Д. Космо-Психологос: Национальные образы мира. М., 2007; Гумилев Л.Н. Древняя Русь и Великая степь. М., 2017; Тойнби А. Цивилизации перед судом истории. СПб., 1996; Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. М., 2003; Якунин В.И., Багдасарян В.Э., Куликов В.И., Сулакшин С.С. Вариативность и цикличность глобального социального развития человечества. М., 2009.

<sup>2</sup> Юнг К.Г. Подход к бессознательному // Архетип и символ. М.: Ренессанс, 1991; Маленко С.А. Феноменология архетипа в системе социокультурного освоения коллективного бессознательного (на материалах творчества К.Г. Юнга): дис. к. филос. наук. Киев, 1998; Маленко С.А. Архетипические сценарии социального взаимодействия: дис. д. филос. наук. Вел. Новгород, 2010.

ником геополитики означает методологически и быть патриотом. Для России это положение особенно актуально в силу ее уникального географического положения между Востоком и Западом и огромности ее территории<sup>1</sup>.

9) **Этатистский подход** подразумевает большую роль государственной власти в организации жизни страны. Исторические прорывы соответствующих стран являлись и прорывами государственными. Государство чаще всего и выступало иницилирующей и организующей силой этих прорывов. Примеров же, когда бы при кризисе государства осуществлялся подъем общества, история не знает. Противники страны — внешние и внутренние — стремятся противопоставить государство и общество. Применительно к России этот прием используется постоянно. Космополитической деструктивной логике разделения государства и общества патриотическое воспитание должно противопоставить логику их синтеза. Государство — это не только и не столько институт власти, а социальная оболочка общества, естественный способ его самоорганизации. Говорят, что любовь к Отечеству не есть любовь к государству. Это правильно. Но Отечество включает и государство как неперемненное условие его существования. Следовательно, **патриотизм должен подразумевать** если не любовь, то, во всяком случае, **верность государству**.

Рассмотрим далее различие моделей методологии патриотического воспитания в некоторых государствах

---

<sup>1</sup> Бжезинский З. Великая шахматная доска. М., 2005; Василенко И.А. Геополитика. М., 2003; Елацков А.Б. Общая геополитика: вопросы теории и методологии в географической интерпретации. М., 2017; Макингер Х. Географическая ось истории // Полис. 1995, № 4; Миньяр-Белоручев К.В. Мировая геополитика. М., 2006; Патраков В.П. Геополитика «Книги перемен». Время Евразийского меридиана. Москва—Берлин, 2015; Переслегин С.Б. Самоучитель игры на мировой шахматной доске. М., 2005.

мира. Любовь к Родине, как естественное чувство человека, обнаруживается у всех без исключения народов и во всех без исключения странах. Различия заключаются в той идеологической матрице, которая задает уже не только чувство, но и смысл (семантику патриотизма). Специфика этой идеологии в странах мира и определяет различие используемых для патриотического воспитания методик. Соответственно, для реализации патриотического воспитания в России должна быть первоначально определена **россиецентричная идеология**. Формула «Патриотизм — национальная идея» исторически важна для России, как заявляющая разрыв с космополитизмом 1990-х, но недостаточна. Национальной идеей патриотизм может быть заявлен абсолютно в любой стране мира. Нужна такая идея, которая имеет российскую специфику, отличает Россию от других государств мира.

Все ведущие государства мира выстраивали исторически и выстраивают патриотическое воспитание на основе той или иной артикулируемой национальной идеи. Национальная идея выступает в качестве наиболее интегративного синтеза высших государственных ценностей, в котором ценности патриотизма отводится системообразующая роль. Посмотрим, как национальная идея отражается в патриотическом дискурсе некоторых стран.

## **Государственная историческая политика**

Патриотическое воспитание нигде и никогда не осуществлялось вне обращения к национальной истории. Для того чтобы оно носило системный характер, необходимо не просто наличие исторического прошлого,



которым можно гордиться, но должна целенаправленно формироваться государственная историческая политика.

Понятие «*историческая политика*» уже достаточно прочно вошло в научный и общественный дискурс. Впервые оно стало использоваться еще в 1980-е годы в **Германии**. Появление этого понятия связывалось с курсом Гельмута Коля, добивавшегося более позитивного переосмысления феномена немецкого патриотизма. Первоначально понятием «историческая политика» оперировали противники соответствующего политического курса, но затем взяли на вооружение его сторонники. Из Германии понятие распространилось в **Польше**. В 2004 году группа польских историков выступила с инициативой разработки и проведения активной исторической политики. Опыт проведения такой политики в Польше имеет давнюю традицию. Еще в средние века в польских интеллектуальных кругах вырабатывались исторические концепты, используемые против геополитических соперников Польши, в частности, против России. Реализация исторической политики на новом этапе уже дала Польше определенные результаты. Среди них — извинения, принесенные Российской Федерацией по весьма запутанному и неоднозначному «Катынскому делу». Во многих других странах, в которых соответствующее понятие не используется, государственная историческая политика реализуется по существу. Фактически государственная историческая политика реализовывалась задолго до появления самой дефиниции.

Временной континуум бытия человека выражается через трехчленную схему: «прошлое», «настоящее», «будущее». Практическое значение истории состоит в ее связи с настоящим. Через эту связь, в свою очередь, проектируется будущее. Политически история либо легитимизирует (оправдывает) настоящее, существую-

щий порядок вещей, либо делегитимизирует (отрицает). Отсюда выстраиваются разные проекции будущего. Если история завершается триумфом настоящего (легитимизационная схема), то политическим выводом из этой схемы является идеология *охранительства*. Именно такая модель истории была взята за основу официального курса в **Российской империи**. Установление противоречия между прошлым и настоящим определяет делегитимизационный подход. Разрешение этого противоречия может иметь двоякий результат — либо взятие реванша в будущем (национального, классового), либо самоликвидацию. Идеологией классового реванша определялось, в частности, смысловое наполнение советской версии истории после революции 1917 года. Негативизация отечественного прошлого в постсоветской историографии привела к синдрому самоуничужения и не оставила для российского сообщества перспектив в будущем.

Мировой опыт гибели империй указывает, что эрозия государственности устойчиво начинается с кампаний по дезавуированию национального прошлого. Не является исключением в этом отношении и распад СССР. Хронологически начало кампании дезавуирования прошлого было приурочено к 70-летней годовщине Октябрьской революции. На волне провозглашенного курса гласности популярные журналы в авангарде с «Огоньком» повели методичное освещение «белых пятен истории». Проявляемая при этом тенденциозность подачи материала неизменно оборачивалась превращением «белых пятен прошлого» в «черные».

За ревизией истории следовали политические выводы. Так, официальное признание незаконности присоединения Прибалтики к СССР вызвало постановку вопроса о завершении советской оккупации. Ревизия прошлого шла в направлении от осуждения сталинизма к

дезаурированию всего исторического опыта России. На первом этапе острее критики было направлено против сталинского и, отчасти, брежневского режима, на втором — советского периода в целом, на третьем — всей российской национальной истории. В итоге выносился историографический приговор об аномальности на мировом фоне цивилизационного опыта России.

История имеет непосредственную связь как с внутренней, так и с внешней политикой государства. Функционально ее связь с внешней политикой выражается в решении задач: отстаивания территориальных интересов и статуса страны; формирования ее положительно-го образа в мире; обоснования желаемого положения в мироустройстве. Применительно к внутренней политике государства *функции истории как науки* заключаются в следующем:

- формирование цивилизационной и гражданской идентичности,
- мотивация народа на свершения,
- решение задач социализации молодежи, включая прививку патриотических и иных значимых гражданских ценностей,
- обоснование единства страны и суверенности государства.

Реализация этих функций через историю может осуществляться двояко: *семантически* — через определение смысла государственной общности и *образно* — через представление примеров для подражания.

Последовательность реализации государственного управления должна выстраиваться в соответствии с алгоритмизированной цепочкой: *определение ценностей — выдвижение целей — идентификация проблем и их решение — достижение результата*. Каждый из этапов государственно-управленческой развертки предполагает соответствующее соотнесение с историей.

Выдвижение ценностей предполагает наличие их образного аккумулятивного выражения в **священной истории**. Любой претендующий на самовоспроизводство во времени социум должен иметь не только представление о едином прошлом, но и сакральную историческую матрицу — «священную историю». «Священная история» отличается от истории в позитивистском изложении. Принципиально важно избежать их смешения. На уровне школьного образования существует потребность именно в «священной истории», посредством которой транслируются базовые ценности соответствующего сообщества, проводится мысль об их устойчивом репродуцировании в историческом времени.

На фоне давно бытующих в Европе выражений «старая добрая Англия», «милая Франция», «гордая Испания» вполне закономерно возвращение в общественный оборот формулы **«Святая Русь»**, которая использовалась в дореволюционное время для характеристики идеального образа России как христианской державы. Это понятие отражало не только индивидуальное стремление многих представителей простого народа к высоким образцам *духовной жизни* (уход в монашество, почитание старцев), но и широко укорененную в среде состоятельных людей — аристократии и купечества — практику *благотворительности и меценатства* (строительство храмов, больниц, приютов, музеев).

История как позитивистская дисциплина, со всей неоднозначностью интерпретации исторических фактов, историографическим дискурсом, нужна при подготовке профессиональных историков. Применительно к школе преподавание истории в такой версии может иметь негативные последствия в плане размывания базовых оснований восприятия учащимися исторического процесса, релятивизации ценностей.

Цели государственной политики корреспондируются с другой исторической дисциплинарной нишей — *историософией*. Предметную область историософии составляют целостное концептуальное осмысление истории, выявление ее движущих факторов, семантики и телеологической перспективы.

Наконец, выбор средств государственного управления должен опираться на исторический опыт соответствующего государства. Рассмотрение истории как исторического опыта исследуемых сообществ предполагает особую методологию анализа и отличается от повествовательной истории.

Исторический опыт опирается на то положение, что существует некий строго очерченный коридор (ограничитель) выбора государственно-управленческих решений. Не всякий успешно функционирующий в рамках одной цивилизации институт будет столь же успешен при перенесении его в иную цивилизационную среду. Провалами заканчивались всякий раз попытки «демократизации» России в соответствии с западной политической практикой. Исторически каждая из значимых реформационных попыток такого рода оборачивалась системными общественными потрясениями уровня «всероссийских бунтов» и «гражданских войн». Исторический опыт указывает государственному управленцу, что можно и чего нельзя делать в применении к соответствующим цивилизационно-средовым условиям.

## **Национальные герои**

Каждому народу необходимы в качестве ценностных ориентиров образцы для подражания. Одна из задач государственной идеологии заключается в отборе и популяризации положительных образов. Каждая

культура формирует свой собственный *героический пантеон*. По фигурам национальных героев достигается общественный консенсус. Эти герои берутся, прежде всего, из национального исторического прошлого, а также создаются в рамках различных направлений художественного творчества. Особые функции в этой связи возлагаются соответственно на преподавание истории и литературы в школах. Если настоящие герои Отечества не пропагандируются государством целевым образом, то в сознании молодежи (ролевая самоидентификация) вырабатываются собственные образцы для подражания. Но в этом случае герои часто имеют асоциальную окраску.

История Российского государства объективно настолько богата положительными героическими фигурами — святых, мудрых правителей, полководцев, первооткрывателей земель, ученых, — что несложно составить национальный героический пантеон, но очень важно осуществлять эту деятельность методически грамотно, с учетом современных особенностей восприятия. В этом направлении уже есть определенные достижения: организация в Москве и ряде других городов интерактивных выставок «Россия — моя история», проведение конкурса «Великие имена России» по выбору имен знаменитых россиян для аэропортов страны, создание военно-патриотического парка «Патриот» Министерства обороны РФ в Кубинке под Москвой, начало создания аналогичного парка в Туле.

Рассмотрим далее, как решаются на практике задачи патриотического воспитания за рубежом с учетом перечисленных выше приемов. Для рассмотрения были взяты три государства — США, Китай и Япония.

## Современная практика патриотического воспитания в США

В США патриотическое воспитание увязывается с воспитанием религиозным. Многие исследователи говорят о формировании в Соединенных Штатах Америки особой «гражданской религии». Патриотизм в этой религии логически вытекает из представления о богоизбранности Америки. Быть американцем означает, соответственно, быть богоизбранным<sup>1</sup>. Официально это воплощается в формуле: «Нация под Богом». Помимо собственно религиозных компонент в гражданской религии США проводится апологетика американской политической системы. Выстраивается особый культ *американской демократии*.

О гражданской религии США как основе американского патриотизма писал еще в 1967 году культуролог Р. Беллах. Еще ранее, в 1961 году, один из основоположников американской социологии религии В. Герберг указывал, что фундаментальные положения американской «цивильной» религии закладываются уже на уровне начального и среднего образования. По мнению Герберга, в США сложилась особая «религия публичного образования». Для большинства американской молодежи она является даже более значимым фактором, чем религия церквей. Обучение здесь ведется не христианству или каким-либо другим традиционным религиям, а религии американского образа жизни, «религии демократии»<sup>2</sup>. По прошествии времени, в 2005 году тезис был подтвержден другим американским социологом — В. Бойером. Важное привнесенное им добавление состояло в том,

<sup>1</sup> Bellah R. Civil Religion in America // Daedalus. 1967. № 1; Bellah R. Religion, citizenship and crisis in public education // robertbellah.com/lectures\_3.htm; Задорожнюк И.Е. Гражданская религия в США: крах либеральных чаяний и триумф консерваторов // Вопросы философии. 1984, № 1.

<sup>2</sup> Herberg W. Religion and Education in America // Religious Perspectives on American Culture. Princeton, 1961. P. 23.

что в рамках американской публичной религии учат не только демократии, но и капитализму как идентичной системе жизнеустройства американцев. «Большинство американцев, — писал он, — убежденные приверженцы капитализма, как если бы он являлся религией, а множество американских социальных институтов коренятся в вере, опирающейся на капиталистические устои. Даже наши школы выступают как подобного рода институты, формируя умения вносить достойный вклад в капиталистический экономический порядок, хотя учащихся в них убеждают, что те живут лишь для демократии»<sup>1</sup>.

Безрелигиозно ли американское образование? Казалось бы, есть первая поправка к Конституции США, провозглашающая отделение школы от религии. Но при этом каждый день в американской школе начинается с молитвы следующего содержания: «Я верю в Соединенные Штаты Америки как правительство народа, из народа и для народа; чья прочная сила производна от согласия управляемых; в демократию в республике; в суверенную нацию под Богом многих суверенных штатов; в совершенный союз, единый и неделимый; установление тех принципов свободы, равенства и справедливости, за которые американские патриоты жертвовали своими жизнями и счастьем. Я поэтому верю, что моей обязанностью является любить страну, поддерживать ее Конституцию, повиноваться ее законам, почитать ее флаг и защищать ее против всех врагов»<sup>2</sup>. Патриотическая тема является в этой светской молитве ключевой. И в этом отношении американская молитва принципиально отличается от «Отче наш...», читаемой каждый день христианами.

Американская молитва была написана в 1887 году баптистским священником Ф. Беллами, являвшимся, кроме того, председателем комитета по образованию в шта-

<sup>1</sup> Boyer W. Myth America: Democracy vs. Capitalism. N. Y., 2005. P. 13.

<sup>2</sup> Brogan D. The American character. N. Y., 1975. P. 175.



те Нью Йорк. Впервые она была массово прочитана 12 октября 1892 года двенадцатью миллионами американских школьников. Акция была приурочена первоначально 400-летию открытия Америки Колумбом. По предложению «Рыцарей Колумба», организации, стоящей на ультрапатриотической позиции, в 1954 году в текст молитвы были внесены отсутствовавшие ранее слова о «нации под Богом». Это добавление было сделано для того, чтобы отделить богоизбранные Соединенные Штаты Америки от «атеистического безбожного Советского Союза». Первоначально произнесение патриотической американской молитвы сопровождалось поднятием правой руки. Однако из-за сходства с гитлеровским приветствием этот жест был заменен прикладыванием руки к сердцу.

В 1963 году решением Верховного Суда США было предписано молитву произносить молча. При Дж. Кеннеди были совершены шаги в направлении секуляризации школьного образования. Контекст этих изменений был связан с проигрышем первой фазы космической гонки с СССР. Анализ причин этого проигрыша привел к заключению о *преимуществах советской школы*. Советская школа была, как известно, нерелигиозной. Вывод, который сделали тогда американцы: нужен не Закон Божий, а изучение наук. При этом от патриотизма американская школа никогда не отказывалась. Дж. Кеннеди рассматривал образование именно с точки зрения глобального советско-американского соперничества. «Не будет преувеличением сказать, — заявлял он, — исход битвы, которую мы ведем, будет решен в классных комнатах Америки». «Наш прогресс как страны, — подчеркивал Кеннеди в другом выступлении, — не может быть быстрее, чем прогресс в образовании. **Среди всех ресурсов на первом месте стоит интеллект**»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Яковлев Н.Н. Силуэты Вашингтона. М., 1983. С. 232, 255.

Возвращение к религиозным основаниям патриотизма в США произошло уже при Рональде Рейгане. В каждой школе были организованы молельные комнаты, для чего были выделены немалые средства. Рейган призывал «возвратить Бога в школьные классы». Власти штата Кентукки в рейгановский период призвали установить таблички с десятью заповедями во всех американских школах в целях «поднятия морального духа нации». Преодолеть первую поправку к Конституции США, а вместе с тем и постановление Верховного Суда 1963 года, оказалось возможным, объявив заповеди не чисто религиозным документом, а «фундаментальным легальным кодексом западной цивилизации и общим законом Соединенных Штатов».

Рейган неоднократно апеллировал к американским патриотам, жертвовавшим своими жизнями и счастьем во имя страны. Были открыты различные организации, осуществляющие патриотическую пропаганду. Создавались художественные фильмы, формирующие образ героя — патриота. Созданные С. Сталлоне образы воина — Рембо и боксера Рокки — были контекстны рейгановской эпохе. Сторонник Рейгана сенатор-республиканец Дж. Хелмс заявлял, что прославление Христа является частью национального наследия, а молитва выступает важнейшим условием осуществления образовательного процесса в США. «Религиозный надзор» за системой образования был поддержан и частью сенаторов-демократов<sup>1</sup>. Обязательность доурочной молитвы поддерживало в конце 1980-х годов 76 % американского населения<sup>2</sup>.

Была создана система особых школ, ориентированных на то, чтобы обучать «подлинному патриотизму и истинной вере». Задача — обосновать, почему Америка

---

<sup>1</sup> *Moynihan D. Counting our blessings. Reflections on the future of America.* Boston, 1986.

<sup>2</sup> Allow prayer in public school? // U. S. news and world report. 1982. Nov. 15.

является лучшей страной мира, — была в них центральной темой всего образовательного процесса. В этих школах распространялась «вера в то, что Бог или Иисус правит страной, переносится на президента как секулярную фигуру». Обосновывался, таким образом, особый тип американского теократизма. Заявлялось о необходимости переломить «ситуацию систематического отрицания истории, наследия, верований и ценностей подавляющего большинства американского народа»<sup>1</sup>. Говорилось об угрозе морального релятивизма, приводящего США к «духовной слабости»<sup>2</sup>.

Новые проблемы с осуществлением патриотического воспитания были связаны с притоком значительного числа иммигрантов — нехристиан. И буддисты, и мусульмане не соглашались с принятием версии американской гражданской религии. Перед образовательной системой формулируются острые вопросы: «Каким мифам надо обучать детей в этих школах? Какие национальные обычаи надо принимать?»<sup>3</sup>. Миссия школы в новых условиях видится в том, чтобы «идеологическая и этническая гетерогенность покрывалась общеамериканской гомогенностью... опорой на нацию в целом».

В то время как в России с начала 1990-х годов осуществлялась деполитизация образования, США шли в прямо противоположном направлении. Одна из главных задач виделась в вовлечении учащихся в активную политическую жизнь. Императив новой школьной политики формулируется следующим образом: «Школы должны организовывать свою внутреннюю жизнь так, чтобы укоренять основополагающие гражданские до-

<sup>1</sup> Vitz P. Religion and traditional values in public school textbooks // Public Interest. 1986, № 84, Summer.

<sup>2</sup> Задорожнюк И.Е. Последнее «ура» новых правых // Новое время. 1988, № 14. С. 22–23.

<sup>3</sup> A Nation of Religions. The Politics of pluralism in Multireligious America. Univ. of Carolina Press, 2006. P. 6.

бродетели, в первую очередь, личную и социальную ответственность, обеспечивая более высокий уровень вовлеченности в политическую жизнь студентов»<sup>1</sup>.

Отдельное направление американской патриотики представляет *военно-патриотическое воспитание*. Напрямую термины «патриотическое воспитание» или «военно-патриотическое воспитание» в США не применяются. Вместо этого используются такие категории, как «политическое образование», или «формирование морального духа». Важнейшей методической задачей в осуществлении военно-патриотического воспитания является достижение единства интересов: 1) интересов США как государства, 2) интересов американских вооруженных сил, 3) интересов каждого отдельно взятого гражданина. Американцы должны быть горды принадлежностью к США, позиционируемые как «оплот демократии во всем мире». В США патриотизм оказывается тождественен всему «американскому». Американское, в свою очередь, тождественно «моему», личному. Отсюда следует, что быть патриотом значит быть последовательным в своих собственных интересах.

В риторике американской пропаганды используется понятие «высшие ценности». Будучи президентом США, Билл Клинтон в качестве высших ценностей, которые необходимо защищать американцам, назвал **Бога, Родину и семью**.

В США сформировано подчеркнуто благожелательное отношение к военнослужащим. Службу в армии и во флоте оценивают в качестве яркого проявления патриотизма 87 % американцев. Военные традиционно выводятся из поля критики даже в том случае, если критикуются в целом военные кампании. Можно критиковать политиков, но не военных.

<sup>1</sup> Campbell D.E. Why we vote: how schools and communities shape our civic life. Princeton, 2006. P. 200.

Одна из методик военно-патриотического воспитания — создание образов героев и пропаганда героических поступков на страницах учебников истории. Американские учебники представляют героизированную версию национального прошлого. Этим они разительно отличаются от современных российских учебников истории.

Длительное время поддерживается альянс на уровне военно-патриотического воспитания Пентагона с Голливудом. Фактически все военные кинополотна проходят контроль соответствующих структур Пентагона и государственных ведомств. В структуре Пентагона существует даже специальный отдел по делам кино и телевидения. В нем изучаются сценарии будущих фильмов с точки зрения того, как они повлияют на имидж американской армии. Если Пентагон дает отрицательную рецензию, выход фильма оказывается фактически невозможен.

Армия находится также в тесном взаимодействии с бойскаутскими организациями. Именно *через скаутские организации* в США осуществляется *начальная военная подготовка*. В рамках скаутского движения организуются вневоинские курсы подготовки американской молодежи. По оценке экспертов, именно они являются основным источником пополнения вооруженных сил США.

Новой формой патриотического воспитания в США являются компьютерные игры. Впервые интерес к играм был проявлен со стороны Пентагона еще в 1970 году. Результатом стало создание игры Firelight, в которой разворачивался приближенный к реальному сценарий конфликта между НАТО и Варшавским договором. С 1999 года компьютерные игры в интересах Пентагона стали распространяться на регулярной основе. Только лишь на игровой проект America's Army («Американская

армия») было затрачено Пентагоном около 8 миллионов долларов. Главный целевой ориентир распространения компьютерных игр, как свидетельствуют эксперты, состоял в привлечении молодежи на военную службу. Согласно данным Пентагона, до 50 % поступающих на службу в ВС США новобранцев играли в America's Army. Около 30 % опрошенных новобранцев вообще считают эту игру наиболее достоверным источником информации об армии. В настоящее время в America's Army играют около двенадцати миллионов американцев<sup>1</sup>.

## **Современная практика патриотического воспитания в Китае**

Кампания патриотического воспитания в КНР была инициирована в 1990 году, через год после событий на площади Тяньаньмэнь. Антигосударственные выступления дали понять, что идеологические противники в борьбе за умы и сердца молодежи оказываются успешными. Перед глазами китайского руководства был также негативный опыт СССР.

Основные тезисы патриотического воспитания Китая сводятся к следующему: 1) Китайская цивилизация древнейшая из существующих в мире. 2) Китай дал че-

---

<sup>1</sup> *Балуков Н.Н. Иваничкин Ю.А. Патриотизм по-американски // «Красная звезда» 2.08.2015. С. 2; Государственно-патриотическое воспитание военнослужащих в военном вузе: учебно-методическое пособие. Воронеж: ВАИУ, 2009; Емельянов М. Военно-патриотическое воспитание в США // <http://www.dosaaf.ru/predsedatel/novostipredsedatel/80>; Задорожник И.Е. Гражданская религия и патриотическое воспитание в системе образования США // Высшее образование в России, № 9. 2007; Уткин В.Е. Особенности воспитательной работы в ВС США, Великобритании и Франции // Зарубежное военное обозрение. 2001, № 11. С. 8–12; Томилина С.Н. Военно-патриотическое воспитание учащихся вузов США [Текст] // Педагогическое мастерство: Материалы VIII международ. науч. конференции. М., 2016. С. 174–178.*

ловечеству величайшие изобретения. 3) Фундаментом китайской цивилизации является конфуцианская традиция. 4) Внутренним ослаблением Китая воспользовались внешние силы. 5) Закат Китайской империи был временем максимального национального унижения. 6) Особое место в описании враждебности внешних сил отводится действиям японцев на китайской территории во время Второй мировой войны. 7) Под властью Коммунистической партии Китай восстановил суверенитет и национальное величие. 8) Патриотизм в современной китайской версии — это не только любовь к Родине, но и любовь к партии.

Образ сакральной жертвы в китайской патриотике представляют: *Летний императорский дворец в Пекине* (разграблен в 1860 г. англо-французскими войсками в ходе 2-й опиумной войны) и *Нанкинская резня* (в 1937 г. японские войска зверски уничтожили до 300 тысяч жителей этого города). В связи с памятью о жертвах японской оккупации 1937–1945 годов в современном Китае имели место многочисленные прецеденты нападений на японские рестораны и японские автомобили. Чтобы обезопасить себя владельцы японских автомобилей даже стали прикреплять наклейки «Машина японская, а сердце китайское!». День памяти жертв Нанкинской резни — *13 декабря* — внесен уже при Си Цзиньпине в официальную сетку красных календарных дат года.

В вооруженных силах Китая военно-патриотическим воспитанием руководит Главное политическое управление (ГПУ). Ответственными непосредственно в воинских частях за патриотическое воспитание являются военные комиссары. Они находятся на должностях заместителей командиров всех ступеней службы от ротного до армейского звена. Содержание воспитательной работы определяется идеологическими установ-

ками КПК. На их основе разрабатывается «Программа политического воспитания личного состава народно-освободительной армии Китая (НОАК)», которая обновляется каждые пять лет. Как правило, после каждого съезда ЦК КПК в программу вносятся соответствующие коррективы<sup>1</sup>. Требования, предъявляемые к военнослужащему по направлению патриотического воспитания:

— «демонстрировать политкорректность, строго придерживаться линии партии и установок съезда КПК, следовать директивам и строго выполнять партийные решения;

— изучать марксистско-ленинскую теорию и руководствоваться ею на практике, знать теоретические основы истории и духовного наследия Китая;

— соблюдать нравственные и общественные нормы, придерживаться конфуцианских понятий о добродетели, знать труды военных стратегов древности (в частности, стратагемы Сунь-Цзы);

— беззаветно служить Родине, выполнять приказы командиров, оказывать помощь населению, крепить дружбу армии и народа».

С военнослужащими проводятся занятия, направленные на формирование готовности пожертвовать собой, на выработку представлений о воинском долге. Проводится, в частности, серия занятий «учиться у Лэй-Шэна», в честь рядового, отдавшего жизнь, спасая мирных жителей. В каждом военном округе издается газета. При каждом военном округе существует штат журналистов. Армейская киностудия «8-го августа» выпускает фильмы, снимает сюжеты о Национальной Освободительной Армии Китая для телевидения<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Мугалов М. Идеино-нравственное и патриотическое воспитание военнослужащих в вооруженных силах Китая // <http://articlekz.com/article/8360>

<sup>2</sup> Фишман Т. Китай. Восход сверхмощного глобального конкурента. М., 2007;



## Современная практика патриотического воспитания в Японии

Традиции патриотического воспитания в Японии уходят в глубь веков. «... Японцу, – свидетельствовал русский военный историк А.А. Строков, – с детских лет внушали, что он ради государственных идеалов должен в любое время жертвовать собой, своим личным “я”. Сильно было влияние конфуцианства – культ предков. Выступая в военный поход, офицеры и солдаты совершали обряд погребения. Считалось священным имя героя, записанное в храме “шохонша”. Призыв молодого японца в армию считался почетным для семьи. При следовании войск население деревни выходило им навстречу и провожало их до следующей деревни. Семьям убитых на войне оказывались почести». О том же писал и другой русский военный историк, А.А. Керсновский: «... традиция, воспитание, весь уклад жизни их народа были направлены к развитию пламенной любви к родине, готовности, не задумываясь, отдать свою жизнь для ее величия. Высокий уровень народного образования делал патриотизм осмысленным, а военное обучение – легким. Система воинского воспитания была направлена на закаливание воли, развитие энергии, культивирование широкой инициативы»<sup>1</sup>.

---

Чуприн К.В. Военная мощь Поднебесной: ВС КНР. М., 2006; Репко С.И. Геополитика и Вооружённые силы Китая. М., 2001; Сыроежкин К. Современная военная элита Китая // Казахстан в глобальных процессах. 2008, № 3. С. 35–45; Сыроежкин К. Современный Китай: достижения и проблемы // Аль-Пари. 1999, №3. С.44–51; Титаренко М.Л. Китай: цивилизация и реформы. М., 1999; Ханне Чен. Эти поразительные китайцы. М., 2006; Бергстен Фред. Китай. Что следует знать о новой сверхдержаве. М., 2007.

<sup>1</sup> Исторический опыт военно-патриотического воспитания и подготовки молодежи к военной службе в зарубежных странах // <http://www.soldatru.ru/art/art77.php>

Сегодня многие эксперты говорят о попытке создания в Японии нового государственного мифа. Обыгрывается тема об особом, божественном происхождении японцев. Указывается на особое групповое мышление японцев, которым ментально чужд западный индивидуализм.

Важное значение придается патриотической пропаганде в «силах самообороны». Оно определяется как «моральное воспитание». Базовыми его положениями являются: преданность Родине, гордость за принадлежность к силам самообороны (проводятся аналогии с гордостью за принадлежность к самураям), понимание высокого назначения войск самообороны. Необходимым считается «учить солдат размышлять об истории и традициях страны». Прошлое излагается в героических красках, как самурайские подвиги и победы императорской армии. Многие в новой японской патриотике прямо заимствуются из бусидо (кодекса самурая).

Большие усилия были приложены правительством Японии для подготовки и принятия нового Основного закона об образовании (2006). В качестве воспитательных задач он определял необходимость формирования любви к Родине, уважения к культуре и национальным традициям, понимание исторических процессов развития Японии.

В 1947 году после поражения Японии во Второй мировой войне принимается «Фундаментальный закон об образовании». Любое упоминание о патриотизме в нем жестко купировалось. Пересмотр этого подхода происходит на законодательном уровне только в 2000-е годы. В 2002 году японским правительством был разработан новый учебный план, где воспитание «чувства любви к своей стране» определялось в качестве основной цели обучения в средней школе. С 2003 года правительственным постановлением «О свободе слова и патриотизме в Японии» вводится система оценок уровня патриотизма

учащихся в школах. Начиная с 11 лет всем школьникам выставляются оценки «за патриотизм», включаемые в таблицу об успеваемости. Принятию нового Закона об образовании предшествовало принятие Закона о патриотизме. В нем особое внимание в развитии патриотического воспитания было обращено на поддержку японских национальных традиций. В преамбуле к новому Закону об образовании говорится: «Необходимость изменений в Основном законе об образовании ... обусловлена снижением нравственности и ростом преступности, падением престижа образования и нежеланием молодежи учиться, низким уровнем домашнего воспитания и образования, незначительным притоком молодых сил в науку».

Новый закон об образовании вызвал определенное общественное сопротивление. Недовольство было связано именно с навязыванием темы патриотизма. Утверждалось, что давать оценку патриотичности невозможно. Но курс японского правительства на усиление патриотического воспитания оказался непоколебим<sup>1</sup>.

\*\*\*

Каждое из реально суверенных, геополитически значимых государств прямо или опосредованно проводит политику патриотического воспитания. Без целенаправленной, осознанной поддержки со стороны государства ценностного содержания национального бытия происходит его эрозия. Ценности подменяются антиценностями, и государство гибнет. Россия в XX веке по-

---

<sup>1</sup> Галич Ю.Н. Базовые характеристики национального характера японцев: Сб. науч. трудов. Вып. 9. М., 2007; Галич Ю.Н. Изменения в Основном законе об образовании Японии и морально-патриотическое воспитание в высшей школе // Мировые тенденции. 2007, № 11. С. 16–21; Молодякова Э.В. Система образования в Японии и ее перманентное реформирование // Образовательные реформы и образовательное законодательство в зарубежных странах. 2006. Т. 1. С. 156–187; Портрет современного японского общества / рук. проекта Э. В. Молодякова. М., 2006.

лучила два трагических урока: крушение Российской империи и распад СССР.

Необходимо научиться управлять ценностями, восстановить и охранять национальные ценностные потенциалы. Применительно к государственной власти надо ставить задачу формирования теории и практики патриотического воспитания в качестве интегральной задачи существования России. Если патриотизм объявлен российской национальной идеей, то этой идее должна быть подчинена вся совокупность государственных действий. И естественно, патриотическое воспитание не может ограничиваться образовательными учреждениями, или общественным просветительством. Задачи патриотического воспитания комплексны и многомерны. Решение их возможно только при системном подходе, комплексной поддержке всех государственных и общественных институций.

## Заключение

«Школы, конечно, можно оставить. Но за школу они должны платить. Программы сделать такими, чтобы школьник знал как можно меньше. Скажите им, что школу надо очистить от коммунистической идеологии и приучить к практике»<sup>1</sup>. Нет, это не выдержка из программы неолиберального реформирования образования. Приводимые слова принадлежат Гитлеру и являются его предложением по осуществлению образовательной политики на оккупированных советских территориях. Для борьбы с СССР, расовой борьбы против русских и других восточнославянских народов предлагалось три ключевых решения: 1) сделать образование платным, 2) убрать из образования идеологию, 3) примитивизировать обучение под лозунгом практического научения. Цитата Гитлера прямо свидетельствует, что войны прошлого продолжают сегодня другими средствами, ведутся на уровне сознания людей и подмены ценностей.

<sup>1</sup> СССР, Россия, Политика, Власть. Что Гитлер сделал бы с СССР, если победил бы в войне // <http://newsland.com/community/politic/content/sssр-rossiia-politika-vlast/5948988>

Что из гитлеровской рецептуры для образования на оккупированных территориях не было реализовано в России в 1990-е годы? Образование было фактически переведено *на платную основу*. Вначале произошла коммерциализация высшего образования, а вузы от решения образовательных задач были переориентированы на зарабатывание денег. Привлекаемые средства — это сегодня один из показателей эффективности деятельности высшего учебного заведения. Следующим этапом фактически коммерциализировалось и образование на средней ступени. Формально школа осталась бюджетным учреждением, но фактически нормой стала репетиторская подготовка. Родители, желающие для своих детей нормального образования, желающие подготовить их к поступлению в вузы, не могут удовлетвориться школьным обучением и вынуждены платить репетиторам.

Образование в процессе декоммунизации было очищено от идеологии. В процессе деидеологизации оказались предельно *выхолощены ценностные ориентиры* образовательной подготовки. Без идеологии оказалась обрушена система воспитания, поскольку без ценностной цели никакая воспитательная деятельность априори невозможна. Оказались упразднены в школах детские и молодежные организации идеологической направленности. После вытеснения из образования прежней советской коммунистической идеологии новая система ценностей в применении к образовательным учреждениям так и не была выстроена.

Под лозунгом внедрения практико-ориентированного подхода был *нанесен удар по теоретической подготовке учащихся*. Практика без теории обернулась примитивизацией образования, сведением его к дрессировке под определенные навыки. Как следствие снизились познавательные и творческие потенциалы учащихся,

происходит снижение интеллектуального уровня молодежи (можно сказать и более жестко — дебилизация). Постсоветская Россия, согласно результатам международного социологического исследования Ричарда Линна и Тату Ванханена, оказалась только на 33-м месте в рейтинге национального коэффициента интеллекта (IQ), разделив его с Молдовой<sup>1</sup>. Вытесняется методология работы на уровне больших смыслов, не развивается проблемное мышление. У молодежи отсутствует напрочь система комплексных мировоззренческих представлений, которых и не может быть при отсутствии самой задачи формирования какой-либо системы мировоззрения. Упразднены или минимизированы в своих потенциалах оказались все наиболее сильные стороны отечественной системы образования.

Понимая, что происходящее в образовательной сфере соотносится с борьбой за суверенитет России, целесообразно было бы и выдвижение целевого ориентира **восстановления суверенности российского образования**. При осознании ценности суверенитета России многое из внедряемого в образовательное пространство в рамках рыночной логики необходимо будет свернуть.

**Образование** — это не просто совокупность обучающихся учреждений, а **система цивилизационного воспроизводства**. Если бы оказались упразднены все институты жизнеобеспечения, но сохранено национальное образование, цивилизация в скором времени оказалась восстановленной. И наоборот, при уничтожении национальных образовательных традиций даже при благополучии всех прочих институтов жизнеобеспечения цивилизация погибает. В этом отношении к реформам образования следует относиться с особой осторожностью.

---

<sup>1</sup> IQ-рейтинг по странам // <https://brainapps.ru/iq/rating>

Особую опасность таит в себе реформирование той составляющей образования, которая связана с подготовкой тех, кто сам предназначен учить, — учителей. Ведь отношения учитель—ученик, подменяемые сегодня, к сожалению, клиентскими отношениями образовательного сервиса, являются действительно ключевыми в социогенезе. Однако, судя по окол властному экспертному дискуссии (назовем это так), готовятся шаги, которые могут быть квалифицированы как непоправимые.

Утверждается подход универсальности менеджмента. Согласно ему, различий в управлении банком, государством и школой не существует. Из этого следует, что деятельность школы, вообще образовательного учреждения, должна, как и деятельность банка, измеряться приносимой прибылью. Школа или вуз, сообразно с этим подходом, должны быть ориентированы не на то, чтобы учить и воспитывать детей, а чтобы приносить доход, быть рентабельными. И стоит ли удивляться, что большинство педагогических вузов разом оказались в соответствующих рейтингах в кластере неэффективных.

А педагогические вузы? В целом по России из выпускников педвузов в школы непосредственно приходят работать 25–26 %. Менеджерский вывод при такой арифметике прост — эти вузы нерентабельны. Но стоило бы от менеджерского взгляда перейти на уровень социального осмысления, и постановка проблемы могла бы быть совершенно иной. Удивление у Президента во время «прямой линии» с народом вызвала информация о заработной плате учителей. По официальной статистике, она в среднем по стране 30 тысяч рублей. Пора, наконец, заявить, что эти цифры не просто неточны, а представляют собой тотальный подлог. Обманывают, прежде всего, Президента, требующего от чиновников выполнение майских указов. Профессия учителя в ма-



териальном отношении по-прежнему аутсайдерская. И можно как угодно критиковать педагогические вузы, но при существующей зарплате учителя (майские указы Президента в отношении учителей системно не выполняются, изыскиваются и, главное, находятся лазейки их невыполнения), желающих занять учительскую должность много не будет.

Менеджерский подход не позволяет увидеть социокультурную миссию Университетов. Университеты во все времена задавали определенный уровень интеллектуальной культуры в обществе. Убери эту функцию — и общество начнет стремительно раскультиуриваться. Университет и Рынок, равно как и Храм и Рынок — институты противоположные по своим функциям, и оценка по рыночным критериям ни Университета, ни Храма не может (вернее, не должна) быть применена.

Существует и методологический вызов, с которым выходят менеджеры–реформаторы образования. Они говорят, что российская школа безнадежно устарела, поскольку не соответствует трендам перехода к системе «цифровой экономики». Учить, говорят они, надо не знаниям, которые быстро устаревают, а навыкам (пресловутый практико-ориентированный подход). Соответственно, делается вывод, что гумбольдтовская модель школы, как продукт XIX века, должна быть заменена школой обучения практическим навыкам. Но ведь за моделью школы Вильгельма Гумбольдта стояла педагогика Иоганна Песталоцци. Ее цель была не в научении знаниям, а в формировании гармонично развитой личности. Школа реализовывала, прежде всего, функции человекостроительства, а только потом обучала профессиональным компетенциям. Против этих функций школы и направлена реформа менеджеров.

А что значит — учить навыкам? Навыки и стандарты без смыслов и мировоззрения превращают человека

из творца и мыслителя в функцию. Навыкам обучают раба, действиями которого управляет хозяин.

Отличие методологии советского образования заключалось в том, что начинать надо не с обучения навыкам, а с формирования мыслительных способностей учащегося. Только развитый должным образом человек может приобрести соответствующие умения и навыки. На этой философии возникла отечественная **школа развивающего обучения**. И ничего лучшего в педагогической теории в сравнении с ней до настоящего времени не создано. К ней прибегают сегодня и за рубежом, включая те страны, которые показывают прорывные результаты по качеству образования.

Существуют два различных понимания перспектив развития. Одно понимание выражается в версии развития как полного демонтажа прежней системы. Именно это и предлагается сторонниками менеджерского подхода. Разрушительные последствия его реализации хорошо известны по опыту 1990-х годов. Но есть и вторая версия — **развитие с опорой на цивилизационно-идентичную традицию**. Не упразднять фундамент отечественного образования и педагогики, а наоборот, опираясь на него, отвечать на новые проблемы и вызовы.

Образовательные системы, как показало проведенное исследование, цивилизационно-вариативны. В основе каждой из цивилизационных моделей образования лежит различное понимание того, что есть человек и каким он должен стать. Под соответствующий образ человека и выстраиваются программы образования и воспитания. Человек может пониматься как образ и подобие Божие, может — как социализированная личность, а может — как субъект экономических отношений, конкурирующий с другими субъектами, то есть социальное животное. Какая модель человека должна быть взята

за основу российского образования — ключевой вопрос в целеполагании образовательной политики. И дать публичный ответ на него принципиально необходимо.

Доказательство цивилизационной вариативности систем образования дает основания для предостережения от увлечения зарубежным опытом, успешными педагогическими технологиями других государств. Изучать их, безусловно, необходимо, но заимствовать крайне осторожно, адаптируя к собственной традиции, менталитету народа, национальной культуре. То, что дает эффект в рамках одной цивилизационной системы, может обернуться крахом при переносе в другую систему. Лучший рецепт для выстраивания политики в сфере образования видится, таким образом, **в опоре на российский педагогический опыт, российскую цивилизационную идентичность, ценностные исторические накопления российских народов.** Этот целевой ориентир и выдвигается Указом Президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Президент подписал Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // <http://kremlin.ru/events/president/news/57425>

# П Р И Л О Ж Е Н И Я

---

# **Основы государственной политики в сфере образования**

## **Актуальность принятия «Основ государственной политики в сфере образования»**

**А**ктуальность разработки «Основ государственной политики в сфере образования» определяется возрастающим запросом максимизации потенциалов образовательных учреждений в реализации функций обучения, воспитания, развития подрастающего поколения, организации широкой просветительской деятельности в обществе.

Настоящие «Основы...» определяют ценностные цели, ключевые принципы, решаемые проблемы и задачи государственной политики в сфере образования и представляют собой базовый документ для разработки и дальнейшего совершенствования законодательных и иных нормативно-правовых актов Российской Федерации, регулирующих образовательную деятельность, а также государственных и муниципальных программ.

Государственная политика в сфере образования призвана обеспечить совершенствование системы об-

учения, воспитания и развития граждан Российской Федерации как основу государственного суверенитета, цивилизационной самобытности и экономического процветания России.

Государственная политика в сфере образования является неотъемлемой частью стратегии национальной безопасности Российской Федерации.

Применительно к сфере образования целесообразно использовать опыт реализации государственной политики в сфере культуры. Значимым шагом в поддержке высших ценностей российского государства явилось принятие «Основ государственной культурной политики». В «Основах...» удалось гораздо четче сформулировать базовые ценности в сфере культуры, чем это можно было бы сделать в ФЗ, сформулировать практические задачи как ответы на актуальные вызовы. Если законы, регулирующие отношения в сфере культуры, задают коридор возможного, то «Основы государственной культурной политики» определяют деятельное направление реализуемого государственного курса. Вызовы и проблемы, обозначенные в «Основах государственной культурной политики», в значительной степени относятся и к сфере образования и предполагают соответствующее участие в их решении, наряду с учреждениями культуры, также и образовательных структур. Есть, кроме того, и особые проблемы, стоящие перед российским образованием, не отраженные должным образом в законодательстве, но имеющие принципиальный характер для развития образовательной сферы.

«Основы государственной политики в сфере образования» не отрицают ФЗ «Об образовании» и другие нормативно-правовые акты и не противоречат им, а дополняют их в части ценностно-целевых ориентиров, определении проблем и решаемых управленческих задач. Принятие такого документа имеет принципиальное

значение именно в отношении установления *стратегических ориентиров образования*, включая желаемый образ формируемого посредством образовательной политики человека и определение средств его достижения. Принятие «Основ государственной политики в сфере образования» особенно актуально в контексте провозглашенного курса перехода к «цифровой экономике» и внедрения новых технологий в образовательный процесс. При этом переходе очень важно не утратить воспитательной компоненты образования, того антропологического образа человека, который традиционно формировало российское образование и отечественная школа педагогики, при учете и внедрении лучших мировых образовательных практик.

«Основы государственной политики в сфере образования» должны соотноситься также с актуальными современными вызовами, включая усиливающуюся мировую геοэкономическую конкуренцию и информационно-психологическое давление. Приходится констатировать, что существующей нормативной базы для ответа на эти вызовы недостаточно, и, имея перед собой опыт апробации «Основ государственной культурной политики», принятие «Основ государственной политики в сфере образования» представляется целесообразным.

## **Ценностно-целевые ориентиры государственной политики в сфере образования**

Образование не может функционировать в отрыве от системы ценностей общества. Через систему образования во все времена происходила не только передача накопленных обществом знаний, но и трансляция идентичных для соответствующего народа ценностей.

В результате такой трансляции осуществляется воспроизводство наций и цивилизаций в историческом времени.

Государственная политика в сфере образования должна иметь целью формирование человеческой личности, которой присущи следующие *ценностные установки*:

- патриотизм, понимаемый как любовь к своему Отечеству, готовность его защищать от внешних и внутренних посягательств и противостоять любой деятельности, умаляющей его суверенитет;

- российская цивилизационная и гражданская идентичность;

- способность различать *добро* и *зло* и сознательный выбор в пользу *добра*;

- гордость за историю своей страны и великие свершения предков;

- уважительное отношение к государственным символам России, к историческим символам и памятникам Отечества;

- восприятие воинской службы как священного долга защиты Родины;

- восприятие профессиональной деятельности как служения Отечеству;

- любовь к народам России, неприятие идеологий и практик космополитизма и россиефобии;

- неприятие идеологий и практики расового, этнического, социального и иных форм неравенства, экстремистских антигуманистических учений — нацизма, фашизма, колониализма, религиозного экстремизма;

- приоритет духовного над материальным в человеческих отношениях;

- традиционные семейные ценности: уважение к своей семье, почитание родителей, крепость семейных уз и любовь к детям;



- бережное отношение к родной природе;
- трудолюбие, уважительные отношения к людям труда;
- любовь к русскому языку и родным языкам народов России, защита позиций русского языка в своей стране и за ее пределами;
- память о предках, их подвигах, совершенных во имя Отечества, защита этой памяти от кощунственных посягательств;
- уважительное отношение к православию и другим традиционным религиям России, защита чувств верующих;
- самоидентификация через приобщение к российской культуре, поддержка отечественной культурной традиции;
- гражданская активность, направленная на защиту ценностей и интересов России;
- позитивное отношение к людям, в том числе к лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам;
- соблюдение норм российского законодательства и морали, правил социального общежития;
- коллективизм, чувство товарищества, готовность прийти на помощь;
- устремленность к познанию, уважительное отношение к знаниям и научной деятельности, стремление к расширению своих знаний и умений;
- физическое и психологическое самосовершенствование, здоровый образ жизни.

Целевой ориентир государственной политики в сфере образования состоит в *социализации человека*. Социализация человека соотносится с пониманием человека как социального и духовного существа, становящегося личностью только в рамках общества в ходе реализации общественно-значимых функций.

Профессиональная подготовка является одной из составляющих образования, но не единственной. Не менее важным на сегодняшний день является *нравственное формирование человека*. Данная позиция «Основ государственной политики в сфере образования» соотносится с оценкой Президента Российской Федерации В.В. Путина: «Получить знания — это непросто, но это все-таки вторично по сравнению с воспитанием человека, с тем, чтобы он должным образом относился и к себе самому, и к своим друзьям, к семье, к Родине — это абсолютно фундаментальные вещи и только на этой базе можно рассчитывать на то, чтобы человек стал полноценным».

## **Развитие российского образования в прогнозной перспективе**

Перспективы развития российской системы образования должны выстраиваться с учетом следующих общемировых тенденций.

Во-первых, качественно *новый уровень развития информационных и цифровых технологий*. Это предполагает опережающее включение соответствующих технологий в образовательный процесс. Первоначально передовые технологии должны появляться в университетах. Для того чтобы университеты явились полигоном для новых технологий, должна быть усилена научная составляющая их функционирования. Взгляд на вуз как на исключительно образовательное учреждение, где наука является лишь «довеском» к образованию, не соответствует запросам времени. Недопустимо выстраивание вузов по типу школ. Университеты — это научные центры, которые вовлекают передовые научные достижения в образовательный процесс.

В условиях информационного общества требуется ревизия методов обучения. Сегодня учащийся, имея доступ в интернет, может самостоятельно получать информацию. Знание как предоставление информации теряет свое значение, и соответственно девальвируется деятельность преподавателей, работающих в этой методике. Однако при этом возрастает запрос на систематизацию знаний, их теоретическое обобщение и воплощение на практике. Ответом на такой запрос должно стать, с одной стороны, повышение роли и объемов практических навыков, а с другой стороны, углубление теоретических знаний, концептуальных подходов. Без теории практика будет представлять собой механическое натаскивание на определенный набор действий, без должного осмысления содержания профессии и умения решать возникающие проблемы.

Во-вторых, мир будущего видится как переход *от однополярного к многополярному мироустройству*. В настоящее время Китай, Россия и ряд других государств незападного ареала заявляют о нежелании жить по лекалам западных ценностей. Фактором усиливающейся мировой конкуренции оказываются национальные образовательные системы. Выиграть в этой конкурентной гонке за счет подражания не удастся, поскольку при подражании может быть получен лишь ухудшенный по сравнению с оригиналом вариант. Образование тесно связано с национальной культурой, и преимущества в мировой конкурентной гонке получают те страны, которые смогут наиболее эффективно использовать собственные образовательные традиции. Безусловно, такие национальные традиции есть и у российского образования.

Переход к многополярному мироустройству, в котором Россия будет выступать в качестве одного из полюсов, обуславливает запрос на усиление ценностной

компоненты в образовательном процессе. Воспитание в контексте новых вызовов оказывается не просто сопутствующим обстоятельством, а основополагающим звеном профессиональной подготовки.

В-третьих, необходимо учитывать *изменения в способе мышления и типах коммуникации* современных молодых людей. Работа с новым поколением молодежи предполагает существенные изменения в организации образовательного процесса. Умение работать с социальными сетями и включение социальных сетей в качестве компонента образовательного процесса — одна из составляющих предполагаемых изменений. Коммуникации преподаватель–студент должны быть перестроены от классического типа субъект–объектных отношений к отношениям субъект–субъектным, где учащийся является участником диалога в рамках совместного реализуемого образовательного проекта.

В-четвертых, рост значения *междисциплинарных исследований*, формирование запроса на интегрированное знание. Долгое время образование и наука шли в направлении специализации дисциплин. В перспективе всё очевиднее возникает запрос на формирование более цельного видения, интеграции достижений отдельных наук. Эта тенденция предполагает изменение методологии формирования образовательных программ. Особое значение в свете обозначенной перспективы приобретает просветительский лекторий, в рамках которого имеются возможности активного внедрения междисциплинарных подходов, апробации новых для науки идей.

В-пятых, курс Президента на *укрепление суверенных потенциалов России*, поддерживаемый подавляющим большинством общества, позволяет связывать перспективу российского образования с обеспечением суверенности Российской Федерации. Под ценностную установку «Россия — суверенное государство»

должны формироваться и социально-гуманитарные, и естественнонаучные — технические образовательные программы. Технические образовательные программы должны быть акцентированно связаны с задачами импортозамещения, восстановления промышленного потенциала, формирования многозвенных инновационных цепочек. Ориентирами социально-гуманитарных программ должен быть патриотизм, критика антироссийских обществоведческих концептов, формирование нового поколения российско-ориентированных учебников.

## **Методология и методика формирования государственной политики в сфере образования**

Методологической платформой формирования «Основ государственной политики в сфере образования» является ценностный (аксиологический) подход в реализации государственного управления. Ценностный подход исходит из определения базовых ценностей, на основе которых устанавливаются цели, выявляются далее проблемы как препятствия к достижению целевых ориентиров, находятся средства к их решению и тем самым достигается результат. В соответствии с методологией представляемого подхода государственная политика в сфере образования реализуется по следующей алгоритмизированной схеме:

Ценности — Цели (целевой образ) — Определение предмета управления — Определение субъектов реализации Концепции — Определение имеющихся ресурсов — Перечень проблем — Задачи — Определение подходов решений — Определение коридора возможностей — Определение сроков реализации Концепции —

Определение рисков и угроз — Определение пакета действий — План действий — PR и GR — Мониторинг эффективности — Ожидаемые результаты.

Интегральная оценка определяется в соответствии с высшей ценностью политики в сфере образования — обучение, воспитание и развитие граждан Российской Федерации как основание суверенности, высокой нравственности, технологического лидерства и повышения жизнеспособности России.

## **Основные подходы к реализации государственной политики в сфере образования**

Сфера образования является приоритетной сферой в государственной политике Российской Федерации. С развитием этой сферы связывается будущее России, развитие потенциалов российского общества. «Основы государственной политики в сфере образования» призваны определить ценностно-целевые ориентиры, актуальные проблемы и управленческую повестку политики Российского государства в сфере образования в среднесрочной и долгосрочной перспективе.

Образование напрямую связано с системой организации общества, его культурой и историческими традициями. Через образование, обеспечивающее межпоколенческую передачу национальных ценностей, опыта, знаний осуществляется воспроизводство общества в духовном и гражданском смысле. «Основы государственной политики в сфере образования» исходят из понимания существования особой цивилизационной специфики российской образовательной системы, соотносимой со спецификой российской цивилизации. Государственная политика в сфере образования ориен-

тирована на сохранение этой специфики как основания российской идентичности и особого ресурсного преимущества России. Практика отказа от российских традиций и подходов в образовательной сфере, попытка замены их на западные образцы признаются стратегически ошибочной. Вместе с тем, это не означает отказа от использования передовых образовательных технологий, зарекомендовавших себя за рубежом.

«Основы государственной политики в сфере образования» отвечают на современные вызовы и угрозы духовно-ценностному потенциалу российской молодежи и российского общества в целом. В современном мире усиливается межгосударственная конкуренция, обостряется борьба за ресурсы, развиваются технологии информационно-психологических войн и экспорта «цветных революций». Средствами борьбы в этом соперничестве оказываются: манипуляция массовым сознанием, фальсификация и мифологизация истории, разрушение традиционных, в том числе семейных, ценностей. В контексте этих вызовов еще более возрастает значение патриотического воспитания, определяемого Президентом Российской Федерации в качестве национальной идеи России.

Объективной стороной глобализационных процессов является эрозия национальных культурных идентичностей, распространение потребительской культуры, девальвация нравственных идеалов. Данным тенденциям возможно и необходимо противостоять, укрепляя цивилизационное и гражданское самосознание россиян, формируя установки духовной ориентированности российской молодежи в рамках образовательной и просветительской деятельности.

В условиях этих вызовов еще более возрастает значение *воспитательной компоненты образования*. Воспитательная компонента является, наряду с обучающей и

развивающей, важнейшей составной частью образовательного процесса. Она осуществляется в образовательных учреждениях всех уровней как в формате урочной (аудиторной), так и неурочной (неаудиторной) деятельности. Методологической основой реализации воспитательных задач является соединение ценностного подхода (воспитание как применение набора действий по формированию у учащихся исходно определяемого пакета ценностей) и теории развивающего обучения (соответствие воспитательных приемов психологическим и физиологическим возможностям и наклонностям воспитуемого). Очевиден на сегодняшний день государственный и общественный запрос на наличие образовательных программ с акцентированной цивилизационно-идентичной ценностной парадигмой.

Контекстом разработки и принятия «Основ государственной политики в сфере образования» служит возрастающее информационно-психологическое давление на Россию (фактически информационно-психологическая война). Характеристика этому контексту дана Президентом Российской Федерации: «Как показывает в том числе и наш собственный исторический опыт, культурное самосознание, духовные, нравственные ценности, ценностные коды — это сфера жесткой конкуренции, порой объект открытого информационного противоборства, не хочется говорить — агрессии, но противоборства — это точно, и уж точно хорошо срежиссированной пропагандистской атаки. И это никакие не фобии, ничего я здесь не придумываю, так оно и есть на самом деле. Это как минимум одна из форм конкурентной борьбы. Попытки влиять на мировоззрение целых народов, стремление подчинить их своей воле, навязать свою систему ценностей и понятий — это абсолютная реальность, так же как борьба за минеральные ресурсы, с которой сталкиваются многие страны, в том числе и



наша страна. И мы знаем, как искажение национально-го, исторического, нравственного сознания приводило к катастрофе целых государств, к их ослаблению, распаду в конечном итоге, лишению суверенитета и к братоубийственным войнам».

Воспитательная деятельность в рамках реализации государственной политики в сфере образования должна соотноситься с общегосударственным подходом, определяющим служение Отечеству в качестве интегрального ценностного ориентира. Установки на патриотическое воспитание должны найти отражение в учебной литературе по социально-гуманитарным дисциплинам. Необходим соответствующий ценностный сдвиг, затрагивающий доминирующие подходы в гуманитарных науках, содержание учебников и образовательных программ. Важно в новой учебной литературе акцентировать внимание на двойное оппонирование патриотизма и космополитизму, и национализму одновременно.

Важной задачей является разработка комплекса инициативных шагов, связанных с сохранением объединяющей миссии русского языка. Поддержка русского языка в качестве одной из скреп России относится к приоритетам российской государственной политики в сфере образования.

Другим приоритетом является защита в рамках образовательной деятельности исторической памяти российского народа, противодействие попыткам фальсификации и мифологизации российской истории. Задача формирования позитивного восприятия отечественного прошлого молодежью, гордости ее за свое Отечество находится в актуальной повестке государственной политики в сфере образования. Новые исторические образовательные стандарты целесообразно выстраивать на основании базового представления о **России, как особом государстве-цивилизации**. Должна быть осу-

ществлена разработка историософской цивилизационной концепции мирового и российского исторического развития, которую следует положить в основание школьных учебников истории.

Интеграция в мировой образовательный процесс обязывает Россию решать задачу собственного ценностного позиционирования через ниши образования. Среди мер, направленных на восстановление правды о России в мире в условиях усиливающейся антироссийской пропаганды, особое место должно занимать создание учебников нового типа и просветительской литературы, в которых история выполняет функцию трансляции российской ценностной платформы. Также должны быть разработаны и использованы в образовательном процессе специальные учебники по истории России для иностранцев.

Требует пояснения конституционный принцип (ст. 14) об отделении религиозных объединений от государства. Традиционные религии играют важную роль в духовно-нравственном воспитании молодежи, и эти потенциалы целесообразно использовать в государственной политике в сфере образования. Не пересматривая принципа отделенности религиозных институтов от государства, целесообразно организовать сотрудничество образовательных учреждений с духовными лицами в рамках решения образовательных и воспитательных задач.

«Основы государственной политики в сфере образования» учитывают факторы изменения мышления, запросов и способов внутр поколенных коммуникаций молодежи, определяющих необходимость формирования новых подходов в образовательной деятельности. Современная молодежь отличается от молодежи прежних поколений, и это обуславливает применение соответствующих времени подходов, методологии и мето-

дики обучения, воспитания и развития. При этом, сообразно с традицией отечественной школы педагогики, государственная политика в сфере образования ориентируется на формирование личности человека, разделяющего ценности российской культуры, гражданских и цивилизационных накоплений.

Современная ситуация, характеризующаяся обострением отношений России и Запада, заставляет поставить вопрос о коррекции задач подготовки кадров высшей профессиональной квалификации. Введенные с 2014 года антироссийские санкции диктуют необходимость реализации долгосрочного курса на импортозамещение. Это предполагает разработку и реализацию соответствующих образовательных программ, ориентированных на подготовку кадров, необходимых в импортозамещающих сферах. Вместе с тем, в настоящее время для России открываются новые перспективы международного сотрудничества как в рамках БРИКС и Евразийского экономического союза, так и партнерских отношений с рядом не входящих в данные объединения стран. Соответственно должны формироваться и новые конфигурации международных отношений в образовательной сфере.

Современные геополитические вызовы определяют также необходимость определенной коррекции задач в отношении подготовки профессиональных кадров по гуманитарным и обществоведческим направлениям. Государство и общественные организации всё более определенно артикулируют запрос на специалистов, способных квалифицированно противостоять угрозам внешнего информационно-психологического давления на страну и пропаганде «цветных революций».

Современная ситуация в мире характеризуется ужесточением экономической и технологической конкуренции. В различных прогнозах мирового развития указывается

перспектива перехода к новому технологическому укладу. Для России принципиально важно оказаться в числе мировых лидеров грядущей технологической трансформации. Аутсайдерство создает угрозы десоверенизации страны. Переход к новому технологическому укладу начинается в сферах науки и образования. Применительно к сфере высшего образования возникает задача подготовки кадров, способных работать в новой технологической реальности, обладающих новой методологией профессиональной деятельности. Данный ориентир предполагает модель опережающего развития образовательной сферы по отношению к актуальной экономике.

Провозглашенный руководством страны курс на восстановление промышленного потенциала предполагает рост запросов на подготовку профессиональных кадров, работающих в индустриальном секторе экономики. Необходимо внести коррективы в приоритеты развития образовательных направлений, найти формы взаимодействия вузов, средних специальных учебных заведений и работодателей в вопросах подготовки высококвалифицированных рабочих кадров.

Образование в Российской Федерации осуществляется в соответствии с принципами социального равенства и общедоступности. Существует, сообразно с ними, единая государственная система образовательных стандартов. Образование, в соответствии с этим подходом, должно объединять, а не разъединять российское общество.

Вместе с тем, образовательные программы реализуются в связи с возрастными, социальными, национальными, религиозными, психологическими и физиологическими особенностями обучающихся. Такое соотнесение позволяет использовать индивидуально-ориентированные, эксклюзивные механизмы образовательной деятельности.

Единый государственный экзамен является механизмом обеспечения единства образовательного пространства Российской Федерации, установления общих для всех требований в системе подготовки учащихся, общих подходов в преподавании дисциплин. При этом ЕГЭ не является обязательной формой тестового контроля и не сводится к тестированию. Подмена единого государственного экзамена тестированием и связанной с ним абсолютизацией тестовых заданий в подготовке учащихся рассматривается в настоящем документе как проблема, требующая практического решения через совершенствования механизмов ЕГЭ.

*Образовательные организации не являются организациями коммерческими* и их цели не состоят в извлечении прибыли. Цели образовательных организаций определяются преимущественно функциями обучения, воспитания, развития и просвещения лиц, получающих образование, со спецификой для каждой из образовательных сфер. На образовательные организации не могут быть перенесены принципы и подходы функционирования коммерческих организаций. Министерство науки и высшего образования и Министерство просвещения, а также организации общественного контроля строго следят за тем, чтобы в деятельности образовательных организаций не произошла ценностно-целевая подмена. Соответственно, и критерии оценки образовательных организаций выражаются не показателями привлеченных финансовых средств, а качеством подготовки обучающихся и социальной значимостью осуществления образовательных функций.

Государственная политика в сфере образования решает задачу преодоления отрыва профессиональной подготовки от реальных требований производственных сфер. Этот разрыв преодолевается за счет развития практико-ориентированного подхода, совершенствова-

ния системы производственной практики. На следующей фазе реализации государственной политики стоит задача включения образования в реальный производственный процесс в сфере передовых высоких технологий.

Высокая динамика развития современного мира определяет необходимость реализации принципа *образования в течение жизни*. На настоящее время багаж знаний, полученных во время обучения, по прошествии ряда лет оказывается недостаточным для поддержания профессиональных компетенций. Это предполагает всеобщую включенность профессиональных кадров в процесс дополнительного образования, переподготовки и повышения квалификации. Запросы общества на предоставление этих видов образовательных программ в связи с интенсивностью происходящих социально-экономических и профессиональных трансформаций будут только возрастать.

Педагогические кадры всех уровней должны квалифицированно владеть современными технологиями и методами образовательной деятельности, знать передовые научные разработки по теории и практике воспитания. С этой целью они проходят курсы повышения квалификации в профильных образовательных учреждениях высшего профессионального образования. Профильные вузы оказывают содействие школам в формате методических консультаций, семинаров, научно-методических разработок.

Образовательный процесс на уровне высшего профессионального образования должен сочетаться с обязательной научно-исследовательской работой. Высшие учебные заведения являются не только образовательными, но и научными учреждениями. Учащиеся в вузах вовлекаются в научную работу, получают базовые научные знания. Образовательная деятельность выстраива-

ется на основе вузовской науки и подразумевает включение в содержание образовательных программ передовых достижений науки.

*Инвестиционное направление* модернизации системы образования предполагает разработку и развитие эффективных механизмов государственно-частного партнерства. Привлечение бизнес-структур к инвестированию может быть связано, прежде всего, с востребованностью квалифицированных кадров, максимально адаптированных к новым экономическим реалиям и специфике производственной деятельности соответствующих корпораций. Данная установка предполагает разработку и внедрение специальных корпоративно-ориентированных образовательных программ.

*Управленческая деятельность* образовательного учреждения в современных условиях уже не ограничивается собственными рамками, а выводится в информационную среду. Необходимость целевого воздействия на нее в интересах образовательных учреждений актуализирует задачу создания системы внешнего информационного позиционирования и брендинга образовательного учреждения.

Необходимо осуществление постоянного *социологического мониторинга* состояния образовательной сферы. Выявлению общего, группового и индивидуально-го состояния учащихся и преподавательского корпуса будет способствовать организация единой в рамках сферы образования системы мониторинга. На основании изучения его результатов будет осуществляться оперативное управленческое реагирование.

Руководствуясь объективной необходимостью контроля за деятельностью образовательных учреждений, «Основы государственной политики в сфере образования» предостерегают о недопустимости чрезмерного контроля и бюрократизации. Бюрократизация является

на настоящее время одной из главных помех развития российского образования. Педагоги и ученые львиную долю времени тратят на описание образовательной деятельности в ущерб самой образовательной деятельности. Творческая деятельность педагогического сообщества оказалась в определенной степени парализована непомерным бюрократическим прессом. «Основы государственной политики в сфере образования» исходят из базового представления о творческом характере работы педагога. Без творчества педагогическая работа невозможна. В своем отношении к угрозам бюрократизации «Основы государственной политики в сфере образования» опираются на оценку этой угрозы, высказанную Президентом Российской Федерации: «Предлагаю максимально сократить административную, бумажную нагрузку на педагогов и образовательные организации в целом. Рабочая группа Госсовета предлагает, чтобы бюрократическую, отчетную работу взяли на себя, прежде всего, учредители школ. Кроме того, нам необходимо упорядочить количество контрольно-надзорных мероприятий в отношении школ. Соответствующие решения должны быть приняты как можно быстрее. Понятно, что в этой сфере, где речь идет о жизни и здоровье детей, строгий контроль, безусловно, необходим, но нужно организовать его таким образом, чтобы не мешать педагогам заниматься своим главным делом — учить ребят».

В рамках реализации государственной политики в сфере образования в дальнейшем будут приняты меры по снижению административной нагрузки на образовательные организации, в том числе путем сокращения контрольно-надзорных мероприятий. Будет проводиться курс на уменьшение нагрузки преподавателей, связанной с составлением ими отчетов, ответов на информационные запросы, направляемые в образовательные



организации, а также с подготовкой внутренней отчетности образовательных организаций.

Базовым принципом управления в образовательном учреждении является его вспомогательная роль. Главные фигуры в нем — это преподаватель, ученый и учащийся. Управленческие же структуры лишь содействуют обеспечению в той минимальной мере, в которой это необходимо, эффективности их деятельности. Подмена этого очевидного положения приводит к общеизвестным тенденциям — бюрократизации, канцелярщине, формализации, развитию синдрома отчетностей и согласований.

Одной из форм образовательной деятельности является *просветительство*. Образовательные организации России, прежде всего, высшие учебные заведения, должны стать центрами просветительской деятельности в регионах Российской Федерации, создавать вокруг себя соответствующую среду влияния в обществе.

Государственная политика в сфере образования предполагает системную поддержку просветительских организаций России. Министерство образования и науки Российской Федерации (на настоящее время — Министерство науки и высшего образования) в соответствии с Указом Президента от 11.12.2015 выступает учредителем от лица государства Российского общества «Знание», участвует в формировании основных направлений его деятельности, оказывает поддержку в реализации целей РОЗ и контролирует выполнение возложенных на него задач. Цели общества определяются в президентском указе следующим образом: дальнейшее развитие гражданского общества, духовно-нравственное воспитание граждан России, повышение эффективности образовательно-просветительской работы. Все перечисленные направления являются, соответственно, и ориентирами государственной политики в сфере образования.

Большинство из системных проблем, стоящих перед российским образованием, могут быть решены только посредством привлечения внимания и поддержки со стороны *широкой общественности*. Предполагается привлечение общественных институтов к участию в разработке образовательных стандартов и программ, осуществлению экспертизы качества образования. Помощь со стороны общества видится в поддержке лучших образовательных практик, защите национальных традиций в образовании, формировании общественного дискурса в направлении организации совместными усилиями новых прорывов в сфере образования.

Решение актуальных задач, связанных с современными вызовами развития России, предусматривает объединение в рамках единой коммуникационной площадки представителей:

- образования,
- экспертного сообщества,
- государственно-управленческих структур,
- работодателей,
- общественных организаций, включая профессиональные ассоциации.

Прямые диалоговые коммуникации представителей всех заинтересованных сторон позволят выработать общие принципы и наладить прямые контакты в целях формирования единой алгоритмизированной цепочки инновационного развития профессионального образования:

- 1) государственный, муниципальный, общественный и корпоративный заказ на подготовку профессиональных кадров;
- 2) прогнозирование экономического и социального развития региона, идентификация вызовов, рисков и угроз, социальный мониторинг;
- 3) научно-экспертное обеспечение подготовки кадров;

- 4) педагогическое обеспечение;
- 5) материально-техническое обеспечение;
- 6) общественный контроль за реализацией образовательных программ;
- 7) партнерство вузов с другими заинтересованными сторонами в организации образовательного процесса, соединение обучения с производством;
- 8) эффективное трудоустройство выпускников.

## **Проблемная повестка государственной политики в сфере образования**

Образование не является закрытым от остального общества институтом. Напротив, оно, как никакая другая сфера, тесно связано с обществом в целом и болеет теми же болезнями, которыми больно общество. Проблемы, возникающие перед образованием, могут быть разделены на три группы: 1) проблемы, являющиеся инерцией ошибок стратегического целеполагания; 2) ресурсные проблемы, связанные с ограничением возможностей инвестирования в образовательную сферу; 3) футурологические проблемы, состоящие в переходе к обществу будущего (соотнесение подготовки кадров с динамикой развития).

Проблемы, возникшие в результате инерции политики 1990-х годов, выражаются в ухудшении духовно-нравственного состояния общества, утрате ориентиров воспитательной работы. Широкое распространение в средствах массовой информации получили тогда подходы, направленные на дискредитацию отечественной истории, великих свершений российского народа. Учебники, издававшиеся при поддержке Фонда Сороса, целенаправленно подрывали ценностные основания суверенитета России. Рецидивы этих подходов всё еще

проявляются и фиксируются, в частности, при мониторинге взглядов учащейся молодежи.

*Ресурсные проблемы* отечественного образования напрямую связаны с дефицитом финансовых средств в условиях экономических и политических вызовов, стоящих перед Россией, а также с демографической ситуацией в стране. Высокие требования к качеству образования на мировом уровне пока далеко не всегда подкрепляются соответствующим уровнем привлечения материальных средств и оплатой труда педагогов. Российское правительство, Министерство науки и высшего образования и Министерство просвещения ставят перед собой задачи повышения уровня привлечения финансовых средств в систему образования, увеличения заработной платы педагогов на всех уровнях.

Проблемы образования осложняются последствиями действия «демографической ямы». Выход из создавшейся ситуации применительно к сфере образования связывается с развитием дополнительных образовательных программ и привлечением иностранных студентов, в том числе в рамках сотрудничества в Евразийском Союзе, ШОС, БРИКС. Привлечение иностранных студентов предупреждает угрозы девальвации качества образования и конфликтов социально-культурного характера.

*Футурологические проблемы*, состоящие в переходе к обществу будущего, связаны с пониманием перспектив развития России и мира. Мир вступает в фазу новой технологической революции, и Россия не имеет права технологически отстать. Особые требования в перспективе грядущих технологических трансформаций предъявляются системе высшего образования. Возрастают требования повышения уровня технологической подготовки учителей, так как в настоящее время значительная часть их не только не владеет передовыми техноло-

гиями, но и навыками работы с компьютером, отставая в этом отношении от школьников. Технологическая трансформация должна сочетаться с задачей сохранения педагогических и научных традиций России.

Проблемы в рамках представленного подхода рассматриваются как препятствия к достижению поставленной цели. Выявление проблем в сфере образования не должно означать, что оно не функционально или низкого качества, не следует считать это нарушением ведомственной солидарности. Напротив, формирование проблемных постановок показывает наличие потенциалов движения вперед.

Перед российским образованием в среднесрочной перспективе (2019–2025 гг.) стоят следующие проблемы.

### **Институциональные проблемы:**

- отсутствие целевого видения российской системы образования будущего;

- недостаточность системы долгосрочного планирования направлений и профилей подготовки профессий будущего;

- бюрократизация образовательного процесса, рост объемов отчетности для педагогов, парализация творческих сторон педагогической деятельности;

- подмена функционального подхода к оценке образовательных учреждений рейтинговым, неоправданное увлечение рейтингованием в системе образования;

- отсутствие системы комплексного прогнозирования и планирования кадровых запросов со стороны государства, бизнеса и общества;

- низкий уровень включенности системы дошкольных учреждений в процесс непрерывного обучения;

- отсутствие системных отношений школ с учреждениями среднего и высшего профессионального образования;

— прецеденты отношения к научно-исследовательской деятельности в ряде высших учебных заведений по остаточному принципу, как к функции, дополняющей образовательную подготовку;

— прецеденты недобросовестной конкуренции на рынке образования;

— отсутствие системности в организации производственной практики в вузах;

— процедуры аккредитации в вузах приводят на практике к дисфункции образовательного процесса, подмене образовательных задач формальными установками, усилению бюрократического пресса.

### **Кадровые проблемы:**

— отсутствие системы прогнозирования запросов рынка по направлениям подготовки квалифицированных кадров;

— старение учительских и профессорско-преподавательских кадров;

— неподкрепленность должной профессиональной кадровой базой негосударственного образования.

— ослабление уровня общей методологической, философско-научной подготовки профессорско-преподавательского состава;

— недостаточность масштабов подготовки высококвалифицированных рабочих кадров для задач новой индустриализации;

— профессиональное отставание в связи с высокой динамикой научно-технического прогресса, потребность улучшения системы переподготовки и повышения квалификации;

— диспропорции в структуре набора студентов по направлениям подготовки;

— прецеденты трудоустройства в школы и дошкольные образовательные учреждения лиц, не подходящих

по своим моральным и психическим качествам для работы в них;

— дефицитность на уровне профессорско-преподавательского состава, особенно в молодом сегменте ППС, лиц, готовых и способных к осуществлению задач патриотического воспитания в новых условиях развития России;

— более высокий уровень педагогической нагрузки ППС в российских вузах в сравнении с мировым уровнем, снижающий возможности качественной подготовки и творческого роста.

### **Финансово-экономические проблемы:**

— недостаточность финансовых средств, отставание по оплате труда педагогов от мирового уровня;

— приписки по регионам показателей оплаты труда педагогов, прецеденты нарушения «майских указов» Президента;

— слабая зависимость оплаты труда от уровня образования;

— зависимость вузов от набора студентов, обучающихся на коммерческой основе;

— прецеденты демпинга по приему на места с оплатой стоимости обучения, несоответствие стоимости обучения необходимым затратам на реализацию образовательной программы;

— высокие региональные различия в оплате труда педагогических работников.

### **Проблемы материально-технического обеспечения, технологических инфраструктур:**

— усложненная процедура проведения закупок для образовательных учреждений, не позволяющая оперативно решать материальные проблемы и затрудняющая проведение материально-технической модернизации;

- симптомы технологического отставания российских вузов от передовых университетов мира;
- сравнительно низкий уровень инновационной активности вузов;
- недостаточная развитость системы учебно-производственных комплексов;
- недостаточность жилищного фонда для студенческих общежитий.

### **Социальные проблемы:**

- последствия «демографической ямы», выражаемые в сокращении численности абитуриентов в вузах;
- угрозы конфликтов на расовой, этнической и религиозной почве в связи с увеличением притока иностранных студентов;
- недостаточно активная деятельность по защите прав педагогов на местах со стороны Профсоюзного союза работников народного образования и науки Российской Федерации, прецеденты «буллинга» учителей;
- рост социальных девиаций в молодежной среде, распространение насилия, дедовщины, криминальных порядков в отношениях между подростками в школах;
- высокие показатели хронических заболеваний школьников, эпидемиологические угрозы;
- тенденция роста «цифровой» зависимости современных подростков, риски деформации сознания и снижения интеллектуальных потенциалов;
- высокий уровень психологической неустойчивости молодежи, многочисленность случаев подросткового суицида;
- прецеденты коррупции, распространенность практики поборов с родителей на нужды школ;
- сложности организации действенных механизмов трудоустройства выпускников вузов по профилю подготовки в условиях рыночной экономики;



— недостаточность в обеспечении комфортных условий получения образования для лиц с ограниченными физическими возможностями;

— усиление социальных диспаритетов в возможностях приобретения качественного образования, репетиторские услуги доступны не всем семьям, имеются прецеденты организации образовательных площадок для преуспевающих семей.

### **Ценностно-мировоззренческие проблемы и проблемы сохранения цивилизационной идентичности России:**

— размытость мировоззренческих представлений современной российской молодежи;

— размытость категорий *добра* и *зла* в представлениях современной российской молодежи, категории *добра* и *зла* не раскрываются в образовательном процессе;

— кризис исторического сознания, разрушение преемственности исторической памяти;

— распространение в информационном пространстве мифов, принижающих историю России;

— заимствование и превращение в норму среди молодежи западных культурных образцов поведения;

— кризис мотивации к труду у молодежи;

— замещение традиционных детских игрушек игрушками «нового типа», не связанными с национальными традициями народов России;

— замещение русских национальных сказок анимационными версиями по типу мультфильмов Уолта Диснея;

— голливудизация сознания молодежи (герои подражания формируются по образу «американского супергероя», герой-индивидуалист вместо традиционного для России понимания героического как самопожертвования за высшие соборные идеалы;

- отсутствие общенационального пантеона исторических и литературных героев;
- распространение среди молодежи экстремистских идеологий, прецеденты втягивания молодежи в тоталитарные секты и радикальные религиозные организации;
- распространение сепаратистской этнической мифологии среди молодежи национальных регионов России;
- эмиграционные мотивы, высокая доля среди молодежи желающих выехать из России на ПМЖ за рубеж;
- замещение традиционных национальных представлений о красоте.

**Проблемы образовательных подходов, методик и технологий качества образования:**

- отказ от традиций отечественной школы педагогики;
- распространение новых педагогических подходов, приводящих к вытеснению развивающей и воспитывающей компонент из образовательного процесса, внедрение модели клиентных отношений (образовательная услуга);
- несоответствие содержания значительной части учебно-методических разработок задачам развития страны, включая ответы на актуальные вызовы;
- перенос в российское гуманитарное образование подходов, выработанных применительно к западному социуму и утверждающих западоцентрическую модель мироустройства, пропаганда представлений об универсальности западного пути развития и связанных с ним ценностных ориентиров;
- универсализация через ЕГЭ тестовых форм контроля, приводящая к вытеснению развивающих методик обучения;

— отсутствие целостной, принятой на государственном уровне концепции российской истории; Историко-культурный стандарт не отражает политические реалии, сложившиеся в мире после воссоединения Крыма с Россией;

— разрыв между наукой и учебной работой в ряде высших учебных заведений;

— формальность многих действующих механизмов повышения квалификации и переподготовки кадров;

— ориентация на узкую специализацию, а не на личностный рост и развитие способностей адаптации к меняющимся условиям общественного развития превращает систему ДПО в «догоняющую модель» постоянного переучивания;

— онлайн-образование сводится в настоящее время к «говорящей голове», что существенно отличается от современных западных цифровых технологий в образовании;

— увлечение новыми технологиями, в том числе «цифровыми», без подчинения их ценностно-целевым ориентирам образования негативно сказывается на образовательном процессе.

### **Проблемы формирования образовательно-просветительской среды:**

— отсутствие привлекательности знания как такового, эрозия мотиваторов приобретения знаний;

— низкая престижность научной и педагогической деятельности в восприятии молодежи, затрудняющая селекцию кадров;

— распространение в молодежной среде и в обществе в целом антинаучных теорий и подходов;

— снижение популярности чтения, симптомы кризиса книжной культуры;

- непрестижность рабочих профессий и среднего профессионального образования у современной российской молодежи;
- отставание в представлениях абитуриентов по популярности профессий, связанных с задачами импортозамещения и новой индустриализации.

### **Проблемы международных коммуникаций и мирового позиционирования:**

- преобладание в обучении английского языка над всеми иностранными языкам, англоязычие как канал культурной пропаганды;
- несоответствие международных рейтингов в образовательной сфере реальным потенциалам российского образования, тенденция занижения показателей российских образовательных учреждений и российского образования в целом;
- отсутствие в РФ закрытой и защищенной базы данных для руководителей вузов, профильных проректоров и руководителей международных служб вузов о неблагонадежных рекрутинговых агентствах, частных агентах и т.п., занимающихся направлением иностранных граждан на обучение в вузы России;
- прецеденты заниженных требований при обучении иностранных студентов, в том числе на предмет знания русского языка;
- отсутствие программ по созданию и развитию кабинетов русского языка на базе зарубежных вузов и школ;
- неразработанность нормативной базы о филиалах и представительствах российских вузов за рубежом;
- пропаганда трудоустройства выпускников вузов за рубежом, наносящая ущерб российской экономике.

## **Задачи и управленческие решения реализации государственной политики в сфере образования**

Выявление ключевых проблем в сфере образование предполагает установление комплекса задач, стоящих перед государством и обществом в их разрешении. Перечень задач, принимаемых в рамках реализации «Основ государственной политики в сфере образования», определяет деятельностную повестку для государственных и общественных организаций, связанных с образовательной деятельностью. На макроуровне осуществления государственной политики в среднесрочной перспективе предполагается решение следующих задач.

### **Институциональные задачи:**

- корректировка нормативно-правовой базы в системе российского законодательства в соответствии с новой стратегией;
- создание структур, реализующих функции прогнозирования и планирования в сфере образования, научное обеспечение их деятельности;
- совершенствование системы мониторинга образовательного потенциала и образовательных запросов населения;
- принятие мер по снижению административной нагрузки на образовательные организации, в том числе путем сокращения контрольно-надзорных мероприятий, уменьшение нагрузки преподавателей, связанной с составлением отчетов, ответов на информационные запросы, направляемые в образовательные организации, а также с подготовкой внутренней отчетности образовательных организаций;

- включение дошкольных учреждений в единый, непрерывный процесс обучения, развитие их связей со школами;
- создание систем образовательных комплексов, включающих учреждения среднего, специального профессионального и высшего профессионального образования;
- развитие системы общественной аккредитации образовательных учреждений;
- создание системы мониторинга качества и независимой оценки программ ДПО;
- формирование современной модели взаимодействия образовательных организаций с работодателями, развитие системы корпоративных заказов на подготовку квалифицированных кадров;
- включение в Перечень критических технологий Российской Федерации темы «Науки о человеке».

### **Кадровые задачи:**

- осуществление мониторинга рынка труда на предмет выявления запросов по направлениям подготовки и решения задач планирования с учетом экономической стратегии развития страны;
- развитие форм распределения выпускников средних профессиональных и высших профессиональных учебных заведений (обязательность распределения для обучающихся на бюджетных основаниях), поддержка целевого обучения;
- всеобщая включенность профессиональных кадров в процесс дополнительного образования, переподготовки и повышения квалификации;
- создание сети центров оценки и сертификации квалификаций для подтверждения компетентности работников;

- создание современной системы повышения квалификации среди преподавателей учреждений среднего профессионального образования;
- целевая поддержка талантливых молодых специалистов;
- развитие механизмов селекционного отбора одаренных учащихся;
- создание системы преференций при обучении по направлениям и профилям, составляющим стратегический интерес для государства;
- ограничение объемов нагрузки, а также рутинной работы профессорско-преподавательского состава и педагогов в целях обеспечения возможности профессионального совершенствования и творческого роста;
- усиление требований к работникам образовательных организаций по моральным и психологическим критериям.

### **Финансово-экономические задачи:**

- ресурсное обеспечение государственной политики в сфере образования;
- выявление практик нарушения «майских указов» Президента по оплате труда педагогов, нормативное уточнение их содержания;
- определение единой государственной системы оплаты обучения по соответствующему направлению подготовки и с учетом региональной специфики;
- развитие системы кредитов на образование;
- выравнивание оплаты труда в системе образования для лиц, реализующих сходные функции при сходном уровне качества осуществляемой деятельности;
- установление налоговых преференций для бизнеса, инвестирующего в сферу образования.

### **Задачи материально-технического обеспечения:**

- упрощение процедуры закупок для образовательных учреждений;
- постоянное техническое переоснащение образовательных учреждений в соответствии с динамикой научно-технического прогресса;
- развитие системы инновационно-территориальных кластеров, с включенностью в них ведущих региональных вузов;
- восстановление системы учебно-производственных комплексов;
- программа строительства общежитий для нуждающихся в них вузов.

### **Социальные задачи:**

- текущий системный мониторинг по проблемам социальных девиаций учащихся, включая мониторинг социальных сетей;
- разработка типовых программ воспитательной деятельности в образовательных учреждениях с акцентом на патриотическое воспитание, противодействие экстремизму, национализму в молодежной среде;
- воссоздание единой системы подростковых организаций бойскаутского и спортивного типа, действующих во всех государственных образовательных учреждениях и решающих задачи «параллельного воспитания» подростков и молодежи;
- содействие деятельности Проффессионального союза работников народного образования и науки Российской Федерации, неформальный подход к осуществлению профсоюзом функций защиты прав педагогов на местах;
- пропаганда здорового образа жизни среди молодежи;



- расширение системы подготовки школьных психологов, мониторинг за психологическим состоянием подростков;
- обеспечение условий получения образования лицами с ограниченными физическими возможностями;
- предоставление родителям возможности получения доступной педагогической и психологической помощи по вопросам воспитания детей;
- пресечение прецедентов, противоречащих принципам равенства и общедоступности образования;
- повышение общественного статуса учителя, утверждение в общественном сознании представлений об учителе как эталоне социального поведения, носителя безусловного нравственного и интеллектуального авторитета;
- регулирование рынка репетиторских услуг;
- введение ограничений на доступ учащихся к интернет- и мобильной связи в образовательных учреждениях (за исключением случаев связанности их с решением образовательных задач).

### **Ценностно-мировоззренческие задачи и задачи сохранения цивилизационной идентичности России:**

- сохранение цивилизационных и этнических традиций воспитания;
- установление системы мотиваторов за осуществление воспитательной деятельности в образовательных учреждениях;
- разработка комплектов учебников, учебно-методических комплексов, решающих задачу акцентировки высших ценностей России в образовательной практике;
- введение в профильные образовательные программы концепции о России как государстве-цивилизации, в соответствии с Посланием Президента Федеральному Собранию;

- развитие системы военно-патриотического воспитания в школах;
- формирование общенационального пантеона исторических героев России, служащих образцами при осуществлении патриотического воспитания;
- преодоление межпоколенческих ценностных разрывов за счет распространения среди молодежи традиционных ценностей;
- замена в образовательных стандартах и программах ориентира на формирование толерантности идеей формирования дружбы и взаимодоверия народов, уважительного отношения друг к другу;
- формирование через систему воспитательной деятельности традиционной этики труда;
- введение категорий *добра* и *зла* как базовых понятий в образовательные стандарты по гуманитарным направлениям подготовки;
- обеспечение целевой поддержки и защиты русского языка, в том числе за рубежом, повышение качества владения гражданами России русским языком, создание условий для сохранения и развития всех языков народов Российской Федерации;
- реализация пакета мер по противодействию антироссийской пропаганде среди молодежи, предотвращению манипулирования ею в политических целях;
- расширение сети кадетских и казачьих школ и классов в системе среднего образования;
- подготовка кадров для преподавания «Основ религиозной культуры» в школе;
- более активное включение в воспитательную деятельность духовных лиц, представляющих традиционные для России религиозные организации;
- приступить к формированию объединения высших учебных заведений и иных образовательных и просветительских центров на основании консолидирую-

щей ценностной платформы с базовыми ценностями патриотизма и суверенитета России;

— целевое внедрение традиционных для России детских игрушек, игр, сказочных образов для детей дошкольного и раннего школьного возраста;

— распространение через систему общественного просветительства воспитательных практик на взрослую часть населения.

**Задачи разработки и применения эффективных образовательных подходов, методик и технологий, повышающих качество образования:**

— определение на основе широкого общественного обсуждения целевого образа человека, формируемого в рамках системы образования;

— поддержка передовых исследований в педагогической науке и в науках о человеке;

— поддержка и популяризация деятельности и педагогов-новаторов;

— целевая поддержка традиций отечественной педагогической науки, развитие антропологического направления в образовании;

— создание нового поколения патриотических, цивилизационно-идентичных учебников по общественным дисциплинам;

— диверсификация форм контроля в рамках ЕГЭ, преодоления практики подготовки к экзаменационным тестам как замены полного образовательного комплекта, включающего и воспитывающую компоненту, формирование навыков творчества;

— создание региональных центров компетенций в области онлайн-технологий, подготовка кадров в области онлайн-обучения;

— при формировании критериев мониторинга вузов и условий «эффективного контракта» учесть огра-

ниченность возможностей цитирования в западных базах данных (Scopus, Web of science) профессорско-преподавательского состава гуманитарных специальностей, пересмотреть отношение к индикаторам публикационной активности в иностранных системах учета как необъективным показателям, не учитывающим национальную специфику науки и образования;

— осуществление через использование технологии «BigData» психометрического портретирования, тестирования детей и подростков с целью составления «образовательных информационных банков» российских талантов;

— поддержка и развитие новых форм самообразования российских граждан;

— пересмотр на законодательном уровне понятия «образовательная услуга»;

— целевое преодоление формализма в деятельности образовательных учреждений, поддержка атмосферы творчества, поиска нестандартных подходов и решений.

### **Задачи формирования образовательно-просветительской среды:**

— утверждение в обществе представлений о высокой социальной ценности просвещения, вовлечение граждан в различные формы просветительской деятельности;

— поддержка детских и молодежных организаций, объединений, движений, ориентированных на познавательную деятельность;

— поддержка детского и юношеского научного творчества через систему «Кванториумов» и иных детских и молодежных центров;

— проведение конкурсов детского и молодежного научно-технического творчества, расширение масштабов проведения и числа участников соревнований по

направлениям WorldSkills, популяризация достижений технических наук, объяснение значения президентского курса новой индустриализации России;

— поддержка общественных инициатив по популяризации научных знаний в обществе;

— оказание поддержки Всероссийскому обществу изобретателей и рационализаторов и стимулирование изобретательской активности населения;

— поддержка издания научно-популярной литературы, научно-популярных и обучающих фильмов;

— принятие мер по возрождению интереса населения к чтению, повышение престижности знаний;

— создание в регионах по аналогии с историческим парком «Россия — моя история» региональных исторических парков.

### **Задачи в сфере международных коммуникаций и мирового позиционирования:**

— создание национальной закрытой и защищённой базы данных для руководителей вузов, профильных проректоров и руководителей международных служб вузов о неблагонадёжных рекрутинговых агентствах, частных агентах и т.п., занимающихся направлением иностранных граждан на обучение в вузы России;

— разработка нормативной базы о филиалах и представительствах российских вузов за рубежом;

— разработка государственной программы / подпрограммы по созданию и развитию кабинетов русского языка на базе зарубежных вузов и школ;

— диверсификация изучения иностранных языков в российском образовании;

— проведение кампаний популяризации профессий, имеющих стратегическое значение для развития страны;

— разработка российской системы рейтинга развития образования в странах мира;

— минимизация или исключение показателей по направлению «Международная деятельность» для вузов, не работающих по этому направлению;

— усиление контроля за соблюдением законодательства о русском языке в российских образовательных учреждениях разного уровня.

## **Субъекты реализации «Основ государственной политики в сфере образования»**

Государственная политика в сфере образования может быть эффективной при условии ее системности. В том случае, когда государственные и общественные институты, связанные с образовательными функциями, ведут разнонаправленную деятельность, расходятся в ценностном целеполагании, успех невозможен. Соответственно, все субъекты осуществления образовательной, воспитательной и просветительской деятельности должны проводить скоординированную работу, дополняя друг друга. Субъектами образовательной, воспитательной и просветительской деятельности могут и должны выступать:

дошкольные учреждения;

учреждения начального, среднего и общего образования;

учреждения специального профессионального образования;

учреждения высшего профессионального образования;

общественные просветительские организации;

семья, попечительские организации;

религиозные организации, представляющие традиционные религии России;

молодежные объединения;  
военно-патриотические организации;  
организации детско-юношеского творчества;  
кружки патриотической направленности;  
спортивные секции и сообщества, спортивные клубы;  
радио и телевидение;  
газеты и журналы;  
блогеры;  
педагогические ассоциации, ассоциации деятелей культуры;  
библиотеки;  
музеи;  
дома и дворцы культуры и творчества;  
театры;  
вооруженные силы;  
отделения полиции, исправительные учреждения;  
научные институты.

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации и Министерство просвещения Российской Федерации координируют деятельность находящихся в их подчинении образовательных и просветительских структур и устанавливают сотрудничество в своем лице и в лице координируемых ими структур с иными субъектами образовательной, воспитательной и просветительской деятельности.

На высшем государственном уровне в реализации государственной политики в сфере образования, наряду с Министерством науки и высшего образования РФ и Министерством просвещения РФ, должны принимать участие в рамках профильных компетенций:

Комитет Совета Федерации по науке, образованию и культуре;

Комитет Государственной Думы по образованию и науке;

Министерство культуры;

Министерство обороны;  
Министерство юстиции;  
Министерство связи массовых коммуникаций;  
Министерство спорта;  
Министерство иностранных дел;  
Министерство по развитию Дальнего Востока;  
Министерство по делам Северного Кавказа;  
Федеральная служба безопасности;  
Федеральное архивное агентство;  
Главное управление специальных программ Президента;

Федеральное агентство по делам национальностей.

Непосредственная ответственность за реализацию «Основ государственной политики в сфере образования» возлагается на Министерство науки и высшего образования и Министерство просвещения Российской Федерации. Указанные министерства Российской Федерации взаимодействуют с перечисленными выше организациями федерального уровня, координируя их совместные усилия в осуществлении государственной политики в сфере образования. На уровне регионов Российской Федерации ответственность возлагается на региональные министерства образования.

## **Критерии оценки деятельности образовательных учреждений в рамках решения задач государственной политики в сфере образования**

Каждое из учреждений сферы образования оценивается на основе количественных и качественных критериев.

*Количественный критерий* — количество обучившихся человек в установленные временные интервалы в соответствующих образовательных учреждениях.



Для отражения динамики количественных показателей используются сравнения с показателями деятельности образовательной организации за предыдущий временной период (как правило, предыдущий год) и сравнения с количественными показателями аналогичных по профилю деятельности организаций.

*Качественный критерий* оценки выражается в степени качества образования. С этой целью проводится регулярный мониторинг трудоустройства выпускников, их профессиональных достижений. Важной составляющей мониторинга является выявление результатов воспитательной деятельности образовательного учреждения.

Специфическими критериями, характерными для оценки деятельности образовательных учреждений, являются:

- доля человеко-дней пропусков для воспитанников и учащихся учреждений дошкольного, начального и общего образования;
- количество реализуемых образовательных программ (для учреждений среднего профессионального образования и высшего профессионального образования);
- доля учителей высшей категории (для учреждений общего и среднего образования);
- средний балл выпускных и вступительных испытаний;
- доля докторов наук и профессоров в структуре ППС вузов;
- доля трудоустроенных по направлению подготовки для лиц, получивших среднее профессиональное и высшее профессиональное образование;
- число проведенных просветительских мероприятий гражданской направленности.

Интегральная оценка деятельности образовательного учреждения определяется по реализуемости установленных функций. «Основы государственной политики в

сфере образования» исходят из понимания различия и специфичности функций образовательных учреждений. Специфичность функций берется за основу при вынесении интегральной оценки деятельности образовательного учреждения.

## **Ожидаемые результаты реализации государственной политики в сфере образования**

Результатами реализации государственной политики в сфере образования должны стать:

формирование человека как гармоничной личности, патриота с активной гражданской позицией;

— развитие нравственных потенциалов российского общества, повышение значения традиционных российских ценностей;

— повышение интеллектуального потенциала российского общества;

— повышение квалификационных потенциалов российского населения, соответствия образования реальным производственным запросам;

— повышение показателей трудоустройства по направлению подготовки;

— подготовка кадров для технологического прорыва России, повышения ее конкурентоспособности в мире;

— формирование мировоззренческих представлений населения, повышение общей образованности и культуры, владение русским литературным языком, знание истории России;

— создание в общественной атмосфере запроса на получение образования, повышение социального статуса педагога;

— внедрение в образовательный процесс передовых технологий, формирование модели опережающего развития системы образования в соотношении с динамикой научно-технического прогресса;

— повышение позиций и престижности российского образования в мировом образовательном пространстве.

Решение задач государственной политики в сфере образования потребует постоянного мониторинга развития образовательной сферы, оперативной корректировки реализуемых управленческих решений.

Государственная политика имеет среднесрочную (5–6 лет) и долгосрочную (15–20 лет) временную проекцию реализации. Первые ощутимые результаты реализации государственной политики в сфере образования должны быть получены в течение ближайших пяти–шести лет, после чего будет дана комплексная оценка ее осуществления, внесены стратегические коррективы.

## **Нормативно-правовые источники реализации государственной политики в сфере образования**

«Основы государственной политики в сфере образования» опираются на нормативно-правовые документы Российской Федерации, регулирующие сферу образовательной деятельности в РФ. Принимаемый документ не противоречит законодательной базе, принимается с опорой на нее и в развитии заложенных в ней положений. Основными нормативно-управленческими источниками «Основ государственной политики в сфере образования» являются:

Конституция Российской Федерации;

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»;

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года;

Федеральный закон «О защите детей от информации, наносящей вред их здоровью и развитию»;

Федеральный закон «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»;

Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»;

Федеральный закон «О лицензировании отдельных видов деятельности»;

Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»;

Стратегия Национальной безопасности Российской Федерации;

Указ Президента об утверждении «Основ государственной культурной политики»;

Указ Президента о создании Общероссийской общественно-государственной просветительской организации «Российское общество «Знание»;

Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утверждена Президентом);

Концепция развития дополнительного образования детей (утверждена распоряжением правительства РФ);

Гражданский кодекс Российской Федерации;

Трудовой кодекс Российской Федерации;

Семейный кодекс Российской Федерации.

# **Концепция совершенствования системы патриотического воспитания граждан в Российской Федерации**

## **Актуальные вызовы**

**А**ктуальность разработки представляемой Концепции определяется возрастающим запросом на активизацию деятельности государства и общества в реализации функций патриотического воспитания подрастающего поколения. Концепция отвечает на современные вызовы и угрозы глобального, общероссийского и регионального уровня, подрывающие цивилизационную идентичность и суверенитет России. В мире усиливается межгосударственная конкуренция, обостряется борьба за ресурсы, развиваются технологии информационно-психологических войн и экспорта цветных революций. Средствами борьбы в этом соперничестве выступают современные приемы манипуляции массовым сознанием, фальсификация и мифологизация истории, разрушение традиционных, в том числе семейных ценностей. В контексте этих вызовов еще более возрастает значение патриотического воспитания и формирования ценностной установки служения Отечеству. Объективной стороной глобали-

зационных процессов является эрозия национально-культурных ценностей, распространение потребительской культуры, девальвация нравственных идеалов. Данным тенденциям возможно и необходимо противостоять, укрепляя цивилизационное и гражданское самосознание россиян, формируя установки патриотической ориентированности российской молодежи.

Необходимость разработки и принятия Концепции патриотического воспитания обусловлена возрастающим информационно-психологическим давлением на Россию со стороны геополитических противников. Характеристику этой ситуации дал Президент Российской Федерации: «Как показывает в том числе и наш собственный исторический опыт, культурное самосознание, духовные, нравственные ценности, ценностные коды — это сфера жёсткой конкуренции, порой объект открытого информационного противоборства, не хочется говорить — агрессии, но противоборства — это точно, и уж точно хорошо срежиссированной пропагандистской атаки. И это никакие не фобии, ничего я здесь не придумываю, так оно и есть на самом деле. Это, как минимум, одна из форм конкурентной борьбы. Попытки влиять на мировоззрение целых народов, стремление подчинить их своей воле, навязать свою систему ценностей и понятий — это абсолютная реальность, так же как борьба за минеральные ресурсы, с которой сталкиваются многие страны, в том числе и наша страна. И мы знаем, как искажение национального, исторического, нравственного сознания приводило к катастрофе целых государств, к их ослаблению, распаду в конечном итоге, лишению суверенитета и к братоубийственным войнам».

Концепция опирается на положение об изменении мышления, запросов и способов внутриспоколенных коммуникаций молодежи, определяющих необходи-

мость формирования новых подходов в воспитательной деятельности. Современная молодежь отличается от молодежи, приходившей в образовательные учреждения прежде, и это обуславливает применение подходов, методологии и методики воспитания, отвечающих запросам времени.

Целевые установки Концепции исходят из тезиса Президента России о **патриотизме как национальной идее**, объединяющей граждан России, и факта поддержки президентского подхода большинством российского общества. Принятие идеи патриотизма на государственном и общественном уровне предполагает преломление ее во всех сферах и институтах жизнеустройства. Ей как интегральному ориентиру должна быть подчинена деятельность всех государственных и общественно-государственных органов. Требуется пересмотр под национальную идею всей системы российского законодательства. Патриотическое воспитание должно стать главным воспитательным ориентиром, приоритетным в отношении всех других составляющих воспитательной деятельности.

## **Методология и методика воспитательной деятельности**

Методологической основой реализации представляемой Концепции является ценностный (аксиологический) подход в формировании государственного управления. Ценностный подход исходит из определения базовых ценностей, на основе которых устанавливаются цели, выявляются далее проблемы как препятствия к достижению целевых ориентиров, находятся средства к их решению и тем самым достигается результат. В соответствии с методологией представляемого подхода го-

сударственная политика патриотического воспитания реализуется по следующей алгоритмизированной схеме: Ценности — Цели (целевой образ) — Определения предмета управления — Определение субъектов реализации Концепции — Определение имеющихся ресурсов — Определение субъектов реализации Концепции — Перечень проблем (проблемная повестка) — Задачи — Определение подходов решений — Определение коридора возможностей — Определение сроков реализации Концепции — Определение рисков и угроз — Определение пакета действий — Деятельностный план — PR и GR — Мониторинг эффективности — Ожидаемые результаты.

Интегральная оценка определяется в соответствии с высшей ценностью политики патриотического воспитания — патриотичностью российского населения. При повышении степени патриотичности деятельность субъектов реализации Концепции патриотического воспитания оценивается, соответственно, в плюс, при понижении — в минус.

Патриотическое воспитание должно проводиться с учетом возрастных, социальных, национальных, религиозных, психологических и физиологических особенностей воспитуемых. Такой учет оберегает от тоталитарных форм идеологии и позволяет использовать индивидуально-ориентированные механизмы воспитательной деятельности. Патриотизм, сообразно с этим подходом, должен объединять, а не разъединять общество.

Концепция не может быть действенна не только без определения ценностно-целевых ориентиров, но и того, против чего она направлена. *Патриотическим ценностям противостоят антиценности.* Интегральной ценности патриотизма противоположна антиценность космополитизма. Против космополитизма как ложного ценностно-



го ориентира необходимо направить соответствующую разъяснительную и просветительскую работу.

Патриотическое воспитание в представляемой Концепции рассматривается в качестве одного из важнейших средств социализации человека. По содержательному наполнению патриотической воспитательной деятельности она включает *следующие направления социализации:*

- гражданское: формирование гражданина России, имеющего активную гражданскую позицию в отстаивании ценностей государственного суверенитета России;

- цивилизационное: формирование российской цивилизационной идентичности;

- политическое: формирование политической позиции гражданина, соотносимой с патриотическими ценностями;

- поло-ролевое: формирование традиционных мужских и женских социальных ролей, связанных с защитой Отечества;

- трудовое: формирование ориентиров труда на благо Отечества;

- культурное: формирование человека российской культурной традиции, знающего и любящего отечественную историю и культуру;

- нравственное: формирование у граждан идеалов, связанных с традиционным для России пониманием добра и зла;

- этическое: формирование человека, уважающего нормы российского общежития;

- эстетическое: формирование у граждан представлений о прекрасном, характерных для российской эстетической традиции;

- военное: военно-патриотическая подготовка;

- языковое: знание русского языка и любовь к русскому языку, уважительное отношение к языкам народов России;

— экологическое: бережное отношение к родной природе.

## **Ценностные установки воспитательной деятельности**

Высшей ценностью патриотического воспитания граждан России является формирование чувства любви к своему Отечеству, готовности его защищать от внешних и внутренних посягательств, противостоять любой деятельности, умаляющей его суверенитет, служить Отечеству в любых профессиональных и общественных сферах. Высшей ценностной установкой и подчинен следующий набор ценностей, убеждений, нравственных качеств:

- суверенитет России;
- российская цивилизационная идентичность;
- территориальная целостность России;
- укрепление потенциалов российской государственности;
- усиление позиций России в мире;
- любовь к родному краю, патриотизм малой Родины;
- гордость за историю своей страны и великие свершения предков;
- уважительное отношение к государственным символам России, историческим символам и памятникам Отечества;
- восприятие воинской службы как священного долга защиты Родины;
- восприятие профессиональной деятельности как служения Отечеству;
- неприятие идеологии и практики космополитизма, россиефобии и русофобии;
- бережное отношение и любовь к родной природе;

принятие традиционных российских ценностей;  
дружба народов как основа гражданской и цивилизационной общности;

непримиримость врагов России и позитивное отношение к ее союзникам;

любовь к русскому языку и родным языкам народов России, защита позиций русского языка в своей стране и за ее пределами;

память о предках, их подвигах, совершенных во имя Отечества, защита этой памяти от кощунственных действий;

уважительное отношение к православию и другим традиционным религиям России, защита чувств верующих;

уважение к российской культуре;

гражданская активность, направленная на защиту ценностей и интересов России;

заинтересованное отношение к российским спортсменам и поддержка их на международных соревнованиях при отстаивании чести России;

коллективизм, чувство товарищества в отношении всех граждан России, готовность прийти им на помощь, защита их от посягательств со стороны иностранных государств.

## **Нормативно-правовая база Концепции**

Приоритетность ценностных установок патриотизма и служения Отечеству и выстраивание в соответствии с ними общегосударственной системы патриотического воспитания вступает в противоречие с существующей нормативно-правовой базой Российской Федерации. Внесение изменений или приостановление в действиях необходимы относительно следующих нормативно-правовых документов:

Конституция Российской Федерации;  
Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы»;

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»;

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года;

Концепция патриотического воспитания граждан РФ;  
Федеральный закон «О защите детей от информации, наносящей вред их здоровью и развитию»;

Стратегия Национальной безопасности Российской Федерации;

Основы государственной культурной политики;

Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утверждена Президентом);

Концепция развития дополнительного образования детей (утверждена распоряжением правительства РФ);

Федеральный закон «О рекламе»;

Федеральный закон «О государственном языке РФ»

Целесообразно разработать и принять интегральные для проблематики патриотического воспитания новые законы федерального уровня:

Федеральный закон «О патриотизме»;

Федеральный закон «О воспитании»;

Федеральный закон «Об иностранной пропаганде в России»;

Федеральный закон «О традиционных религиях России»

Федеральный закон «О противодействии космополитизму и национализму»;

Федеральный закон «О защите территориальной целостности России»;

Федеральный закон «О защите национальной культуры России».

Федеральный закон «О защите исторической памяти».

Новая Концепция патриотического воспитания заменяет **Концепцию патриотического воспитания граждан РФ 2003 года**, действующую до настоящего времени. Концепция нуждается в пересмотре по следующим позициям:

1. Установление приоритетности формирования общероссийской идентичности перед идентичностью «малой Родины».

2. Предъявление национальной российской идеологии, опирающейся на ценностную основу патриотизма.

3. Формирование российской цивилизационной идентичности наряду с гражданской идентичностью, введение в общественный оборот концепции о России как государстве-цивилизации (в соответствии с Посланием Президента Федеральному Собранию).

4. Распространение военно-патриотического воспитания на все группы населения, не ограничиваясь воспитанием военнослужащих.

5. Подготовка населения к становящимся реальностью современного мира войнам «нового типа».

6. Формирование чувства патриотизма у женской части российского населения, разработка специальных программ по направлению женской патриотики.

7. Определение образа врага и формирование чувств непримиримости борьбы с врагом.

8. Разработка практических управленческих механизмов реализации Концепции.

На смену **Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2020 годы»**

должна быть принята новая (на новый срок), принципиально отличающаяся от предыдущей по следующим аспектам:

1. Пересмотр базовой категории «патриотизм» в соответствии с его традиционным пониманием как любви к Родине.

2. Раскрытие категории «государственная политика патриотического воспитания», определение ее интегративных ценностей и целей.

3. Формирование общенационального пантеона исторических героев России, служащих образцами при осуществлении патриотического воспитания.

4. Уточнение содержательной связи занятий физкультурой и спортом с патриотическим воспитанием.

5. Отражение места и роли в патриотическом воспитании кадетских и казачьих школ и классов.

7. Отражение включенности в патриотическое воспитание традиционных религий России.

8. Введение в оборот и раскрытие содержания понятий «российская цивилизационная идентичность», «Российская цивилизация».

9. Внесение в структуру патриотического воспитания просветительской деятельности, осуществляемой по линии Российского общества «Знание».

10. Расширение канвы патриотического воспитания: наряду с историей Великой Отечественной войны освещать другие периоды российского прошлого; воссоздание преемственной патриотической линии в истории России.

11. Изъятие из программы мероприятий, не связанных непосредственно с патриотическим воспитанием или наносящих ущерб патриотическому воспитанию (в частности, принижающих российскую историю).

12. Усиление контроля за целевым использованием средств.

13. Отказ от задачи формирования толерантности как противоречащей идее патриотизма, предполагающего непримиримость к врагам Отечества.

14. Строгий отбор организаций и авторов для качественной реализации программ патриотического воспитания.

Корректировка **Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года** должна быть проведена по следующим направлениям:

1. Определение перечня базовых ценностей Стратегии.

2. Определение целевого образа и характера мировоззрения воспитуемого.

3. Раскрытие категории «традиционные нравственные ценности».

4. Установление государственных и общественных институтов, реализующих Стратегию.

5. Установление системы мотиваторов за осуществление воспитательной деятельности.

6. Установление ответственных за результаты воспитательной работы.

7. Включение критерия «решение воспитательных задач» при оценке эффективности образовательных учреждений.

8. Описание механизмов финансовой поддержки воспитательной работы.

9. Раскрытие мер по противодействию антироссийской пропаганде среди молодежи, предотвращению манипулирования ею в политических целях.

10. Распространение воспитательных практик на взрослую часть населения.

Провозглашение в качестве высших ценностных установок патриотизма и служения Отечеству (что тож-

дественно *идеологии*) предполагает устранение коллизии, возникающей в связи с запретом на установление государственной идеологии в **Конституции Российской Федерации**. Требуется устранение прямых противоречий между заявляемым наличием национальной идеи России и следующими статьями действующей Конституции РФ: преамбула, статья 2, статья 3, статья 4, статья 5, статья 6, статья 13, статья 15, статья 17, статья 29, статья 30, статья 38, статья 46, статья 55, статья 59, статья 62, статья 63, статья 68, статья 69, статья 70, статья 79.

## **Субъекты патриотической воспитательной деятельности**

Воспитательная работа может быть эффективной при условии ее системности. В том случае, когда государственные и общественные институты, связанные с воспитательными функциями, ведут разнонаправленную деятельность, расходятся в ценностном целеполагании, успех невозможен. Соответственно, все субъекты осуществления патриотического воспитания должны проводить скоординированную работу, дополняя друга друга. Субъектами патриотического воспитания могут и должны выступать:

- общественные просветительские организации;
- дошкольные учреждения;
- учреждения начального, среднего и общего образования;
- учреждения высшего профессионального образования;
- семья;
- религиозные организации, представляющие традиционные религии России;
- военно-патриотические организации;



молодежные объединения;  
спортивные секции и сообщества;  
радио и телевидение;  
газеты и журналы;  
блогеры;  
ассоциации деятелей культуры;  
библиотеки, музеи, дома и дворцы культуры и творчества;  
театры;  
соответствующие структуры Вооруженные сил;  
исправительные учреждения;  
политические партии.

На высшем государственном уровне участие в реализации Концепции патриотического воспитания должны принимать:

Министерство науки и высшего образования;  
Министерство просвещения;  
Министерство культуры;  
Министерство обороны;  
Министерство юстиции;  
Министерство связи массовых коммуникаций;  
Министерство спорта;  
Министерство иностранных дел;  
Министерство по развитию Дальнего Востока;  
Министерство по делам Северного Кавказа;  
Федеральная служба безопасности;  
Федеральное архивное агентство;  
Главное управление специальных программ Президента;

Федеральное агентство по делам национальностей.

В каждом из перечисленных министерств, служб и агентств должны быть выделены структуры, непосредственно отвечающие за осуществление патриотического воспитания. Помимо указанных министерств, к про-

фильной деятельности по патриотическому воспитанию должно быть подключено Министерство финансов, контролирующее обеспечение патриотической воспитательной работы должным финансированием. Ввиду межведомственного характера деятельности в сфере патриотического воспитания должен быть создан при Президенте Государственный Комитет по реализации высших ценностей России. Председателем Комитета по причине важности возлагаемых на него функций должен стать Президент Российской Федерации.

## **Финансирование патриотической воспитательной деятельности**

На патриотическое воспитание должны быть выделены ресурсы в федеральном, региональных и муниципальном бюджетах. Осуществляется как инфраструктурное, так и грантовое финансирование. Гранты на патриотическую деятельность не должны быть смешиваемы и подменены другими грантовыми направлениями. Гранты на патриотическую воспитательную деятельность не могут получать организации, являющиеся иностранными агентами, а также иностранные организации. Инфраструктурное финансирование по статье «патриотическое воспитание» осуществляется в отношении всех перечисленных выше субъектов патриотического воспитания. Патриотическое воспитание должно входить в должностные инструкции работников перечисленных профильных организаций.

Лиц, добившихся особо значимых успехов в патриотическом воспитании, следует поощрять материально. Одной из форм поощрения является проведение конкурса на лучшего воспитателя патриотизму. Успехи в патриотическом воспитании должны быть включены в показатели эффективности образовательных учрежде-

ний. Вместе с тем, из показателей эффективности вузов должна быть исключена позиция «привлекаемое финансирование за счет международной деятельности» как установка, подменяющая патриотические ориентиры деятельности вузов космополитическими. Также из показателей рейтингов следует по той же причине исключить «индекс цитируемости в международных базах цитирования», являющийся преимущественно нишей англоязычного культурного и политического влияния.

## **Основные подходы к реализации президентского положения о патриотизме как национальной идее России**

Патриотическое воспитание должно соотноситься с общегосударственным подходом определения *патриотизма в качестве составной части национальной идеи России*. В соответствии с этим определением, патриотическое воспитание должно быть включено в единую государственную систему включения национальной идеи в государственно-управленческую практику.

Успешное решение задачи патриотического воспитания возможно только в том случае, если она появится в *государственно-управленческой повестке*. Необходимо выдвижение культурного манифеста (культурной хартии), раскрывающего президентское положение о патриотизме как составной части национальной идеи России. Идея патриотизма должна быть закреплена в нормативно-правовом пространстве.

Заметно облегчило бы задачу формулирования ценностей и смыслов патриотического воспитания проведение *конституционной реформы*. Для реализации государственной патриотической политики должны быть созданы соответствующие государственно-управ-

ленческие институты как в структуре министерств, так и в формате межведомственных координаций, что связано и с интегральностью задач патриотического воспитания, и с необходимостью преодоления дублирования функций госорганов. Ввиду связанности вопросов патриотического воспитания с безопасностью страны соответствующая структура должна быть создана при Совбезе РФ.

*Подготовка кадров* для патриотического воспитания предполагает внесение изменений в перечень направлений и профилей подготовки в высшем профессиональном образовании, открытие на основе этих изменений профильных кафедр и факультетов. Необходимо соответствующее изменение мышления, связанное с доминирующими подходами в гуманитарных науках, с содержанием учебников и образовательных программ. Такое изменение обеспечивается целевой, в том числе грантовой поддержкой развития *цивилизационного подхода* в отечественной гуманитаристике, внедрения его в образовательный процесс, в учебную литературу. Ввиду приверженности существующих академических институтов иным методологическим подходам, в большинстве своем оппонирующим теории цивилизаций, рекомендуется создать специализированный институт цивилизационных исследований. Акцентированная поддержка темы цивилизационно-идентичного развития предусматривает принятие пакета федеральных целевых программ.

Одновременно следует создать *барьеры для пропаганды космополитизма*, разрушающей цивилизационную идентичность России, переориентирующей российское население на принятие чуждых цивилизационных кодов (ориентированных в основном на западное мировосприятие), формирующих эмиграционные настроения. Ключевым законодательным решением

по созданию такого рода барьеров было бы принятие Федерального закона о противодействии иностранной пропаганде в России. Среди принципиальных ограничительных мер в сфере циркуляции культурной продукции необходимо установить квоты на прокат иностранной кинопродукции и ее представленности на ТВ, ввести такое же квотирование в отношении исполнения песен на иностранных языках, принять ограничения на популяризацию инокультурной символики.

Не обойтись без введения соответствующих поправок в Закон об образовании. Следует ввести запрет на пропаганду трудоустройства за рубежом выпускников высших учебных заведений, запрет обучения на иностранных языках, за исключением специальной языковой подготовки. Рекомендуется одновременно восстановить обязательность государственного распределения выпускников, как минимум для обучающихся на бюджетной основе. Применительно к научной сфере необходимо отказаться от внедряемой в последние годы практики оценки авторитетности российских ученых на основе западных индексов научного цитирования. Обращение к зарубежному опыту дает подсказку в виде «Патриотического акта» или «Закона о патриотизме» в США, принятого после террористической атаки 2001 года и направленного на консолидацию американской нации.

Следует оказывать поддержку укреплению культурных интеграционных скреп России и противодействовать тенденциям внутреннего раскола российского общества. Необходимо предотвратить, прежде всего, разрыв с цивилизационной идентичностью идентичностей этнических и конфессиональных и, соответственно, проистекающую из этого раскола межэтническую и межконфессиональную конфронтацию. Применительно к религиозной сфере рекомендуется внести законодательные

изменения, направленные на введение в нормативное пространство понятия «*традиционные религии России*» и акцентированную их поддержку против инорелигиозной и сектантской пропаганды. Применительно к сфере национальных отношений необходимо ответить одновременно и на рост национализма и этнофобии, а с другой стороны, на эрозию уже не только цивилизационной, но и русской национальной идентичности, распространение космополитизма. Важно подчеркнуть двойное оппонирование патриотизма и космополитизму, и национализму одновременно.

Ввиду недостаточности существующей на настоящее время законодательной базы для оказания действенного противодействия распространению национализма рекомендуется принятие комплексного закона «О противодействии национализму». Для введения понятия «русский» в законодательство РФ давно предпринимаются попытки разработки закона «О русском народе». Однако связанные с ним риски межэтнической конфронтации и национализма перевешивают возможный позитивный эффект. Поэтому предлагается разработать и принять вместо закона «О русском народе» закон «О народах России». Формулировка «русский народ и другие братские народы России» решает и задачу заявления русской идентичности, и не умаляет права и самосознание национальных меньшинств. Нереализованность гарантированного Конституцией права «определять и указывать свою национальную принадлежность» предполагает, в частности, восстановление в паспортах российских граждан графы «национальность», заполняемой по желанию. Концептуально в соответствующих законах, равно как и в других управленческих документах и образовательных стандартах, следует отказаться от ориентира «толерантности» в пользу традиционного для России ориентира «дружбы народов».

Интегральным решением в реализации задач создания положительного исторического образа России и формирования единого для граждан страны исторического сознания является **оформление государственной исторической политики**. Должны быть разработаны концепция и программа ее реализации, созданы профильные структуры, выделены финансовые ресурсы. Задача формирования позитивного восприятия российской истории и противодействие ее дискредитации предполагает создание на федеральном и региональном уровне сети профильных исследовательских и просветительских центров. Решение данной задачи не может быть поручено академическим институтам и ведущим российским вузам ввиду доминирования среди их сотрудников взглядов, не позволяющих реализовать функции действенного противодействия россиефобии.

Противодействие антироссийской исторической пропаганде может осуществляться как через создание, с одной стороны, помех для ее осуществления, с другой — через ведение пропаганды собственной. Среди мер, направленных на решение задачи исторической контрпропаганды, важное место должно занимать создание нового типа учебников и просветительской литературы, в которых история выступает в функциональном качестве трансляции российской ценностной позиции миру. Должны быть разработаны и распространены за рубежом специальные учебники по истории России для иностранцев, возможно, варьлируемые в зависимости от странового и цивилизационного контекста. По отношению к государствам, поддерживающим агрессивную россиефобскую пропаганду, целесообразно дать ответ, показывающий их историческое соучастие в геноциде и этноциде, других преступлениях против человечества, исторических оснований для чего предостаточно. Так, Польше, распространяющей активно

миф об ответственности СССР в развязывании Второй мировой войны, может быть предъявлено встречное обвинение о соучастии в разделе Чехословакии, переговорах с Гитлером о совместных действиях против СССР, политике этноцида в отношении восточнославянского населения и евреев.

Первым шагом в формировании государственной исторической политики должно стать принятие документа-манифеста на уровне президентского обращения к российской истории, в котором будет задано смысловое содержание поддерживаемых государством подходов. *Новые исторические образовательные стандарты* целесообразно выстраивать на основании базового представления о России как особом государственно-цивилизации. Государство должно целевым образом оказывать поддержку тем историческим концептам, которые укрепляют государственные и гражданские потенциалы, и лишить поддержки те, которые приводят к разрушению этих потенциалов.

Отвечая на вызов латентного сепаратизма, следует провести экспертизу региональных учебников истории на предмет соотносимости их содержания с историей Российского государства в целом. Состояние исторического сознания населения должно оцениваться посредством постоянного социологического мониторинга, осуществляемого как на общероссийском, так и на региональных уровнях. Особое значение имеет организация такого мониторинга в национальных республиках Российской Федерации.

Естественным инструментом формирования через историю чувства патриотизма и гордости за свою страну является принятие *комплекса профильных Федеральных целевых программ*. Должен быть артикулирован государственный заказ на формирование галереи исторических героев России. По примеру советских



издательских серий: «пионеры-герои», «комсомольцы-герои» целесообразно поддержать проекты создания серий исторических книг о героях-подростках. Та важная роль, которую играют в пропаганде истории праздники, связанные с событиями прошлого, должна быть акцентирована специальным законом «О праздниках государственного и регионального значения». Особое место в ряду праздников должны занять *Дни воинской славы* (помимо Дня Победы 9 мая и Дня защитников Отечества 23 февраля).

В качестве приоритетной запретительной меры может рассматриваться принятие закона *о запрете героизации исторических противников России и изменников Родины*. Необходимо установление законодательного запрета на осквернение национальной исторической памяти и сакральных образов России. Должен быть создан специальный орган, находящийся в структуре Министерства культуры, наделенный функцией цензурирования интернета на предмет противодействия антироссийской исторической пропаганде, с правом принятия решений о закрытии соответствующих сайтов. Не обойтись и без кадровой ротации в руководстве научных и образовательных структур, связанных с изучением и преподаванием истории. В качестве морального фактора противодействия ведению антироссийской пропаганды целесообразно создание открытого перечня историков и исторических работ, поддержанных иностранными грантами. Обнаружение в этих работах россиефобских элементов будет служить свидетельством политической ангажированности соответствующих грантополучателей.

При направляющей роли государства должна быть осуществлена разработка российско-ориентированной объяснительной модели исторического развития мира и России. Следующим шагом эта объяснительная мо-

дель внедряется в учебный процесс, в рамках которого выстраивается уже соответствующий исторический нарратив. В перечень специальностей ВАК по историческим наукам должны быть включены специальности *историософия* и *критика мифологизации истории*. В новом поколении российских учебников позитивная компонента должна преобладать над негативной. Данный критерий должен жестко выдерживаться при принятии учебников истории в образовательный процесс.

## **Проблемы и нормативно-управленческие решения по совершенствованию системы патриотического воспитания в России**

Практические меры патриотического воспитания формируются как система ответов на имеющиеся проблемы. С этой целью определяется проблемная повестка, связанная с состоянием патриотичности российского населения и патриотическим воспитанием. Далее в соответствии с каждой из проблем находится государственно-управленческое решение, представляющее идею, концепт, нормативно-правовой акт, организационно-управленческое действие.

Осуществление действенного патриотического воспитания в России предполагает решение **комплекса критических проблем**:

- разрушение российской цивилизационной идентичности, отсутствие единого цивилизационного маркера;
- проблемы формирования единой гражданской идентичности, приоритетность локальной и региональной идентичности над общегражданской, отсутствие определенной ценностно-мировоззренческой

платформы формирования российской гражданской нации;

- несформулированность на государственном уровне перечня высших ценностей российского государства, отсутствие «культурной хартии» современной России;

- насаждение и превращение в норму западных культурных образцов поведения;

- пропаганда представлений об универсальности западного пути развития и связанных с ним ценностных ориентиров (обогащение любой ценой);

- голливудизация сознания, герои подражания по образцу американского супергероя, герой-индивидуалист вместо традиционного для России понимания героического;

- доминирование западных культурных образцов на рынке культурной продукции в России;

- кризис исторического сознания, отсутствие преемственной исторической памяти;

- отсутствие национального пантеона героев;

- распространение инокультурных конфессий и сект, прозелитизм, компания дезавуирования РПЦ;

- этнический сепаратизм, сепаратистская этническая мифология;

- английская языковая экспансия, недиверсифицированность обучения языкам;

- замещение русских традиционных игрушек игрушками «нового типа», не связанными с цивилизационной семантикой воспитания;

- отказ от традиционной российской педагогики;

- распространение мифов, искажающих историю России, принижение российского прошлого;

- эмиграционные мотивы, высокая доля в молодежной среде желающих выехать на ПМЖ за рубеж;

- ценностная релятивистичность, постмодерн, размытость категорий добра и зла;

- россиефобия и русофобия в СМИ и сети интернет;
- предпочтительность внешнего туризма перед внутренним;
- замещение русских национальных сказок анимационными версиями по типу мультфильмов Уолта Диснея;
- отсутствие идентификатора «русские» в государственных документах и образовательных стандартах;
- перенос в российскую гуманитаристику подходов, выработанных применительно к западному социуму и утверждающих западоцентристскую парадигму мироустройства;
- переход к Болонской системе образования, соотносимой с западным культурным контекстом;
- ориентация на западные рейтинги и индексы в сфере науки, в т.ч. на западные базы индекса цитирования;
- выхолащивание русской темы в литературе, искусстве, кинематографе;
- деградация центров народно-художественных ремесел;
- межэтнические и межконфессиональные конфликты, разрушение традиционной для России модели отношений между этносами и конфессиями;
- доминирование в современной музыкальной культуре западных течений;
- отсутствие акцентированной поддержки цивилизационно-идентичной культуры, опережающая по темпам эрозия традиций русского народа;
- этническая избирательность демографического кризиса, преимущественное поражение народов православного культурного ареала;
- создание псевдорусских брендов (водка, икра, матрешки);
- замещение традиционных национальных представлений о красоте;

— искаженные представления о России в мире, низкая эффективность применения технологий «мягкой силы» во внешнеполитической деятельности.

**Концепция предлагает принятие следующих нормативно-управленческих решений:**

— Законодательно раскрыть категории «патриотизм» и «патриотическое воспитание». Внесение этих определений в профильные законы, концепции, программы.

— Нормативное определение категорий «цивилизация», «государство-цивилизация», «цивилизационная идентичность», использование их в законодательной и управленческой практике.

— Принятие Федеральных законов:

«О противодействии иностранной пропаганде в России».

«О воспитании».

«О народах России».

«О регулируемой миграции в РФ».

«О противодействии национализму».

«О предотвращении дискриминации по расовому, религиозному и национальному признаку».

«О защите национальной культуры России».

«О народах России».

«О защите территориальной целостности России».

«О традиционных религиях России».

«О праздниках государственного и регионального значения».

«О защите исторической памяти».

«О запрете героизации исторических противников России и изменников Родины».

— Внесение изменений в Стратегию развития воспитания в РФ.

— Внесение поправок в «Закон об иностранных агентах»: мониторинг круга ученых и деятелей культуры, получавших и получающих иностранные гранты.

Поправки к Закону об образовании: Запрет пропаганды трудоустройства за рубежом высшими учебными заведениями РФ.

Поправки в закон «О государственном языке РФ». Диверсификация изучения иностранных языков в российском образовании (уход от доминирования англоязычия). Приоритетность русского языка перед иностранными языками в образовательной подготовке. Запрет преподавания на иностранных языках, за исключением случаев обучения иностранным языкам.

Поправки в закон «О рекламе». Ограничение применения иностранных языков в наружной рекламе, в названиях общественных учреждений (включая торговые учреждения и учреждения досуга).

Поправки к закону «О гражданской службе».

Поправки к закону «О соотечественниках».

Поправки к закону «О национальной культурной автономии».

Поправки к закону «О СМИ».

— Расширение культурной компоненты в Концепции демографической политики РФ.

— Разработка Концепции государственной исторической политики России и Программы реализации государственной исторической политики.

— Формирование привлекательного образа России через реализацию Федеральных целевых программ:

ФЦП «Цивилизационная карта России».

ФЦП «Герои России».

ФЦП «Преемственность истории».

ФЦП «Российская игрушка».

ФЦП «Российские сказки».

ФЦП поддержки трехпоколенной семьи.

ФЦП поддержки национальных педагогич. традиций.

ФЦП «Российские национальные образы в кинематографе».

ФЦП «Российские традиции».

ФЦП «Русские обряды и праздники».

ФЦП «Российские национальные образы в литературе».

ФЦП «Российские национальные образы в искусстве».

ФЦП «Дружба народов».

ФЦП «Историческая география России», обоснование исторических прав России на входящие в ее состав территории.

— Принятие комплекса Федеральных целевых программ, направленных на формирование через историю чувства патриотизма и гордости за свою страну:

Историческая литература.

Историческое просветительство.

Историко-культурный туризм.

Военно-исторические игры.

Исторические театральные постановки.

Исторические картины.

Памятники историческим личностям и событиям.

Исторические экспозиции и выставки.

Празднование исторических юбилейных дат.

— Принятие международной, в рамках СНГ, целевой программы «Цивилизационное единство».

— Создание при Совете Безопасности комиссии по сохранению и развитию общероссийской идентичности и противодействию россиефобии.

— Создание межведомственного координационного органа по решению задач патриотического воспитания.

— Создание специализированного института, осуществляющего текущий социологический мониторинг состояния патриотичности населения в России и российских регионах.

— Включение показателей состояния патриотичности в ежегодные отчеты глав регионов.

— Разработка и внедрение в образовательный процесс теории, объясняющей основания цивилизационной общности российских народов. Целевая грантовая поддержка методологии цивилизационного подхода в российских общественных науках. Учреждение в рамках Российской Академии Наук института цивилизационных исследований.

— Подготовка нового поколения патриотических, цивилизационно-идентичных учебников по общественным дисциплинам.

— Установление квот на прокат иностранной кинопродукции и представленности в телевизионной сетке.

— Установление ограничений и квот по распространению иностранных песен в концертах, конкурсах и шоу-программах, в том числе на телевидении.

— Внесение в перечень специальностей ВАК по историческим наукам специальностей «историософия» и «критика мифологизации истории».

— Разработка документа-манифеста, определяющего принципы гражданской социализации гражданина России (современный аналог «Морального кодекса строителя коммунизма»).

## **Патриотическая воспитательная деятельность в школе**

Особое значение имеет осуществление патриотической воспитательной деятельности в подростковом школьном возрасте. Помимо семьи, важнейшую факторную роль на этом этапе играет школа. Соответственно, наиболее акцентированное внимание следует уделить реализации патриотического воспитания в школах.

Школьные воспитательные мероприятия условно подразделяются на процессные, дящиеся и воспроизво-



димые в течение года, и разовые, реализуемые как событие. Событийные воспитательные мероприятия, в свою очередь, делятся на осуществляемые внутри школы и выездные. Выездные мероприятия могут быть скорректированы в зависимости от места расположения соответствующего региона, его удаленности от мест показа. Каждое мероприятие реализует какие-либо из обозначенных выше ценностей воспитательной деятельности. Содержания и форма воспитательных мероприятий варьируются в зависимости от возраста учащихся.

Корректировка плана мероприятий воспитательной деятельности осуществляется в зависимости от интересов учащихся и проводимого среди них и родителей мониторинга по выявлению результатов воспитательного процесса. Мониторинг среди учащихся проводится в виде анкетирования минимально — четыре раза в год (по четвертям), среди родителей — два раза в год.

Классный руководитель еженедельно выставляет учащемуся оценку по показателю *ценностно-смысловые компетенции*. При необходимости дается письменное пояснение выставленной оценки. Данная оценка ориентирует родителей на принятие неотложных мер в случае фиксации в отношении их ребенка тревожной ситуации. Выставление оценок мотивирует также самого классного руководителя проявлять максимальное внимание к нравственному и психологическому состоянию каждого учащегося.

Патриотическая воспитательная работа осуществляется как в формате внеклассных мероприятий, так и в формате урочной деятельности. Воспитательные цели присутствуют в разработке целевых ориентиров каждого урока. Весь перечень ценностных установок патриотического воспитания может быть использован в качестве целеполагания по любой из преподаваемых дисциплин. Существует при этом специфика ценностно-

целевого полагания воспитательной урочной деятельности по разным предметам.

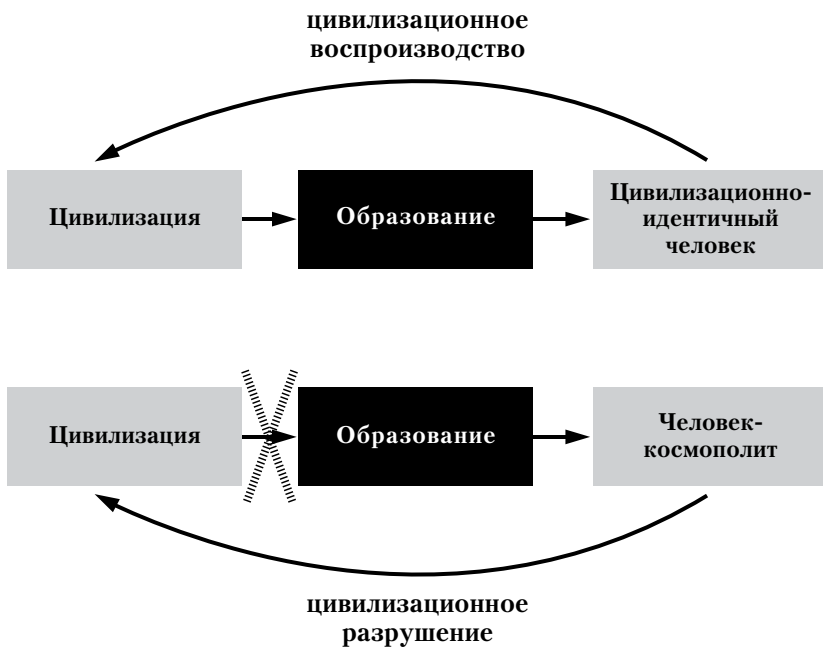
## **Повышение квалификации учителей по методологии и методике воспитательной деятельности**

**У**чителя школ должны квалифицированно владеть современными технологиями и методами осуществления воспитательной работы, знать передовые научные разработки по теории и практике воспитания. Они должны также знать основные подходы, связанные с патриотической ценностной позицией, в различных областях знания уметь квалифицированно противодействовать антироссийским информационно-психологическим мифам и фальсификациям. С этой целью они проходят курсы повышения квалификации в профильных образовательных учреждениях высшего профессионального образования. Профильные педагогические вузы оказывают содействие школам в формате методических консультаций, семинаров, научно-методических разработок. Отдельные воспитательные мероприятия школ проходят при привлечении профессорско-преподавательского состава вузов. Содействие школам в осуществлении воспитательной работы оказывают также педагогические ассоциации и региональные отделения Российского общества «Знание».

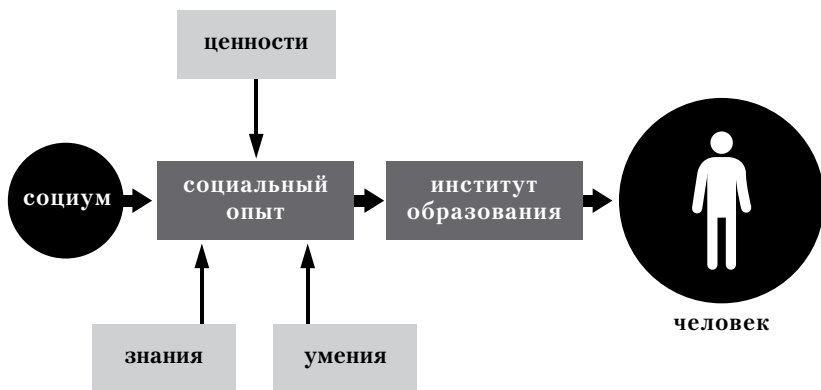
## Опорные схемы



*Рис. 1. Альтернативы выбора в педагогической теории*



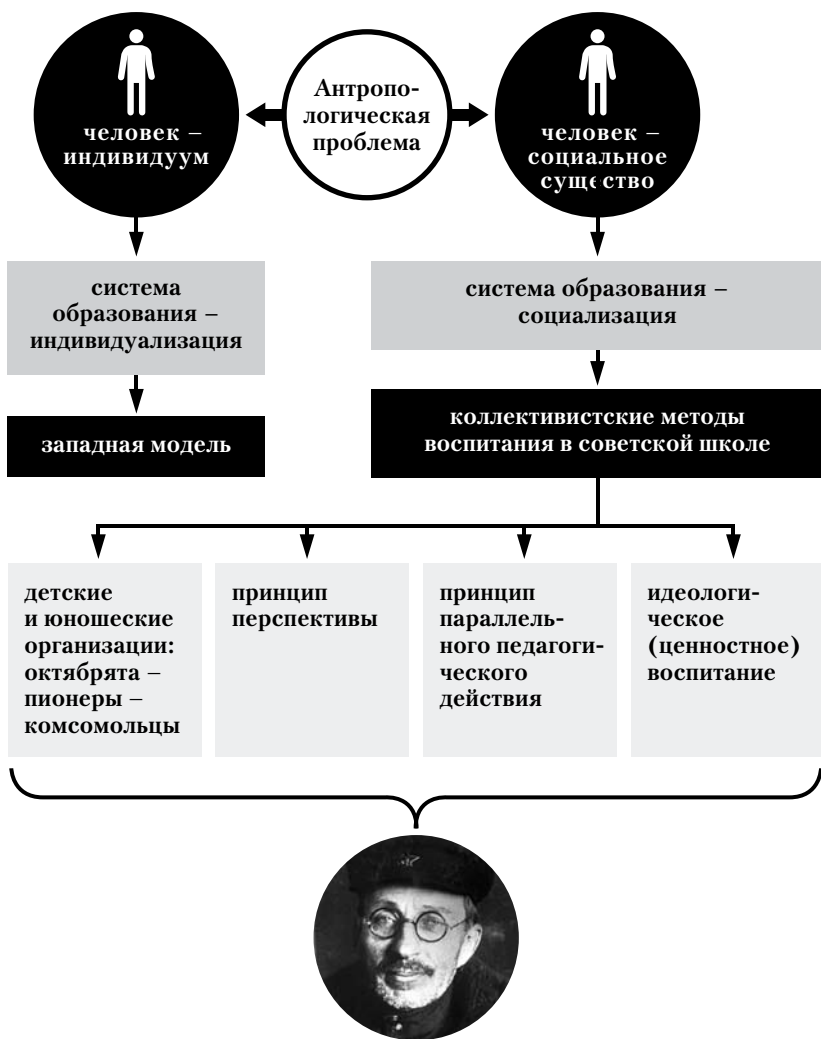
**Рис. 2.** Образование в системе цивилизационного воспроизводства



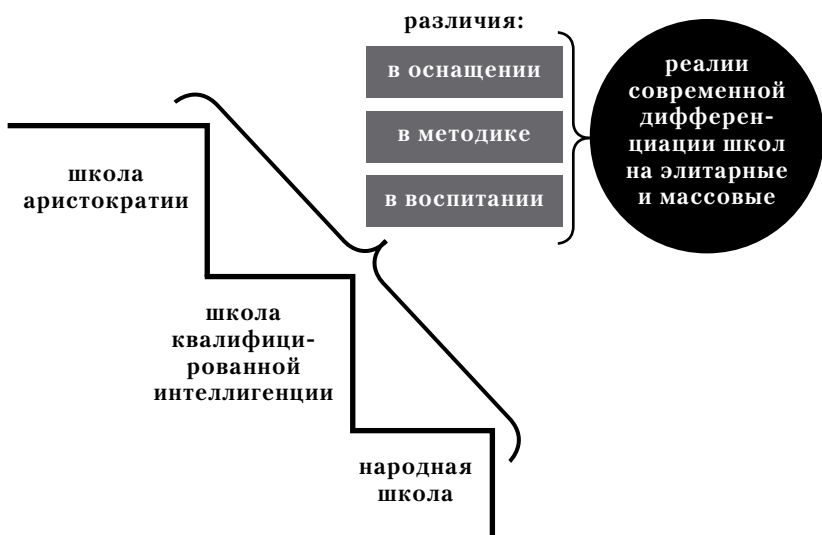
**Рис. 3. Основная функция образования – трансляция социального опыта**



*Рис. 4.* «Педагогическая ось» истории



**Рис. 5. Формирование советской модели воспитания**

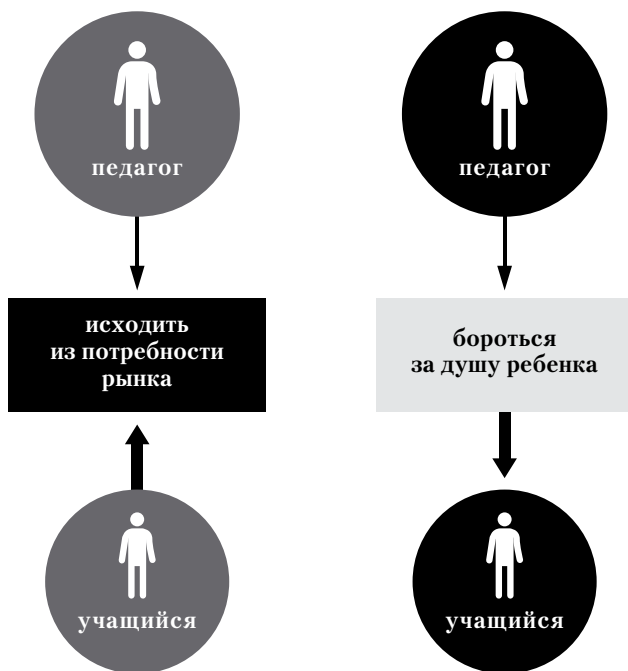


**Рис. 6. Критика системы буржуазного образовательного неравенства в советской педагогике**

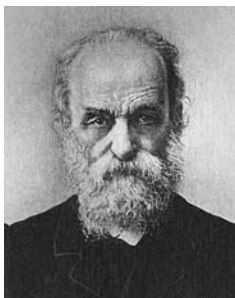




**Рис. 7. Учтены ли неудачи реформ в сфере образования 1920-х годов?**

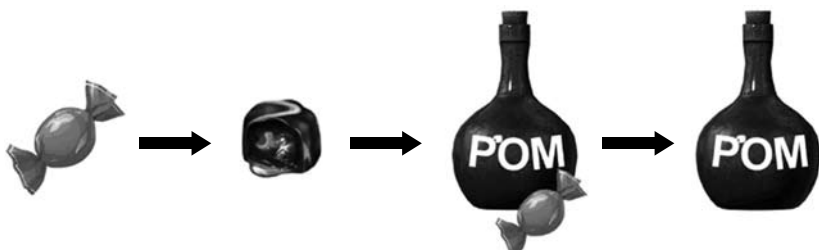


*Рис. 8. Две педагогические модели*



«Сначала ребенок потребует конфету, потом конфету с ромом, затем ром с конфетой, а в конце концов — один ром»

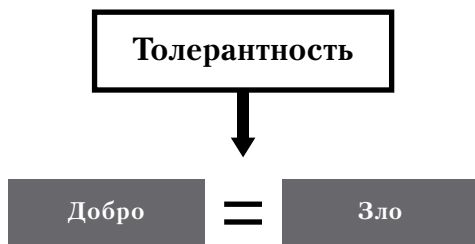
*Лесгафт П.Ф.*



**Рис. 9. Критика педагогики «свободного развития»**



**Рис. 10.** Различные методологических подходов к воспитательной деятельности

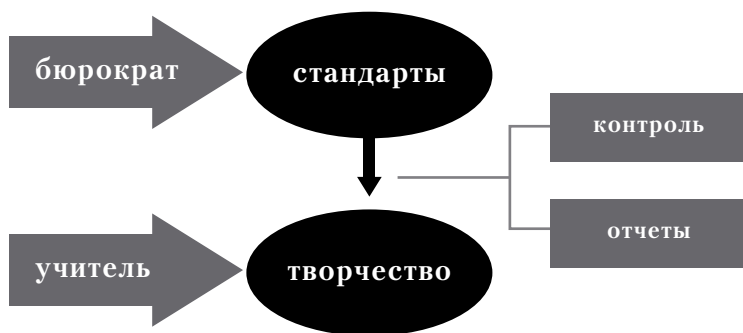


Статуя сатане, открытая в 2015 году в Детройте

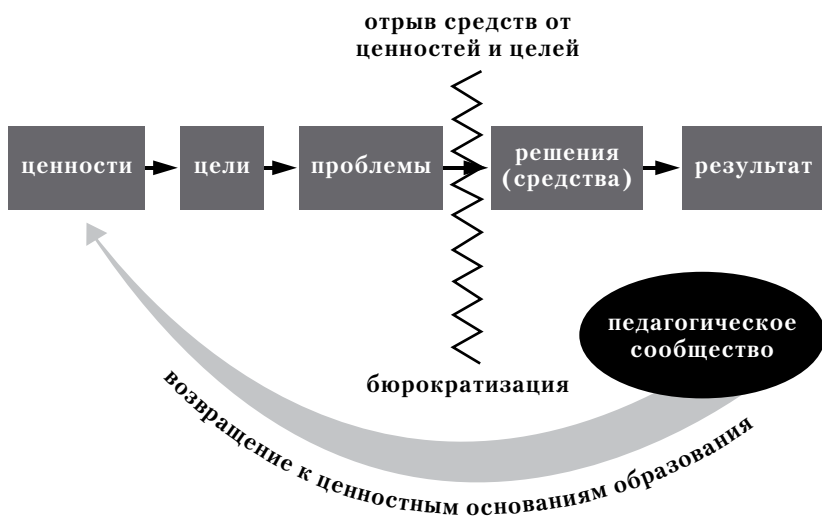


Школьникам США начали преподавать основы сатанизма. Пока факультативно

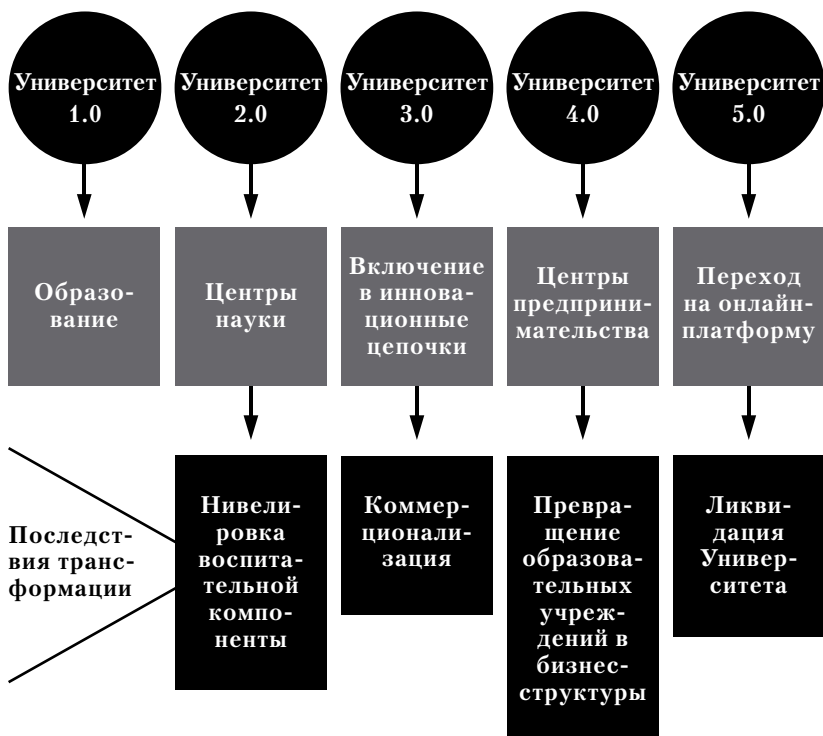
*Рис. 11. От толерантности к легитимизации зла*



*Рис. 12. Учитель и бюрократ – столкновение позиций*



*Рис. 13. Бюрократическая дисфункция образования*



*Рис. 14. Теория Университет 1.0 –5.0 и ее последствия*



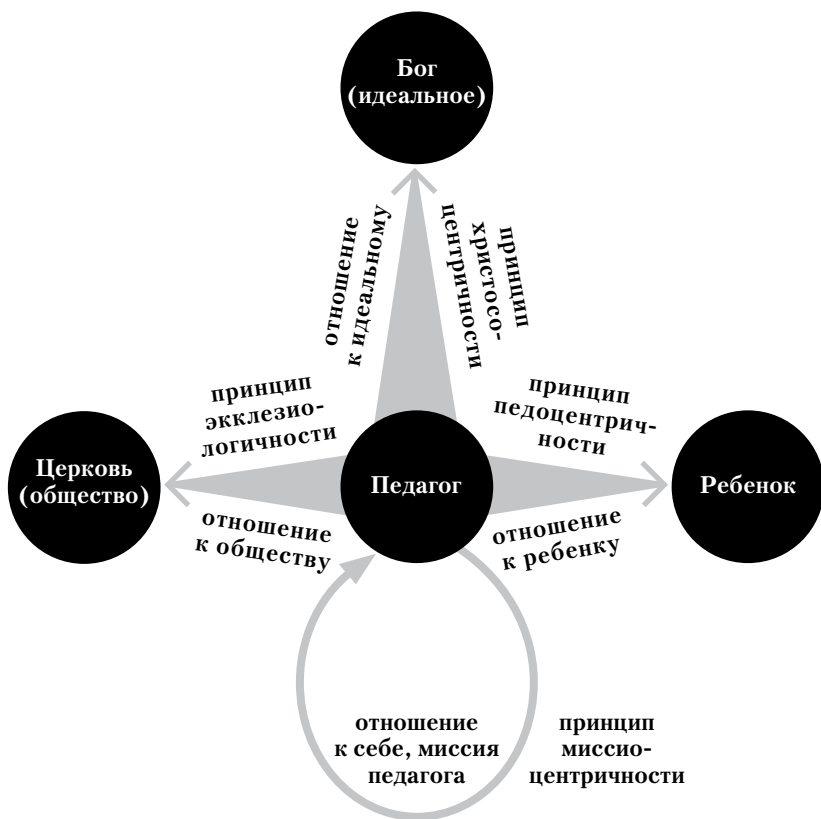


Рис. 15. Принципы христианской педагогики

## Оглавление

<i>Введение</i> .....	3
<b>Глава 1. Российское образование: антропологическое измерение</b> .....	8
Образование как формирование личности .....	8
Образование как обретение способности различать добро и зло .....	10
Антропология и мировая история образования .....	14
Различия педагогических теорий (цивилиза- ционных различий) моделей человека .....	16
Религиозный генезис педагогических систем .....	23
Образование в геополитическом противо- стоянии систем .....	32
Миф о превосходстве западного образования .....	38
Потенциалы религиозной педагогики и современность .....	45
<b>Глава 2. Ведущие педагогические теории XX века</b> .....	51
Кризис гумбольдтовской модели образования .....	51
Педагогика Дьюи и американский опыт модернизации образования .....	53
Метод проектной работы и Дальтон-план .....	59
Теория свободного воспитания Монтессори .....	64

Теория трудовой школы Кершенштейнера и опыт немецкой модернизации образования.....	69
Теория социальной педагогики Наторпа.....	73
Немецкая школа периода нацизма.....	77
Антропософия и вальдорфская педагогика.....	79

<b>Глава 3. Советская школа: в поисках выбора модели.....</b>	<b>86</b>
Советский эксперимент в сфере образования — повторение пройденного.....	87
Форсированная ликвидация безграмотности.....	89
Национальное измерение ликбеза.....	91
Образование как стратегический приоритет.....	93
Теория отмирания школы.....	97
Теория и практика в образовательном процессе — проблема соотношения.....	99
Коллективистские идеи в советской педагогике.....	101
Теория свободного воспитания и реалии школьной жизни.....	103
Проектное обучение и опыт его внедрения в СССР.....	106
Критика школы знаний.....	107
Триумф и разгром школы педологии.....	108
Эксперименты с психоанализом. Советский фрейд-марксизм.....	116
Национал-большевики против лево-коммуни- стов. Дискуссия о патриотическом воспитании.....	122

Контрреформы в сфере образования — правый поворот.....	124
Реформы образования в истории российской цивилизации .....	131
<b>Глава 4. Образование в фокусе угроз национальной безопасности России.....</b>	<b>136</b>
Победы в войнах одерживаются за школьной партией .....	136
Западническая идеология в образовании .....	137
«Scopus» и «Web of science» в контексте современного геополитического противостояния .....	139
Феномен НИУ ВШЭ: поддержка западных инно- ваций в образовании за государственный счет .....	143
О продвижении научных кадров .....	147
Западнические ориентиры гуманитарного образования .....	150
Тестирование как деструктурирующий фактор для педагогической системы .....	155
Разрушение традиционной модели воспитания и ювенальная полиция .....	157
Аномия российской молодежи. Риски цифровизации .....	158
Борьба за будущее российского образования: глобализаторы против сторонников национальной традиции .....	162
Угроза бюрократизации .....	170
Синдром рейтингования.....	173

## **Глава 5. Анализ развития системы патриотического воспитания в современном мире и России ..... 177**

Патриотическое воспитание как альтернатива космополитизации .....	177
Патриотический поворот в системах национального воспитания .....	178
Россия .....	180
Китай .....	180
США .....	182
Япония .....	183
Постсоветские государства .....	184
Усиление патриотических акцентов в преподавании истории в странах мира .....	186
О потенциалах патриотического воспитания в преподавании истории и литературы в российской школе .....	190
Базовые методологические основы патриотического воспитания .....	200
Государственная историческая политика .....	208
Национальные герои .....	213
Современная практика патриотического воспитания в США .....	215
Современная практика патриотического воспитания в Китае .....	222
Современная практика патриотического воспитания в Японии .....	225
Заключение .....	229

<b>Приложения</b> .....	236
<b>Приложение 1. Основы государственной политики в сфере образования</b> .....	237
Актуальность принятия «Основ государственной политики в сфере образования» .....	237
Ценностно-целевые ориентиры государственной политики в сфере образования .....	239
Развитие российского образования в прогнозной перспективе .....	242
Методология и методика формирования государственной политики в сфере образования .....	245
Основные подходы к реализации государствен- ной политики в сфере образования .....	246
Проблемная повестка государственной политики в сфере образования .....	259
Задачи и управленческие решения реализации государственной политики в сфере образования .....	269
Субъекты реализации «Основ государственной политики в сфере образования» .....	278
Критерии оценки деятельности образовательных учреждений в рамках решения задач государст- венной политики в сфере образования .....	280
Ожидаемые результаты реализации государст- венной политики в сфере образования .....	282
Нормативно-правовые источники реализации государственной политики в сфере образования .....	283

<b>Приложение 2. Концепция совершенствования системы патриотического воспитания граждан в Российской Федерации</b> .....	285
Актуальные вызовы .....	285
Методология и методика воспитательной деятельности .....	287
Ценностные установки воспитательной деятельности .....	290
Нормативно-правовая база Концепции .....	291
Субъекты патриотической воспитательной деятельности .....	296
Финансирование патриотической воспитательной деятельности .....	298
Основные подходы к реализации президентского положения о патриотизме как национальной идее России .....	299
Проблемы и нормативно-управленческие решения по совершенствованию системы патриотического воспитания в России .....	306
Патриотическая воспитательная деятельность в школе .....	312
Повышение квалификации учителей по методологии и методике воспитательной деятельности .....	314
<b>Приложение 3. Опорные схемы</b> .....	315

**В.Э. Багдасарян**  
**Российское образование: выбор пути**

Подписано в печать 12.09.19.  
Формат 60x90/16. Физ. п. л. 21. Тираж 11 000 экз. Заказ № .  
ООО «Издательство «Отчий дом».  
123100, г. Москва, ул. Сергея Макеева, дом 1,  
этаж 2, пом. I, офис 5. Тел.: 8 (499) 261-18-87