



В.П. Бедерханова, А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров



РОЛЬ ШКОЛЬНЫХ КУРСОВ ЛИТЕРАТУРЫ, ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ ЭКСТРЕМИЗМА В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ

ISBN 978-5-6040295-2-7



КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

В.П. Бедерханова, А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров

**РОЛЬ ШКОЛЬНЫХ КУРСОВ ЛИТЕРАТУРЫ,
ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ
В ПРОФИЛАКТИКЕ ЭКСТРЕМИЗМА
В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ**

Краснодар
Парабеллум
2017

УДК 316.334.52+37.017.4

ББК 60.54+74.267

Б 38

Рецензенты:

А.В. Репринцев, доктор педагогических наук,
профессор кафедры социальной педагогики и
методики воспитания Курского государственного университета

В.В. Шалин, доктор философских наук,
зав. кафедрой социологии и культурологии
Кубанского государственного аграрного университета

Монография подготовлена при финансовой поддержке Российского научного фонда. Проект РНФ № 15-18-00038 «Экстремизм и этносоциальные конфликты в полиэтническом регионе: прогнозирование и профилактика».

Б – 38 Бедерханова В.П., Остапенко А.А., Хагуров Т.А.
Роль школьных курсов литературы, истории и обществознания в профилактике экстремизма в молодёжной среде. Краснодар: Парабеллум, 2017. 164 с. 500 экз.

В монографии рассматриваются социально-педагогические причины возникновения молодёжного экстремизма как социального явления современности, анализируются роль профессиональной позиции педагогов в появлении этого феномена и предлагаются пути профилактики и преодоления его последствий.

ISBN 978-5-6040295-2-7

УДК 316.334.52+37.017.4

ББК 60.54+74.267

© Бедерханова В.П., Остапенко А.А., Хагуров Т.А., 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение (А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров)	4
Глава 1. Профессиональная позиция учителя и её влияние на нравственное становление школьника (В.П. Бедерханова)	8
Глава 2. Роль учителя-гуманитария в первичной профилактике молодёжного экстремизма (А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров)	33
Глава 3. Опыт эмпирического исследования профессиональных позиций учителей-гуманитариев (А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров)	55
Глава 4. Последствия и риски прагматизации образования (Т.А. Хагуров)	73
Глава 5. Сделаем порок безопасным: о некоторых практиках профилактики девиантного поведения несовершеннолетних (Т.А. Хагуров)	84
Глава 6. От кризиса взросления к дегуманизации детства: системные проблемы современности и возможные ресурсы их преодоления (А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров)	100
Глава 7. Утрата антропологического идеала как фактор молодёжного экстремизма: существующие проблемы и пути их решения (А.А. Остапенко)	133
Заключение (А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров)	152
Библиография	154
Сведения об авторах	162

ВВЕДЕНИЕ

В середине 80-х, на заре перестройки один из советских академических НИИ при участии американских учёных проводил одно из первых исследований по сравнительной педагогике. И советским, и американским учителям задавались одни и те же вопросы. Одним из них был такой – «Какие проблемы вас наиболее волнуют в среде старшеклассников?» Советские учителя выделили три главные проблемы, волнующие их в последние годы существования СССР: 1) дети позволяют себе пререкаться с учителями; 2) не всегда ходят в школу в форме; 3) опаздывают на уроки. Американских учителей волновали совсем другие проблемы: подростковый алкоголизм, подростковая наркомания и ранние беременности. Прошло тридцать лет. И то, о чем говорили западные учителя, перекечовало к нам. При этом Запад ведь тоже не стоял на месте. Он тоже «развивался». 30 лет назад для них не были столь актуальны вопросы однополых «браков», узаконивания легких наркотиков, легализации подростковой эвтаназии, открытия публичных домов для соития с животными.

Тридцать лет назад советское педагогическое профессиональное сообщество не было озабочено проблемами молодёжного радикализма, национализма, экстремизма, терроризма, наконец. Но с началом перестройки и последующим распадом СССР ситуация стремительно изменилась. За пять лет только количество убийств в России увеличилось вдвое¹: с 15,5 тыс. в РСФСР в 1990 г. до 31,7 тыс. в РФ в 1995 г. И до 2001 года эта цифра только росла, достигнув показателя 33,6 тыс.². Рост молодёжной преступности был стремительным.

¹ Российский статистический ежегодник. 2007. Стат. сб. М.: Росстат, 2007. С. 307.

² Социальное положение и уровень жизни населения России. 2007: Стат.сб. М.: Росстат, 2007. С. 445.

Российская молодёжь была быстро охвачена огромным количеством социальных пороков, которые были лишь внешними проявлениями глубокой серьёзной внутренней социальной болезни. Очень часто внешнюю симптоматику (прыщи, сыпь) сложной внутренней болезни неквалифицированные врачи пытаются лечить внешними средствами (мази, кремы, зелёнка). При этом болезнь загоняется внутрь, резко прогрессирует и потом вырывается в виде страшных фурункулов и язв, ибо никто ведь не искал причину заболевания, а боролись лишь с её внешними следствиями.

Во многом именно такая тактика «лечения» социальных болезней молодёжи была применена в нашей стране. Долгое время бóльшая часть всех усилий, времени и денег тратились на странную профилактику этих социальных пороков в жанре внешне ярких и широко рекламируемых акций типа «Антинарко», «Антитеррор», «АнтиСПИД», «Антикоррупция». Социальная реклама в виде просветительских плакатов и агрессивных видеороликов то ли профилактировала, то ли пропагандировала социальные пороки. При этом основной формой работы с молодёжью стали «мероприятия», оценить эффективность которых толком не мог никто, поскольку главными критериями оценки были потраченные деньги и количество участников. Главное – внутреннее состояние этих участников, принятые или отторгнутые ими смыслы и ценности – оставалось вне рамок внимания «воспитателей».

В результате внешние проявления социальных болезней действительно отчасти купировались, что фиксировала статистика, но время от времени мощно прорывались «социальные фурункулы» в виде крови на Манежной площади, массовых побоищ футбольных ультрас или десятков методичных убийств уроженцев Средней Азии нацистами-скинхедами.

В рамках проводимого нами масштабного исследовательского проекта³ мы попытались с социально-педагогической точки зрения выявить причины и промахи сложившейся в последние десятилетия воспитательной практики. Практики, не умеющей остановить рост радикализма в молодёжной среде и испытывающей растерянность перед онлайн-проповедниками радикальных религиозных учений и «твиттерными» революциями. Без серьёзного осмысления недостатков этой практики, мы будем растерянно наблюдать, как политические и религиозные авантюристы и фанатики, подобно злому крысолову из Гамельна, заставляют наших детей плясать под свою дудку, уводя их прочь из родного дома. Именно такие ассоциации навевают видеокadres участия российских школьников в протестных выступлениях в марте 2017 года, синхронно скачущих на площадях и скандирующих «Кто не скачет, тот...».

В этой книге нами предпринята попытка научного анализа существующих в последние десятилетия социально-педагогических и воспитательных практик, направленных на профилактику проявлений радикализма и экстремизма (как и иных форм девиантного поведения) в школьной и молодёжной среде.

В первую очередь мы попытались выявить изменения профессиональных позиций школьных учителей литературы, истории и обществознания и их влияние на нравственное становление старшеклассников.

Отдельно рассматривались вопросы о причинах инфантилизации и кризиса взросления подростков и выявления ресурсов их преодоления.

Особое место в исследовании уделено анализу факторов дегуманизации детства и их влиянию на после-

³ Проект «Экстремизм и этносоциальные конфликты в молодёжной среде полиэтнического региона: прогнозирование и профилактика», грант РНФ № 15-18-00038.

дующую радикализацию мировоззрения подростков и молодёжи.

Завершают книгу результаты исследования роли антропологического идеала и его утраты на формирование радикальных и экстремистских настроений подростков и молодёжи и предлагаются некоторые пути преодоления существующих проблем.

Полагаем, что эта небольшая работа может быть интересна социальным педагогам, социальным психологам, специалистам по работе с молодёжью, магистрантам и аспирантам, занимающимся исследованием социальных проблем молодёжи. Насколько она получилась удачной – судить читателю.

Декабрь 2017 г.

ГЛАВА ПЕРВАЯ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЯ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКА

Радикальные и скороспелые программы переделки мира, отторгнутые от духовных традиций, нанесли человечеству немалый ущерб. Культура возникает как результат устремления к единству, к Высшему как символу единства (С.И. Гессен, П.С. Гуревич, Б.С. Гершунский и др.) и создаёт цивилизацию, которая на определённом этапе начинает её отрицать и разрушать. Для того чтобы процесс оставался непрерывным, необходимо накопление духовных ценностей, в обществе должны существовать структуры, отвергающие только физическое, материальное благополучие и готовящие потенциал для нового подъёма культуры. Одна из таких структур в соответствии с прогрессообразующей функцией образования – это *учительство*.

Однако и сама культура не развивается путём простого количественного приращения достижений человеческого духа. Культура динамична, её развитие обусловлено внутренними коллизиями. В ней одновременно сосуществуют разные тенденции, разные ценностные ориентации. Их противостояние обеспечивает культуре внутреннюю напряжённость и динамичность.

Социокультурная ситуация развития общества во многом влияет на ценностное освоение окружающей действительности школьниками. Её своеобразие заключается в том, что поиск ценностных ориентиров происходит в условиях кардинальной переоценки ценностей, рождения новых приоритетов.

Один из факторов, обеспечивающим динамику их освоения, – это *учитель*, организующий ценностное взаимодействие с учеником. «В связи с этим своеобразие взаимосвязи «личность – общество» у школьников (в от-

личие от взрослых людей) состоит в том, что оно является опосредованной взрослыми, целенаправленно стремящимися сформировать ценностное отношение к миру, другим людям, самому себе, своему прошлому, настоящему и будущему»⁴. В этом случае особое значение приобретает проблема ценностных ориентаций учителей.

Неоднородность общества приводит к многообразию педагогических целей и идеалов, наличию разнообразных концепций, разных подходов к организации учебного и воспитательного процесса. Возникает проблема позиционного самоопределения учителей в образовательном процессе и профессиональной деятельности, что требует осмысления такого понятия как «педагогическая позиция».

Обратимся, прежде всего, к понятию «*позиция*», которое является междисциплинарным, отражающим интегральную наиболее обобщенную характеристику, как личности человека, так и места, которое он занимает.

Содержательная характеристика понятия «позиция»

Е.С. Кузьмин в системе ценностей личности, а точнее – в системе её ценностных ориентаций, выделил «особый концентр» или «ось», организующую иерархию ценностей в специфически индивидуализированную структуру. «Этот концентр представляет собой общую жизненную позицию личности, «баланс» направленности её интересов в такие сферы жизнедеятельности, как сферы производства (труд) и потребления (быт, досуг, семья), что, в конечном счёте, определяет черты «социального качества» индивида в соотнесении с главными особенностями образа жизни его социальной среды». Именно эти диспо-

⁴ Кирьякова А.В. Аксиологический аспект воспитания личности // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания. Сб. науч. тр. / Под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. Волгоград: Перемена, 2004. С. 99.

зиционные образования, по его мнению, можно характеризовать как свойства «модальной» личности, т.е. наиболее распространенного субъектотипа, и как свойства эталонной личности – наиболее полно соответствующей данному этапу общественного развития⁵.

Наиболее полно понятие «позиция» проработано методологами. С.И. Краснов один из первых попытался обобщить основные подходы и дать методологическое определение понятия⁶. Разворачивая тезис о рефлексивной природе происхождения любой позиции, он подчеркивает, что видимые в социальном пространстве позиции есть результаты деятельности разных самосознаний. Позиция в его интерпретации есть воплощенное в социуме самосознание. Топику понятия он определяет следующим образом: позиция есть 1) социальное место и определяющая это место зафиксированная в культуре норма деятельности / уровень её выполнения человеком, 2) самооценка (субъективное отношение человека к норме и уровню её выполнения).

Таким образом, позиция есть способ связывания ценностей человека и его внешних обстоятельств, отношение человека к своей деятельности, определяющее вектор развития и человека, и деятельности. Позиция характеризует уровень выполнения деятельности относительно зафиксированной в культуре нормы (больше, меньше или в норме) в определенном для этой деятельности социальном месте и отношении к этому самому выполняемому.

Самоопределение личности, с точки зрения К.А. Абульхановой-Славской, определяется через жизненную

⁵ Социальная психология. История. Теория. Эмпирические исследования / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. С. 110.

⁶ Краснов С.И. Позиция как деятельностное воплощение личностно-профессионального самоопределения (самосознания) // Проблемы проектирования профессиональной педагогической позиции. М., 1997. С. 34-45.

позицию. Она считает, что активность личности формирует её жизненную позицию, состоящую в самоопределении личности, пролонгировано реализует её во времени как линию жизни и ценностно определяет жизненную позицию и линию жизни на основе смысла жизни.

Личность «проводит свою линию, протягивает её через всё время жизни (более или менее последовательно), сохраняет основную задачу жизни, несмотря ни на какие изменения, обеспечивает определенную смысловую связь между прошлым, настоящим и будущим. Иногда для личности удержание этой линии представляет труднейшую жизненную проблему»⁷.

У А.Н. Леонтьева, как и у К.А. Абульхановой-Славской, самоопределение определяется через активную позицию личности, т.е. оба автора, на наш взгляд, придерживаются концепции активной самодеятельности. Но в рассуждениях К.А. Абульхановой-Славской активность формирует позицию личности, а А.Н. Леонтьев указывает на активность самой позиции в процессе самостроительства индивида, что, по его мнению, и составляет сущность самоопределения⁸.

Б.Г. Ананьев, рассматривая «формирование личности путём интериоризации – присвоения продуктов собственного опыта и культуры в процессе воспитания и обучения», обращает внимание на то, что этот процесс «есть вместе с тем освоение определенных позиций, ролей, функций, совокупность которых характеризует её структуру.

Все сферы мотивации и ценностей детерминированы именно этим общественным становлением личности»⁹. Размышляя о различении индивидуальных и лич-

⁷ Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. С. 138.

⁸ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. С. 510.

⁹ Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. С. 172.

ностных свойств, ссылается на С.Л. Рубинштейна: «Человек есть индивидуальность в силу наличия у него особенных единичных неповторимых свойств, человек есть личность, в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающим. Человек есть личность, поскольку у него своё лицо. Человек есть в максимальной мере личность, когда в ней минимум нейтральности, безразличия, равнодушия, максимум «партийности» по отношению ко всему общественно значимому. Поэтому для человека как личности такое фундаментальное значение имеет сознание не только как знания, но и как отношения. Без сознания, без способности сознательно занять определенную позицию нет личности»¹⁰.

Многие исследователи понятие «позиция» анализируют на основе теории отношений личности В.Н. Мясищева и определяют его через совокупность отношений (К.А. Абульханова-Славская, Б.Ф. Ломов и др.). Отношение, понимаемое В.Н. Мясищевым, «как система временных связей человека как личности-субъекта со всей действительностью или её отдельными сторонами» объясняет направленность будущего поведения личности.

В.И. Слободчиков¹¹ понятие «позиция» рассматривает в контексте межличностного общения. Позицию (позиционные общности) он трактует как «наиболее целостную, интегративную характеристику всего образа жизни человека, достигшего полной самоопределённости, самотождественности, ставшего в подлинном смысле слова *субъектом собственной жизнедеятельности*. Про такого говорят: «Он нашёл своё место в жизни» (т.е. свободно самоопределился во всей совокупности человеческих отношений, в культуре, истории). Такое «место» определяет во всей полноте и мировоззрение, и принципы,

¹⁰ Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. С. 165–166.

¹¹ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М.: Школа-пресс, 1995. С. 160.

и поступки человека». Но «построить позицию», считает автор, невозможно раз и навсегда, обретение «места в жизни» – событие не одноразовое. Свободный и ответственный выбор места, образа действия и мыслей, определяющих позицию, совершается в каждой точке существования, ставящей человека перед проблемой выбора. «На том и стою и не могу иначе!» – в этом афоризме Лютера сформулированы предельно заостренные, полностью и без остатка сфокусированные в позицию отношения человека и мира. Ясно, что речь идет об отношении, которое должно воссоздаваться, строиться, поддерживаться, выверяться, доопределяться.

На наш взгляд, для понимания феномена «позиция» чрезвычайно важно наследие М.М. Бахтина. Психологическая сущность двойственной природы человека конкретизируется им положениями о наличии в жизни человека пространственно-временных и содержательно-смысловых аспектов, а их соотносительность приобретает форму определения себя в мире, т.е. самоопределения¹². По его словам, осознавать самого себя активно – значит освещать себя предстоящим смыслом, без которого нет «Я». Следовательно, смысловое будущее выступает в качестве области, ценностно-мотивирующей личностное развитие и играющей первостепенную роль в личностном самоопределении.

Таким образом, позиция рассматривается в контексте соотношения человеком внутреннего и внешнего, как сочетающая субъективные и объективные характеристики личности в системе отношений и деятельности. Позиция, при этом, есть характеристика индивидуальности (моя позиция, позиция конкретного человека).

¹² Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984–1985. М.: Наука, 1986. С. 80–160; Бахтин М.М. Этика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.

На основе работ М.М. Бахтина, С.Л. Франка, разработавшего понятие жизненного пространства личности, широко употребляемое К. Левиным, М.Р. Гинзбург вводит термин «жизненное поле личности», свободный от пространственных ассоциаций. Под ним автор предлагает понимать совокупность индивидуальных ценностей и смыслов и пространство реального действия – актуального и потенциального, охватывающего прошлое, настоящее и будущее¹³.

Эти положения позволили нам выделить *«внутреннюю и внешнюю позиции личности»*. То есть, исходя из двойственной природы человека (М.М. Бахтин), можно сказать, что его жизнь разворачивается одновременно в двух плоскостях – *ценностно-смысловой* и *пространственно-временной*, где пространственно-временная плоскость представляет собой поле реального действия, а ценностно-смысловая плоскость – поле ценностей и смыслов¹⁴.

Важно отметить, что позиция не только характеристика личности человека, но и его деятельности, поведения. Она может быть проявлена только в деятельности, в реальном поведении. Позиция – прежде всего, характеристика активности личности, её субъектности, достаточно устойчивая характеристика, однако развивающееся образование, она может преобразовываться, закрепляться в зависимости от внутренних и внешних факторов. Необходимы способы, средства, условия её реализации.

В культуре гуманистической психологии можно рассматривать позицию как *ценностно-смысловой аспект самореализации личности*, реализованное самосознание, осуществленную ценность, которая, прежде всего, проявится не только в отношении к себе, но и к другим цен-

¹³ Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.

¹⁴ Бедерханова В.П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога. Краснодар: КубГУ, 2001. – С. 40.

ностям, смыслам, субъектам, объектам в том месте, которое займет личность в разных пространствах, в конкретных целях и способах их достижения.

Педагогическая позиция

Государственный образовательный стандарт высшего педагогического образования определяет профессиональную позицию как обязательную характеристику педагога. В теории педагогического образования исследуются вопросы профессиональной позиции, которая рассматривается учёными как неотъемлемая составляющая профессиональной компетенции (С.Г. Вершловский, И.А. Колесникова, А.К. Маркова и др.), как необходимое условие осуществления педагогической деятельности (Е.И. Заир-Бек, С.В. Кульневич, А.А. Струцели и др.).

А.К. Маркова одна из первых учёных наполняет конкретным содержанием понятие «профессиональные педагогические позиции»: «Профессиональные педагогические позиции – это устойчивые системы отношения учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющие его поведение. Профессиональная позиция выражает также профессиональную самооценку, уровень профессиональных притязаний учителя, его отношение к тому месту в системе общественных отношений к школе, которое он занимает, и то, на которое он претендует. Профессиональная позиция тесно связана с мотивацией учителя, с осознанием смысла своего труда». Различают «общую профессиональную позицию (стремление быть и оставаться учителем) и конкретные профессиональные позиции в зависимости от видов предпочитаемой педагогической деятельности. Имеется в виду преобладание позиции предметника, либо позиции воспитателя и т. д.»¹⁵.

¹⁵ Маркова А.К. Психология труда учителя. Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. С. 9.

Автор рассматривает профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией, как одну из пяти составных профессиональной компетентности, рядоположенную с профессиональными (объективно необходимыми) психологическими и педагогическими знаниями; профессионально (объективно необходимыми) педагогическими умениями; личностными особенностями, обеспечивающими овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.

Знания и умения А.К. Марковой рассматриваются как объективные характеристики труда учителя, а позиции и личностные особенности – как субъективные характеристики учителя, необходимые для его соответствия требованиям профессии. Соотношение тех и других автор называет «психологическим модулем» профессии учителя¹⁶. Подчеркиваются ориентации позиции на определённую систему ценностей, направленность на работу в определённой образовательной парадигме.

Подходы к определению профессиональной педагогической позиции В.А. Сластёнина лежат в основании большинства диссертационных работ, так или иначе, связанных с этим понятием. В.А. Сластёнин, рассматривая учителя в качестве субъекта педагогической деятельности, отмечает, что одно из важнейших требований, которые предъявляет педагогическая профессия, – это чёткость социальной и профессиональной позиции её представителей, ибо именно в ней учитель выражает себя как субъект педагогической деятельности.

Под позицией педагога он понимает «систему тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности»¹⁷. Следует заметить, что в

¹⁶ Там же. С. 7–8.

¹⁷ Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. Учеб. пособие для студентов. М.: Школа-пресс, 1998. С. 32.

этом случае позиция педагога рассматривается как целостное образование, вне деления на личностную позицию и позицию профессиональную. Кроме этого, объекты, к которым определяются отношения педагога, тоже предельно обобщены (к миру, педагогической действительности, педагогической деятельности), каждый из которых может быть представлен своими составляющими.

Позиция педагога определяется В.А. Сластёниным, с одной стороны, теми требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет и предоставляет ему общество, с другой, действуют внутренние, личные источники активности: влечения, переживания, мотивы и цели педагога, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы.

Социальная позиция педагога, по его мнению, вырастает из той системы взглядов, убеждений и ценностных ориентаций, которые были сформированы еще в образовательной школе. В процессе профессиональной подготовки на их базе формируется мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности. Это отношение к педагогической деятельности в самом широком её понимании, в конечном итоге, выражается в направленности, составляющей ядро личности учителя.

Социальная позиция педагога во многом определяет и его профессиональную позицию, при этом, не отмечается прямая зависимость, так как воспитание всегда строится на основе личностного взаимодействия. «На выбор профессиональной позиции педагога оказывают влияние многие факторы. Однако решающим среди них являются его профессиональные установки, индивидуально-типологические особенности личности, темперамент и характер»¹⁸.

¹⁸ Там же. С. 32-33.

Особый взгляд на личностную и профессиональную позицию педагога у В.И. Слободчикова. Он отмечает, что уникальной и единственной в своем роде оказывается педагогическая позиция, которая одновременно является и личностной (она выявляется во всякой встрече взрослого и ребёнка), и профессиональной, культурно-деятельностной позицией, необходимой для создания условий достижения целей и ценностей образования. Уникальность педагогической позиции, специфика педагогического труда вообще и образования в целом определяется «разностью возрастных потенциалов» в структуре детско-взрослой общности; именно встреча взрослого с любым другим поколением впервые порождает собственно педагогическую – личностно и профессионально определённую – позицию.

Принципиально важно специально подчеркнуть, что педагог в своей действительно педагогической позиции нигде и никогда не встречается с ребёнком как «объектом» (если он действительно педагог, а не работник с «человеческим материалом»); в личностной позиции он всегда встречается с другим человеком, в собственно профессиональной – с условиями его становления и развития¹⁹. Эта уникальность и становится причиной целого ряда противоречий, которые разрушают гармонию и продуктивность педагогической деятельности, в которой нужны интеграция человеческого и профессионального потенциала педагога.

Педагогическая позиция отражает отношение (индивидуальное, ответственное и искреннее) к следующим составляющим:

– к смыслу, ценностям и целям профессии, педагогической науке. Каждый педагог осмысливает свое стремление и способность учить и учиться, овладеть культурой

¹⁹ На улице Свободы... Педагогическая позиция коллектива Вятской гуманитарной гимназии / Под ред. Е.О. Галицких. М.; Киров, 2001. С. 3.

педагогического мышления, выстроить свою концепцию и систему педагогической деятельности, осуществить свое признание как педагога-профессионала. Концептуальность мышления педагога не отчуждает его от цели, содержания и средств образования, дает ему опору в теории, в контексте педагогической культуры, прочных связях её с современным уровнем развития;

– *к преподаванию и содержанию процесса обучения (к предмету литературы, математики, биологии и т.д.), а также включает осмысление роли предмета в развитии человека, его образовании.* Мастерство преподавания, компетентность, методологическая и технологическая грамотность и ученика, и учителя, постоянная забота о его качестве отражает ответственное отношение специалиста к своему делу, которому он служит в течение всей своей жизни, веря в то, что он – «блестящий учитель и у него прекрасные ученики». Современная позиция учителя – не учить, а помогать ученику учиться, используя управляемое самообучение, опору на инициативу ребёнка, его потребность в игре, общении, деятельности. Педагогическая поддержка обеспечит продвижение по «лестнице успеха» (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицина);

– *к ученику как субъекту собственной жизни, как цели и ценности образования.* Это отношение характеризует позицию воспитателя гуманиста, способного создать человеческое пространство общения, условия для ценностно-смыслового равенства с учащимися, которым он «отдает» свое сердце;

– *к коллегам как представителям профессионального сообщества.* Оно проявляется в способности создать атмосферу сотрудничества и сотворчества, работать в диалоге с другими, искать истину в диалоге, сообщая, уважая друг друга и принимая инаковость другого. Владение

диалогом – важная характеристика педагогической позиции учителя²⁰.

Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич, рассматривают педагогическую позицию в контексте методологической культуры учителя: «Пользуясь методологией науки, учитель способен не только применять чужие образцы воспитательной деятельности, но и создавать собственные неповторимые авторские модели на основе умения придавать личностный смысл педагогическим феноменам. Для этого сознание учителя должно быть особым образом организовано, «настроено» на научно обоснованное творчество. Учитель самостоятельно вырабатывает педагогическую позицию (стратегию и тактику), т.е. отношение к предмету своей деятельности. Но для этого нужно пользоваться всем её научным аппаратом»²¹.

М.Т. Громкова считает, что педагогическая позиция определяет выбор моделей и технологий образовательного процесса. «Меняя позиции, мы по-разному видим свои функции, цели, задачи, методы совершения профессиональных действий». «Только убеждения преподавателя позволят ему (или не позволят) проявить их в педагогическом действии, создавая (или не создавая) тем самым атмосферу гуманизма, доброты, красоты, свободы, творчества, то есть духовности. Убеждения политические и правовые, моральные и религиозные, научные, эстетические и другие придают определенную окраску убеждениям профессиональным, среди которых главное – понимание собственных функций, т.е. педагогическая позиция»²².

²⁰ Там же. С. 7–9.

²¹ Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие / Под ред. Е.В. Бондаревской. М., Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. С. 111.

²² Громкова М.Т. Если вы – преподаватель... Позиция... Модели... Технологии. М.: ДИЗ-Арт, 1998. С. 26-27.

Если определять структуру (содержание) педагогической позиции, то можно отметить, что многие исследователи выделяют три компонента в профессиональной позиции: аффективный, когнитивный, поведенческий.

Аффективный – совокупность мотивационно-ценностных отношений к деятельности в профессиональной сфере, включающий направленность личности, являющую собой иерархию наиболее устойчивых мотивов, побуждающих личность к деятельности, способам успешного овладения ею.

Когнитивный – глубокие прочные знания в области методологии и теории педагогики, научного стиля мышления, способность к рефлексии.

Поведенческий – практико-действенный характер, владение умениями²³.

Анализ основных подходов к существующим, условно говоря, классификациям педагогических позиций показывает, что в их основаниях лежат разные подходы. При этом предметом анализа является, как правило, сфера взаимодействия, потому что именно в коммуникативной деятельности в первую очередь просматривается личностно-профессиональная позиция. Однако, на наш взгляд, описанные позиции являются производными, составными характеристиками профессиональных позиций, выбор которых связан прежде всего с ценностной системой педагога, его выбором (осознанно или неосознанно) парадигмы своей деятельности.

Анализ качественных характеристик личностно-профессиональной позиции педагога свидетельствует о том, что она может быть задана через их дихотомическое противопоставление и может быть представлена:

²³ *Трещев А.М., Романовская И.А.* К вопросу формирования у будущих учителей позиции исследователя // М.Н. Скаткин и современное образование: Матер. науч.-практ. конф. / Под ред. В.А. Мясникова. Т. 2. М.: ИТОиП РАО, 2000. С. 349.

как «авторитарная» – «сотрудничающая» (над учащимся – вместе с учащимся),

по стилю коммуникации (контролирующая – доверяющая),

по степени предоставления обучаемому «пространства» действия и разделения ответственности;

по цели профессиональной деятельности (предметно центрированная – личностно центрированная).

Характеристиками профессиональной позиции педагога как проявления её в деятельности может выступать её «освоенность» – «неосвоенность» (по наличию средств реализации); «противоречивость» – «непротиворечивость»; (согласованность проявляемых в деятельности отношений); «осознанность» – «неосознанность».

Ценности задают направленность деятельности человека. По отношению друг к другу они могут находиться в *бинарной оппозиции*, что, несомненно, определяет педагогическую позицию.

Например, практическая деятельность в гуманистически ориентированной системе строится на ценностях гуманистического порядка: любовь к людям и доверие к ним, доброта, самопринятие, стремление к саморазвитию и самоактуализации, спонтанность развития, открытость новому опыту, в противоположность альтернативной тоталитарной парадигме.

Именно ценностно-ориентационная сфера в первую очередь детерминирует позицию личности и, соответственно, направленность и содержание профессионального самоопределения и профессиональной самореализации человека.

Воспитательная позиция педагога в процессе формирования ценностных ориентаций у школьников

В профессиональной позиции педагога принято выделять две субпозиции: учителя (преподавателя) и воспитателя.

Н.Л. Селиванова определяет профессиональную позицию в воспитании *«как способ реализации педагогом собственных базовых (личностных и профессиональных) ценностей в деятельности по созданию условий для развития личности ребёнка»*²⁴. А.И. Григорьева под профессиональной позицией педагога-воспитателя понимает *«систему интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений педагога к педагогической действительности и педагогической деятельности, в частности, которые являются источником его активности в сфере воспитания подрастающего поколения»*²⁵. Ею построена модель позиции воспитателя как полисубъектное (много субъектностей) образование. Представленная модель даёт подробный перечень того, что может делать педагог в этой позиции.

Мы разделяем точку зрения Н.Л. Селивановой, которая полагает, что «учитель, вступая во взаимодействия (прямое или опосредованное) с учениками на уроке, вне урока – в свободном общении, игре, художественной деятельности и пр. – имеет реальную возможность организовывать процессы воспитания, не создавая при этом какие-то особые, отличающиеся от обычных формы жизни

²⁴ Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. Изд. 2-е, доп. М.: МПСИ, 2010. С. 83.

²⁵ Григорьева А.И. Становление профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе послевузовской подготовки: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2000.

и удерживая целостность воспитательной деятельности в своём сознании и действиях»²⁶.

Процесс воспитания не может происходить без ориентации личности в мире ценностей. Формирование ценностных ориентаций во многом способствует процессу её развития в целом.

Ценностный подход к изучению воспитательных процессов «позволяет высветить внутреннюю сторону взаимосвязи личности и общества. Педагогический аспект проблемы ориентации личности в окружающем мире в общем виде состоит в том, чтобы широкий спектр объективных ценностей культуры сделать предметом осознания, переживания как особых потребностей личности, сделать так, чтобы объективные ценности стали субъективно значимыми, устойчивыми жизненными ориентирами личности, её ценностными ориентациями»²⁷.

Проблема ценностей и ценностных ориентаций относится к «вечным» проблемам философии, социологии, психологии. Философия рассматривает её в аспекте аксиологии – учения о природе ценностей, их связи между собой, с социальными и культурными факторами и структурой личности. Социология рассматривает ценности в качестве элемента общественного сознания, которые функционируют как нормы для личности. В общей психологии рассматривается роль ценностей в генезисе личности. Социальная психология рассматривает освоение ценностей общества личностью и группой в процессе социализации. Психология развития изучает различные вопросы онтогенеза ценностей в процессе развития личности и их возрастно-психологическую динамику. В по-

²⁶ Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. Изд. 2-е, доп. М.: МПСИ, 2010. С. 80.

²⁷ Кирьякова А.В. Аксиологический аспект воспитания личности // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. тр. / Под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. Волгоград: Перемена, 2004. С. 89.

следние два десятилетия в педагогике оформилось направление, в котором в качестве методологического основания анализа и организации образовательных педагогических процессов предпочитают аксиологию.

Сложность определения сущности феномена «ценность» связана с его многозначностью, с его объективными особенностями. В литературе насчитывается более ста дефиниций понятия «ценность» и предлагаются разнообразные подходы к рассмотрению данной проблемы.

Для ряда отечественных авторов (О.М. Бакурадзе, И.С. Барская, А.Я. Разина и др.) характерно отнесение ценности к сфере должного, выступающего в качестве нормы, цели, идеала, но в реальной жизни не существующего. Они считают, что суждение ценности имеет телеологический характер, т.е. указывает на состояние, определенное целью. Ценность не то, что есть, а то, что должно быть, «ценности – это главным образом идеалы общественной жизни, а на этой основе и личной деятельности», под ценностью понимается «самостоятельный по отношению к отдельному субъекту инвариант оценочного опыта, объективированный в искусственных формах специфической предметности».

Большинство исследователей (Н.А. Волкова, В.С. Мухина, Н.И. Непомнящая, И.М. Попова и др.) склоняются к тому, что ценностные ориентации – субъективный механизм управления человеческим поведением.

По мнению В.А. Ядова, знание о ценностной системе – неплохой показатель для прогноза общей направленности поведения как целеустремленного или же сравнительно нецелеустремленного, поддающегося «оперативной» социальной регуляции (т.е. как относительно самостоятельного и относительно несамостоятельного)²⁸. Ос-

²⁸ Ядов В.А. Междисциплинарный подход к изучению соотношения между ценностными ориентациями и наблюдаемым поведением. М., 1970. С. 18.

новой *функцией ценностных ориентаций*, считает он, является *регулирование поведения как осознанного действия в определенных социальных условиях*.

В разработанной им диспозиционной концепции личность рассматривается как иерархически организованная система, вершину которой образуют общая направленность интересов и система ценностных ориентаций. «Средние уровни» – система обобщенных социальных установок на многообразные социальные объекты и ситуации, а «нижний» – ситуативные социальные установки как готовность к оценке и действию в конкретных (микросоциальных) условиях деятельности.

Личностные смыслы, их образования, взаимодействия между собой – одна из наиболее интересных в психологии проблема, привлекающая внимание исследователей самых разных школ и направлений, в которых полагают, что личностные ценности играют важнейшую роль в саморегуляции субъекта, активно относящегося к внешнему и внутреннему миру.

Обращаясь к смыслообразующим структурам более высокого иерархического ранга – личностным ценностям, В.В. Столин (1983) включает *эмоционально-ценностное отношение* в план самосознания личности. Смысловые образования существуют не только в осознаваемой, но часто и в неосознаваемой форме, образуют, по выражению Л.С. Выготского, «утаенный» план сознания. Уяснение человеком смысла того или иного отношения к миру не дается ему прямо и автоматически, но требует сложной и специфической внутренней деятельности, оценивания своей жизни, решения особой «задачи на смысл», возникающей только на известной ступени развития сознания (А.Н. Леонтьев, 1971).

От ценностных приоритетов учителя зависит степень личностной ориентированности его деятельности. Ценностное отношение осознаётся субъектом не во всех

случаях удовлетворения потребностей, а лишь в «*проблемных ситуациях*», когда происходит рассогласование круга потребностей, интересов личности с реальными возможностями их удовлетворения (Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Д.В. Пивоваров, В.В. Столин). Процесс изменения во всей ценностно-ориентационной сфере личности запускается особым эмоциональным состоянием, переживанием индивида – неудовлетворённости собой, и специфичность источника этого переживания всегда как-то представлена в его сознании.

Ценности не передаются тем же путём, что и знания, умения, навыки, так как путь их освоения лежит, прежде всего, через переживание. «Ценностям нельзя научить, их нужно переживать» (В. Франкл).

«Цикличное воспроизведение ригидных форм происходит из-за того, что блокируется продуктивная работа переживания» (Ф.Е. Василюк). «Бессмысленно пытаться оказать влияние на ценности и смыслы человека напрямую, при помощи привычных вербальных подходов: для их перестройки надо «выйти за пределы этих образований и изменить порождающие их деятельности» (А.Г. Асмолов).

Психологическим механизмом динамики ценностных ориентаций личности является ценностное противоречие между различными ценностными противоположностями, когда у личности возникает противопоставление различных ценностей или рассогласование ценности личности и инициируемой ею операционально-технической стороны деятельности. Ценностное противоречие переживается и осознаётся личностью как трудность выбора, принятия решения (Н.В. Иванова).

В процессе экспериментальной работы Н.В. Ивановой²⁹ было определено психологическое условие обеспе-

²⁹ Иванова Н.В. Динамика ценностных ориентаций личности в зрелом возрасте (в сфере профессиональной деятельности педагога): Автореф. дисс. ...

чения разрешения ценностного противоречия у субъектов деятельности (педагогов). Таковым оказалось наличие следующих представлений:

- о своих личных и социальных ценностях;
- о возможных целях и задачах, соответствующих этим ценностям;
- о возможных способах действия, реализующих эти ценности;
- о результате действия (выбора, принятия решения) и последовательности его достижения на основе данных ценностных приоритетов;
- о порядке и средствах контроля и коррекции действий на основе ценностных приоритетов, а также представление о показателях адекватности средств действий определенной личностной ценности;
- о целостном составе ценностной ориентировки, оно имеет три уровня: стратегический, тактический и операциональный.

Таким образом, ценностное противоречие разрешается человеком в процессе ценностно-ориентировочной деятельности (ценностная ориентировка), представляющую собой особую психическую деятельность по переживанию неудовлетворённости собой, а затем актуализации, осознанию, сопоставлению, соизмерению ценностей и их смысловых содержаний, наличию адекватных средств реализации их в деятельности.

Результат разрешения – гармонизация ценностно-ориентационной сферы личности. Гармонизация ценностных ориентаций предполагает, в данном случае, наличие связи между личностной ценностью, субъективной её значимостью – с одной стороны, и реальной позицией человека – с другой, и свидетельствует о новом этапе развития личности.

«Ориентация как процесс – это проективные действия от замысла до результата: точный, правильный выбор цели, средств её достижения, оценка действия в сопоставлении поступка с общей направленностью, планами, жизненными ценностями»³⁰.

В педагогическом контексте понятие «ориентация» предполагает приобретение растущим человеком жизненных ориентиров, освоение окружающей действительности, поиск своего места в мире. Причём освоение внешнего мира и познания самого себя у школьника происходит во взаимодействии со взрослыми, которые целенаправленно помогают ему в этом чрезвычайно трудном процессе.

Необходимо, чтобы в этом процессе был отдан приоритет общечеловеческим ценностям, преемственно сохраняемых во всех общественных системах, таких как истина, добро (гуманизм) и красота; необходимой и лично значимой ценности – жизнь и особо актуальным на данном этапе развития общества – Отечество.

С.Д. Поляков, задавая вопрос об источнике «транслируемых, осваиваемых в воспитательном процессе ценностей», отвечает: «он в личных ценностях педагога, которые существуют в двух формах-- личных, индивидуальных и личных как принятых педагогом общественных ценностях»³¹.

При этом полагает, что «авторитет педагога – это тот канал, по которому его ценности передаются и становятся возможными, принимаемые школьниками», но при этом, совершенно справедливо, на наш взгляд, подчёрки-

³⁰ Кирьякова А.В. Аксиологический аспект воспитания личности // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. тр. / Под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Боротко. Волгоград: Перемена, 2004. С. 90.

³¹ Поляков С.Д. Опыт построения психолого-педагогической деятельностной концепции воспитания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. тр. / Под ред. Н.С. Сергеева, Н.М. Боротко. Волгоград: Перемена, 2004. С. 28-279.

вает, что даже при условии его авторитетности у школьников, автоматически не становятся ценностями воспитанников. «Они передаются, если педагог *умеет* (профессионально умеет) *предъявлять* свои ценности школьникам. Но для подростков и юношей это предъявление «срабатывает», прежде всего, в контексте соответствующего взаимодействия как способа совместной деятельности»³².

В решении задачи гражданского воспитания школьника чрезвычайно важным становится вопрос о наличии у педагога гражданской позиции, основанной на гражданских ценностных ориентациях. К ним можно отнести систему его личностных установок по отношению к существующим в данном обществе нормам и ценностям, их направленность на идеалы гражданского общества; потенциальную возможность социальной активности его личности, реализуемую в формах гражданского поведения, подкрепленную мотивацией гражданского долга.

В гражданской позиции, как и любой другой, целесообразно выделять два плана: *внутреннюю позицию* (ценностно-смысловая сфера личности), проявляющаяся в её мотивах и направленности, сформированном гражданском самосознании и развитых гражданских чувствах, и *внешнюю позицию* (совокупность стратегий гражданского поведения).

Наличие гражданской позиции педагога позволяет ему правильно расставить акценты в материале учебных курсов, и прежде всего, истории, обществоведения и литературы, вести проблемные дискуссии со школьниками, осмысливая как исторический опыт России и других стран мира, так и вопросы современного развития мира.

Гражданское воспитание в течение всего периода обучения должно осуществляться таким образом, чтобы оно формировало достаточно полное представление о

³² Там же. С. 278.

мире, обществе, государстве, социальных связях и отношениях в обществе, развивало модели поведения, мотивации и установки, которые способствуют участию личности в решении задач различного уровня, как семейно-бытовых, так и общенациональных и государственных.

Уровень гражданского воспитания выступает одной из ведущих характеристик личности и имеет определённое содержание, наполненное конкретным историческим опытом. На каждом этапе общественного развития выдвигаются новые требования к сущности гражданского воспитания, изменяется содержание этого понятия.

Сегодня гражданское воспитание рассматривается в контексте понятий гражданственности, патриотизма, гражданской культуры, гражданской позиции, самоопределения, гражданского общества, признания прав и свобод человека. Одним из основных выступает понятие «гражданственность» – сознательное и активное выполнение человеком своих гражданских обязанностей и гражданского долга, разумное использование своих гражданских прав и свобод (Н.Е. Яценко).

Под гражданственностью также понимают комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в отношениях и действительности человека при выполнении им основных социально-ролевых функций – осознанной законопослушности, патриотической преданности и служении Родине и защите интересов Отечества, в подлинно свободной и честной ориентации на общепринятые нормы и нравственные ценности.

Принятие и освоение школьниками гражданских ценностей могут являться значимым инструментом первичной профилактики экстремизма и межнациональной конфликтности в молодёжной среде. Гражданское сознание во многом определяет поведенческую и полностью деятельностьную сторону личности. *Личностный смысл* – одно из важнейших проявлений гражданского сознания,

которое выражает индивидуальное отношение человека к окружающему миру и собственной деятельности и во многом определяет в гражданской позиции соотношение индивидуального и общественного самосознания.

ГЛАВА ВТОРАЯ

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ-ГУМАНИТАРИЯ

В ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ МОЛОДЁЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА

События политической жизни последних лет свидетельствуют о том, что проблема экстремизма, особенно молодёжного, приобретает глобальный характер и превращается в одну из главных угроз социальной стабильности. Молодёжный экстремизм проявил свой разрушительный потенциал во всех крупных социальных потрясениях последних лет: в событиях «арабской весны» в Северной Африке и на Ближнем Востоке, в этнических столкновениях в Москве (Манежная площадь, Бирюлёво), в деятельности исламистского подполья на Северном Кавказе и, конечно, во всех украинских майданах, включая последний – самый кровавый из всех «бархатных революций» на постсоветском пространстве.

У учёных и практиков закономерно возникают вопросы относительно форм, факторов и причин молодёжного экстремизма, ответы на которые насущно необходимы для формирования *профилактических*, а не *реактивных* (типа полицейских операций) стратегий противодействия этой угрозе.

Нам представляется, что то, что обычно называется в качестве *причин* экстремистских выступлений молодёжи – социальная и политическая неудовлетворенность – на самом деле является скорее *поводами*. Причины же лежат глубже и связаны они, в первую очередь, с образовательной политикой государства, формирующей национальное и государственно-патриотическое сознание молодёжи. Или, проще говоря, в плоскости понимания таких школьных предметов, как история и литература.

Россия всегда была интересна миру только тогда, когда она предлагала своё непохожее *вселенское, всеединое, соборное, общее Дело и мировоззрение*, на которых и

выстраивала свою воспитательную стратегию, основанную на *мессианстве, жертвенности и справедливости*. А затем предлагала её миру. Тогда она была мировым лидером. Как только она занимала подражательную позицию, она становилась скучным аутсайдером. В докладе на XX-м Всемирном русском народном соборе Святейший Патриарх заметил, что «следует помнить и о том, что слепое перенесение на русскую почву чуждых мировоззренческих моделей и политических образцов, без учёта национальной специфики и духовно-культурного контекста, нередко, а лучше сказать, почти всегда приводило к масштабным потрясениям и трагедиям, как это случилось в нашей стране в начале и в конце минувшего столетия»³³.

Названная воспитательная стратегия осуществлялась, в первую очередь, через преподавание таких школьных предметов, как история, литература и русский язык. Но в последние десятилетия вся страна и школа в особенности пережила колоссальную идеологическую войну с историей, литературой и языком. Для современной России серьёзное осмысление проблем истории и литературы в полном смысле вопрос национальной безопасности, вопрос более важный, нежели вопросы укрепления экономики и силовых структур. Ниже мы постараемся привести некоторые аргументы в защиту этой точки зрения.

Для чего нам нужна история? Классический и самый полный ответ на этот вопрос дали два великих мастера слова – Цицерон и А.С. Пушкин. Первый сформулировал кредо исторической прагматики: «История – учительница жизни». Человек, не знающий истории, обречён повто-

³³ Кирилл, патриарх. Россия и Запад: диалог народов в поисках ответов на цивилизационные вызовы. Доклад на XX-м Всемирном русском народном соборе 1 ноября 2016 г.// <http://www.patriarchia.ru/db/text/4656175.html>.

рять ошибки прошлых поколений. Второй раскрыл основы исторической метафизики.

Два чувства дивно близки нам –
В них обретает сердце пищу –
Любовь к родному пепелищу,
Любовь к отеческим гробам.
(На них основано от века,
По воле Бога Самого,
Самостоянье человека,
Залог величия его).

Пушкинское «самостоянье» в терминах политической и социальной теории переводится как «субъектность», т.е. способность *сохранять себя* (своё «Я», свои корни, свои ценности) в жизни и действии. Человек, не знающий истории, легко теряет субъектность, свои корни, своё «Я».

Сегодня на примере братской страдающей Украины мы наглядно видим к чему может привести неверно понятая и неверно интерпретированная история: она становится тараном, разрушающим общество и государство. (прежде всего, в лице *молодёжи*, воспитанной на исторических мифах). Молодёжи, повторяющей ошибки и утратившей субъектность. Разумеется, за спинами наивно-озверевшей молодёжи, бросающей «коктейли Молотова» во имя «восстановления исторической справедливости» всегда стоят совсем другие люди – взрослые, умные, холодные и злые. Но о них разговор особый, требующий другой аналитики и другого формата обсуждения.

Сейчас же нам бы хотелось поговорить скорее об ошибках понимания истории, нежели о злом умысле. *Проблемы истории тесно связаны с проблемами языка и литературы*, и в жизни – ещё сильнее, чем в школьной

программе. Об этих проблемах тоже необходимо будет сказать несколько слов.

Начнём с нескольких принципиальных вопросов.

Вопрос **первый**: с каких позиций, в каком ключе, и, главное, для чего вообще нужно вспоминать исторические события *нашего* прошлого сегодня? Ключевое слово в этом вопросе – «нашего», точнее *нашего общего* прошлого. Это замечание выводит нас на ещё более общий и более глубокий вопрос: а что вообще создаёт из разных этносов с их собственной историей и культурой единый великий имперский народ? Народ, способный из разрушенной вдрызг страны построить за два десятка лет великую индустриальную супердержаву. Способный выигрывать мировые войны и (единственный!) останавливать коричневую изуверскую чуму фашизма. Способный в кратчайшие сроки после страшной войны, унесшей миллионы жизней и разрушившей страну, построить лучшие в мире образование и науку, послать человека в космос, выиграть ядерную гонку не на жизнь, а на смерть с самой мощной экономикой мира, ничуть не пострадавшей в войне. Что создает такие народы?

Ответ прост. Любой народ вообще, а имперский, объединяющий в себе много этносов и культур, в особенности, создают, прежде всего, **две важнейшие скрепы: общий язык и общая история**. Это историософская аксиома. И когда исторические соперники народа пытаются его уничтожить (принизить, поработить и т.п.), они всегда ведут *главную* войну не против солдат и пушек, но против языка и истории. В этой войне выигрывают и побеждают не солдаты и генералы, а учителя истории, и литературы, а также министры образования. Начнём с истории.

Война с историей

Начнём с того, что История сама по себе – всегда вещь сложная и неоднозначная. Исторический процесс в каждый свой момент преисполнен великого и смешного, высокого и низкого, прозрений и заблуждений, предательства и героизма как отдельных людей, так и целых наций и государств. Проще говоря, в шкафах истории любой страны таится множество как «скелетов», так и «жемчужин». Учитывая это, во всех без исключения странах, претендующих хоть на какую-то политико-историческую самостоятельность, существуют **две версии истории – публичная и архивная**. Первая преподаётся в школах и широко представлена в публичном пространстве, вторая – объект интереса профессиональных историков. Вторая в публичное пространство почти никогда не попадает. Цель истории публичной (школьной) – научить, прежде всего, будущих граждан гордиться своей страной, ценить её «жемчужины». Это формирует единую историческую память (ту самую «любовь к отеческим гробам»), объединяющую разных людей и разные национальности в единый народ. Это не значит, что школьная история не должна вообще упоминать о «скелетах» – исторических трагедиях и ошибках. Она это делает, но делает всегда очень деликатно, по-особому расставляя акценты. Например, в английских школах, когда вспоминают королеву Елизавету, современницу Иоанна Грозного, акцентируют внимание не на политике огораживаний (имевшей, по правде, форму социального геноцида) и не на поощрении государственного пиратства (самый известный пример чему – Ф. Дрейк), а на геополитических успехах королевы, её роли, как строительницы мирового могущества Великобритании. Аналогичным образом, вспоминая итоги британской колонизации, английские школьные учебники акцент делают на просветительской

«миссии белого человека», воспетой Р. Кипплингом, а не на фактах беззастенчивого грабежа и угнетения колоний. Точно так в американских школьных учебниках, говоря о XIX веке, вспоминают войну Севера и Юга как войну за независимость рабов (не акцентируя внимания на экономико-политической подноготной этой сложной и трагичной войны) и почти ничего не говорят о геноциде индейцев, принявшем в этом веке поистине массовые формы, приведшие почти к полному уничтожению коренного населения. Исследования «скелетов» – удел истории архивной, очень редко выходящей в публичное пространство, что чаще всего сопровождается скандалами и общественным резонансом.

Трагедия России заключается в том, что наша страна – единственная в новейшей истории, которая пережила беспрецедентную по масштабу и накалённости *войну с собственной историей*, развязанную во второй половине 1980-х – первой половине 1990-х гг. Обсуждение субъектов и режиссёров этой войны уведёт нас далеко в сторону, поэтому остановимся на главном – её сути. Суть этой войны, говоря образно, заключалась в широкомасштабной кампании по вытаскиванию из исторических шкафов «скелетов» и сокрытию «жемчужин». Причём «скелеты» вытаскивались не только собственные, действительно лежавшие в «шкафах», но и заботливо подброшенные туда западными «доброжелателями» или «подкрашенные» собственным истерически-интеллигентским диссидентским сообществом. Все сложные и противоречивые, трагичные и неоднозначные моменты истории (в первую очередь, советской) трактовались в обвинительном и обличительном духе. Но ведь на разрушении Священных Камней СССР дело не закончилось. Начав с обличения «исторических преступлений» И.В. Сталина и Л.П. Берии, перешли к глумлению над народными героями – Зоей Космодемьянской (объявленной шизофреничкой), Алек-

сандром Матросовым (объявленным человеком с суицидальными наклонностями), Алексеем Стахановым (объявленным пропойцей и дебоширом) и т.д. Добрались потом и до российской истории вообще. Пока одни обсуждали вопрос канонизации царской семьи, другие, вожделенно подхихикивая, обсуждали (публично!) «интригу» императрицы с Григорием Распутиным. Потом в поле такого же, низко-подхихикивающего и истерично-злобного обсуждения оказывались и Екатерина II, и Иоанн Грозный, и другие персонажи российской истории. Потом в новодворско-старовойтовском духе оказалась **проблематизирована русская история вообще**. Вдруг оказалось, что мы как великий имперский народ, подаривший человечеству величайшие сокровища культуры (чего только стоят русская живопись, русская музыка, русский балет, во главе с великой русской литературой, русская наука и инженерия), народ, жертвенно остановивший фашизм – это какие-то исторические выродки, заслуживающие лишь одного – учиться у «цивилизованного» (западного) мира. В результате этой войны с историей у всего великого русского народа (как в его целом, так и в отдельных национальностях) сформировались и проявились все симптомы *культурно-исторической шизофрении*. Сгущаем краски? Но откуда тогда взялась страшная, глупая и пошлая фраза, гулявшая по нашей стране в 1990-е. Фраза, пугающая своей низостью и скотством, фраза, которую почти невозможно было бы представить в стране, положившей на алтарь Победы миллионы жизней, если бы её действительно не произносили тогда часто. Фраза «Да лучше бы нас в 1945-м году немцы завоевали: мы бы сейчас все баночное баварское пиво пили!». Её повторяли часто и многократно, причём не с экранов телевизоров, а в транспорте и на кухнях. Произошло самое страшное, что могло произойти. Народ, утративший благоговение к «отеческим гробам», начал на этих гробах плясать. Пля-

сать безумно и жалко, на радость своим историческим и геополитическим противникам.

При этом как-то из публичной истории ушло понимание того, что эти противники всегда существовали и продолжают существовать, что Россия всегда, с трудом преодолевая их яростное сопротивление, несла свою весть миру, что война с Россией велась всегда и на фронте собственно военном, и на фронте гуманитарном, что с этими (вполне реальными, а не выдуманными!) противниками очень по-разному, но в одном ключе боролись русские государи, полководцы, общественные деятели и святые: и благоверные Александр Невский и Дмитрий Донской, и преподобный Сергей Радонежский, и Иоанн Грозный, и старец Филофей, и Пётр I, и Екатерина II, и А.С. Пушкин, и Николай I, и С.С. Уваров, и Ф.М. Достоевский, и Максим Горький, и Н.А. Островский, и И.В. Сталин, и многие-многие другие великие политики и гуманитарии Государства Российского. Вопрос **«Какую именно весть несла миру Россия**, преодолевая сопротивление и нападки?» требует отдельного серьёзного разговора. В самой же поверхностной и общей форме можно ответить на него так: **русская весть миру всегда была вестью о смысле и милосердии**, напоминанием о том, что **«не хлебом единым жив человек»** (Мф., 4: 4) и о том, что **не может человек быть счастливым, если ближнему плохо**. Именно об этом буквально кричала вся русская классическая литература, к вопросу о роли которой мы ещё вернёмся.

Не имея возможности погружаться в дебри вопросов об исторических и современных политических противниках России, скажем лишь, что они всегда были и никуда не делись. Здесь сразу же определённая категория читателей задаст возмущённый вопрос: «О каких противниках идёт речь, опять эта риторика холодной войны? Неужели вы не видите, что мир идёт к единой цивилизации, про-

возвестниками которой становятся глобальные рынки и глобальная культура? Давайте нормально жить как все и всё будет хорошо». К сожалению, это не просто не так. Всё совсем наоборот. Никакого единства в современном мире нет. В мире идёт острая **борьба за ресурсы** (что немало-важно) и **борьба за смыслы** (что главное!). Идёт грызня между глобальными мировыми центрами силы не просто за раздел сфер влияния, но за будущий миропорядок. Эти процессы имеют столько же общего с разговорами о «глобальных рынках», «единой цивилизации» и «мирном сосуществовании», сколько фашистская пропаганда об «освобождении народов России от коммунистического ига» имела с реальной практикой действий нацистов на территории СССР во время войны. Нельзя не понимать очевидного: *иракский, ливийский, сирийский и украинский колокола звонят по нам.*

Однако вернёмся к Истории. Сегодня мы видим как историческое безумство страшных лет Перестройки и 1990-х проходит. Страна, презревшая свои святыни, хочет к ним вернуться. Мы опять хотим гордиться своим прошлым и настоящим. Это значит, что нам сообща нужно сегодня *изживать последствия войны с Историей* и вызванной ею историко-культурной шизофрении. Такое изживание (выздоровление, исцеление) не бывает лёгким. Чтобы пояснить эту мысль, приведём одну развёрнутую метафору.

Начиная с Аристотеля, общество и государство часто сравнивают с семьёй. И эта аналогия во многом верна. Верна она и в отношении исторической памяти. В иудейской, христианской и исламской традициях фундамент отношения человека к Богу, ближним и себе самому – это Декалог, 10 заповедей. Среди них пятая, чрезвычайно важна для любой семьи: «Почитай отца твоего и мать твою» (Исх. 20: 12). Заповедь эта в равной степени относится к семье малой и к семье большой – государству.

Представим, что живёт большая семья, которая, как и положено семье, имеет свои семейные предания, семейную героику, семейную мифологию, наконец. Мифология такая ничего не имеет общего с обманом. Просто отец, бывший в молодости сорвиголовой и хулиганом, а потом ставший упорным и честным тружеником, добившимся многого честным и жертвенным трудом (а таких ведь действительно много!), поучая своих детей, чаще вспоминает свои трудовые подвиги, а не хулиганские проделки. Аналогично и мать, которая может в юности и была легкомысленной, но потом стала искренней и честной матроной, поучая дочерей, рассказывает им о верности и терпении, а не об ошибках молодости. И тут, представим, что появляется кто-то злой и вкрадчивый, и начинает говорить детям: «А ты знаешь, что твой папа вовсе не такой правильный, как он вам рассказывает? А ты знаешь, что он в юности случалось и гопником бывал? А мама ваша, та вообще... А хочешь, я тебе про них и не такое расскажу? Ты знаешь, что они (родители) всегда хуже к тебе относились, чем к брату (сестре). А других твоих братьев, они вообще в детдом отдали...». И т.д. и т.п. Другими словами, этот кто-то злой и вкрадчивый начинает *искушать* детей. Это ведь очень старое искушение – *искушение Хама*, готового видеть пороки отца своего и смеяться над ними. В Библии и Коране хорошо показано, что для тех, кто поддастся этому искушению, есть справедливое наказание – родительское проклятие. Реакцией на подобное искушение может быть реакция Хама, смеющегося над наготой отца своего, а может быть реакция его братьев, сознательно отвернувшихся и не пожелавших (из Любви, а не из глупости!) видеть срамоты отца своего. И здесь опять-таки определённая категория читателей скажет, что «правда есть правда, какой бы горькой она ни была».

Ну что ж, давайте продолжим нашу аналогию. Предположим, что этот кто-то, злой и вкрадчивый, поймал де-

тей семьи на «желании знать правду», да только заодно с правдой выложил им кучу лжи и поклёпов: «Мол, папа ваш, не только бывало в магазинах воровал, но и людей убивал, и девушек насиловал. А мама, та не просто нескольких кавалеров до свадьбы имела, но и вообще была проституткой. А братика вашего они не то, что в детдом сдали, а попросту съели в голодные годы». И т.д. и т.п. Какой будет естественная реакция большинства детей этой несчастной семьи на такие «откровения»? Реакция эта будет очевидной – глубокий психологический шок, вызванный *расщеплением сознания* (между тем, что знал с детства, и тем, что услышал от злого незнакомца), ведущий прямоком к шизофрении. Это ведь любой психиатр подтвердит. Разумеется, роль демпфера будет играть индивидуальная психологическая устойчивость каждого из детей. У кого-то сразу «съедет крыша». Кто-то начнёт «заливать» горе. Кто-то порвёт с семьей и уедет в далёкие дали («Век бы их не видеть») и т.п. Но одно совершенно точно: те, кто согласился послушать коварного незнакомца и жадно внимал его рассказам, *жить по-прежнему уже не смогут никогда*. Теперь, представим, что эти несчастные и глупые дети, хлебнув горя порознь и поняв, что злой незнакомец их просто «развёл», чтобы ограбить, решили вернуться к родителям и вновь жить большой семьей. Им будет очень не просто это сделать: помимо собирания хозяйства (что само по себе очень сложно) им нужно будет, во-первых, лечиться (одному от алкоголизма, другому от эгоизма, третьему от шизофрении и т.д.), а во-вторых, восстанавливать веру в свои общие корни, в отца и мать. Им нужно будет передать своим детям (с детства видевшим семейный разлад) *веру в то, во что они сами веру-то утратили*.

Приведённая аналогия со всей условностью, свойственной аналогиям такого рода, иллюстрируют сказанное о войне с историей и её последствиях. Сегодня нам нужно

вместе эти последствия преодолевать. Это сложный и долгий процесс. Но его важнейшей составляющей должна стать замена хамского «правдолюбия» на почтительную сыновью деликатность и любовь, отводящие глаза от грехов родителей. Или, переходя от языка притч к языку социологии, **нам нужно восстановить нормальную публичную историю.**

Здесь есть определённые технические и организационные сложности. В период войны с нашей общей большой историей во всех без исключения регионах России произошёл один и тот же процесс: региональные власти, пытаясь хоть как-то сохранить «чувство корней» у молодёжи, историческую идентичность, сделали ставку на краеведение. Во всех школах всех регионов стали повышенное внимание уделять истории местной, региональной, справедливо полагая, что это позволит сохранить чувство Родины для детей и юношества. И это действительно во многом помогло. Честь и хвала тем педагогам, учёным и управленцам, которые создавали соответствующие учебники, читали курсы, внедряли программы. Эта *краеведческая модель* истории помогла нам пережить лихолетье и не утратить своих корней. Однако в этой модели есть и свои риски – риски забывания большой Родины ради Родины малой. Напомним ещё раз, большая Россия складывалась не сразу и непросто. История каждого региона наряду с жемчужинами общей великой истории хранит и «скелеты» своей региональной боли и противоречий. И на этой боли и этих противоречиях (малых, в сравнении с великой общей Историей, но тем не менее болезненных) можно играть. Как, например, играют иногда, кто-то по глупости, а кто-то и не без злого умысла, на боли Кавказской войны.

Сегодня становится очевидным, что если мы хотим вернуться к корням, вновь обрести утраченное «самостоянье» как историческую идентичность, нам нужна *иная*

модель публичной (школьной) истории. Модель с акцентом не на краеведении, а на общей истории Великой страны, истории примиряющей киевский, московский, петербургский, советский и постсоветский периоды нашей истории. Истории, основанной на бесценных жемчужинах, а не на «скелетах», истории, воспитывающей любящих и гордящихся своей страной граждан, а не цивилизационных выродков, страдающих комплексом исторической неполноценности. Именно об это говорили в своих выступлениях в последние годы и наш Президент, и наш Патриарх.

Война с русской словесностью

Вторая важнейшая скрепа, объединяющая нации народности в один большой народ, – это, как уже говорилось, язык. Язык любого народа в его литературе. В виду сложности и обширности этой темы скажем лишь самое главное. Людям, составляющим народ, важно не просто изъясняться так, чтобы понимать друг друга, им нужно нечто большее. Это большее – единство образов, метафор и выражаемых ими смыслов и ценностей, единство понимания сути и назначения человека и предельных вопросов человеческого бытия, единство примеров и героев, на которых можно воспитывать детей и объяснять им сложность и противоречивость жизни. Всё это даёт народу его литература, несущая и сохраняющая его язык – хранилище смыслов и образов. Для нашего великого народа таким хранилищем, безусловно, есть *язык Великой русской литературы*, представляющей собой одну из величайших (если не самую великую) вершин мирового литературного смыслотворчества. Однако неправильно, как это иногда делается, сводить великую русскую³⁴ литера-

³⁴ В значении «The Russians», как называют в англоязычном мире всех выходцев из России.

туру к её «золотому веку» – уникальным по своей глубине и выразительности творениям Пушкина, Гоголя, Достоевского, Толстого, Чехова и других классиков. Это, вне всякого сомнения, ядро нашей литературы, но *вся* она намного шире. Величие русской литературы в том, что она смогла вобрать в себя гениальных представителей *всех* народов большой России, и никогда не пыталась быть «этнически чистой». Наша великая литература всегда была интернациональной. Наиболее ярко это проявилось, конечно, в советский период. Наряду с Горьким, Шолоховым и Шукшиным в русскую литературу на равных вошли и пламенные кавказские рифмы Расула Гамзатова, и пронзительная проза Чингиза Айтматова, и сочная реалистичная проза адыга Тембота Керашева и украинца Павла Загребельного, и огромное количество других произведений, этнически самых разных писателей, поэтов и драматургов. И в этом смысле русский язык, язык большой русской литературы – поистине язык интернациональный, вобравший в себя правду всех без исключения народов и этносов нашего общего дома – Государства Российского. Русский язык помог им выразить эту правду и мудрость. Русский язык стал основой большой единой культуры, без мощи которой никто бы в мире толком не узнал латвийца Раймонда Паулса, казашку Розу Рымбаеву, азербайджанца Полада Бюльбюль-оглы, грузина Вахтанга Кикабидзе и молдаванку Софию Ротару.

Но нужно понимать и то, что русский язык, язык русской литературы тоже стал объектом войны. И последствия войны с языком нам нужно изживать не менее жаростно, чем последствия войны с историей, если мы хотим сохраниться как целое, как народ, имеющий общие смыслы и ценности. Ведь именно язык – их хранитель.

Русский язык пережил в последние 20-25 лет как минимум *шесть* (!) мощнейших и сокрушительных ***интервенций***.

Первая из них – это **интервенция криминального сленга** (по-научному «арго», в просторечии – «феня»), захлестнувшего страну в конце 80-х – начале 90-х. На «фене» заговорили вдруг все – студенты и преподаватели, киногерои и ведущие телепрограмм, политики и философы. Слова «кинуть», «замочить», «забить стрелку», «беспредел», «лох» и т.д. и т.п. стали обыденной частью нашего языка. Это очень небезобидная вещь, связанная с проникновением в массовое сознание (вместе с языком) элементов криминальной психологии и идеологии. Возникла мода на криминальную романтику, в значительной мере институализированная кинематографом и другими массмедиа. Соответственно не приходится удивляться кратному увеличению масштабов преступности в постсоветской России.

Вместе с языком криминальной подворотни в нашу повседневность вошли несомые этим языком смыслы – «блатная» идеология – «понятия». Суть этой идеологии часто замыливается в сознании обывателя слезливо-мелодраматичным, нагло присвоившим себе высокое название «шансон», криминальным фольклором (типа «Голуби летят над нашей зоной»). Суть эта проста – это идеология социальных хищников, безжалостных к слабым, идеология превосходства «право имеющих» над «тварями дрожащими» (в криминальном варианте – «лохами»). Идеология эта проникла повсеместно: и в нормы ведения бизнеса, и в отношения с коллегами по работе, и подростковые компании, и даже – в отношения мужчин и женщин. «Развести» и «кинуть» – стали не просто экзотическими словами, а вполне реальными аспектами повседневных взаимоотношений соседей, коллег и однокурсников, а песня «Гоп-стоп» зазвучала со сцены Кремлёвского Дворца.

Параллельно с распространением «фени» происходила **вторая интервенция** – интенсивное **растабуирова-**

ние мата, вдруг ставшего языком не только алкоголиков и бомжей, но и вполне приличных парней-студентов и миловидных девушек-школьниц. Даже режиссёр Никита Михалков вдруг заявил, что «картины о войне представить без нецензурной лексики сложно». Оправдывая использование такой лексики он заявил: «Мат – это тонкая материя, это одно из самых великих изобретений русского народа. Мат как средство выражения крайнего состояния человека – когда это война, смерть, боль – оправдан». Шукшин почему-то умел снимать шедевры о войне без мата, Бондарчук-старший умел, Леонид Быков умел, а у Никиты Сергеевича не получается. А он, между прочим, авторитетная фигура в нашей культуре и, подписывая в месте с Бондарчуком-младшим и Олегом Табаковым письмо премьер-министру Дмитрию Медведеву с просьбой внести поправки в закон о запрете мата в произведениях искусства, вносит свою злую «лепту» в разрушение русского языка.

Третья травмирующая язык **интервенция** – это **интервенция англицизмов**, хлынувших в нашу повседневность вместе с перестройкой и «феней». «Маркетинг», «менеджмент», «контроллинг», «аутсорсинг», «логистика», «лизинг» и т.п. – стали словами-метками, отделяющими «продвинутых» от «отсталых». В школах тьюторов, аниматоров, модераторов, фасилитаторов и омбудсменов стало чуть ли не больше, чем учителей и воспитателей. Заимствуя и активно используя весь этот англоязычный бизнес-сленг, мы все признаём одно печальное обстоятельство – русский язык перестаёт быть языком современности. Им стал английский, причём в корябщем слух людей, получивших классическое инязовское образование, варианте «american english». Показательно, что на Первом съезде Общества русской словесности 16 мая 2016 года его председатель патриарх Кирилл задал вопрос: «Почему латинское слово «тенденция» заменили

английским «тренд»? Показать образованность, что ли? Для меня это очень плохой признак».

Четвёртая интервенция была, по-моему, хуже двух предыдущих. Речь идет об *интернет-сленге*, буквально взорвавшем русский язык упрощениями, коверканиями и сокращениями как в письменной, так и в устной речи типа «Чел, кинь инфу!». Вот только некоторые примеры уродливого интернет-восхищения: «Наши рууууляят форееевааааа!!!!!! Приве-е-ед, Пушистый! Откуда такой ко-о-ошерный аватар надыбал? Жжжешшь смертельно!!! Ржжжунемагу! Чуууумовоой фильмец вчера видала!». И если лет десять-пятнадцать назад учителя охали по поводу того, что подростки перешли на междометия, то сегодня междометия заменены чем-то ещё более отвратительным.

Пятая интервенция связана с повсеместной *аббревиацией* всего и вся. Аббревиатуры послереволюционной эпохи столетней давности, по поводу которых сокрушался Константин Бальмонт («Россия превратилась в РСФСР, а потом обернулась в СССР, где, протестуяще манифестируя триумф коммунистической идеи и манифестацией пропагандно гипнотизируя весь комплекс цивилизации, солидаризируются ВЦИК, ЧК, Сорабис, Рабфаки, Центрогук и Комсомол») оказались бледными цветочками в сравнении с сегодняшними неприличностями. В наибольшей степени это почему-то ударило по системе образования. Воспитатели и педагоги дополнительного образования несколько лет назад уже ходили на работу в МУДО³⁵. Сами понимаете, что они должны были называться «мудодками» или «мудистками». Когда вдруг поняли, что такое слово в словаре великорусского языка В.И. Даля уже есть и имеет

³⁵ МУДО – муниципальное учреждение дошкольного образования, муниципальное учреждение дополнительного образования.

строго определённый смысл, срочно ещё раз переименовали детские сады в МДОУ³⁶, а центры детского творчества в МУДОД³⁷. Учителя теперь ходят на работу в МОУСОШ³⁸, где две буквы «О» обозначают по чьему-то недогляду одно и то же. Управленцы ходят на работу в УОМО³⁹, где две буквы «О» обозначают совсем разное, хоть и соответствуют одному слову (у филологов называется омонимом). Высший пилотаж аббревиации в образовании – это МУДОФОН (муниципальное учреждение дополнительного образования физкультурно-оздоровительной направленности). Например, МУДОФОН «Центр спорта для детей и юношества» или МУДОФОН «Центр массового спорта».

Результатом этих пяти интервенций, произошедших почти синхронно, стала резкая примитивизация выразительных средств актуального языка, прежде всего, языка молодёжи, всё более напоминающего язык Элочки-людоедки, «обогащённый» матом и бизнес-терминами.

Однако, самой страшной была, наверное, **шестая интервенция**, связанная не столько с языком как таковым, сколько с *трансформацией самой литературы* и опирающегося на неё кинематографа. Об этом очень хорошо писал В. Ерофеев в предисловии к сборнику «Русские цветы зла:

«Разрушилась хорошо охранявшаяся в классической литературе стена <...> между агентами жизни и смерти (положительными и отрицательными героями). Каждый может неожиданно и немотивированно стать носителем разрушительного начала; обратное движение затруднено. <...> Красота сменяется выразительными картинками безобразия. Развивается эстетика эпатажа и шока, усиливается интерес к „грязному“ слову, мату как детонатору текста. Новая лите-

³⁶ МДОУ – муниципальное дошкольное образовательное учреждение.

³⁷ МУДОД – муниципальное учреждение дошкольного образования детей.

³⁸ МОУСОШ – муниципальное *общеобразовательное* учреждение средняя *общеобразовательная* школа.

³⁹ УОМО – управление образования муниципального образования.

ратура колеблется между „чёрным“ отчаянием и вполне циничным равнодушием. В литературе, некогда пахнувшей полевыми цветами и сеном, возникают новые запахи – это вонь». Все смердит: смерть, секс, старость, плохая пища, быт. <...> На место психологической прозы приходит патопсихологическая»⁴⁰.

Это очень точный диагноз произошедшего в современной русской литературе и вообще культуре, которая вопреки модным идеям всегда определяется именно литературой, а отнюдь не интернетом и кинематографом, ибо они всегда вторичны по отношению к литературе. Об этом очень правильно и точно пишет У. Эко в своей статье «От Интернета к Гутенбергу». Можно назвать произошедшее **интервенцией зла**, приведшей к чудовищной вещи – инверсии героев. На смену традиционному герою – «хорошему парню», сражающемуся с «плохими парнями» за высокие идеалы, пришёл новый герой – симпатичный негодяй, сражающийся с ещё большими негодяями за деньги и успех. Сказанное, разумеется, схематично, но любое развернутое обсуждение упомянутых процессов потребует отдельной книги.

Что делать?

Встаёт вопрос: что делать? Ответ прост и сложен одновременно, какими всегда бывают ответы на простые и глубокие вопросы. Просто нужно нам всем вместе *реанимировать* глубоко травмированные за последние три десятилетия *историю* и *язык*. Преодолеть последствия той страшной войны с историей и языком, которая велась и продолжает вестись до сих пор. Война, которую наиболее ярко стало видно в отблесках «коктейлей Молотова», взрывающихся на братской Украине, но отнюдь не исчерпываемая этими взрывами, а имеющая множество куда более тонких и опасных форм.

⁴⁰ Русские цветы зла / Сост. В. Ерофеев. М.: Эксмо, 2001. С. 12-13.

И совершенно очевидно, что это та война, которую выигрывает и проигрывает школьный учитель истории, литературы и русского языка. И совершенно очевидно, что эту войну он не сможет выиграть сам по себе. Ему нужно адекватное командование (руководители образования), нужны карты и боеприпасы (учебные планы и учебники), и самое главное, что нужно в любой войне, – народная любовь и поддержка.

В свете сказанного встаёт вопрос о роли структур образовательной политики в решении задач восстановления культурного (литературного) и исторического самосознания молодёжи. Конкретные формы такой работы должны уточняться отдельно, скажем лишь о некоторых самоочевидных общих принципах.

Во-первых, нужно перестать «говорить с молодёжью на её языке», что часто принимает формы заигрывания с молодёжными субкультурами (использование сленговых словечек и выражений, соответствующих смыслов), с молодёжью нужно разговаривать на языке серьёзном, искреннем и по возможности классическом.

Во-вторых, по возможности превращать проводимые с молодёжью *мероприятия* в *со-бытия* (а не мероприятия) – в совместное переживание важных вещей и смыслов, требующее серьёзности, искренности и глубокого погружения.

В-третьих, максимально пропагандировать интерес к истории и литературе, в том числе в условиях лагерей, летнего и каникулярного отдыха. Подобная работа, если её вести всерьёз, потребует нестандартных ходов и педагогических решений, разработки специальных акций и форм привлечения молодёжи (конкурсы, игры и другие формы).

В-четвертых, наряду с учащейся молодёжью, выходить на молодёжь рабочую, из вузов идти к учащимся ПТУ и профессиональных лицеев.

И последнее. **Главным принципом в работе с молодёжью должна быть искренность, умноженная на любовь.**

Будущее у России и мира есть только том случае, если мир прислушается к русской вести о **смысле** и **милосердии**. А чтобы это произошло нам нужно вновь открыть эту весть миру. И заявить о ней очень громко. Это непросто, почти невозможно в нынешних политических и культурных обстоятельствах. *Для этого нужно примирить правых и левых, белых и красных.* Для этого нужно нам всем вспомнить о своих культурных корнях, вспомнить, что не «хлебом единым», Для этого необходимо перед нашими детьми рядом поставить образцы и примеры христианской святости и образцы и примеры советского героизма и подвижничества: *образы стойкости и мужественности* святого Георгия Победоносца и Алексея Маресьева, *образы жертвенности и мученичества* святого Димитрия Солунского и генерала Карбышева, святых Веры, Надежды, Любви и героев Краснодона, *образы служения Отечеству* благоверного князя Александра Невского и маршала Г.К. Жукова, благоверного великого князя Димитрия Донского и Павки Корчагина, *образы самоотдачи и милосердия* великой княгини Елизаветы Фёдоровны, святителя Луки (Войно-Ясенецкого) и медицинских сестёр Великой Отечественной, *образы тех, кто достиг высот в просвещении*, равноапостольного Николая Японского и А.С. Макаренко.

Для этого нужно очень многое, чего сегодня нет. Сумеем ли мы все сообща это создать и возвестить эту *новую русскую весть*? Вот тот вопрос, который определит то, кем будут наши дети и внуки: поденными рабочими на американских или китайских заводах (если повезёт) и обитателями социального дна (если не очень повезёт)

или свободными учёными, инженерами и поэтами свободной и великой страны. Выбор за нами.

Ещё раз прислушаемся к словам Патриарха Кирилла: «Сегодня нередко слышатся голоса, призывающие принять как некий эталон какой-либо один период нашей истории, одновременно принижая, умаляя и всячески критикуя значение других периодов. Кто-то идеализирует дореволюционное прошлое, не видя в советской эпохе ничего кроме гонений на Церковь и политических репрессий. Другие утверждают, что именно советский период был нашим золотым веком, за пределами которого – лишь социальное неравенство, коррупция и технологическая отсталость.

На самом деле описание прошлого России требует сложной, многоцветной палитры. Чёрно-белой схемы здесь явно недостаточно. Более того, упрощения создают искажённую и разорванную картину истории, распадающейся на отдельные куски, подобно разбитому зеркалу. Нельзя повторять ошибки тех, кто по меткому выражению Александра Зиновьева, "целился в коммунизм, а попал в Россию"»⁴¹.

⁴¹ Кирилл, патриарх Московский и Всея Руси. Выступление на открытии XVIII Всемирного Русского народного собора 14 ноября 2014 года.

ГЛАВА ТРЕТЬЯ

ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОЗИЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ-ГУМАНИТАРИЕВ

Мы уже писали⁴² о том, что война с экстремизмом и захватившей Россию идеологией потребительства и индивидуализма может выиграть учитель литературы и истории. Именно учитель литературы и истории может вернуть молодёжи веру в силу русского духа, именно школьный учитель должен вернуть нашим подросткам образцы положительной героики разных эпох истории нашего Отечества. В каждой эпохе нашей истории были славные страницы и великие герои, которые воспеты в великих произведениях нашей литературы от «Слова о полку Игореве» до «Повести от настоящем человеке». Сегодня, когда патриотизм и президентом, и новым министром образования провозглашён основой воспитания молодёжи, школе образ Алексея Маресьева нужнее, чем привлекательный образ Воланда, жертвенность Павки Корчагина нужнее, чем сомнительная «правда» Солженицына о якобы десятках миллионов сталинских жертв. Уроки школьной истории и литературы должны снова стать эмоционально накалёнными. В них не должны доминировать тестовая бухгалтерия дотошного зубуривания дат и фактов, нужных для успешной сдачи ЕГЭ. Нельзя родную историю и литературу выхолащивать до сухого остатка голого фактажа. Литератор и историк не должен превращаться в статиста или бухгалтера. Накалённость литературы и пафос истории должны быть пропитаны Любовью к Богу, к Родине, к матери, к чело-

⁴² Хагуров Т.А. Война, которую может выиграть учитель истории и литературы. Размышления социолога к 150-летию окончания Кавказской войны // Основы православной культуры в школе. 2014. № 4. С. 10-23; Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Что может сделать учитель истории и словесности для возвращения молодёжи к традиционным ценностям? М.: НИИ школьных технологий, 2017. – 24 с.

веку. Их не должны заслонять сухие критерии пяти минисочинений единого экзамена по литературе, которые не предполагают собственного стиля и индивидуальной экспрессии. А если из школьной истории и литературы вынуть *накал любви и стремление к смыслу* и препарировать их сухостью тестов, то подростки, стремящиеся к эмоциональной реализации, начинают выплёскивать её в мордобоях на футбольных стадионах или сбегают в ИГИЛ с их яркими накалами страстей.

Признаемся честно, что в старших классах школ почти исчезли уроки, на которых ученики искренне плачут или восхищаются героями, жертвующими собой во имя Любви. Из их жизни (и не только на уроках) исчезла романтика Джека Лондона и Майн Рида. Они не плачут вместе с Асадовым, они не обмениваются тетрадками со стихами. Они обмениваются надоевшими брошюрами «Репетитор по ЕГЭ», а вечерами ищут эмоциональную разрядку сомнительного качества.

Сегодняшний учитель литературы и истории должен выиграть войну за души молодёжи. Но вот готов ли он к этому? Сможет ли?

На эти вопросы мы попробовали найти ответ, проведя социологическое исследование среди нескольких сот сегодняшних учителей истории, литературы и обществознания.

Опрос проводился по преимуществу среди учителей истории, обществознания и литературы Краснодарского края, хотя незначительная доля педагогов других регионов тоже приняла участие в опросе.

Возрастной и половой состав опрошенных учителей приведён в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Возрастной состав опрошенных учителей

	Учителя истории	Учителя обществознания	Учителя словесности
до 25 лет	2,7	2,7	5,3
25-35 лет	17,8	16,0	6,3
35-50 лет	46,6	46,7	33,7
50-60 лет	27,4	29,3	44,2
старше 60 лет	5,5	5,3	10,5
	100,0	100,0	100,0

Таблица 2

Половой состав опрошенных учителей

	Учителя истории	Учителя обществознания	Учителя словесности
Женщины	81,6	75,3	98,0
Мужчины	18,4	24,7	2,0
	100,0	100,0	100,0

Как видим, возраст учителей-гуманитариев отнюдь не юный, а учитывая, что подавляющее большинство из них женщины (см. табл. 2), то получается, что значительная часть – это учителя предпенсионного и пенсионного возраста, вошедшие в возраст частого проявления синдрома эмоционального выгорания. Среди учителей-словесников учителей-пенсионеров и вовсе половина. Судя по тому, что доля учителей в возрасте до 25 лет во все ничтожна, можно сделать вывод, что по окончании вузов молодые специалисты вовсе не торопятся в школу.

Целевые установки учителя-гуманитария

Первый вопрос касался целевых установок всех учителей-гуманитариев.

Так, учителям словесности был задан вопрос «Что, по Вашему мнению, можно считать целями или главными задачами литературного образования в школе?» и предложены варианты ответов, к каждому из которых они должны были высказать своё отношение.

Возможные цели упорядочены по доле «полностью согласных» с тем, что предложенная цель для них главная.

Таблица 3

Что, по Вашему мнению, можно считать целями или главными задачами литературного образования в школе?

	Я полностью согласен, это правильно	Думаю, что в чём-то это правильно, в чём-то – нет, не уверен(а), что это главное	Я совершенно не согласен(сна), это совсем не правильно
Основная цель школьного литературного образования – научить учеников понимать человека, его душу, мотивы и поступки, научить видеть драматургию человеческих отношений.	89,9	9,1	1,0
Основная цель школьного литературного образования – воспитать нравственную личность, любящую свою Родину.	86,9	12,1	1,0
Основная цель школьного литературного образования – воспитать гражданина мира, знающего мировую литературу и культуру, который может легко адаптироваться и достичь успеха в любой стране мира.	67,0	32,0	1,0
Основная задача преподавания литературы в школе – овладеть системой знаний по литературе и литературоведению, сформировать навыки литературной устной и письменной речи.	59,6	39,4	1,0
Основная задача преподавания литературы в школе – подготовить к ЕГЭ и поступлению в вуз.	8,2	34,7	57,1

Сходный вопрос были задан учителям истории. Результаты ответов на вопрос «Что, по Вашему мнению, можно считать целями или главными задачами исторического образования в школе?» представлены в таблице 4.

Таблица 4

Что, по Вашему мнению, можно считать целями или главными задачами исторического образования в школе?

	Я полностью согласен, это правильно	Думаю, что в чём-то это правильно, в чём-то – нет, не уверен(а), что это главное	Я совершенно не согласен(сна), это совсем не правильно
Основная задача преподавания истории в школе – овладеть системой исторических знаний, сформировать историческое мышление, позволяющее грамотно анализировать современные исторические процессы.	84,4	15,6	0
Основная цель школьного исторического образования – воспитать патриота, любящего свою Родину и гордящегося ею.	81,3	18,7	0
Основная цель школьного исторического образования – воспитать гражданина мира, знающего мировую историю и культуру, который может легко адаптироваться и достичь успеха в любой стране мира.	62,7	36,0	1,3
Основная задача преподавания литературы в школе – подготовить к ЕГЭ и поступлению в вуз.	4,1	52,7	43,2

Подобные вопросы были заданы учителям общественного воспитания, среди которых достаточно большое количество тех, кто имеет базовое историческое или филологическое

образование и параллельно с обществознанием преподают школьную историю и литературу. Результаты ответов на вопрос «Что, по Вашему мнению, можно считать целями или главными задачами преподавания обществознания в школе?» представлены в таблице 5.

Таблица 5

Что, по Вашему мнению, можно считать целями или главными задачами преподавания обществознания в школе?

	Я полностью согласен, это правильно	Думаю, что в чём-то это правильно, в чём-то – нет, не уверен(а), что это главное	Я совершенно не согласен(сна), это совсем не правильно
Основная задача преподавания обществознания в школе – овладеть системой политических, правовых и экономических знаний, позволяющей успешно адаптировать в современном обществе.	85,7	13,0	1,3
Основная цель преподавания обществознания в школе – воспитать нравственную личность, осознающую своё назначение в мире и обладающую смыслом своей жизни.	85,3	14,7	0
Основная цель преподавания обществознания в школе – воспитать гражданина мира, знающего общемировые законы развития общества и мировую культуру, который может легко адаптироваться и достичь успеха в любой стране мира.	61,8	38,2	0
Основная задача преподавания обществознания в школе – подготовить к ЕГЭ и поступлению в вуз.	5,4	64,9	29,7

Результаты показывают, что во всех трёх случаях учителя отдают предпочтение достаточно прагматиче-

ским целям («научить учеников понимать человека, его душу, мотивы и поступки», «овладеть системой исторический знаний, сформировать историческое мышление», «овладеть системой политических, правовых и экономических знаний, позволяющей успешно адаптировать в современном обществе»).

Цели нравственного воспитания («воспитать нравственную личность, любящую свою Родину», «воспитать патриота, любящего свою Родину и гордящегося ею», «воспитать нравственную личность, осознающую своё назначение в мире и обладающую смыслом своей жизни»), увы, во всех трёх случаях оказались только на второй позиции. И хотя между первой и второй позициями рейтинговый разрыв невелик (от 0,4 до 3%), такое положение дел не может не настораживать. *Прагматические цели всё же доминируют над целями нравственными.* Превращение образования и воспитания в сферу потребительских услуг вывело прагматизм на первую строку.

Задача «воспитать гражданина мира, знающего мировую историю и культуру, который может легко адаптироваться и достичь успеха в любой стране мира» (эта формулировка была идентичной для всех трёх групп учителей), ушла лишь на третью позицию, что позволяет надеяться на то, что два с половиной десятилетия навязываемые т.н. «общечеловеческие ценности» не стали доминирующими в целевых установках нашего учительства.

На последнюю позицию ожидаемо ушла совсем утилитарная задача «подготовить к ЕГЭ и поступлению в вуз».

Таким образом, мы видим, что сегодняшние учителя-гуманитарии фактически на один уровень ставят прагматические и нравственные цели, отдавая незначительное предпочтение первым.

Но, увы, по их мнению, сегодняшняя система преподавания в школе гуманитарных дисциплин отнюдь не способствует достижению выбранных ими целей. Об этом свидетельствуют ответы на второй вопрос анкеты, представленные в таблице 6.

Таблица 6

Позволяет ли, на Ваш взгляд, сегодняшняя система преподавания в школе достичь те цели, с которыми Вы согласились в предыдущем вопросе?

Варианты ответа	Доля выбравших ответ, %		
	Учителя литературы	Учителя истории	Учителя обществознания
Да, полностью позволяет	6,3	2,6	0
Скорее позволяет, чем нет	30,2	22,1	44,2
50 на 50	42,7	50,6	45,5
Скорее не позволяет	19,8	16,9	7,8
Совсем не позволяет	1,0	7,8	2,6

Так, лишь 36,8 % учителей литературы, 24,7 % учителей истории и 44,2 % учителей обществознания полагают, что существующая система хоть в какой-то мере позволяет достигать образовательных целей. И такое видение не может не настораживать.

Что же больше всего мешает учителю в достижении поставленных (или выбранных) целей? Ответы на этот вопрос обобщены нами в таблице 7. Учителя имели возможность выбирать несколько вариантов ответа, поэтому итоговые цифры превышают 100 %.

Таблица 7

**Что больше всего мешает Вам как учителю
в достижении поставленных целей?**

Варианты ответа	Доля выбравших ответ, %			
	Учителя литературы	Учителя истории	Учителя обществознания	Все учителя (средний показатель)
Загруженность несвойственной учителю (преподавателю) работой	78,6	75,0	72,4	75,3
Нехватка часов	39,8	43,4	28,9	37,4
Некачественные учебники	25,5	25,0	18,4	22,97
Отсутствие ясно сформулированных целей на уровне государства	16,3	30,3	21,1	22,57
Большая нагрузка	29,6	18,4	18,4	22,1
Другое	14,3	9,2	7,9	10,45

Ожидаемо, что загруженность несвойственной учителю работой больше всего мешает учителю. В среднем на это указывают $\frac{3}{4}$ всех учителей-гуманитариев, но больше всех от этого страдают словесники.

Чуть более трети учителей мешающим фактором указали нехватку часов для преподаваемого предмета. Но больше всего это мешает историкам. И это не удивительно, ибо перестроечные и постперестроечные реформы нещадно урезали объёмы часов для преподавания истории (особенно отечественной) в пользу обществознания, введённого с 5-го класса.

Приблизительно на одном уровне (около 22-23 %) этого антирейтинга находятся три фактора: некачественные учебники, отсутствие на уровне государства ясно

сформулированных целей образования и избыточная нагрузка учителей. Некачественные учебники больше всего волнуют литераторов и историков. На необходимость быстрой подготовки качественных учебников, к счастью, обратил внимание Президент. От перегрузки страдают больше всего учителя-словесники. А историки больше всего переживают из-за отсутствия государственных целевых установок.

Но переживают из-за этого далеко не все. На вопрос «Должно ли сегодня преподавание истории, литературы и обществознания отражать идеологию российского государства?» утвердительно ответили 68 % учителей литературы, 74,7 % учителей истории и 80,6 % учителей обществознания. Остальные, видимо, не считают себя «людьми государевыми» (см. табл. 6), а согласились с ролью педофициантов, которую предполагает установка на предоставление образовательных услуг, закреплённая в устаревшем федеральном законодательстве эпохи министров-менеджеров, а не министров-государственников.

Таблица 8

Должно ли сегодня преподавание истории, литературы и обществознания отражать идеологию российского государства?

Варианты ответа	Доля выбравших ответ, %		
	Учителя литературы	Учителя истории	Учителя обществознания
Обязательно должно	39,0	34,7	37,7
Скорее должно, чем нет	29,0	40,0	42,9
Скорее не должно, чем должно	16,0	9,3	7,8
Ни в коем случае не должно	3,0	5,3	5,2
Затрудняюсь ответить	13,0	10,7	6,5

А вот на вопрос «В каком соотношении должны находится учебно-познавательный и воспитательный (нравственно-мировоззренческий) компоненты преподавания Вашего предмета?» разные предметники ответили тоже по-разному. Результаты представлены в таблице 7.

Таблица 9

В каком соотношении должны находится учебно-познавательный и воспитательный (нравственно-мировоззренческий) компоненты преподавания Вашего предмета?

	Соотношение компонентов преподавания, в %	
	Учебно-познавательный	Воспитательный (нравственно-мировоззренческий)
Учителя литературы	49,63	50,37
Учителя истории	59,82	40,80
Учителя обществознания	56,97	43,03
Все учителя	55,42	44,58

Сегодняшние учителя-гуманитарии в своём большинстве считают, что учебно-воспитательный компонент преподавания их предмета должен незначительно доминировать над воспитательным (нравственно-мировоззренческим). Наиболее это выражено у учителей-историков (разница почти в 20 %), хотя и учителя обществознания не чужды этой установки (разница почти 14 %). Лишь учителя-словесники уверены, что соотношение должно быть «50 на 50».

Проблемы содержания гуманитарного образования

Вторая группа вопросов была предназначена для выявления проблем содержания гуманитарного образования в целом и отдельных его предметов в частности.

Поскольку в последние годы серьёзным образом изменилось соотношение часов, отводимых на преподавание отдельных гуманитарных предметов, мы решили понять, удовлетворяет ли это сегодняшних учителей и каким это соотношение в идеале видят они. Желательное соотношение часов для отдельных предметов учителя-гуманитарии видят следующим образом (рис. 1).

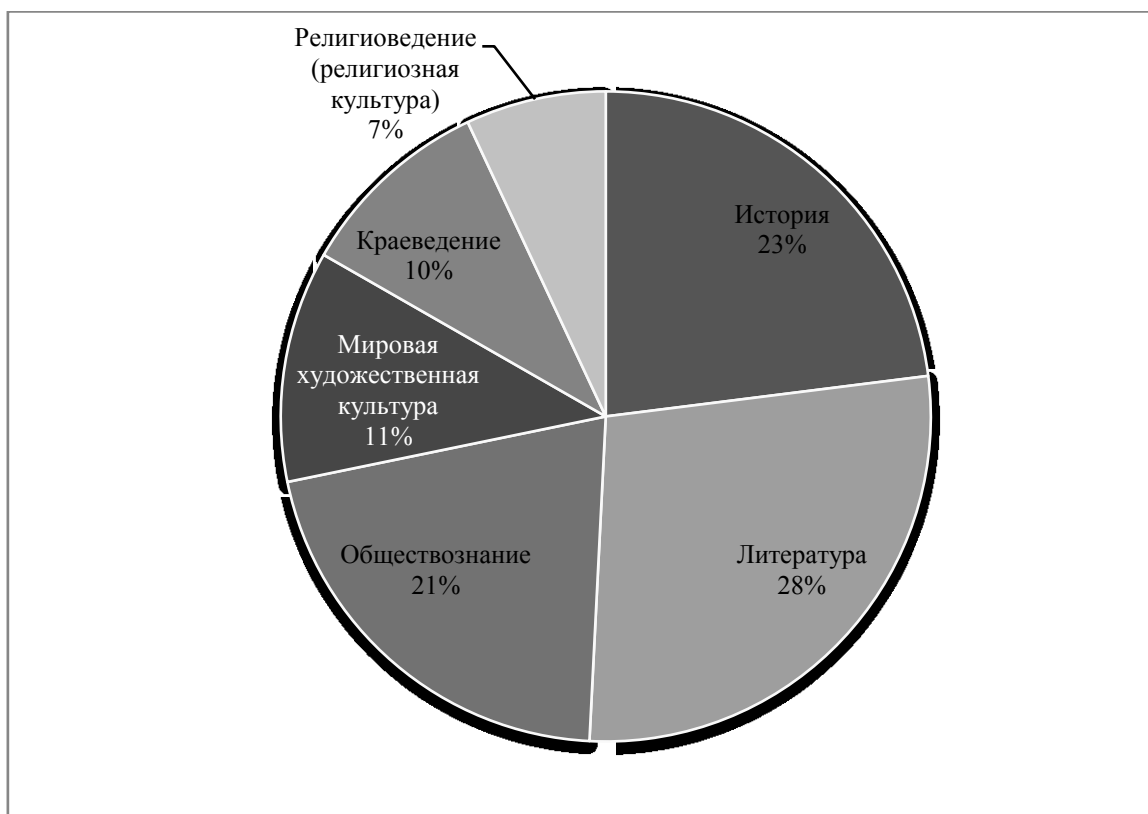


Рис. 1
Желательное соотношение часов для отдельных гуманитарных предметов

При этом разные учителя-предметники это соотношение видят несколько по-разному. Эти различия мы отразили в таблице 8.

Таблица 8

Как Вы считаете, в каком соотношении должны быть распределены часы на изучение гуманитарных дисциплин в школе?

Варианты ответа	Распределили между предметами, %			
	Учителя литературы	Учителя истории	Учителя обществознания	Все учителя
История	17,27	26,73	25,02	23,01
Литература	35,55	24,32	23,51	27,79
Обществознание	18,55	22,77	21,60	20,97
Мировая художественная культура	12,54	10,86	11,13	11,51
Краеведение	10,79	8,42	10,01	9,74
Религиоведение (религиозная культура)	5,30	6,90	8,74	6,98
Итого	100	100	100	100

Реальное же соотношение часов, отводимое на гуманитарные предметы сегодня совершенно иное. Представленная на рис. 2 диаграмма отражает общее соотношение количества учебного времени в 1-11 классах с учётом Базисного учебного плана. Для расчётов мы использовали данные для универсального профиля старших классов,

учли часы для литературного чтения и основ религиозных культур и светской этики в начальной школе. Мировая художественная культура как отдельный предмет не предусмотрена.

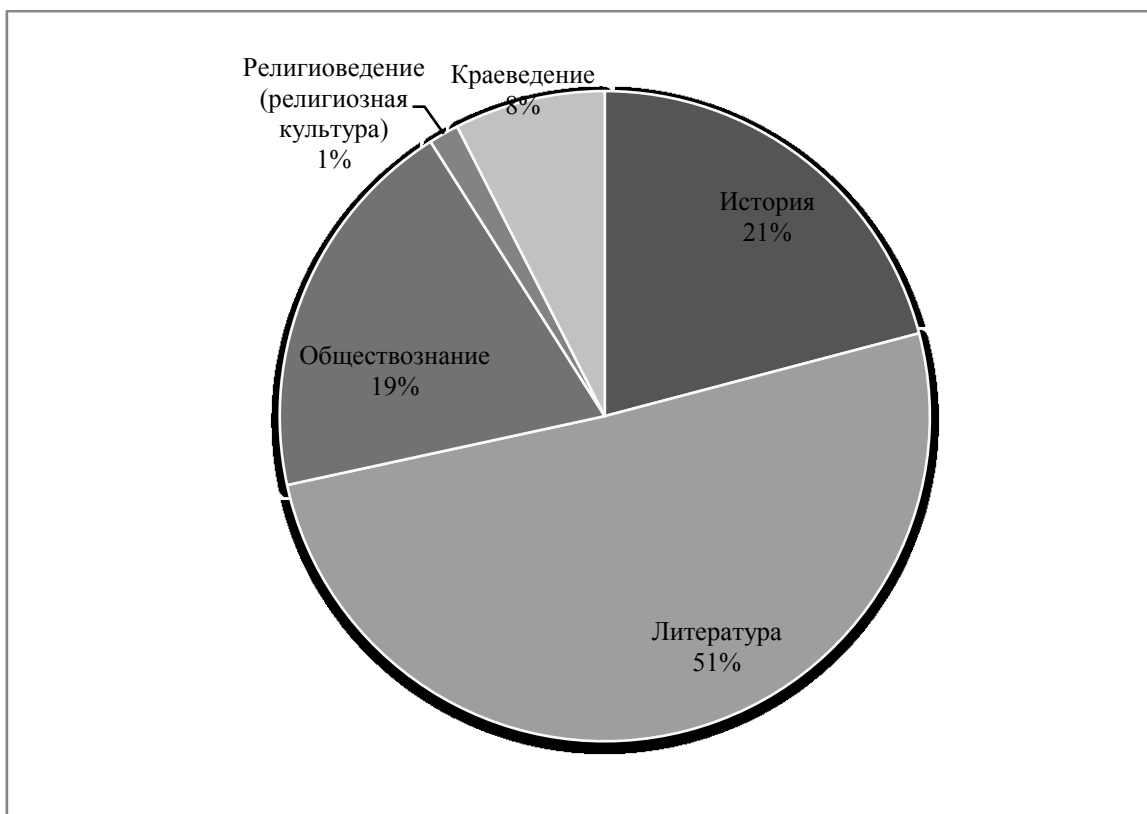


Рис. 2.
Реальное соотношение часов для отдельных гуманитарных предметов

Учителям истории был задан вопрос о том, каким они видят желательное соотношение количества учебного времени на изучение разных разделов школьной истории. Анализ ответов представлен в таблице 9 и на рис. 3.

Таблица 9

Как Вы считаете, какой объём в содержании школьного курса истории должны занимать история древнего мира, классическая и современная отечественная и мировая история?

Курс		Объём, %	
Зарубеж- ная	Зарубежная история Древнего мира	9,10	34,04
	Зарубежная история Средних веков	7,91	
	Зарубежная история Возрождения и Нового времени	8,71	
	Зарубежная новейшая история	8,32	
Отечествен- ная	Отечественная древняя история и история Средних веков (до Петра I)	12,71	65,94
	Отечественная дореволюционная история (после Петра I)	17,96	
	История СССР	20,23	
	Отечественная постсоветская история	15,04	
Итого		100	

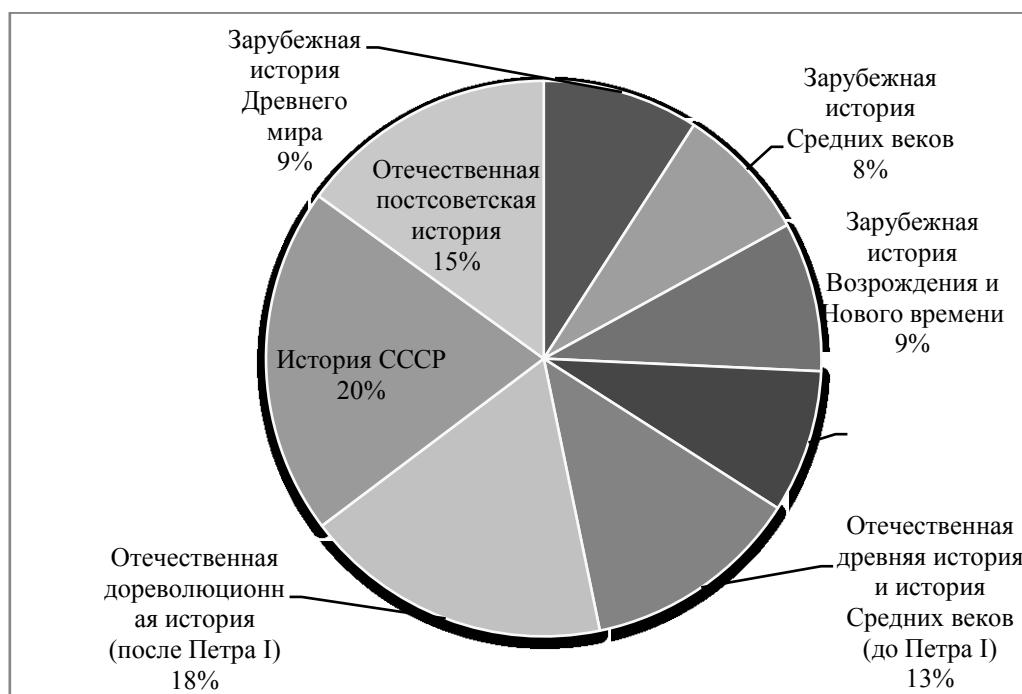


Рис. 3

Желательное соотношение количества учебного времени на изучение разных разделов школьной истории

Из диаграммы хорошо видно, что учителя предполагают, что на изучение отечественной истории необходимо как минимум две трети всего отводимого на историю времени, при этом пятая часть должна быть отведена на изучении советской истории. Увы, сегодняшнее соотношение учебного времени совершенно иное. Да и общее количество отводимого времени на изучение истории явно урезано.

Учителям литературы был задан вопрос «Как Вы считаете, какой объем в содержании школьного курса литературы должны занимать древняя, классическая и современная отечественная и мировая литература?» Анализ ответов представлен на рис. 4.

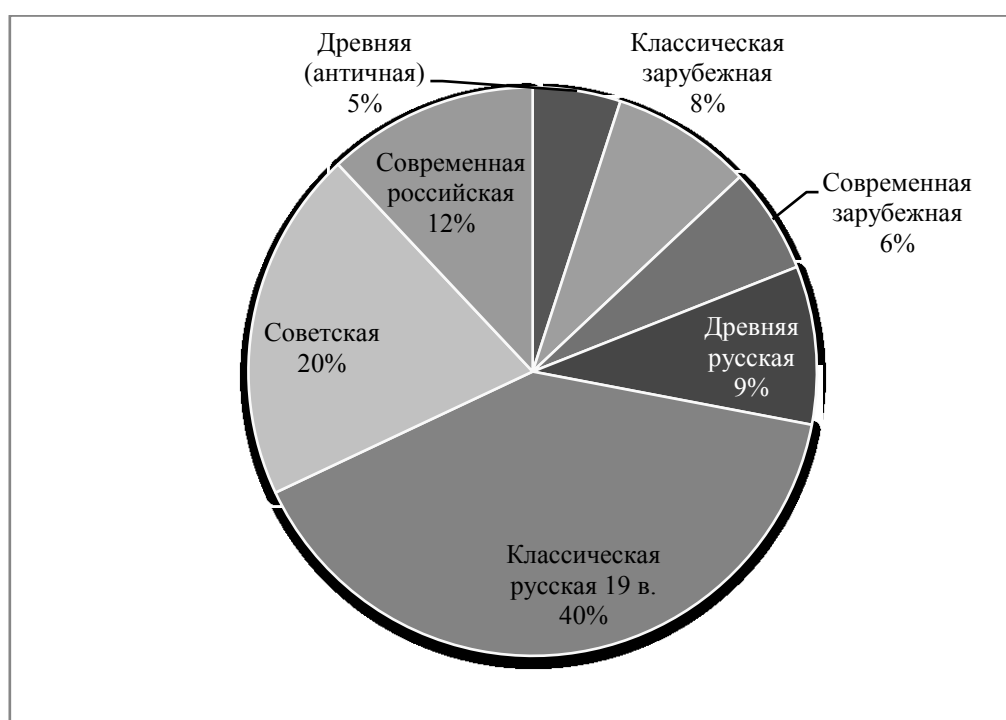


Рис. 4

Желательное соотношение количества учебного времени на изучение разных разделов литературы

Учителям обществознания был задан вопрос «Как Вы считаете, какова доля учебного времени должна от-

водиться на разные разделы обществознания?» Анализ ответов представлен в таблице 10 и на рис. 5.

Таблица 10

Как Вы считаете, какова доля учебного времени должна отводиться на разные разделы обществознания?

Раздел курса обществознания	Объём времени, %	
	Желаемый учителями	Реально существующий
Основы государства и права	19,30	35,85
Основы политологии	16,25	7,97
Основы экономики	15,71	24,30
Основы социологии	13,98	26,69
Основы учения о человеке	13,23	23,50
Основы философии и этики	12,25	7,97
Основы учений традиционных религий	9,55	13,57
Итого	100	100

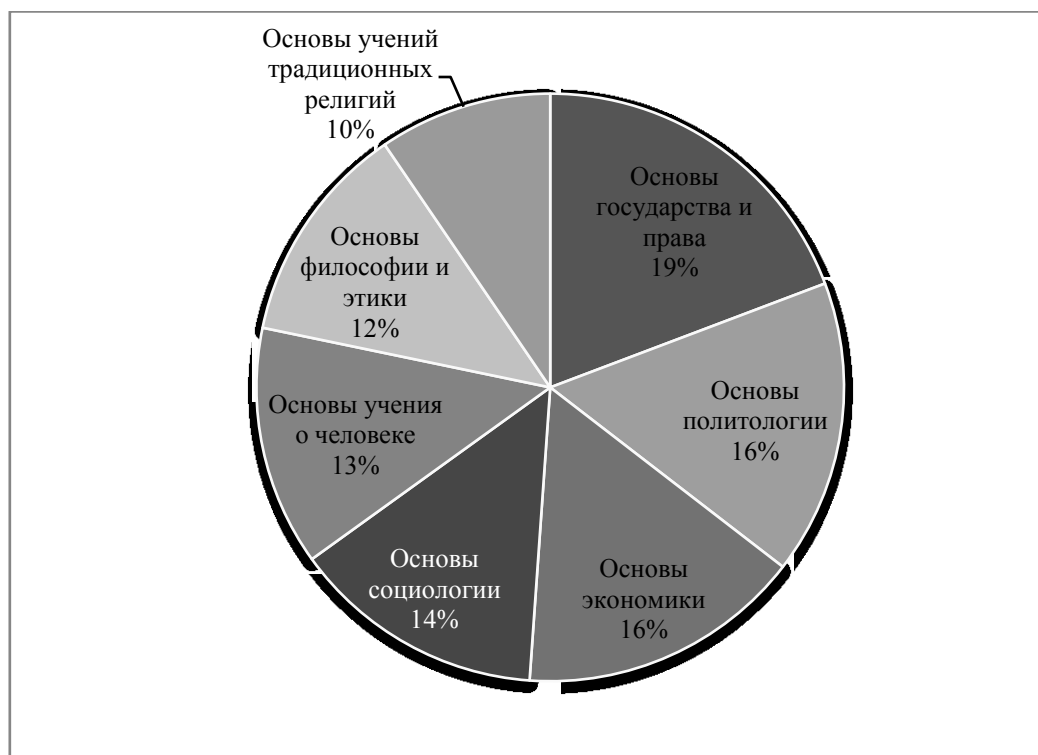


Рис. 5

Желательное соотношение количества учебного времени

на изучение разных разделов обществознания

Очевидно, что реальное распределение часов на изучение общественных наук не совпадает с чаяниями учителей. Реально существующее распределение объёмов учебного времени посчитано с учётом курса ОРКСЭ (основ религиозных культур и светской этики) в 4-м классе.

ГЛАВА ЧЕТВЁРТАЯ

ПОСЛЕДСТВИЯ И РИСКИ ПРАГМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Античность сформулировала последовательную классическую триаду целей образования – формирование у человека способностей к пониманию, целеполаганию, деятельности. Эта последовательность не может быть иной. Человек вначале должен научиться понимать окружающий мир, а для этого он ему надо обрести знания и интеллектуальный инструментарий. Затем сформировать ценностную позицию, так как целеполагание зиждется на ценностях. И лишь потом - научиться действовать, освоить инструментарий практического воплощения целей. Быть образованным значит понимать окружающий мир, быть способным к ценностному выбору и лишь потом к продуктивной деятельности.

Деление образования на начальное, среднее и высшее конкретизировало цели каждого уровня и специальности. В средней школе подростка учат понимать, выбирать и действовать «вообще» (поэтому образование «общее»), формируют зрелость (вспомним, как назывался школьный аттестат!) как общую готовность к жизни в обществе. Высшая школа формировала способность углубленно понимать избранную, достаточно узкую профессиональную область, способность к ценностной ориентации в ней и, наконец, способность к самой профессиональной деятельности.

Реформы образования последней четверти века пытались не всегда успешно решать лишь вопросы понимания (давая знания как интеллектуальный инструментарий в весьма ограниченном объёме) и деятельности (формируя навыки и умения решать конкретные прагматические задачи). В итоге компетентностный подход соединил понимание и деятельность, сузив первое и расширив второе.

Но если сфера образования сводится к формированию компетенций (в вузе) или универсальных учебных действий (в начальной школе), то она стремительно превращается из сферы блага и служения в сферу потребительских услуг.

Представьте себе некоего выпускника школы, который безукоризненно (с золотой медалью) выполнил требования образовательного стандарта, но сделал это... под давлением родителя-тирана. На итоговых испытаниях он подтверждает соответствующий уровень знаний и умений (навыков), затем высвобождается из-под гнетущей опеки родителя и в дальнейшем не проявляет ни малейшего стремления к развитию и достойному применению своих способностей. Чего не дала ему школа?

Или другой пример – выпускник медицинского вуза, в «красном» дипломе которого написано «врач-хирург». Впоследствии его преподаватели узнают, что он систематически применял полученные в вузе анатомические знания и скальпельные навыки в целях обогащения, обеспечивая криминальную торговлю донорскими органами в подпольной клинике. Чего ему не дал вуз?

Для современного образования, которое в последние два с половиной десятилетия последовательно становилось частью сферы потребительских услуг, превращая учителя и преподавателя в педофициантов, эти вопросы, похоже, неактуальны. Достаточно формально подтвердить наличие установленных стандартом компетентностей. А вот что дальше?..

Получилось, что, с одной стороны, компетентностный подход вытеснил целеполагание как ценностный компонент образования на периферию образовательных дискуссий и практик. С другой стороны, культурные преобразования постсоветских десятилетий резко прагматизировали ценности в целом. Государственная, региональная и местная политики в погоне за эффективностью

и конкурентоспособностью создали опасный перекос в целях образования и воспитания, суть которого может быть названа одним словом – экономоцентризм.

Прагматизация образования сделала главными целевыми ориентирами **эффективность** и **конкурентоспособность**. Первое явное следствие этого – *прагматическая мутация* мотивации учащихся, в ряде случаев принимающая форму «устойчивого прагматического психоза»⁴³: школьники и студенты стремятся к знаниям «полезным», «рыночным» и гарантирующим заработок, и игнорируют знания «лишние», не обладающие выраженной «полезностью». Это заставляет внимательно присмотреться к классическим целям образования и тем социальными последствиям, что влекут за собой их современные изменения.

Суть понятия «целеполагание» проста. Она состоит в том, что наряду с инструментарием понимания и деятельности у наших учеников необходимо сформировать пространство мотивации как ответ на простые вопросы о том, зачем им нужно образование вообще и навыки понимания и деятельности в частности. Мотивационное пространство личности состоит из двух групп мотивов: эгоистических и идеальных.

Таблица 11

Два пространства мотивации

Эгоистическая мотивация	Идеальная мотивация
Экономический успех (<i>Деньги</i>) Социальный успех (<i>Статус</i>) Профессиональный успех (<i>Нарциссическая самореализация</i>)	Смысл + Любовь = Аскетическая самореализация

⁴³ Радаев В.В. Студент – жертва устойчивого прагматического психоза // Политический журнал. 2005. № 34 (85). С. 63–65.

К эгоистическим мотивам относятся: а) стремление к материальному успеху, деньгам; б) карьерные мотивы; в) специфическое удовольствие, получаемое человеком от сознания собственной компетентности. Относительно последнего нужно пояснить то, что обычно называют самореализацией, может иметь различную внутреннюю доминанту. Сравните: «я делаю это», «я **делаю это**», «я делаю **это**». Первом случае налицо самореализация нарциссического типа (когда в центре я любимый), во втором и третьем - самореализация аскетическая, когда ведущим мотивом становятся любовь к деятельности или смысл этой деятельности.

Эгоистические мотивы могут проявляться как по отдельности (в форме экономической, социальной или нарциссической *доминантности*), так и в комплексе, когда все три группы мотивов проявляются одновременно. Хотя, обычно в реальности, обычно наблюдается доминирование какого-то одного эгоистического мотива. Здесь нужно сделать принципиальную оговорку, позволяющую избежать ненужной ценностной нагрузки: *эгоистические мотивы – абсолютно нормальны*. Нормальны ровно в том смысле, в каком каждый нормальный человек стремится получать за свою работу деньги, продвигаться по службе и получать удовольствие от своей работы. И остаются нормальными эти мотивы *ровно до тех пор*, пока у человека сохраняется пространство другой – идеальной – мотивации.

Идеальные мотивы – это мотивы Любви и Смысла и вытекающей из них аскетической самореализации, сфокусированной не на себе любимом, а на любимом деле и/или его значении. Нужно подчеркнуть – мотивы Любви и Смысла – это отнюдь не «лирика». Любовь к тому, чем занимаешься, – необходимое условие приобретения профессионализма в сложных видах труда, например, труда педагога, управленца, врача, чиновника и т.п. Смысл – т.е.

осознание значимости своего труда – важнейшее условие нормального функционирования тех отраслей деятельности, которые связаны со словом «служение», например «государственная служба», «военная служба», «социальная служба». Без развитой смысловой мотивации сотрудники этих служб попросту не могут эффективно работать.

Но сегодняшняя система образования, увы, даже не ставит задачи выйти за пределы прагматики компетентностного подхода. А ведь ещё работают учителя и преподаватели, которые готовы ответить на вопрос о том, чего не получили хорошо обученный, но деморализованный горе-отличник и умелый, но аморальный хирург-трансплантолог. Их вывели с ознакомительного уровня (по необходимости) образовательных целей на компетентностный (по стандарту). Да, на это способна система образования, превращённая в часть сферы потребительских услуг. Но она не способна вывести нашу молодёжь на благотворный уровень образовательных целей, ибо это может осуществить лишь образование как **служение** (см. табл. 12).

Таблица 12

Начальные уровни образовательных целей

3) благотворный (по любви)	3	трудолюбие	любопытность	человеколюбие
2) компетентностный (по стандарту)	2	умения	знания	убеждения, привычки
1) ознакомительный (по необходимости)	1	навыки	представления	нормы
Объекты человеческого опыта	0	способы	факты, сведения	ценности
Основания человеческого способа жизни		деятельность	сознание	общность

От учителя как педофицианта, также как и от врача как медофицианта, бессмысленно требовать любви к

ученику или любви к больному. Общество потребления множит лишь потребителей. От учителя в этом случае бессмысленно требовать выхода на благотворный уровень любви. А этот уровень есть начальный благодатный уровень, где под благодатью понимается Божие расположение, движимое **любовью** к людям. В человеке благодать действует как любовь. В христианском мироощущении любовь есть универсальный способ реализации человеком своей духовной сути. Любовь христианина в педагогических позициях получает особые преломления: «родитель» прививает ребенку *жизнелюбие*; «умелец» формирует в ребенке *трудолюбие*; «учитель» культивирует у ребенка *любопытность*; «мудрец» воспитывает в ребенке *человеколюбие*. Причём эти понятия вполне применимы за пределами христианского лексикона. Жизнелюбие, трудолюбие, любопытность и человеколюбие – очень точные (по сути – универсальные) индикаторы психологического здоровья, как среди детей, так и среди взрослых людей. Воспитание в любви и достоинстве – вот основные условия психологического благополучия современных детей. Ведь любовь – одна из главных духовных потребностей человека. «Любовь – это просто милость»⁴⁴ (В. Франкл).

И **жизнелюбие**, и **трудолюбие**, и **любопытность**, и **человеколюбие** не являются качествами врождёнными, их необходимо прививать, возвращать (воспитывать) и беречь в человеке. Поэтому мы должны считать их образовательными (точнее – воспитательными) целями третьего уровня, который можно обеспечить только идеальной мотивацией. Опыт и переживания, дарованные детям на благотворной ступени образования, необходимы для обретения и реализации ими своего профессионального призвания и человеческого назначения. А ведь есть ещё более высокие (творческий, спаси-

⁴⁴ Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. С. 245.

тельный) уровни образовательных целей⁴⁵, но о них сегодня приходится лишь мечтать.

Эгоистическое и идеальное пространство мотивации организованы по разному. Если эгоистические мотивы относительно независимы друг от друга, то мотивы идеальной группы – тесно связаны и как правило сопутствуют друг другу. В нормальном случае в пространстве мотивации личности присутствуют обе группы мотивов, достаточно сложно сопряженные между собой. При этом мотивы эгоистические обычно оказываются более «естественными», «самозапускаемыми», по сравнению с мотивами идеальными, требующими специального взращивания. Поэтому, традиционно в школе (и средней и высшей) делался акцент на мотивации идеальной, при неявном допущении того, что эгоизм сам себя воспитает и проявит.

Трагедия не только школы, но и всего российского общества последних десятилетий связана с тем, что идеальное пространство мотивации оказалось почти полностью разрушенным, как на индивидуальном, так и на макроуровне. Сегодня огромное количество выпускников школ и вузов обладают частично или полностью разрушенной идеальной мотивацией при практически полном доминировании мотивации эгоистической. Результатом становится постепенный социальный коллапс: когда в обществе накапливается некое критическое число (какое конкретно – сказать трудно, но оно, безусловно, есть) носителей разрушенной идеальной мотивации, то общество начинает идти в разнос. Учителя перестают учить, врачи – лечить, правоохранители – охранять право, чиновники управлять государством. Вместо этого все начинают использовать свою сферу профессиональной деятельности

⁴⁵ См. подробнее: *Остапенко А.А.* Антропологическая лестница полноты образования человека. Изд. 2-е, испр. и дополн. М.: НИИ школьных технологий, 2017. 28 с.

как ресурс удовлетворения эгоистических амбиций стяжательства, карьеризма и нарциссизма.

Именно это и происходит в российском обществе сегодня. Особенно явно эти процессы затрагивают сферу воспитания и социализации. Фактически мы наблюдаем глубокий кризис институтов социального контроля и социальных регуляторов вообще. Ключевые агенты и инструменты социального контроля утрачивают способность к социальной регуляции. Семья и школа перестают воспитывать, юстиция и право – сдерживать, правоохранные структуры – пресекать, культурные институты – и это, на наш взгляд, главное – транслировать обществу подлинные (т.е. способствующие достижению целей социальной солидарности и развития) смыслы и ценности.

Как следствие, в обществе возникает явно артикулируемый запрос на создание и внедрение эффективных механизмов социальной регуляции: антикоррупционных и правоохранных, профилактических и коррекционных, финансовых и правовых, и т.д. При этом, что характерно, общая позиция практиков (из власти, образования, МВД и т.д.) является *подчеркнуто прагматичной* и в обращении к потенциалу социальных наук звучит так: «не надо нам заумной теории, дайте работающие технологии и механизмы». В качестве эксперта, консультирующего органы региональной власти и силовые структуры, сталкиваться с этим мне приходится постоянно.

Совершенно ясно так же, что в сложившихся социокультурных условиях *никакие* механизмы и технологии не будут работать эффективно. Это можно проиллюстрировать на примере самого, наверное, известного (и – подчеркнем – очень грамотно и последовательно внедренного в социальную практику) антикоррупционного образовательного механизма – ЕГЭ. Основной аргумент в пользу ЕГЭ – высокий уровень коррупции при поступлении в вузы. В результате – что ни год, мы наблюдаем череду кор-

рупционных скандалов вокруг ЕГЭ. Это вполне закономерно. Другой пример – введенный во многих регионах России (инициатором был Краснодарский край) «детский комендантский час» - запрет на нахождение несовершеннолетних вне дома без сопровождения взрослых после 22.00. Этот закон может загнать детей домой. Но может ли он заставить родителей любить детей и заниматься ими? Ответ, думается очевиден.

Любые внедряемые сегодня механизмы социальной регуляции (правовые или экономические) не будут эффективно работать в силу глубочайшего социокультурного кризиса, суть которого может быть выражена с помощью следующей базовой метафоры.

Представим общество в виде бочки, внутрь которой налита вода человеческих страстей, потребностей и желаний. Стенки бочки – это базовые социальные регуляторы: мораль, религия, семья, традиция и культура вообще (в первую очередь массовые виды искусства). Эти стенки скреплены железными обручами Права и Экономики. Когда стенки бочки по какой-то причине сгнили, то сколько ни одевай сверху обручей – правовых механизмов – бочка все равно будет протекать: страсти и желания вырвутся наружу. Что мы и наблюдаем последние 20 лет.

Такое состояние общества может быть концептуализировано как кризис идеального⁴⁶. Теорию анализа такого состояния социума с позиций моральной философии глубоко разработал А.Маккентай⁴⁷. Коротко коснемся основных идей этого анализа, глубоко совпадающего с теми идеями, которые были высказаны выше.

⁴⁶ См.: Хагуров Т.А. Кризис идеального как генератор девиаций в российском обществе // Феноменология и профилактика девиантного поведения. Матлы IV Всерос. научно-практ. конф. 28-29 октября 2010 г. Краснодар: Краснодарск. ун-т МВД, 2010. С. 40-45.

⁴⁷ Маккентай А. После добродетели: Исследование теории морали / Пер. с англ. В.В. Целищего М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга. 2000.

Существование общества требует включения отдельных индивидов в разнообразные социально-значимые виды деятельности – *социальные практики* – добывание пищи и других ресурсов, управление, оборона от внешних врагов, накопление и передача знаний и т.п. Все социальные учреждения и институты с необходимостью опираются на те или иные практики (науки, образования, архитектуры, медицины, управления и т.п.). Чтобы эта социально-значимая деятельность стала возможной (вне зависимости от ее конкретного содержания), необходимо навязать (привить, передать) отдельным индивидам некие общие стандарты или принципы поведения. Другими словами, необходимы *правила игры*.

Люди, участвующие в практиках, руководствуются двумя видами мотивов: «внутренними» («идеальными») и «внешними» («эгоистические»). К внутренним относится специфическое удовольствие, получаемое посредством участия в практике, то, что выражается словами Долг, Призвание, Любимое дело, (т.е. мотивы социального служения и любви), к внешним – блага, могущие быть полученными любым другим способом – деньги, власть, чувственные удовольствия.

Индивиды, участвующие в практике *должны* стремиться к внутренним благам (обладать идеальной мотивацией). Стремление исключительно к внешним благам (деньги, власть, удовольствия) – разрушают практики. Когда же критическая масса носителей идеальной мотивации падает ниже какого-то уровня (этот уровень трудно локализуем, но он существует), то начинаются разнообразные дисфункции социальных институтов (нарушения правил игры), перерастающие в их коллапс и далее – системный социальный распад, на пороге которого находится сегодня российского общество. Системный социальный распад – это масштабное разрушение ключевых социальных практик – права, здравоохранения, управле-

ния, обеспечения безопасности и т.д. Фактически начальная стадия этого процесса разворачивается на наших глазах последние 20 лет с различной интенсивностью, большей в 1990-е гг. и меньшей (но неотменяемой!) в 2000-е гг.

В подобной ситуации в первую очередь страдают такие институты как семья, школа и право, кризис которых наиболее глубоко, на наш взгляд, концептуализируется такими западными обществоведами, как З. Бауман⁴⁸, П. Бьюкенен⁴⁹, Ж. Бодрийяр⁵⁰.

Выход из сложившейся ситуации не может быть простым. Как никогда не бывает простой задача реабилитации утраченных ценностей. Однако отказ от решения этой исключительно непростой задачи в самом ближайшем будущем поставит нас перед лицом системного социального распада, в его полной, а не начальной, как сейчас стадии. А это по-настоящему страшно.

⁴⁸ Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002.

⁴⁹ Бьюкенен П.Дж. Смерть Запада / Пер. с англ. А.Башкирова. М.: АСТ, 2003.

⁵⁰ Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального / Перевод с фр. Н. В. Суслова. Екатеринбург: Изд-во Уральск. ун-та, 2000.

ГЛАВА ПЯТАЯ
СДЕЛАЕМ ПОРОК БЕЗОПАСНЫМ:
О НЕКОТОРЫХ ПРАКТИКАХ ПРОФИЛАКТИКИ
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Недавно довелось участвовать в одной из многочисленных конференций, посвящённых проблемам молодёжи. Сегодня подобные мероприятия зачастую представляют собой «междусобойчики» – собираются учёные и преподаватели и читают друг другу свои доклады, потом издаётся сборник материалов. Организаторы искренне радуются, как будто, и впрямь полагают, что этот сборник хоть кто-нибудь будет читать кроме самих авторов (да и те, заметим, читают преимущественно самих себя). То, что подобный подход, подменяя решение проблем кейсным разговором о проблемах, явно противоречит здравому смыслу, организаторов и участников обычно не смущает. Однако на этот раз наши опасения не оправдались. Организаторы конференции собрали разнообразный состав участников: учёные и преподаватели нескольких вузов, в том числе университета МВД, представители государственных учреждений и органов системы работы с молодёжью, журналисты, пишущие о молодёжи. Разговор получился деловой – звучали разные мнения и оценки, шел интересный обмен взглядами и опытом. Мое внимание (переросшее впоследствии в полемику) привлекло выступление представителей одного из государственных учреждений по работе с молодёжью. Выступление было посвящено социальной рекламе для молодёжи и сопровождалось красочной презентацией и раздачей образцов рекламной продукции – буклетов, календарей, флаеров и т.п. Среди этих образцов, один вызвал наше искренне одобрение, другой – крайнее возмущение, что собственно и послужило поводом для написания этой главы.

Начнём с «хорошего». Это был буклет, посвящённый профилактике аборт. Не секрет, что проблема нежелательных беременностей и их досрочного прерывания сегодня – одна из острейших. Из общего числа аборт по России до 5% приходится на долю подростков до 17 лет. Девушками до 19 лет в год производится приблизительно 340 000 аборт. Совсем удручающие цифры касаются аборт в поздние сроки. Здесь подростки занимают лидирующее положение: 28-30% поздних аборт делают пациентки до 17 лет⁵¹. Колоссальный вред физическому, психологическому и нравственному здоровью молодёжи, наносимый этим явлением, поистине трудно переоценить. Во многом распространённость аборт обусловлена недопониманием (особенно со стороны молодых девушек и женщин) катастрофических последствий этого деяния. Как рассказать молодёжи об этих последствиях, чтобы «достучаться» до разума и сердца? Теория социального влияния подсказывает, что нужно сочетать как рациональные аргументы, так и эмоциональное воздействие. И у авторов буклета это получилось превосходно. Сухо, почти медицинским языком излагаются факты, информирующие о вреде аборт: статистика, последствия, риски и т.п. Переворачиваем страницу – очень грамотно выстроенные по сюжету, композиции, оформлению и текстовому сопровождению фотографии, обеспечивающие гарантированный шоковый эффект (а здесь и нужен шок, чтобы показать всю не безобидность и не обыденность этого узаконенного убийства). Буклет можно использовать как пособие по эффективной социальной рекламе профилактического содержания. Единственная, но важная оговорка: реклама такого рода – это сильнодействующее психологическое лекарство, предназначен-

⁵¹ Материал к беседе о профилактике рискованного сексуального поведения
// psylist.net (электронный ресурс) URL:
<http://www.psylist.net/pedagog/00137.htm> (дата обращения 19.12.2015).

ное для душ отчасти очерстневших, у которых притуплено нравственное чувство, но заострена тяга к удовольствиям (а это, к сожалению, типичное состояние бóльшей части современной молодёжи, обусловленное культурой и воспитанием). Так вот *все* сильные лекарства *небезобидны* для тех, кому они *не* предназначены. Это касается и лекарств психологических. Подобная социальная реклама, рассчитанная на шокирование, может негативно воздействовать на детскую, ещё не окрепшую психику. Адресаты такой информации – старшие подростки, лет с 14, не раньше. Поэтому вопросы её распространения должны прорабатываться очень тщательно.

Теперь о «плохом». Материал, который вызвал наше горячее возмущение, представлял собой информационно-агитационную брошюру, посвященную профилактике венерических заболеваний среди подростков и молодёжи. Называлась она «Ключ к пониманию здоровья, молодости и красоты». Название серии (видимо предполагаются серии) «Не секрет». Подзаголовок – «Для современных успешных девушек». Вообще, внимание, уделяемое органами молодёжной политики профилактике венерических заболеваний, представляется вполне обоснованным. Специалисты указывают, что средний возраст начала половой жизни в России составляет 16 лет. Около 35 % девочек начинают половую жизнь в 14-15 лет. Среди учащихся средних профессиональных учебных заведений почти 50 %, а среди учащихся 10-11 классов около 10% ведут регулярную половую жизнь. Это притом, что около 70 % из них не имеют постоянного полового партнера. Медики предупреждают: при наличии более пяти сексуальных партнёров (за всю жизнь!) даже в случае отсутствия случаев заражения ИППП (инфекций, передающихся

половым путем), женщине практически гарантировано хроническое воспаление половых органов⁵².

Высокий уровень заболеваемости молодёжи этой группой болезней, а также другие острые последствия «опасного» секса (рост числа абортов, нежелательных беременностей, случаев оставления новорождённых детей) позволяют оценивать ситуацию в сфере половых отношений молодёжи как опасную или даже кризисную.

К несомненным достоинствам брошюры следует отнести высокое качество художественного и полиграфического оформления, великолепный дизайн, грамотно выстроенную информационную часть (рассказывающую о венерических заболеваниях и их последствиях), сочетающую глубину и популярность изложения. Вместе с тем, общая концепция брошюры *принципиально ошибочна и порочна*. Мы убеждены в этом категорически.

Основная идея, с которой авторы обращаются к «современным успешным девушкам» предельно проста: «используй презерватив при каждом сексуальном контакте». Этот призыв повторяется практически на каждой из 22 страниц брошюры. Заканчивается брошюра «письмом твоему юноше», в котором того призывают быть смелым и взрослым и покупать презервативы, что «должно стать привычным делом».

Определённая часть читателей сразу задаст вопрос «Ну и что здесь плохого? Правы авторы брошюры. Коль секс все равно есть, то пусть он будет хотя бы безопасным». Эта точка зрения звучала и в ответ на нашу критику на конференции. И вообще она сегодня популярна, определяя часто (как в нашем случае) идеологию и концепцию рекламных продуктов или даже целых рекламных кампаний.

⁵² Сексуальное воспитание детей и подростков (электронный ресурс) URL: <http://knamur.ru/zdorove/seksualnoe-vospitanie-detej-i-podrostkov-chastq-1-7726.html> (дата обращения: 19.12.2015).

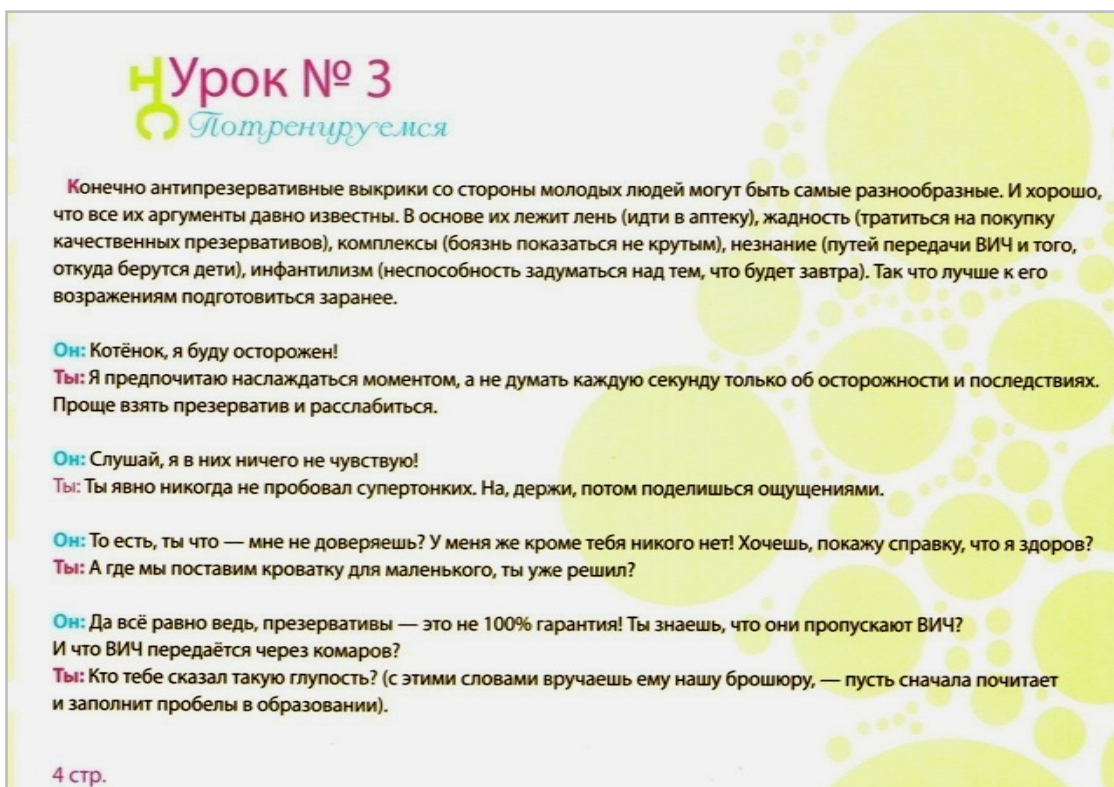


Рис. 6

Её сторонники любят ссылаться на «передовой международный опыт» и «результаты исследований», придающие видимость научности этим сугубо *идеологическим* идеям. Идея «минимизации ущерба», строящаяся на том, что если не получается бороться с каким-либо пороком, то нужно хотя бы минимизировать его риски, была нами заимствована на Западе. Если точнее, то это опыт некоторых (не всех!) штатов США и некоторых европейских стран (сначала Голландии и Швеции, затем уже Франции и Германии).

Однако, нужно понимать, что *научные* аргументы в пользу этой идеи представляются как минимум *крайне полемичными и односторонними* и отражают не столько *знание*, сколько *незнание* – растерянность учёных и практиков перед ростом правонарушений, который не удаётся сдерживать.

Урок № 2

Как об этом сказать партнёру?

Пользоваться презервативами легко. Но остаётся ещё столько вопросов! Как всё-таки решиться сказать об этом партнёру? Как настоять на своем желании обязательно использовать презерватив? Как, наконец, его купить и не покраснеть в аптеке, как помидор?

Почему-то мы с легкостью говорим о сексуальных отношениях в кругу друзей, но часто стесняемся обсуждать эти вопросы с партнёром (а уж с родителями поговорить — об этом и речи быть не может!). И совершенно зря, потому что по последним опросам **49,2%** молодых людей было бы приятно, если бы сексуальная партнёрша сама предложила использовать презерватив. А у **46,2%** опрошенных он вообще всегда с собой! И не потому, что люди только и думают о сексе. Нет, просто они хорошо к нему подготовлены и не собираются рисковать.

Так что, чаще всего мы недооцениваем своих парней. Большинство из них будет с удовольствием пользоваться презервативами. Тем более что современные презервативы бывают очень интересными. Как сказала одна девушка, «просто с кровати упасть можно, когда увидишь».

Конечно, попадают такие молодые люди, которым надо пять раз объяснить, что «нет презерватива, нет и секса». И делается это не из-за твоего занудства, а для вашей общей пользы. Но, как правило, молодые люди соглашаются на безопасный секс после первого же твоего твёрдого «нет». Не соглашается? Тогда имеешь право отказаться от отношений вообще.

Но, предположим, вы просто никогда об этом не говорили, а сказать в объятиях любимого человека «А предохраняться?» тебе кажется неромантичным. Что тогда? Тогда просто и спокойно достань презерватив. Можно заранее купить какой-нибудь удивительный экземпляр зелёного цвета, чтобы это не выглядело совсем уж деловито. (Только купи его в аптеке, а не на рынке!) Можно приобрести сразу несколько разных и предложить «провести тестирование».

2 стр.

Рис. 7

К сожалению, помимо «чистой» науки есть ещё *научная идеология*, которая кстати в Западном мире, особенно в США не менее сильна чем марксистская идеология в СССР. Эта научная идеология приобрела сильное влияние примерно с 1970-х гг. Её интеллектуальная основа – французский постмодернизм и радикальный англосаксонский либерализм (бесконечно далёкий от либерализма классического). На этой двойственной почве вырос комплекс идей, вдохновляющий как научные (их меньше) так и псевдонаучные (которых большинство) концепции. Это идеи «прав человека» (в том числе на любой порок) и «прав меньшинств» (например, парады содомитов), «гендерные исследования» (значительная часть которых посвящена доказательству относительности понятий «мужественность» и «женственность»), «преступления без жертв» (проституция, гомосексуализм, потребление наркотиков), «от борьбы с преступностью к мирному сосу-

ществованию» (популярный тезис современной криминологии), «множественности вариантов нормы» (гомосексуализм – это вариант нормы, как и многое другое) и т.д.

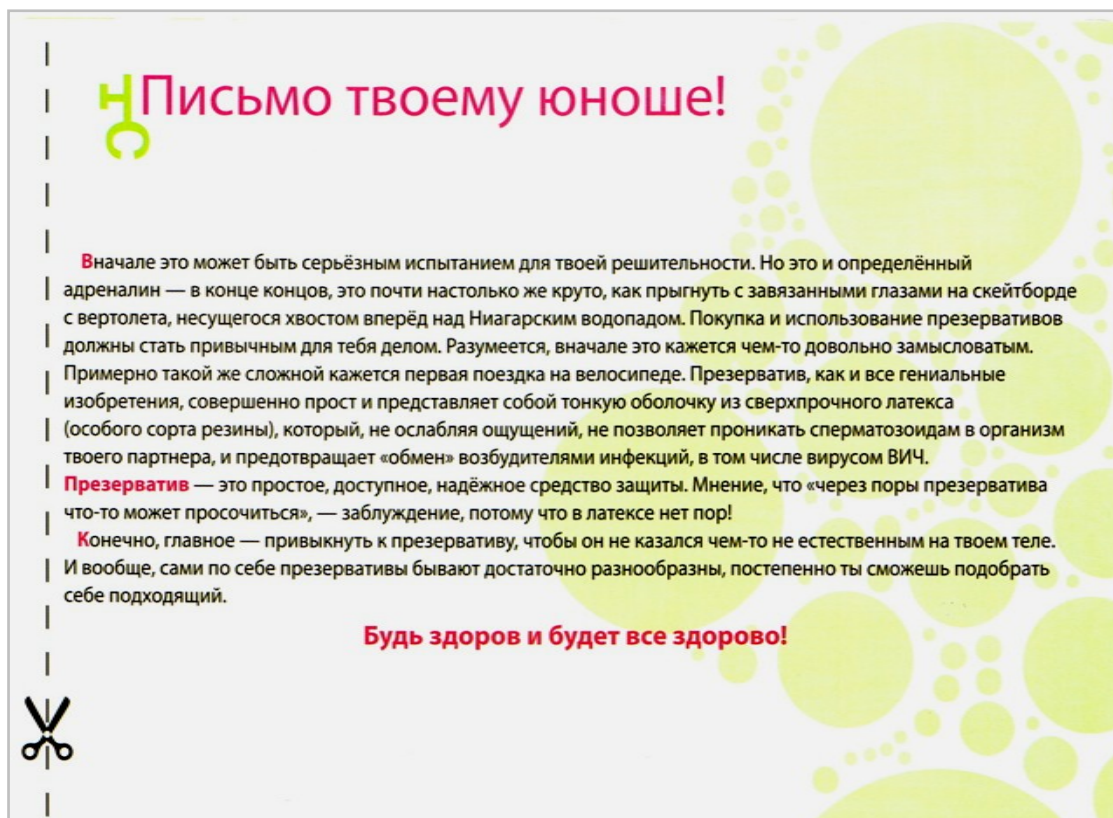


Рис. 8

Научный подход есть там, где *критически* рассматривая факты, мы стремимся выявить некие *объективные* закономерности. Там же где факты *подбираются* и трактуются *избирательно*, чтобы доказать заведомую мысль, мы имеем дело с идеологией⁵³. Так к области идеологии,

⁵³ Слово «идеология» может пониматься в двух смыслах: 1) как вид знания, отличающийся от научного (наука ставит целью выявить истину, идеология – обосновать какую-либо политическую, нравственную или культурную идею, независимо от ее истинности; 2) как совокупность внутренних принципов какой-либо деятельности (например, «идеология проекта» или «идеология рекламной компании» и т.п.). В этом случае мы используем слово в первом значении.

а не науки можно отнести многие построения постмодернистской философии человека и общества и вытекающий из них радикальный *релятивизм* (отрицающий любые устойчивые высшие ценности) многих новейших социологических, психологических и культурологических концепций⁵⁴. Псевдонаучные основания многих постмодернистских текстов блестяще анализируют А. Сокал и Дж. Брикмон⁵⁵. Идеологическую, а не научную природу многих «гендерных исследований» и «теории прав меньшинств» агрессивно развенчивает П.Дж. Бьюкенен⁵⁶. Идеологических оснований моды на релятивизм в исследованиях отклоняющегося поведения приходилось касаться и нам⁵⁷. Очень глубоко анализирует и выявляет сугубо идеологические основания многих новейших «научных» взглядов на проблемы половых отношений академик РАО Д.В. Колесов⁵⁸. К сожалению, часть наших учёных и практиков не склонна к критическому анализу «модных» идей, а принимают их восторженно и категорично, лишь на том основании, что это «передовой опыт». Не пытаясь тщательно выяснить, кто этот опыт осуществлял, кто оценивал и каковы были результаты. Однако, прояснив различия науки и идеологии, вернёмся к предмету разговора.

Итак, авторы, некритически заимствуя «передовой опыт», пропагандируют «безопасный» секс. В этом и за-

⁵⁴ См. напр. Ильин И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: Эволюция научного мифа / Науч. ред. А. Е. Мохов. М., Интрада, 1998.

⁵⁵ См. Сокал А, Брикмон Ж. Интеллектуальные уловки. Критика современной философии посмодерна / Пер. с англ. А. Костиковой и Д. Кралечкина. Предисл. С.П.Капицы. М.: Дом интеллектуальной книги, 2002.

⁵⁶ Бьюкенен П.Дж. Смерть Запада / Пер. с англ. А.Башкирова. М.: АСТ, 2003.

⁵⁷ Хагуров Т.А. Девиантологический релятивизм: методология или идеология? / Феноменология и профилактика девиантного поведения. Мат-лы II Всерос. научно-практ. конф. . 27-28 октября 2008 г. В 2-х т. Т. 1. Краснодар: АСВ- полиграфия, 2008. С. 395-413.

⁵⁸ См.: Колесов Д.В. Болезни поведения. Воспитание здорового образа жизни., М.: Дрофа, 2002.; Колесов Д.В. Нравственность и пол: Психологические аспекты. М.: Московский психолого-социальный ин-т: Флинта, 2000.

ключается принципиальная порочность всей идеи. Пытаюсь сделать секс «безопасным», авторы никак не пытаются противодействовать главной проблеме – половой *распущенности* молодёжи. Важная черта молодёжной культуры и молодёжного сознания сегодня – это восприятие половой потребности, прежде всего, как источника удовольствия. Среди видов сексуальных девиаций в современном обществе половая распущенность (вступление в сексуальные контакты по мотивам эмоционального и физиологического удовольствия) занимает одно из первых мест, наряду с просмотром порнографии. Венерические заболевания и нежелательные беременности – лишь *следствия*, причём *далеко не единственные (!)*, такого поведения. Так вот авторы брошюры пытаются сделать следствия безопасными (в физиологическом смысле), никак не противодействуя их причине, более того, косвенно поощряя распущенность, ведь сам-то секс по мотивам удовольствия подразумевается в качестве «нормы». При этом вне поля зрения остаются тяжёлые психологические, нравственные и духовные последствия сексуальной распущенности для личностно-психологического здоровья человека.

Дело в том, что «безопасного» секса (в том смысле, какой в него вкладывает либеральное сознание) не бывает, так же как не бывает «абсолютно безопасных» прыжков с парашютом или глубинных погружений. Ведь секс⁵⁹ – это ведь не только физиология (как думают многие), это всегда и глубинная психология, это сфера, затрагивающая самые глубокие основания бытия человека. Коротко поясним эту мысль.

Половая потребность естественным образом связана с деторождением, продолжением жизни. Неслучайно все религии признают сакральный характер детородной спо-

⁵⁹ Грубое американское слово «sex», совсем не отражает сути, русское «совокупление» гораздо глубже.

способности человека. Изначальная (глубинная, онтологическая) цель половой потребности – продолжение рода. Первое, духовно-нравственное, отклонение возникает, когда вторичное (удовольствие) начинает превалировать над главным (продолжение рода). Дело в том, что человеческий ребёнок долгое время нуждается в кропотливом уходе и заботе со стороны матери, которая в силу этой «занятости ребёнком» нуждается вместе с ним в длительной защите и заботе со стороны отца. Эта длительность супружеских и детско-родительских отношений обусловлена психофизиологически. Соответственно, возникают очень серьёзные требования к личности будущего отца или матери. В. Франкл писал, что существуют три уровня отношений между мужчиной и женщиной. Первый, самый внешний и поверхностный, уровень физической привлекательности или сексуального влечения. В этом случае человеку нравится только внешность партнера, которая рассматривается как возможный и желательный источник его удовлетворения. Один сексуальный объект легко замещается другим, более сексуальным. Это, если хотите, животный уровень, человек человека интересуется лишь как тело. Второй уровень – влюблённость, когда наряду с внешностью нравится индивидуальность партнера – голос, особенности характера, манера улыбаться и т.п., что составляет индивидуальную особенность этого человека, его непохожесть на остальных. Это уже человеческая стадия отношений, помимо тела, нам нужна душа (как психика) человека. Влюблённость всегда приятна (это не столько физический, сколько психологический комфорт). А кроме того, это всегда «розовые очки» – не критическое, эмоциональное восприятие партнера. Влюблённость долговечнее и глубже, чем «просто секс», но она неизбежно проходит, уступая место либо разочарованию, либо любви. Наконец, третий, самый глубокий уровень отношений, кото-

рый В. Франкл считает подлинно человеческим, – это уровень любви. Любви нужна не внешность (сексуальность) или милый характер (индивидуальность), а сам человек, именно эта личность. Только на этом уровне отношения становятся подлинно человеческими и действительно прочными. Потому, что объект любви не может быть заменён никем другим. Более того, представим, что один из партнеров вдруг заболел или стал инвалидом: это конец для «просто секса» («испорчено» тело, которое и есть главное в сексе), часто это конец для влюблённости (возникает дискомфорт, теряется привлекательность партнера), но это не может разрушить подлинную любовь (любим мы *личность* другого, а не его тело или характер). При этом любовь вовсе не слепа. Напротив, она видит в человеке и хорошее, и плохое (чего влюблённость не замечает), но взгляд её направлен на хорошее. Митрополит Антоний Сурожский сравнивал это с картиной: человек как прекрасная картина, но повреждённая, с размытыми, потрескавшимся красками. Так вот любовь – это способность видеть картину как бы не повреждённой, в её изначальном замысле. С любовью естественным образом связана верность, невозможность измены (которая всегда есть разрушение отношений) не «из принципа», а «по естеству».

Нормальной полной семье, которая собирается рожать и воспитывать детей, нужна любовь (а не сексуальная совместимость или влюбленность), т.к. именно она обеспечивает достаточную прочность и необходимый психологический климат отношениям между супругами и детьми. Но здесь есть сложности. Во-первых, любовь – это трудоёмкое предприятие, требующее жертвенности и самоограничения⁶⁰. Романтическая литература приучила

⁶⁰ Часто говорят о «самореализации в любви». Это эгоистическая (!) установка «индивидуализированного» (З. Бауман) сознания. Самореализация – это когда «я **люблю** его (её)», настоящая любовь – когда «я люблю **его (её)**».

современного человека к тому, что любовь – это естественное *условие* счастливого брака. Между тем традиционное (религиозное) сознание воспринимало её скорее как *результат усилий* в браке («стерпится, слюбится»). Забывая об этом, мы часто принимаем за любовь простую влюблённость, и когда она естественным образом проходит, напичканное мелодраматическими штампами сознание воспринимает это как «любовь ушла» и пускается на поиски новой любви. Ведь если за влюблённостью нет взаимного терпения и самоограничения, то начинается столкновение индивидуальностей. Отсюда одна из наиболее распространенных причин разводов – «несхожесть характеров». Современный человек как дитя общества потребления чаще всего понимает любовь гедонистически – «мне с ним (ней) хорошо». Но это «хорошо», не будучи подкрепленным терпением и жертвенностью легко превращается в «плохо». Возьмем самую «естественную» материнскую любовь. Новорожденный малыш – это «хорошо», пока мы с ним играем и сюсюкаем. Но когда начнутся бессонные ночи и *настоящая* материнская *забота*, любовь превращается (к счастью не всегда!) в кошмар и наказание.

Во-вторых, эмоциональные и психологические ресурсы любви ограничены. Об этом хорошо известно с древнейших времен, очевидно, благодаря простому наблюдению. Требования добрачного целомудрия, чистоты чувств, существующие во всех *высокоразвитых*⁶¹ культурах неслучайны. Здесь подходит метафора чаши: каждому человеку от рождения дана своего рода чаша со способностью любить. Можно чашу эту сохранить для одного(ой), а можно расплескать по мелочам. Лирика, скажете вы. Нет, в психологии это называется «исчерпание эмо-

⁶¹ Вопреки модным штампам культурной антропологии мы не склонны считать *равноуровневыми* культуры, скажем, коренного населения Гаити и Античной Греции, также как разной, на наш взгляд, является культурная ценность творчества, например Ф.М. Достоевского и Г. Миллера.

циональных ресурсов психики». Те, кто занимался реабилитацией проституток, хорошо знакомы с этим состоянием, когда утрачена (и, как правило, почти не восстанавливается) способность к поддержанию эмоционально-вовлечённых отношений, когда они уже «не задевают». Это страшное состояние: иногда человек хотел бы полюбить, а уже не может – нет «психологического топлива». Соответственно, добрачный половой опыт неизбежно приводит к снижению уровня взаимоотношений между мужчиной и женщиной (первые, самые сильные, чувства уже растрочены).

Таким образом, существуют биологические и психофизиологические механизмы «наказания за грех» – оскудение личности и болезни, передающиеся половым путём. При этом, чем сильнее отклонение от нормы (степень половой распущенности), тем более высока вероятность заболеть и тем сильнее выражено оскудение личности. Говоря об этом, Д.В. Колесов подчёркивает, что частая смена половых партнеров – интегральный показатель наличия целого комплекса недостатков: «неспособности концентрировать душевное внимание на одном, избранном объекте; <...> низкой индивидуализации; <...> несдержанности в желаниях»⁶². Болезни же – только верхушка айсберга.

Но вернёмся к социальной рекламе. По справедливому замечанию А.А. Остапенко, сегодня в сфере воспитания (а мы склонны рассматривать социальную рекламу как часть этой сферы) процветает «воспитание небытием»⁶³ все усилия направлены на то, чтобы дети и подростки *не были* наркоманами, алкоголиками и т.п. Между тем необходимо от профилактики пороков переходить к

⁶² Колесов Д.В. Нравственность и пол: Психологические аспекты. М.: Московский психолого-социальный ин-т: Флинта, 2000.

⁶³ Остапенко А.А. Воспитание небытием // Воспитательная работа в школе. 2010. № 7. С. 5-6.

«взрачиванию добродетелей»⁶⁴. В рассматриваемом же случае нет даже профилактики порока. Его просто пытаются сделать безопасным. Причём в самом поверхностном смысле этого слова. Не подумайте, что я против информирования подростков о венерических болезнях или против презервативов. Просто первое, что мы должны воспитывать в подростках, если хотим видеть прочные семьи и рождающихся детей, окруженных любовью – это самоограничение, глубину и (совсем не современное) целомудрие. Мы должны пропагандировать не «безопасный секс», а настоящие отношения, где физиология – лишь малая (пусть и очень значимая) часть, а отнюдь не центр этих отношений. Отношения – это стремление понять другого, посмотреть на мир его глазами, сопоставить этот взгляд со своим, понять есть ли в нём (ней) (а не в его (её) теле или индивидуальности) то, что я готов разделять всю жизнь (пусть даже теоретически). Это внимание, забота, единение мыслей и чувств, а лишь потом – тел. Тогда в отношениях возможна радость (не путайте с удовольствием) и верность.

Кстати воспитывать молодёжь внутренне, ориентируя её на ценность отношений, а не удовольствий от секса прекрасно умела советская культура. Вспомните советские фильмы для юношества, где обыгрывалась тема отношений между юношей и девушкой (хотя бы старый добрый фильм «Вам и не снилось»), и сравните с теми продуктами которыми молодёжь кормит современное телевидение (например, сериалом «Школа»). Разница просто пугающая.

Беда нашего времени в том, что *все* отношения первичного типа, отношения по принадлежности (любовь, дружба), испытывают сильную эрозию. Это и есть инди-

⁶⁴ Остапенко А. Упрямо штопать изрешечённую ткань добра... // Народное образование. 2009. № 4. С. 241.

видуализация общества, о которой говорит З. Бауман⁶⁵, в которой поддерживаются лишь комфортные отношения обменного типа. Соответственно, важнейшая задача сегодня – восстанавливать социальную ткань, воспитывать у юношества готовность и способность к любви и дружбе как отношениям первичного типа, вне которых подлинно человеческая социальность исчезает и заменяется постчеловеческой – потребительской и манипулятивной.

Какой же с этих позиций должна быть философия и идеология, общие принципы социальной рекламы? Нам представляется, что как и любое искусство, социальная реклама (а это, конечно, скорее искусство, чем технология) должна обращаться к разуму через сердце. И здесь нужно, наверное, добиться двух эффектов. Первый – напугать, показать реальные тяжкие последствия порока (не суть важно о каком пороке идет речь – наркомания, пьянство, распущенность), снять с порока маску *удовольствия*. Кстати, удовольствие, привлекательность и приятность – это основное «тактико-техническое» свойство большинства пороков. Но они притворяются, что несут удовольствие. Чем больше человек погружается в порок, тем меньше остаётся удовольствия, что заставляет жертву ещё глубже погружаться в порок в погоне за этим исчезающим удовольствием. Это типичный механизм любой зависимости. Но важно помнить, что пугать нужно осмотрительно, чётко рассчитывая возраст аудитории, адресность «пугающей» информации. Сегодня, к сожалению, заметная часть социальной рекламы превращается в мини-ужастики, деформируя неокрепшую еще психику младшей аудитории.

Второй важный эффект – это создание положительного противоположного пороку образа «хорошего» поведения. Воспитание добродетели – вот ключевая задача

⁶⁵ Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос. 2005.

социальной рекламы. Опять вспомним опыт СССР. 20-50-е гг. – это расцвет жанра плаката, наглядной агитации. Посмотрите на образы большинства плакатов 30-х гг., времени напряженного социального строительства. Там превалируют позитивные образы, вызывающие желание следовать за ними, быть похожими, вызывающие *потребность в приобщении*. Вот, пожалуй, главное условие хорошей социальной рекламы – вызвать эту потребность в приобщении позитивным образом. Как создать эти привлекательные для молодёжи образы? Здесь и заключается собственно творческая часть работы. Художникам 1930-х это удавалось, причём с учётом культуры и психологии их аудитории. Сегодня психология и культура изменились очень сильно, но есть надежда, что глубинные архетипы нашей культуры, имеющей православные религиозные корни, всё ещё живы. Ключевое в этих архетипах – поиск смысла и милосердия – то, что лежит в основании великой русской классической литературы. Но сегодня, к сожалению, для большинства молодёжи язык культурной классики – мертвый язык. Как его оживить, как сделать живыми (а только тогда они станут привлекательными) настоящие ценности и добродетели – вот тот вызов, на который должно ответить современное искусство вообще и социальная реклама в частности. Ибо если ответа не будет, а будут продолжаться попытки сделать порок безопасным, нам предстоит в самом ближайшем будущем окончательно переселиться в постчеловеческую реальность Постмодерна.

При этом мы должны помнить, что распушенность молодёжи как одна из социальных болезней почти всегда соседствует и с иными социальными пороками, в числе которых экстремизм и радикализм.

ГЛАВА ШЕСТАЯ
ОТ КРИЗИСА ВЗРОСЛЕНИЯ К ДЕГУМАНИЗАЦИИ ДЕТСТВА:
СИСТЕМНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОСТИ
И ВОЗМОЖНЫЕ РЕСУРСЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Условия нормального взросления и их нарушения

Школьные психологи и классные руководители всё чаще сталкиваются с проблемами нормального взросления подростков. Инфантилизация подростков продолжается уже два-три поколения, первое из которых уже вступило во взрослую жизнь. Проблема отсутствия ответственности принимает угрожающие масштабы. А психологи и классные руководители всё по-прежнему пытаются лечить эти социальные болезни «дедовскими» методами, большинство из которых попросту не работает. Попробуем разобраться в сути этой проблемы.

Человек, развиваясь, проходя ступени онтогенеза, поэтапно приобретает новые качества. Л.С. Выготский их назвал «новообразованиями», и идея их возникновения стала основой его культурно-исторической теории. А.А. Ухтомский назвал их «функциональными органами»⁶⁶, из которых по мере взросления выстраивается духовный организм человека. Академик В.П. Зинченко определяет функциональные органы как «новообразования, возникающие в жизни, деятельности индивида в процессе его развития и обучения»⁶⁷. У человека может возникать (при условии его собственных усилий) тот или иной функциональный орган (например, совесть), но это не

⁶⁶ «С именем «органа» мы привыкли связывать представление о морфологически сложившемся, статически постоянном образовании. Это совершенно не обязательно. Органом может быть всякое временное сочетание сил, способное осуществлять определенное достижение» [Ухтомский А.А. Избр. труды. Л.: Наука, 1978. С. 95].

⁶⁷ Зинченко В.П. Воспитание души // Педология. Новый век. 2002. № 10.

носит обязательный характер и не означает, что это навсегда.

Переходы со ступени на ступень сопровождаются кризисами, то есть состояниями дискомфорта от ощущения несоответствия своих новых возможностей и старого фактического положения. Говоря о понятии возраста, мы вполне соглашаемся с В.П. Зинченко в том, что «духовный возраст не совпадает с биологическим»⁶⁸ и, соответственно, разделяем его на биологический или физиологический (объективный) и духовный (субъективный). Причём каждый описывается принципиально разными законами (в том числе и времени – объективного и субъективно воспринимаемого). Объективный возраст и объективное взросление во многом независимы от субъективного. В 15($\pm$ 3) лет, независимо от того есть у подростка совесть или нет, есть ум (или он безумен), есть воля (или он безволен), будут расти усы и появятся иные вторичные половые признаки. Но вспомним Н.А. Некрасова («Ведёт под уздцы мужичок. <...> Шестой миновал!»), и согласимся, что можно в шесть лет быть «мужичком», а можно в сорок остаться «маменькиным сыночком». И если нормой объективного (телесного) возраста есть среднестатистические показатели (зубы у ребёнка начинают расти в 6 ± 3 месяцев), то норма субъективного возраста – «не то среднее, что есть, а то *лучшее*, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребёнка при соответствующих условиях»⁶⁹.

Всякое нормальное общество иерархично. В идеальном смысле, всякая новая ступень онтогенеза человека должна обозначать переход индивида на новую ступень общественной иерархии. Для этого в нормальных иерархичных обществах существуют механизмы регуляции по-

⁶⁸ Зинченко В.П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология // Вопр. психологии. 2000. № 4. С. 80.

⁶⁹ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М.: Школьная пресса, 2000. С. 24.

добных переходов со ступени на ступень, то есть механизмы взросления. Взросление есть процесс обретения (становления, появления или проявления) функциональных органов души, причем этот процесс отмечается особыми метками (инициациями) взросления. Известно, что нормально развитое, иерархическое общество не знает проблемы «непризнанных гениев». Потому что всякое достижение человека общество способно адекватно поощрить, а человек понимает, что, если общество ещё не отметило его «достижения», значит, они не являются таковыми и нужно ещё поработать над собой. Каждый член общества должен уметь давать адекватную оценку себе и своим действиям. Но при этом ни школой, ни обществом «не предлагаются метки возраста, ритуалы перехода на новую ступень. Когда-то эту роль выполняли детские политические организации. С их исчезновением ситуация стала ещё «проще» - вакуум возрастных отношений приводит к появлению внекультурных меток, таких как курение, физическая сила, асоциальное поведение. Отсутствие системы меток взросления и, вообще, знаково-символьной реальности, санкционированной обществом, не упраздняет необходимости их наличия. Можно сказать, что требование от общества наличия символично-знаковой реальности есть объективное требование субъективной реальности⁷⁰ индивида. Если общество не реагирует адекватно на это требование, то, как необходимость, формируется маргинальная, несанкционированная обществом система меток взросления. Это система акультурных меток взросления. Она призвана к тому,

⁷⁰ В самом широком смысле под «субъективной реальностью» мы понимаем внутренний мир человека, в противовес реальности объективной (в т.ч. и «данной нам в ощущениях»). Термин введен В.И. Слободчиковым: «Субъективная реальность есть наиболее абстрактное обозначение формы существования и общего принципа организации человеческой реальности (как непосредственное само=бытие человека) [Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат диссерт. ... докт. психол. наук. М., 1994. С. 5].

чтобы возвещать обществу, лишившему своих членов нормальной иерархии, о том, что его члены, не взирая ни на что, продолжают проходить положенные им стадии онтогенеза. В качестве примера приведем «инициацию», описанную студентом на семинаре, посвящённом этому вопросу. Суть этого псевдопосвящения заключалась в том, что для того, чтобы быть принятым в молодежную компанию, испытуемый обязан был горячей сигаретой прожечь насквозь денежную купюру, лежащую на тыльной стороне ладони, не подавая вида от претерпеваемой боли. Этот пример - один из самых безобидных. Как правило, система акультурных меток обуславливается только физиологическим возрастом индивида. Тогда как система культурных меток предъявляет кандидату чёткие и довольно жёсткие «требования» соответствия физиологического и духовного возрастов.

Под социальным взрослением мы понимаем процесс *накопления подростком социальной ответственности* (за себя, за другого, за общество, за Отечество). В норме социальное взросление происходит при наличии значимого взрослого - «родного и/или близкого человека, оказывающего существенное, определяющее влияние на условие развития и образ жизни ребёнка: родителя, опекуна, учителя, наставника»⁷¹. В норме подросток нормально взрослеет, если между значимым взрослым и подростком «неслиянно и нераздельно» возникает *со-бытийная детско-взрослая общность* (термин В.И. Слободчикова), характеризующаяся отношениями взаимной *любви, заботы и доверия*. Со стороны взрослого она характеризуется *высоким уровнем ответственности* за младшего, со стороны подростка - *послушанием* старшему. При этом, старший, проявляя любовь, заботу, доверие и ответственность, обладает для подростка *авторитетом* - властью старшего,

⁷¹ Шувалов А.В. Антропологическая модель психологического здоровья. Калуга: КГПУ, 2006. С. 36

принимаемой подростком добровольно и с радостью, ибо эта власть не может причинить ему вреда. В норме взросление младшего происходит путём постепенной передачи ответственности от старшего к нему. Это взросление сопровождается инициациями (метками взросления) со стороны взрослого, предполагающими признание новых прав младшего, обретшего новый уровень ответственности.



Рис. 9

Оптимально, если процесс взросления подростка происходит в семье, в которой есть условно говоря *нормальные* значимые взрослые. Абсолютное большинство сбоев нормального взросления ребёнка происходит либо по причине отсутствия значимого взрослого (детское одиночество, чаще всего при живых родителях), либо по причине «ненормальности» этого значимого взрослого. Нет плохих и/или трудных от природы детей, есть взрослые, которые допустили (намеренно или ненамеренно),

чтобы они стали такими. И в своём большинстве социальная коррекция и профилактика требуется не детям. «Лечить» необходимо свои детско-взрослой со-бытийной общности, в которой чаще всего утрачивается эти самые понятные человеческие отношения *любви, заботы и доверия*.

Прежде, чем разбираться в том, какие виды этих сбоев (антропогеней) чаще всего встречаются, надо понять какие взрослые окружают подростка и какие из них могут быть для него значимыми.

В основу классификации понятия «значимый взрослый», предложенной В.И. Слободчиковым и А.В. Шуваловым, положены «две существенные характеристики конкретного взрослого человека, которые, на наш взгляд, наиболее полно характеризуют его статус в жизненном мире конкретного ребёнка. Это показатели кровного родства - «родной-чужой» и духовной близости - «близкий-чуждый».

Критерием первой характеристики можно считать принадлежность к единой родовой ветви. Для ребёнка это материнская и отцовская родовые ветви. Основа и главный критерий подлинной близости двух людей — устойчивая духовная связь (см. табл. 13).

Значимые взрослые составляют естественное человеческое окружение ребёнка. Мера кровного родства ребёнка и взрослого изначально задана. Поэтому отношения в детско-взрослой общности эволюционируют по линии духовной близости. Мы выделяем две наиболее общие тенденции: атрибутом первой являются взаимное понимание, принятие, доверие; вторая переживается как стойкое взаимное несогласие, разобщение и отчуждение. Именно духовная близость ребёнка и взрослого гармонизирует децентрацию и индивидуализацию, обеспечивает нормальное развитие субъектности ребёнка; отчуждение

искажает и блокирует его»⁷².

Таблица 13

**Классификация значимых взрослых
(по В.И. Слободчикову и А.В. Шувалову)**

Духовная связанность	Кровное родство	
	Родной	Чужой
Близкий	родной и близкий	чужой, но близкий
Чуждый	родной, но чуждый	чужой и чуждый

Именно наличие нормального близкого значимого взрослого - естественное условие нормального взросления ребёнка. Но как показывают исследования уровень детского одиночества (отсутствие значимого взрослого, связанного с ребёнком доверием) чрезвычайно высок. При живых родителях, детям зачастую не к кому прийти за советом. Но даже при наличии значимого взрослого мы сталкиваемся с разными вариантами нарушения этой детско-взрослой общности, необходимой для его взросления.

А.В. Шувало⁷³ выделяет две группы этих нарушений. Для начала он определяет понятие нормального значимого взрослого как взрослого, обладающего а) социальной зрелостью (способного вполне нести ответственность за своих детей) и б) педагогическим тактом (способного эту ответственную правильно передавать). Нарушение социальной зрелости и педагогического такта и порождают типологию психологических дисфункций

⁷² Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 97-98.

⁷³ Шувалов А.В. Служба психологического здоровья детей. М.: ЦРТДиЮ «Лефортово», 2004. С. 115.

детско-взрослой общности (табл. 14).

Таблица 14

Дисфункции детско-взрослой общности

Состояние детско-взрослой общности	Параметры отношения значимого взрослого к ребёнку		Характер позиционного самоопределения
Норма: функциональная полноценность и состоятельность со-бытия	Воспитательный такт (N)	Личностная зрелость (N)	Норма: ответственная координация со-бытия
Тип дисфункции	Диагностические показатели		Ограничения са-
со-бытийная депривация	гиперобособление	AR/N	позиционный сепаратизм
со-бытийная оккупация	гиперотождествление	AR/N	позиционная экспансия
со-бытийная лабильность	неопределенность	P/AR	ролевой релятивизм
внутренняя/внешняя оппозиция	противопоставление	P/AR	произвол, бытовой экстремизм, сек-

Примечание. Знак «N» предполагает минимально-достаточный (и более) уровень параметров, характеризующих нормативную динамику со-бытия. Знак «AR» — дефицит собственно внутренней рефлексии (арефлексивность отношения взрослого), знак «P» — патология личности взрослого.

Кратко рассмотрим каждую дисфункцию и попытаемся разобраться в путях и возможностях их коррекции. Для этого приведём большую и сложную цитату из уже цити-

рованной работы В.И. Слободчикова и А.В. Шувалова.

«Со-бытийная депривация и позиционный сепаратизм определяются фиксацией взрослого на обособлении и нарушением развития со-бытия со сдвигом в сторону формальной общности. Феноменология: низкая эмоциональная заряженность взрослого ребёнком, отстранение, самодисквалификация, гипопротекция. В пределе - гиперобособление, характеризующееся отчуждением взрослого и беспризорностью, атомизированностью, одиночеством ребёнка, депривированностью и незащищённостью его жизненного мира.

Со-бытийная оккупация и позиционная экспансия определяются фиксацией взрослого на отождествлении и нарушением развития со-бытия со сдвигом в сторону симбиотической общности. Феноменология: гиперпротекция, сдерживание развития, культивирование беспомощности ребёнка, инфантилизация и инвалидизация, подмена актуальности (потенциальности) ребёнка актуальностью (потенциальностью) взрослого. В пределе - гипертотождествление, характеризующееся бесцеремонностью «отношений», оккупированностью жизненного мира ребёнка, блокированием полноценного развития. Гипертотождествление может сопровождаться актами физического и психологического насилия над ребёнком, ещё не носящими тенденциозный характер.

Со-бытийная лабильность и ролевой релятивизм определяются диффузностью детско-взрослой общности в силу противоречивости, непоследовательности, необоснованности поступков взрослого. Амплитуда отклонения может колебаться от ситуативной воспитательной неуверенности и достигать уровня перманентной, глубокой диссоциированности отношений взрослого и ребёнка. В результате ребёнок лишен необходимого для душевного благополучия чувства стабильности, предсказуемости, определенности жизни. Характерной особенно-

стью этого типа дисфункции является необходимость маневрировать (выживать) в режиме взаимоисключающих стандартов.

Каждый из трех описанных выше типов в своем крайнем выражении несет угрозу выхода во **внутреннюю или внешнюю оппозицию**. Внутренняя оппозиция есть та или иная форма неприятия и/или попраения взрослым самобытности ребёнка; ситуация, когда взрослый для ребёнка реально представляет физическую или моральную угрозу: агрессия, растление, инцест, подавление, эксплуатация, хроническая травматизация ребёнка... Динамика детско-взрослой общности возможна и на негативных нормах и ценностях, существующих в человеческой культуре. Внешнее противопоставление характеризуется враждебной, экстремистской или сектантской настроенностью взрослого в отношении других людей, норм и правил общежития. Взрослый, в целом поддерживая жизнеспособность ребёнка, культивирует крайние, деструктивные взгляды, вовлекает ребёнка в оппозицию здоровым, полноценным отношениям с человеческим обществом, идеалам истины, добра и красоты» ⁷⁴.

Совершенно очевидно, что первые три варианта дисфункций корректируемы и исправимы, ибо в них нет нарушений социальной зрелости взрослых, есть лишь нарушения педагогического такта. Это вменяемые, ответственные взрослые, не отличающиеся педагогической грамотностью. Это взрослые, которые способны нормально воспитывать своих детей, но либо не умеющие этого делать, либо не имеющие возможности это делать.

Первый вариант (со-бытийная депривация и позиционный сепаратизм) характеризуется сознательной или несознательной недостаточной включённостью взросло-

⁷⁴ Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 102-103.

го в процесс воспитания ребёнка. «Да он уже взрослый!» - говорит о ребёнке такой родитель, взваливая на подростка такое количество собственных проблем и решений, которые тот не в силах решить сам. Взрослый пытается передать своему ребёнку такую ношу ответственности, которую тот не в силах взять. В итоге, он её либо не перенимает вовсе, либо в недостаточной степени. Взросление в полной мере не происходит. Помогут тут коррективы и тренинги, которые психологи устраивают с детьми? Нет, конечно. Здесь очевидным образом необходимы коррективы вменяемого взрослого, «подзабросившего» своего ребёнка. И ему об этом надо своевременно напомнить и, если надо, подсказать, что бесполезно нагружать ребёнка непомерным количеством ответственности.

Второй вариант (со-бытийная оккупация и позиционная экспансия) характеризуется избыточной опекой своего ребёнка, причём, как правило, это делается из добрых побуждений. Это неграмотная тактика воспитания «маменьких сыночков» впоследствии неспособных нести ответственность ни за себя, ни за других. Причём эта тактика осуществляется «не со зла», а по безграмотности и бездарности родителя. И, опять таки, эту подростковую инфантильность следует «лечить» не их тренингами и беседами с ними, а педагогическим ликбезом «избыточно» любящих мам и пап, шагу не дающих ступить своим чадам без их сопровождения.

Третий вариант (со-бытийная лабильность и ролевой релятивизм) характерен для семей, где папа требует одно, мама - другое. А если ещё в семье есть бабушка и дедушка со своими притязаниями, то тогда уровень раздорности ребёнка возрастает ещё больше. Такой ребёнок думает (а иногда и говорит): «Дорогие родители, до тех пор, пока вы не договоритесь между собой, чего вы от меня хотите, я вырасти и брать на себя ответственность за собственные поступки брать не буду!». Такой одно-

временно разновекторный характер воспитания можно назвать *синхронным релятивизмом*. Бывает по-другому. Педагогически «продвинутая» мама (а чаще это свойственно мамам), начитавшись новой книги по воспитанию, вдруг начинает понимать, что до вчерашнего дня она неверно воспитывала своего ребёнка. И с завтрашнего дня начинает это делать совершенно иначе, с иными требованиями и установками. Нет гарантии, что ей не попадётся иная книга по воспитанию и через месяц эти требования снова изменятся радикально. Такое «горе от ума» уместно назвать *асинхронным релятивизмом*. И опять-таки, здесь необходимы коррективы родителей.

Совершенно очевидно, что в первых трёх случаях социально-педагогические усилия должны быть направлены на родителей, а не подростков. А это происходит крайне редко.

Совершенно иная ситуацию с четвёртым и пятым вариантами дисфункций отношений в семье. Они вызваны нарушением социальной зрелости взрослого.

Четвёртый вариант (внутренняя оппозиция) чаще всего характерен для семей, где родители не способны в достаточной степени нести ответственность за своих детей. Инфантилизм родителей (а это сегодня массовое явление среди молодёжи) не позволяет ребёнку накапливать ответственности, ибо её не у кого перенять. И коррективы семьи здесь почти бесполезны. Чаще всего здесь возможна компенсационная работа через чужого значимого взрослого. Если ребёнок не может получить совета от инфантильного и безответственного взрослого, ему необходимо помочь обрести такого взрослого не среди родственников.

Пятый вариант (внешняя оппозиция) почти патологичен. Он чаще всего характеризуется нормальными отношениями детьми с родителями, которые противопоставили свою семью всему окружающему миру. Чаще всего

это семьи сектантов. Дети из таких семей становятся добровольными изгоями в коллективах. Им внушается родителями их избранность («Ты спасёшься, остальные нет»), в них формируется надменность и замкнутость. И внешние социально-педагогические усилия здесь практически безрезультатны.

Эти пять вариантов семейных дисфункций характерны тем, что в них есть (пусть и неправильный) значимый взрослый и есть шанс (во всяком случае в первых четырёх вариантах) его коррекции.

Не будем забывать о шестом варианте, когда такого взрослого просто нет.

Шестой вариант (детское одиночество) требует компенсации отсутствия родного значимого взрослого неродным (чужим, но не чуждым) взрослым. «Найти корешка» - формулировал задачу А.С. Макаренко в своей колонии. Поскольку этот вариант становится самым распространённым, а Макаренко для всех не найдёшь, есть простой и эффективный педагогический путь - создание *разноуровневой* (и даже разновозрастной) *педагогической среды*.

Разноуровневость – это необходимое условие для заботы, для даяния, для «доминанты на другого». Это сродни разности электрических потенциалов в физике, необходимой для возникновения электрического тока. Забота - это ток даяния, внимания к другому, который естественным образом возникает в *разноуровневой среде*, где есть нуждающиеся в помощи. Разновозрастная среда изначально внутренне не конкурентна, не отчуждающая, не соревновательна, а соборна, ибо в ней *собраны* воедино разные по возрасту, по уровню и по интересам люди, готовые к взаимной помощи и заботе. В школах и детских садах, где реализована возможность разновозрастного (или межвозрастного) обучения наблюдается более высокий уровень доверительных отношений. Об этом сви-

детельствуют исследования Л.В. Байбородовой⁷⁵ (Ярославль) и М.М. Батербиева⁷⁶ (Усть-Илимск). Разновозрастная организация малокомплектных сельских школ, к счастью, медленно перестаёт быть экзотикой. Опыт организации *разновозрастных детских объединений дополнительного образования* (студий, ансамблей, оркестров, клубов) показывает высокую степень организованности, результативности, а главное сердечности отношений между детьми. Опыт разновозрастного и межвозрастного обучения в таких коллективах⁷⁷ позволяет резко увеличить темпы освоения навыков (музыкальных, художественных, технических), так как снимаются возрастные искусственно придуманные нормы освоения. В таких коллективах нормой «становится не то среднее, что есть, а лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека при соответствующих условиях»⁷⁸.

Особая хорошо отработанная форма организации условий для создания условий нормального взросления - это *выездная школа*, выстроенная на началах межвозрастного взаимодействия детей и взрослых в учёбе, труде, досуге.

Полагаем, что особая благодатная для взращивания соборных отношений среда - это *временный разновозрастной детский коллектив*. К сожалению, большинство летних детских лагерей эту возможность не используют по причине давней привычки к одновозрастным отрядам.

Есть и другие педагогические механизмы создания

⁷⁵ Байбородова Л.В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся. Ярославль: Академия развития, 2007. 336 с.

⁷⁶ Батербиев М.М. Разновозрастное обучение. От идеи до реализации. - Братск: Издательский дом «Братск», 2001. 144 с., Батербиев М.М. Дидактические основы проектирования образовательного учреждения с разновозрастными учебными группами. Автореферат . канд. пед. наук. М., 2002 - 25 с.

⁷⁷ Остапенко А., Миронов В. Разновозрастная организация дополнительного образования // Управление школой. 2007. № 21 (456). С.26-29.

⁷⁸ Слободчиков В.И. Понятие нормы // Школьный психолог. 2010. № 2. С. 7.

отношений даяния и заботы, но, увы, они редко становятся предметом исследований, а современная новомодная воспитательная инноватика сводится к иным идеям и идеалам.

Но это отдельный и большой разговор.

Война с детством

Извращенное воображение порождает вещи, о которых лучше бы не говорить. <...> я отмечу только одну черту - мистическую ненависть к самой идее Детства. <...> Люди чувствовали, что злые силы особенно опасны детям.

Г.К.Честертон «Вечный человек»

Детство - это не просто возраст или период жизни человека. Детство - это ещё и социокультурное явление. Существует очень тонкая и специфичная культура детства, особым образом вписанная в культуру того или иного общества. Культурное обособление детства происходит не сразу: в традиционных народных культурах детство - это часть общей культуры, а ребёнок рассматривается как маленький взрослый. Как у Н.А. Некрасова - «мужичок с ноготок». Кстати, это стихотворение Некрасова умиляет именно потому, что читатель уже знаком с культурой детства. Для традиционного народного сознания здесь нет ничего удивительного или умилительного.

Важнейшим шагом в обособлении детства в особый культурный мир стал евангельский эпизод о детях и Христе: «Пустите детей приходить ко Мне, ибо таковых есть Царствие Небесное» (Матф. 19; 13-15). Подчёркнутая Евангелием чистота детства стала первым признаком особости детства по сравнению с миром взрослым. Позже эту идею вслед за христианством подхватывает ислам. В дальнейшем по мере развития религиозного гуманизма и его наследия в лице гуманизма светского к XVIII - XIX вв.

произошло складывание особой культуры детства, заимствованной впоследствии и другими культурами. Складывание, которое завершается, по-видимому, лишь в начале XX века совершенно особой советской детской культурной политикой.

Что же представляет собой эта особая культура детства? Её основу составили пять ключевых элементов, пять базовых принципов.

Первый элемент, наиболее древний, имеющий дохристианские корни, – это *детско-родительские отношения*. Как известно, пятая заповедь Моисея гласила: «Почитай отца и мать твою, чтобы продлились дни твои на земле» (Исх. 20:12). К таким традиционным отношениям почтения и послушания христианство добавило идею любви. Подчеркнём, именно идею. Чувства, конечно, существовали всегда, но именно христианство (а потом и ислам) *сделало любовь между родителями и детьми культурным принципом*. Таким образом иерархические отношения детей и родителей, основанные на послушании, почтении, заботе и любви, стали первым камнем в фундаменте особого мира детства.

Второй ключевой элемент – это та самая, постулируемая Евангелием *чистота детства*. Чистота, требующая особой защиты от грязи и страха. Целомудренность, ограждение Детства от грязи. Грязи разной – порока, разврата, смерти, насилия как фундаментальных источников хаоса и страданий в человеческой жизни.

Третий элемент – специально создаваемый взрослыми *детский нарратив* (сказки рассказы для детей), выраженный различными языками (литература, мультики, фильмы, театр). Это, как ни странно, достаточно позднее изобретение христианской культуры (первоначально). Сказки существовали с незапамятных времен, но они были ориентированы не только и не столько на детей, сколько на взрослых. Традиционные сказки без ли-

тературной обработки способны подчас шокировать не то что ребёнка, но и современного взрослого, привыкшего к сказкам литературным. Специальный детский нарратив начинается именно с литературных сказок: великих произведений братьев Гримм, Ш. Перро, особенно (!) Г.Х. Андерсена, положившего видимо начало совершенно потрясающей скандинавской сказочной традиции (С. Топелиуса, А. Линдгрен, Ю. Ли, Т. Янссон и др.). Начиная с Н.М. Карамзина, Антония Погорельского и (особенно!) А.С. Пушкина возникает удивительная традиция русской литературной сказки, продолженной Л.Н.Толстым, Н.С. Лесковым, В.Г. Короленко, А.Н. Толстым и др. Особое звучание эта традиции получает в советскую эпоху - сказки Е.Л. Шварца и сказы П.П. Бажова, появление детского сказочного кино, театра (который существовал и ранее, но в совсем других, неизмеримо меньших масштабах) и телевидения. Сказка, как мы уже писали, несёт в себе не столько развлечение, сколько вполне серьёзную встречу с трансцендентным, с иным, высшим измерением бытия, с Тайной, Добром, Чудом⁷⁹. Детская сказка всегда целомудренна, чиста и призвана эту чистоту и целомудрие воспитывать.

Другая основная форма детского нарратива (для более старшего возраста) – это приключенческие истории для детей как источник героики и простых и мудрых ценностей: доблести, чести, смелости, верности и т.п. Именно об этой литературе писал Г.К. Честертон в знаменитом эссе «В защиту простого чтения». О ней же пел В. Высоцкий: «значит верные книжки ты в детстве читал».

Наконец третья основная форма детского нарратива – это ставший популярным в XIX-XX веке жанр ироничной, философской и драматической репрезентации детской повседневности: рассказы и повести о жизни свер-

⁷⁹ См. подробнее: Хагуров Т.А. Куда уходит Сказка?// Воспитательная работа в школе. 2011. № 2. С. 101-104.

стников, начиная с «детства Тёмы», «Чука и Гека», «Тимура и его команды», заканчивая «Приключениями Петрова и Васечкина».

Четвёртый важнейший элемент, конституирующий мир детства (тоже уходящий корнями в глубочайшую древность) – это *мир детской игры*. Игра – это очень серьёзная вещь, важнейшая деятельность ребёнка. Именно в игре мальчишки и девчонки осваивают будущие социальные и культурные роли: мужчин и женщин, матерей и отцов, защитников и хозяек. Игра для ребёнка – это один из главных способов освоить мир, научиться взаимодействовать с ним. Игра – это и развитие воображения (игры, в которых дети сами придумывают сюжеты и правила), и развитие физическое (подвижные игры), и возможность необыденных переживаний (игры «в войну», «в пиратов» и т.п.), и развитие собственно социальное («дочки-матери», «гости», «дом»), и многое другое, что помогает ребёнку стать взрослым. Игнорировать игру нельзя, *из неиграющих детей почти всегда получаются неполноценные взрослые*.

Наконец, **пятый** фундаментальный элемент мира детства – это *детская игрушка*. Игрушка не менее важна, чем игра, но при этом роль игрушки не сводится только к игре. Однако, прежде всего, с игрушками дети именно играют, поэтому во многом именно игрушки задают содержание и направленность детских игр. Помимо этого игрушка для ребёнка наряду со сказкой – важнейшая форма репрезентации повседневности, познания окружающего мира. Традиционные игрушки изображали животных (милых и симпатичных) и людей (куклы, солдатики), предметы быта, труда и войны. Играя с ними, дети их естественным образом одушевляли и учились любить. Осваивали социальные роли и навыки: готовить, баюкать младенца, воевать. Знакомились с техникой (разнообразные машинки, паровозы, кораблики и т.п.) и бытом (по-

суда, кровати, домики, инструменты т.д.). Все игрушки перечислить, наверное, невозможно. Мир детской игрушки также разнообразен, как весь мир вокруг нас.

Таково беглое и поверхностное описание основных элементов культурного мира детства: *отношения с родителями, детское целомудрие и чистота, детские сказки и повести, игры и игрушки.*

Всё сказанное достаточно банально и хорошо известно. Зачем мы об этом говорим и причём здесь молодой экстремизм? А дело в том, что сегодня практически на наших глазах разворачивается чуть ли не первая в истории *культурная война с детством*, война, являющаяся, наверное, главным звеном глобального вызова дегуманизации. Ранее мы уже касались⁸⁰ вопроса о противостоянии фашизма (антигуманизма) и гуманизма в их исторических и современных формах. В плоскости культурной процессы дегуманизации мы связывали с *постмодернизацией* массового искусства и шоу-бизнеса, которые всё настойчивей продвигают «опыты» и примеры эстетизации порока и откровенной патологии (Кончита Вурст – лишь малая капля в этом море) и вообще эксплуатации античеловеческих сюжетов, тем и персонажей (монстры, вампиры, зомби, безумные роботы и т.п.). Относительно постмодернизма и его влияния на культуру и человека написано достаточно много⁸¹.

Однако в последние несколько лет активно проявляет себя некая *зловещая новизна*, связанная с *аккумуляцией, синергией* процессов, казавшихся ранее никак не связанными друг с другом. Внимательный анализ ряда тенденций, проявляющихся в Европе и агрессивно пере-

⁸⁰ Хагуров Т.А. Неофашизм vs неогуманизм как континуум девиантологических проблем XXI века // Вестник практической психологии образования. 2015. № 1(42). С. 109-116.

⁸¹ Одно из самых глубоких и интересных исследований: Ильин И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. М.: Интрада, 1998.

ползающих к нам, позволяет говорить о том, что развязана именно *война с детством* как таковым. Война, которая, приведёт к тотальному расчеловечиванию в случае, если она завершится победой зла. Одно из главных последствий этой войны проявилось уже сейчас – это *экстремизация и некрофилизация сознания молодёжи*.

В чем же суть этой войны? Суть в том, что все перечисленные выше базовые элементы культуры детства подвергаются политико-культурному воздействию, которое не просто отменяет эти элементы, но в буквальном смысле *выворачивает их наизнанку*.

Коротко рассмотрим эти процессы. Начнём с **первого выделенного нами принципа** – *детско-родительских отношений*. Отношения эти в Европе в течении достаточно долгого времени подвергаются систематической деструкции, прежде всего, через широкое внедрение так называемой ювенальной юстиции. Относительно последней также много написано, поэтому проясним лишь самое главное. Главное в ювенальных практиках – целенаправленное разрушение нормальной социальной и эмоциональной архитектуры детско-родительских отношений и замена её на нечто прямо противоположное. Во-первых, ювенальные практики приводят к отмене нормальной иерархии *ребёнок-родитель*, где *родитель* как более опытный и мудрый *обладает большими правами*, чем *ребёнок*. А *ребёнок*, начиная с определённого возраста, *имеет больше обязанностей*, чем *прав*. Отношения родителей к детям в нормальной семье могут быть выражены понятием «*забота*». Отношение детей к родителям – понятием «*послушание*». И то и другое должно основываться на *любви*. Такова нормальная культурная модель, которая, к сожалению, далеко не всегда воплощалась в реальности, но всё же задавала некий общий вектор в семейной культуре.

В современной ювенальной политике всё перевора-

чивается с ног на голову: там говорится об *обязанностях родителей и правах детей*. Понятие «забота» незаметно меняется. Если раньше имелась в виду не только и не столько забота о содержании ребёнка, сколько забота о его воспитании. Воспитание же практически невозможно без наказания, которое наряду с лаской и уговорами есть нормальное средство формирования поведения ребёнка в соответствии с культурными нормами. Сегодня под заботой понимается почти исключительно забота о содержании ребёнка и удовлетворении его разнообразных прихотей. Отказ в удовлетворении последних может стать поводом для вмешательства ювенальных служб. Наказание же как нормальная педагогическая практика фактически отрицается, любое наказание (не обязательно физическое, но и, например, отказ удовлетворять какие-то требования ребёнка) опять-таки может привлечь внимание чиновников по делам семьи.

Принцип любви разрушается через широкое внедрение в массовое сознание (молодёжи, прежде всего) подозрения и презумпции виновности родителей. Широкое тиражирование случаев домашнего насилия в средствах массовой информации заставляет общественность видеть в каждом родителе потенциального садиста или сексуального маньяка. Массовая реклама телефонов доверия для детей и подростков приводит к тому, что часть подростков начинает шантажировать родителей угрозами позвонить и пожаловаться. Дети тысячами изымаются из семей под надуманными предлогами, типа «недостатка заботы», «ненадлежащих условий содержания» или «насилия». Подобные формулировки предельно субъективны и полностью зависят от мнения конкретного чиновника. При этом нередки случаи грубых ошибок, в том числе приводящих к массовым трагедиям, часть которых периодически попадают в прессу⁸², что, заметим, не ме-

⁸²См. напр.: *Сумленный С.* Ювенальная юстиция в Германии // Спасём семью –

няет ситуацию в целом.

Ещё одной формой разрушения детско-родительских отношений становится новая культура усыновления детей, получившая распространение в Европе и США и органично дополняющая ювенальные практики надзора за семьей и изъятия детей. Принципы традиционной культуры усыновления – *анонимность* (когда это возможно) и *бескорыстность* (не ради выгоды, а из милосердия, любви). Сегодня всё активнее в Европе, США и, к сожалению, уже и в России, продвигается модель платного усыновления и опекуинства, а также принцип публичности усыновления. Другими словами, усыновленные дети знают, что они не родные и что их приёмным родителям за них платят. Это ведь почти *стопроцентный способ убить любовь*, на месте которой остаются обида, подозрение и выгода. Разумеется, возможны исключения. Но именно как исключения.

Второй аспект войны с детством связан с *выворачиванием наизнанку принципа целомудрия детства*. Традиционное ограждение детства от грязи порока и насилия уступает место своей противоположности. Прежде всего, следует упомянуть так называемый «секс-просвет». Согласно Европейской конвенции о правах ребёнка *обязательное* сексуальное просвещение начинается с 6 лет. Программы сексуального просвещения введены во всех странах Евросоюза и во многих штатах США. Содержание *очень многих* из этих программ далеко от понятия «просвещение», но гораздо ближе к понятию «развращение». Содержащаяся в них информация (в том числе наглядная) провоцируют ранее нездоровое любопытство у детей к сфере сексуальных отношений, что неизбежно вызывает задержки и деформации психического и социального развития ребёнка. Но этим дело не ограни-

чивается. Важнейший компонент большинства программ сексуального просвещения – нормализация в детском и подростковом сознании различных видов извращенного секса. Прежде всего, того, что охватывается аббревиатурой ЛГБТ (лесбиянки, геи, бисексуалы, трансгендеры).

Малышам рассказывают сказки о двух принцах (или двух принцессах), полюбивших друг друга. В публичном информационном пространстве, доступном детям и подросткам, широко представлены геи и лесбиянки, многие из которых известные и уважаемые люди – политики, звезды шоу-бизнеса.

Первые программы сексуального просвещения были внедрены в Швеции в 1955 году. В 1970-80-е годы примеру Швеции последовали многие иные страны Западной Европы. Возраст начала полового просвещения в Европе варьирует от 5 лет в Португалии до 14 лет в Испании, Италии и на Кипре⁸³. Начиная с работ известного сексолога И.С. Кона, в России также хватает сторонников такого «просвещения», которое пока, слава Богу, не стало обязательным. Разумеется нужно знакомить подростков со сферой отношений между полами, им необходим определенный объём медицинской и психологической информации, но объём, содержание и возраст готовности к этой информации должны определяться очень осторожно и деликатно⁸⁴.

Наконец, апофеозом этого безумия стала волна легализации однополых браков, прокатившаяся по Европе

⁸³ Сексуальное образование - путь улучшения репродуктивного здоровья // Демоскоп Weekly. 2012. № 535-536. (электронный ресурс) URL: <http://demoscope.ru/weekly/2012/0535/reprod05.php>

⁸⁴ Подробнее об этом в предыдущей главе. Называть гомосексуализм «извращением» в западной науке стало неприличным. Тех, кто позволяет себе подобное называют «гомофобами». Гомофоб – это слово-вирус, придуманное сторонниками сексуальной революции. На самом деле объём медицинских, психологических, социологических данных, свидетельствующих о том, что гомосексуализм – это именно извращение, огромен. См. напр.: Колесов Д.В. Нравственность и пол. М.: Дрофа, 2002.

и США в последние годы. Разрешение отдавать детей в семьи открытых извращенцев неизбежно приводит к окончательному разрушению тех остатков целомудрия, которые не добил секс-просвет. Добавим к этому ползучую сексуализацию детской культуры в целом: девочки-модели, рекламирующие детскую одежду в сексуальных позах, сальные намёки и шутки в детских мультфильмах и фильмах, игрушки типа куклы Барби и т.п.

С другой стороны, детское целомудрие атакуется волной насилия и откровенной некрофилии. Мультфильмы и комиксы (особенно в жанре аниме) не только принесли в детское сознание разного рода патологических персонажей типа покемонов или людей-Х, но и вывело репрезентации насилия для детей на качественно новый реалистичный уровень, что естественно, имело печальные последствия. Но это, как говорится, цветочки. Цветочки достаточно давно обсуждаемой проблемы «теленасилия»⁸⁵. И даже изыски постмодернистской анимемультпликации - это не более чем предельное обострение этого теленасилия. Ягодки же связаны с привлечением детей к практикам *реальной* некрофилии. Приведем два примера.

В середине октября 2015 года ряд российских и международных информагенств, публикует следующую информацию:



«В датском зоопарке Оденсе препарировали на публике льва в научных целях.

В датском зоопарке собрались десятки посетителей, которые пришли посмотреть на вскрытие льва. Зоопарк города Оденсе в Да-

⁸⁵См.: Тарасов К.А. От насилия в кино к насилию как в кино // Социс. 1996. № 2. С. 35-41.

нии заранее разрекламировал натуралистичную акцию. Организаторы препарирования мёртвого хищника уверяют, что это необходимо в учебных целях. Среди зрителей есть дети и подростки, сообщают местные СМИ.

Зоологи считают, что во время публичного вскрытия животного детям покажут львиное сердце, почки и печень хищника, а также объяснят, почему лев считается королём среди зверей. Отмечается, что хищника для вскрытия усыпили несколько месяцев назад, чтобы популяция в зоопарке не стала слишком большой. Всё время до акции тело льва хранилось в специальной морозильной камере.

Зооэксперименты уже не в первый раз проходят в Дании. Ранее в зоопарке Копенгагена убили жирафа, которого затем препарировали на глазах у школьников, а его мясо скормили львам»⁸⁶.

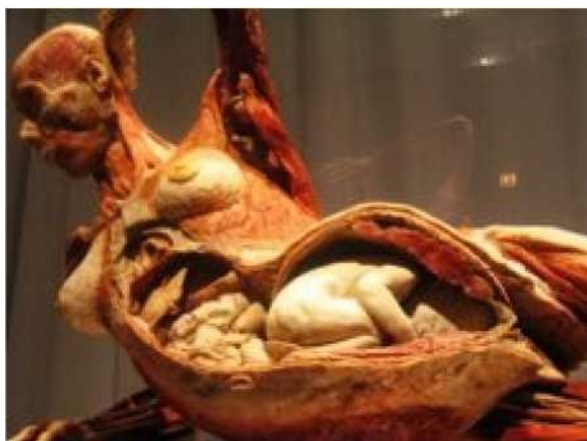
Какие-то особые комментарии здесь не нужны. Детей пригласили понаблюдать за расчленением животного... Ход очень тонкий и лукавый. Во-первых, легко оправдаться «научными целями». Во-вторых, этот некрофильский акт бьёт в самую точку: в европейской культуре образы животных давно и прочно вписаны в культуру детства. Сказки и мультфильмы про животных призваны их одушевить, очеловечить в детском сознании. Такие персонажи, как оленёнок Бэмби, утёнок Дональд, Волк, Медведь, Лиса, Заяц, лев (!) Симба - все они отражают устойчиво проводившуюся столетиями линию гуманизации детского сознания, воспитания в детях любви и милосердия к «братьям меньшим». Зоопарк всегда был местом любви: дети приходили к любимым животным, кормили их, наблюдали, пытаясь соединить реальные образы животных с мультяшными и сказочными. И всё это разрушается откровенно некрофильским актом расчленения любимца. Напомню, в традиционной культуре детей учили жалеть больных щенков и котят, птичек и

⁸⁶ Вскрытие мертвого льва собрало толпу зевак в датском зоопарке// <http://ren.tv/novosti/2015-10-15/vskrytie-mertvogo-lva-sobralo-tolpu-zevak-v-datskom-zooparke>.

т.п. Здесь же учат чему-то противоположному. Имя этой противоположности – *некрофилия* как любовь к смерти. Любые отсылки к «образовательным целям» – заведомое лукавство.

Однако, убийства животных – это опять-таки цветочки. Ягодки же – это международный (опять-таки, «образовательный») проект «Тайны тела. Вселенная внутри». Процитируем афишу:

«Тайны тела. Вселенная внутри» – скандальная и интересная выставка. Почти 200 объектов реальных человеческих тел представлены на выставке. Все они прошли обработку специальной полимерной консервации, где основным принципом – замена всех жидкостей в организме силиконом.



Это позволяет сохранить ткани и органы в их реальном «живом» виде.

Экспозиция «Тайна тела. Вселенная внутри» была создана в 2007 году благодаря сотрудничеству образовательного центра The Universe Within Project, Научного Центра Orlando Science Center и Фонда Анатомических Наук и Техно-

логий в Гонконге.

Выставка состоит из четырех наборов экспонатов, один из которых сейчас представлен в Москве, два других демонстрируются в разных городах Южной Америки, четвёртый в Орландо во Флориде.



Впервые все смогут увидеть нашу «внутреннюю вселенную», не подвергаясь воздействию токсинов. Полимерный метод считается совершенно безопасным.

Выставка «Тайна тела. Вселенная внутри» – это путешествие для всей семьи. Каждый получит не только

истинный взгляд на внутреннюю работу сложнейшего механизма, но и возможность изучить человеческое тело в целом⁸⁷.

Итак, выставка «Тайны тела. Вселенная внутри» рекламируется организаторами, как «образовательный проект для всей семьи». Выставка была создана в США и объехала десятки стран мира, собрав более 30 млн. зрителей. Экспонаты выставки - это специальным образом мумифицированные тела умерших людей с частично или полностью удаленной кожей, мышечными тканями и внутренними органами. Выставка имеет возрастное ограничение «6+» (!!!).



Анализ видеозаписей и фотографий экспонатов выставки (уже прошедшей в России в Москве, Нижнем Новгороде и Краснодаре и привлечшей большое количество посетителей) позволяет заключить, что НИКАКОГО образовательного содержания выставка не несет. Содержание выставки НЕИЗБЕЖНО провоцирует культурно-психологический шок и направлено на слом нормативных барьеров психики и нравственности посетителей. Особый цинизм и явная психопатология организаторов и авторов выставки проявляется в подборе композиций, на которых человеческие трупы с содранной кожей представлены в жанре особой танатологической псевдоэстетики: имитируют половой акт, занятия различными видами спорта, объятия и т.п.

Превращение трупов умерших людей в предмет

⁸⁷ <http://www.2do2go.ru/msk/events/11293/tayny-tela-vselennaya-vnutri>.

зрелища и глумления – глубоко античеловечное и грубое нарушение норм ВСЕХ традиционных религий и культур, а также светского уважительного и благоговейного отношения к смерти. Но самое шокирующее в этом случае – это возможность посещения выставки детьми и подростками (на что очевидным образом рассчитывают организаторы), что ОБЯЗАТЕЛЬНО будет иметь тяжелые психопатологические последствия, а именно: провоцирование и стимулирование танатофилических и суицидальных фантазий, нарушения сна, деформацию нормативных барьеров психики, провокацию имитационной жестокости и агрессии и т.п. Это, повторимся, откровенная некрофилия. Что может быть более противоположным идее ограждения Детства от грязи и порока – сказать трудно.

Третий компонент войны с детством – исчезновение Сказки. Он подробно обсуждался нами в более ранних публикациях⁸⁸. Здесь лишь отметим, что сегодня исчезает не только Сказка, исчезает или выворачивается наизнанку детский нарратив во всех своих формах.

Прежде всего, это происходит в так называемом «готическом фэнтези» – мистических сюжетах об оборотнях, вампирах, троллях, гномах и т.п., создаваемых на основе кельтской (и не только) мифологии. Нужно оговориться, что отнюдь не все сюжеты такого рода плохи и/или патологичны. Создано довольно много качественных по-настоящему сказочных произведений. Это знаменитые сказочные эпопеи Дж.Р. Толкиена («Хоббит» и «Властелин колец»), К.С. Льюиса («Хроники Нарнии»), Дж. Роулинг («Гарри Поттер») и целый ряд других. В то же время темы приключений различной *нежити* – вампиров, оборотней и зомби – превращается в отдельную отрасль детско-подростковой литературы и кино. Рекорды побила, наверное, вампирская сага «Сумерки» – история любви

⁸⁸ См.: Хагуров Т.А. Куда уходит сказка? // Воспитательная работа в школе. 2011. № 2. С. 101-104.

вампира и обычной девушки. Но вообще, сюжетов такого рода множество и они почти полностью вытеснили другие жанры детского нарратива – приключения, репрезентации повседневности, сказки. Заметим, вся эта «готическая» тематика откровенно пахнет всё той же танатофилией. В большинстве сюжетов просматривается попытка «понять и простить» (гуманизировать) «живых мертвецов», ставших героями популярных произведений. Это неизбежно опять-таки рано или поздно приводит к разрушению табу на некрофилию, провоцирует влечение к смерти, что вполне отчётливо проявляется в так называемых депрессивных подростковых субкультурах эмо и готов (по счастью, не очень прижившихся в нашей стране!), давно и справедливо обвиняемых в провоцировании суицидальных настроений в подростковой среде.

Другой популярный жанр детского нарратива – комедийные фильмы и мультфильмы. В юморе, в принципе нет ничего плохого, но нужно помнить очень важную вещь: детское сознание серьёзно, оно серьёзно относится к игре, сказке, игрушке, герою мультика и т.п. для него это такие же серьёзные вещи, как для взрослых работа и политика. Избыток юмора (особенно такого откровенно дебильного, как во многих западных мультфильмах) воспитывает несерьёзное, игровое отношение ребёнка ко многим важным аспектам жизни, репрезентируемых комедиями.

Из детского нарратива почти совсем исчезли две важные вещи: детская *литература*, вытесненная визуальными медиа, и серьёзные истории о *нормальных героях* (приключения) и *сверстниках* (репрезентации повседневности). Их место почти полностью занято ужасами, готикой и комедиями. Те же немногие произведения, которые претендуют на то, чтобы восполнить этот пробел, часто скатываются либо к блокбастерам-боевикам (типа «Голодных игр»), либо к откровенной депрессии и пато-

логии (типа сериала «Школа»).

Четвёртый аспект войны с детством – это *трансформации игры*. Ещё недавно выражение «дети играют», например, на переменках в школе, означало реальное взаимодействие детей между собой в подвижных либо настольных играх типа «морского боя» или «крестиков-ноликов». Любой, кто заглянет в современную школу на перемене, увидит, что ничего подобного сегодня нет. Дети играют в телефонах и планшетах. То же самое происходит после школы. Игры, как и общение с друзьями, превратились в приложение к гаджетам – смартфонам и планшетах. Игра, которая всегда требовала воображения, умения взаимодействовать, активности – всего того, что развивает ребёнка, эта игра почти полностью в прошлом. Играя с компьютерами и телефонами, дети следуют за разработчиками электронных приложений, утрачивают воображение и автономность, вовлекаются в иногда откровенно патологические игровые практики. Действительно, огромный рынок компьютерных игр, исчисляемый миллиардами долларов, заставляет разработчиков буквально «взламывать» детскую и подростковую психику, «подсаживая» пользователей на всё более изощренные игры. Значительную часть из них составляют так называемые «стрелялки», очень реалистично имитирующие различные сцены убийства и насилия. Но дело отнюдь не в «стрелялках» как таковых. Дело в утрате воображения и самостоятельности и приобретении зависимости от внешних информационных раздражителей. Большинство детей, играющих в электронные игрушки, уже к средним классам школы начинают страдать компьютерной зависимостью (в её разнообразных формах – от игр до социальных сетей) и гаджет-зависимостью (зависимости от технических новинок).

Эта утрата воображения и самостоятельности потом обязательно скажется (и сказывается) во взрослой жиз-

ни. Мы уже получаем поколение, многие представители которого не в состоянии нормально освоить базовые социальные роли: мужчины и женщины, мужа и жены, работника и т.п. Корни этого - в детстве, лишённом полноценной игры, а значит и полноценного опыта жизни и радости.

Наконец, **последний** описываемый нами **аспект войны с детством** – *трансформация игрушки*. Эта тема не новая, по ней существуют достаточно глубокие исследования⁸⁹, поэтому скажем лишь самое главное.

В своё время много нареканий педагогов и психологов вызвала кукла Барби. Справедливо указывали, что Барби - это не классическая кукла. Она не создана для игры в «дочки-матери» и других подобных игр, формирующих ценности и опыт материнства. С Барби можно



играть в шоппинг, в «тусовки» и другие потребительские практики. Однако Барби – это опять-таки цветочки. Она ведь ещё вполне человеческий персонаж. Настоящая беда – это те самые «ягодки», которые связаны с массовым вторжением в пространство игрушки персонажей пост- или античеловеческих. После Барби появились куклы Братц и Монстер Хай. Те, кто их видел, подтвердят, что они похожи скорее на инопланетян, чем на нормальных людей (непропорционально большая голова и маленькое тело). Другой пример: мальчикам стало почти

невозможно купить нормальных солдатиков: рыцарей, ковбоев, индейцев, пиратов и т.п. Зато вы легко купите солдат-скелетов, солдат-монстров и прочую мерзость.

⁸⁹Абраменкова В.В. Во что играют наши дети? Игрушка и Антиигрушка. М.: Яуза, Эксмо, Лепта Книга, 2006.



Но и это не самое плохое. Сейчас получают распространение куклы-вампиры, которые спят в кроватках-гробиках, чтобы подзарядиться. Вот это уже серьезно, это уже прямая (снова!) нек-

рофилия. Сопряжение темы детской игрушки и смерти - это ноу-хау современных дегуманизаторов. Куклы-мертвецы, спящие в гробиках... Ещё несколько лет назад подобное могло показаться плохой фантастикой. Но дело

заходит ещё дальше. Следом в детской культуре идёт слом табу не только на смерть как таковую, но и на каннибализм. Почти в любом продовольственном магазине можно увидеть мармеладные игрушки в виде глаз и других органов тела. Продаются даже наборы из мармелада под названием «завтрак людоеда». «Да это просто шу-



тка!» - скажет обыватель. Да - шутка. Но очень плохая и злая шутка. Детское сознание, повторим, серьезно. Оно не знает разницы между игрой и реальность. А сознание, воспитанное на таких игрушках, завтра вполне может зайти дальше, чем «Тайны тела». Почему, если находятся люди, завещающие свои тела для подобных выставок, не могут найтись те, кто завещает себя съесть после смерти? И что помешает это завещание вы-

полнить?

В общем, наш небольшой и по определению поверхностный обзор некоторых зловещих тенденций, протекающих сегодня в мире детства, позволяет, на наш взгляд, говорить именно *о войне с детством как культурным принципом*. Войне, интегрирующей в себя многие пакости, которые традиционно воспринимались как отдельные «заскоки» постмодернистской культуры. Войне, которая касается всех нас, ибо в ней наши дети рискуют пропасть так же, как и в войне обычной. Войне, которую наш долг выиграть у дегуманизаторов, иначе завтра наш мир перестанет быть человеческим. У нас ещё есть шанс.

Возможны возражения в стиле: «Вы преувеличиваете, не всё так плохо, и на Западе, и у нас много нормальных семей и детей. Сам видел». Разумеется, нормальных семей и детей *пока ещё* много. Но их становится всё меньше. Тенденции, о которых было сказано, пока не захватили *всего* культурного пространства, но они к этому стремятся. И если мы им не помешаем, то у них это получится.

ГЛАВА СЕДЬМАЯ
УТРАТА АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ИДЕАЛА
КАК ФАКТОР МОЛОДЁЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА:
СУЩЕСТВУЮЩИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

**Стратегические шаги по выходу
системы образования из кризиса**

Известно, что для того, чтобы образовательная система функционировала слаженно и исправно, необходимо, как минимум, чтобы были предельно ясны (а) *образ будущего как стратегическая сверхзадача общества* (сообщества), создавшего эту систему, (б) *антропологический идеал человека*, способного осуществить этот образ будущего (кого воспитываем?), (в) *педагогическая тактика воспитания* такого человека как *определённая антропопрактика* (как воспитываем?), (г) *образовательная цель системы, складывающаяся из антропологического идеала и педагогической тактики его воспитания* (кого? + как?). Ясность этих четырёх оснований позволяет безошибочно определять (д) *содержание образования* (чему воспитываем?) и (е) *его средства* (чем воспитываем?).

Так, советская система образования была явно более успешной в сравнении с сегодняшней из-за того, что (а) был сформирован **образ светлого коммунистического будущего** как *стратегическая сверхзадача*, (б) был определён **образ всесторонне развитой и гармоничной личности** как *антропологический идеал*, (в) была определена *педагогическая тактика формирования человека* как *антропопрактика*. Это всё определило (г) ясную *цель системы советского образования* – **«планомерное, целеустремлённое и систематическое формирование всесторонне и гармонично развитой личности в про-**

цессе построения социализма и коммунизма»⁹⁰. Советский учебник научного коммунизма давал ясное определение и уточнял и цель, и антропологический идеал: *«Коммунистическое воспитание – это целенаправленное формирование всесторонне развитых людей, гармонически сочетающих высокую идейность, трудолюбие, организованность, духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство»*⁹¹. Всё это определило (д) **фундаментальность и энциклопедизм** как *принципы формирования содержания образования* и **положительную героику и высокую нравственность** как *основу содержания воспитания*, (е) **педагогическое воздействие** как *главное средство* формирования человека. Курьёз состоит в том, что учебник научного коммунизма удалось найти в первую очередь на сайте китайской библиотеки

Можно обсуждать качество целей и идеалов советского образования (количество сторон всесторонней личности или утопичность и абстрактность этого идеала) и действенность его средств, но невозможно усомниться в их *наличии и продуманности*.

Сегодня налицо (а) **отсутствие** ясного *образа будущего* страны, (б) **размытость и противоречивость образовательного идеала** выпускника, (в) **шараханье между педагогическими тактиками**. В итоге (г) **отсутствие цели** образования; (д) **бесконечное** через каждые 3-4 года **изменение содержания** и (е) **хаотичность средств**, названная вариативностью.

⁹⁰ Коммунистическое воспитание // Большая советская энциклопедия. 3-е изд. Т. 12. М.: БСЭ, 1973. С. 575.

⁹¹ Федосеев П.Н. и др. Научный коммунизм. Учебник для вузов. 5-е изд. М.: Политиздат, 1982. С. 396. В этом определении сегодня могут не устраивать слова «формирование» и «гармоническое». Первое со сути, второе по форме. 1. Формирование – это всё же формовка извне, которая забывает о внутреннем самодвижении человека. 2. Человек всё же может быть гармоничным, в отличие от колебаний, которые могут быть гармоническими.

Если несколько лет назад призыв «Россия, вперёд!» вызывал вопрос о том, с какой стороны перёд, то в последние годы мало-мальски начал вырисовываться образ будущей России: президентом объявлен курс на *возвращение к традиционным ценностям* и эти ценности наконец-то ясно *поименованы*, патриотизм назван *главным стратегическим вектором*, робко (пока на уровне школьного стандарта) *сформулирован национальный воспитательный идеал*, провозглашена необходимость *защиты граждан страны от западных псевдоценностей*.

Для нормального функционирования системы образования и воспитания страны эти меры, безусловно, необходимы, но явно недостаточны. Неотложные первоочередные шаги по восстановлению образования как **стратегически важной** для государства **сферы блага и служения** (а не отрасли потребительских услуг), видимо, должны быть такими.

1. *Социальный образ будущего, национальный воспитательный идеал и приоритеты образовательной политики* должны быть уточнены, конкретизированы и, главное, *нормативно зафиксированы и заявлены* на самом высоком государственном и правительственном уровне в **долгосрочной Образовательной Доктрине (или Стратегии) России**.

2. *Традиционные ценности, на которых основываются и социальный образ будущего, и национальный воспитательный идеал* должны быть не только провозглашены (пусть даже главой государства), но и *нормативно закреплены* в **Образовательной Доктрине (или Стратегии) России** (а не только в образовательном стандарте).

3. Возврат к традиционным ценностям требует пересмотра доминирования *педагогики прав* над *педагогикой обязанностей* в пользу последней. И, как следствие, принятия на самом высоком государственном и правительственном уровне (а не на уровне локальных актов от-

дельных школ) новых общегосударственных **Правил для учащихся**, в которых, в первую очередь, будут прописаны обязанности школьника, которые ему следует исполнять как в школе, так и за её пределами.

4. Одновременно с государственной Образовательной Доктриной России и Правилами для учащихся принять **Родительский кодекс** с ясно прописанными требованиями к родителям и их обязанности перед государством.

5. После принятия Образовательной Доктрины России, Правил для учащихся и Родительского кодекса следует срочно *объявить образование государственной стратегически значимой сферой* и приступить к пересмотру федерального **Закона об образовании** и юридических актов, в которых образование было нормативно закреплено как часть сферы потребительских услуг.

Реализовать эти стратегические шаги сегодня уже невозможно путём косметического ремонта тридцать лет терзаемого реформами здания российского образования и путём простых перестановок двух-трёх персон в министерстве. Это возможно только путём полной замены команды обанкротившихся горе-реформаторов и полного отстранения от стратегического управления социальной сферой тех, кто эту сферу планомерно уничтожал под видом реформ и новых стандартов. А то, что это в нашей стране возможно, хорошо видно на примере Министерства обороны. А образование по своей значимости не менее важно, чем оборона. Возврат к системе традиционных ценностей в образовании и воспитании давно назрел. Нужна только государственная воля и пристальное государственное внимание главы нашего государства.

Образ будущего российского образования

Для построения благополучного будущего недостаточно критики имеющегося. Попробуем в виде кратких формул-определений сформулировать главные методологические установки образа будущего образования России.

(а) Образ будущего общества как стратегическая сверхзадача: ***общество, основанное на справедливости, солидарности, державности, патриотизме, достоинстве, ответственности.***

(б) Антропологический идеал: ***человек, стремящийся к духовному, нравственному, умственному и физическому совершенству.***

(в) Педагогическая тактика как антропопрактика: ***вращивание человеческого в человеке.***

(г) Цель образования: ***вращивание самостоятельного (самостоящего) человека, стремящегося к духовному, нравственному, умственному и физическому совершенству.***

Эти четыре стратегические определения требуют расшифровки.

(а) Образ будущего общества как стратегическая сверхзадача: ***общество, основанное на справедливости, солидарности, державности, патриотизме, достоинстве, ответственности.*** Образ будущего общества как «образ мечты о будущей России» требует более подробного описания, которое должно начинаться с перечня основополагающих базовых принципов социального устройства и базовых желательных качеств человека будущего. В предложенной формулировке взяты *принципы, обозначенные в программных выступлениях* Президента России В.В. Путина и Святейшего Патриарха Кирилла. К этим принципам следует добавить сформулированные ими же **базовые качества**, определяющие «человеческое

в человеке». Это **вера, честность, совесть, любовь, доброта, мужество, отзывчивость и чувство долга.**

(б) Антропологический идеал: **человек, стремящийся к духовному, нравственному, умственному и физическому совершенству.**

Осуществить синтез лучшего, что было в нашей истории, и на его основе выявить принципы строительства нашего Отечества недвусмысленно призвал Святейший Патриарх Кирилл: «Любовь к родине, чувство братства и чувство долга, готовность положить «душу свою за други своя» одинаково характерны для героев Куликова поля, Бородина и Сталинграда. Эти же свойства национального характера отличают большинство русских людей сегодня. <...> Мы должны взять из различных исторических периодов всё по-настоящему значимое и ценное. Нам нужен великий синтез высоких духовных идеалов древней Руси, государственных и культурных достижений Российской империи, социальных императивов солидарности и коллективных усилий для достижения общих целей, определявших жизнь нашего общества большую часть века XX-го, справедливое стремление к осуществлению прав и свобод граждан в постсоветской России. Синтез, который лежит за пределами привычной дихотомии «правые-левые». Синтез, который можно описать формулой **«вера – справедливость – солидарность — достоинство – державность»**»⁹².

К формуле Патриарха добавим формулу Президента: «Для моего поколения всё это имело большое значение, у нас было ещё то, что называлось улицей, двором, общим домом, где мы с друзьями росли. Мы много времени проводили на этих, как бы сегодня сказали, неформальных

⁹² Слово Святейшего Патриарха Кирилла на открытии XVIII Всемирного русского народного собора 11 ноября 2014 г. // <http://www.patriarchia.ru/db/text/3367103.html>.

площадках. Да, проблем там было тоже очень много, достаточно, но там воспитывались такие качества, как умение дружить, помогать друг другу, различать добро и зло. Подлость и предательство были для нас самым последним, презируемым делом. Мы спорили, обсуждали происходящее, прежде всего, конечно, в школах, фильмы, героев книг.

Сейчас жизнь, безусловно, кардинально изменилась, но истинные ценности – они всегда остаются. Это **честность, патриотизм, совесть, любовь, доброта, мужество, достоинство, отзывчивость, ответственность и чувство долга**»⁹³.

Основываясь на формулах Президента и Патриарха, на симфонии позиции светской и церковной власти, мы можем в первом приближении сформулировать Образ будущего общества как стратегическую сверхзадачу: **общество, основанное на справедливости, солидарности, державности, патриотизме, достоинстве, ответственности.**

Ещё раз прислушаемся к словам Патриарха: «Сегодня нередко слышатся голоса, призывающие принять как некий эталон какой-либо один период нашей истории, одновременно принижая, умаляя и всячески критикуя значение других периодов. Кто-то идеализирует дореволюционное прошлое, не видя в советской эпохе ничего кроме гонений на Церковь и политических репрессий. Другие утверждают, что именно советский период был нашим золотым веком, за пределами которого — лишь социальное неравенство, коррупция и технологическая отсталость.

На самом деле описание прошлого России требует сложной, многоцветной палитры. Черно-белой схемы

⁹³ Путин В.В. Выступление на праздновании Дня знаний с воспитанниками и педагогами образовательного центра для одарённых детей «Сириус» 1 сентября 2015 года // <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/speeches/50216>.

здесь явно недостаточно. Более того, упрощения создают искаженную и разорванную картину истории, распадающейся на отдельные куски, подобно разбитому зеркалу. Нельзя повторять ошибки тех, кто по меткому выражению Александра Зиновьева, «целился в коммунизм, а попал в Россию».

В любые времена, несмотря на все реформы, революции, контрреволюции, Россия сохраняла свою цивилизационную основу. Менялись модели государственного устройства, титулатура правителей, привычки правящих классов, но русское общество, русские люди сохраняли свою национальную идентичность»⁹⁴.

Образ будущего общества как «образ мечты о будущей России» требует более подробного описания, которое должно начинаться с перечня основополагающих базовых принципов социального устройства и базовых желательных качеств человека будущего. И у этого образа непременно должно появиться ясное Имя, которого пока, увы, нет. Общество будет двигаться вперёд к будущему, когда обществу будет ясен образ этого будущего, будет ясно, где перёд и каков он. И здесь нам очень важно уйти от разделяющих крайностей типа «до основания, а затем».

Антропологический идеал

Если идеальный образ будущего общества как стратегическую сверхзадачу мы формулируем как **общество, основанное на справедливости, солидарности, державности, патриотизме, достоинстве, ответственности**, то для такого общества нужен человек, способный выстраивать такое общество. Таким антрополо-

⁹⁴ Слово Святейшего Патриарха Кирилла на открытии XVIII Всемирного русского народного собора 11 ноября 2014 г. // <http://www.patriarchia.ru/db/text/3367103.html>.

гическим идеалом, на наш взгляд, должен быть образ, устраивающий всех разумных патриотов Отечества: и православных, и мусульман, и буддистов, и коммунистов, и настоящих либералов. На наш взгляд, этот антропологический идеал может быть сформулирован так: **самостоятельный (самостоящий), здоровый (здравый) человек, стремящийся к духовному, нравственному, умственному и физическому совершенству.**

Разберёмся в этой ёмкой антропологической формуле, обосновав в ней каждое слово, помня, что «нам, огрубевшим, от нашей материально неблагополучной жизни, самое время напомнить, что крушение материального Союза ССР не означает полного и бесповоротного его крушения, ибо последнее, смею надеяться, не затронуло лучшую, в полном смысле слова нетленную часть нашего союза, о которой я имею кое-что сказать уже профессионально как языковед, ибо это – языковой союз, русский языковой союз»⁹⁵. Поэтому следую завету академика О.Н. Трубачёва каждое слово обоснуем отдельно.

1. Слово «человек» (а не личность или индивидуальность) мы употребляем потому, что: а) оно ёмко и полно (и антиномично включает в себя и широту советской всесторонней личности, и глубину гуманистической самореализованной индивидуальности); б) оно отражает отличие человека от бессловесных тварей («В человеке отличительное от прочих тварей свойство есть дар слова.

Отсюда название словек (то есть словесник, словесная тварь) изменилось в цловек, человек и человек»⁹⁶); в) оно подчеркивает «главное отличие людей, как существ словесных, мыслящих словами, от всего живого, сотворенного Богом, но и в том, что Слово – это прежде всего

⁹⁵ Трубачёв О.Н. В поисках единства: взгляд филолога на проблему истоков Руси. М.: Наука, 2205. С. 4.

⁹⁶ Шишков А.М. Славянорусский корнеслов. СПб: Изд-во Л.С. Яковлевой, 2001. С. 43.

имя Самого Бога! Но если Отец наш есть Слово, то рожденные от Него, конечно же, *словеки, человеки, человеки*»⁹⁷.

2. Слова **«стремящийся к совершенству»** взяты из формулировки цели учения дореволюционных гимназий России, основанной на слове Спасителя «Будите убо вы совершени, якоже отец ваш небесный совершен есть» (Мф. 5, 48), согласно которой ученики «должны всеми силами своей души стремиться к совершенствованию своему во всех отношениях»⁹⁸. В первом русском учебнике педагогики А.Г. Ободовского *образ совершенства* тоже был ясно сформулирован: «Истинное воспитание имеет предметом своим образование всех способностей человека в совокупности. Оно объемлет не одно только тело, но и душу, не один только ум, но и сердце, не одно только чувство, но и рассудок – оно объемлет целого человека. Если представить себе все разнородные силы человека соединенными в одно согласное целое, то перед нами будет *идеал совершенства человеческого*. Возможное *приближение воспитанника к сему идеалу*, через согласное развитие и образование всех его способностей, составляет **конечную цель воспитания**»⁹⁹. Советский антропологический идеал предполагал формирование «людей, гармонически **сочетающих высокую идейность, трудолюбие, организованность, духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство**»¹⁰⁰.

Мы полагаем, что понятие **«совершенство»**, поможет осуществить «синтез, который лежит за пределами

⁹⁷ Ирзабеков В.Д. Тайна русского слова. М.: Даниловский Благовестник, 2008. С. 11-12.

⁹⁸ Правила для учеников гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. 1874. Май. Часть CLXXII. С. 168.

⁹⁹ Ободовский А. Руководство к педагогике или науке воспитания, составленное по Нимейеру. СПб.: Тип. Вингебера, 1833. С. 6.

¹⁰⁰ Федосеев П.Н. и др. Научный коммунизм. Учебник для вузов. 5-е изд. М.: Политиздат, 1982. С. 396.

привычной дихотомии “правые-левые”»¹⁰¹, позволяя наполнять его хоть абстрактным советским образом совершенной «всесторонне развитой гармоничной личности», хоть конкретным христианским Образом Богочеловека. Слово «совершенство» как «полнота всех достоинств и высшая степень какого-нибудь положительного качества, какой-нибудь добродетели, человек, лишённый недостатков» (С.И. Ожегов), как «полнота, крайний предел свойств, качеств, безукоризненность» (В.И. Даль) вмещает в себе положительные антропологические идеалы всех традиционных для России мировоззренческих систем.

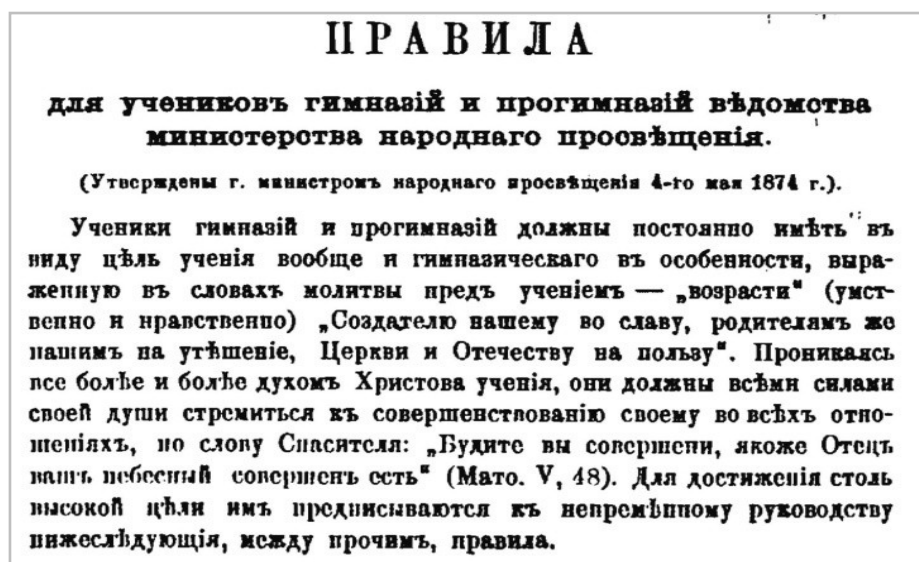


Рис. 10

3. Относящиеся к слову «совершенство» прилагательные «**духовное, нравственное, умственное и физическое**» охватывают все сферы природы человека: природную, социально-культурную и религиозную.

¹⁰¹ Слово Святейшего Патриарха Кирилла на открытии XVIII Всемирного русского народного собора 11 ноября 2014 г. // <http://www.patriarchia.ru/db/text/3367103.html>.

4. Слово **«самостоятельный (самостоящий)»** позволяет реализовывать и гуманистическое стремление к **самостоятельности** и православное основанное

«от века
По воле Бога Самого
Самостоянье человека –
Залог величия его».

При этом А.С. Пушкин ясно и гениально определяет эти Божественные основания для «самостоянья человека» –

«Любовь к родному пепелищу.
Любовь к отеческим гробам»,

называя их «животворящей святыней».

5. Слово **«здоровый (здравый)»** охватывает стремление к полноте естественного начала человека – его природную сферу бытия. Этимологически происхождение слова «здоровый» и Макс Фасмер, и Н.М. Шанский, и О.Н. Трубачёв относят к праславянскому **sъdorvъ*, родственному «с др.-инд. *su-drú-* 'хорошее, крепкое дерево'»¹⁰². Образ крепкого дерева указывает и на природное начало, и на стремление к высокому, и неповреждённую целостность («авест. *druvō* – здоровый, невредимый»¹⁰³). Здоровый (здравый) человек подобен дереву по крепости, по высоте и по *мысли*. Святитель Феофан Затворник указывает, что именно **здравомыслие** даёт человеку «наибольшую долю счастья»¹⁰⁴, а преподобный Филофей Синайский предупреждает, что подчиняющий нас «сначала отнимает здравомыслие»¹⁰⁵.

¹⁰² Трубачев О.Н. Труды по этимологии. Слово. История. Культура. Т. 1. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 532.

¹⁰³ Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. В 2 т. Т. 1. А-Пантомима. М.: Рус. яз, 1999. С. 322.

¹⁰⁴ Феофан Затворник, свт. Что есть духовная жизнь и как на неё настроиться? Собр. писем. М.: Правило веры, 2009. С. 33

¹⁰⁵ Добротолубие. Т. 3. Пер. с греч. свт. Феофана Затворника. 4-е изд. М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2010. С. 412.

В формулировке образа будущего образования России мы принципиально ушли от иноязычных слов (типа, компетентный, адаптированный, индивидуальность, etc.), понимая, что импортозамещение должно начинаться с главных понятий. Именно поэтому мы особое внимание уделили их этимологии.

Антропологическая норма

Антропологический идеал непосредственно связан с понятием антропологической нормы. «Принципиально важно, что педагогическое понятие нормы – это **не характеристика** среднестатистического или средне группового уровня развития каких-либо способностей в какой-либо возрастной группе. Норма – это не одинаковость для некоторой возрастной группы, не всеобщая «воинская повинность», а – прежде всего – указание на высшие возможности для данного возраста, для данной ступени образования. Именно **возможностей** возраста, а **не его достижений**, т.к. новообразования развития всегда обнаруживают себя за пределами того возрастного периода, где они сложились. Понятие «норма развития» культурно и личностно обусловлено, а, следовательно, это понятие **аксиологическое** (ценностное), а не собственно научное, где уже само развитие полагается как норма, а тем самым – как ценность. Традиционно *антропологическая норма* понималась как *не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно для конкретного человека при соответствующих условиях*¹⁰⁶. Такой подход соответствовал и православному пониманию нормы (совершенство и святость Образа Божия как православная антропологическая норма), и советскому (совершенство

¹⁰⁶ См. подробнее: Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. М.: ПСТГУ, 2014. С. 10.

всесторонней гармоничной личности как советская антропологическая норма). И любые *отклонения* (девиации) от этой нормы могли быть *только отрицательными*. Одним словом, ***норма есть максима и полнота человеческой природы во всех её составляющих*** (компонентах, ипостасях, сферах бытия). Отклонение от неё, неполнота есть ущербность и нарушенность. Это как в медицине, *здоровье есть норма* (отсутствие повреждённости). Отклонение, *нарушенность полноты здоровья есть болезнь*, от которой надо избавляться (лечить).

За время перестройки и постперестройки было сильно изменено понятие нормы (в первую очередь, психической). И то, что ещё совсем недавно считалось отклонением и требовало лечения, было объявлено либо пограничным состоянием, либо личностной акцентуацией, либо особым и допустимым видом нормы. С тех пор ко всему прочему появились «либеральные» законы, запрещающие принудительно лечить психов и алкоголиков, и ироничная реплика «Психи среди нас», стала повседневной реальностью. За четверть века ползучего онормализации кого только не объявляли нормальными, но «особенными», или такими же, как все! А на фоне пресловутой политкорректности и борьбы за права «особенных» детям стало невозможно показывать старый добрый советский мультфильм про голубого щенка с его весёлым рефреном «Голубой, голубой, не хотим дружить с тобой!».

В «старой доброй христианской» (когда-то!) Европе процесс онормализации пошёл значительно дальше. Пали православная (когда-то!) Греция и католическая Италия, объявив законной нормой однополые браки. В Северной Европе на полном серьёзе рассматривают законопроект об объявлении законной нормой половых отношений между родителями и детьми. Дескать, это такая давняя скандинавская традиция. И у всей этой мерзости находится якобы научное обоснование, выстроенное на

релятивизме, в первую очередь, нравственном. Всякая норма объявляется относительной и изменчивой, а несогласных с этим называют ретроградами и догматиками. Советская трактовка слова «догматик», подразумевавшая твердолобость или отсутствие гибкости, – это детский лепет в сравнении с оценками нынешними либералами людей, отстаивающих абсолютные (они же традиционные) ценности.

Сегодня относительность почти торжествует победу. Между чернотой зла и белизной добра она пропихнула зазор серости, смешав одно с другим, и довольно успешно расширяет его, отвоёвывая себе пространство. Вместо абсолюта истины процветает плюрализм мнений. Отклонения от нравственных норм теперь, оказывается, могут быть не только отрицательными, но и положительными. Даже околонаучные книжки о положительных девиациях пишут, утверждающие, что «мы исходим из принципа полипарадигмальности в любой науке и принципиальной невозможности «установить» (познать) единственно верную Истину»¹⁰⁷. Такая вот теперь девиантология! Нарушители норм теперь бывают и плохие, и хорошие.

Представьте себе инспектора ДПС, который остановил водителя и выписал ему... премию за нарушение правил в лучшую сторону. Улыбаетесь? На сферу дорожного движения к счастью релятивизм не распространился, а вот в сферу нравственности и педагогики проник. Найти человека (в т.ч. и среди педагогов), убеждённого в том, что между добром и злом не может быть полосы серой относительности, непросто. Убеждались в этом неоднократно.

Очевидно, что торжество нравственного релятивизма имеет религиозно-богословские корни. Православная антропология утверждает, что до грехопадения Адам был

¹⁰⁷ См., например: Творчество как позитивная девиантность / Под ред. Я.И. Гилинского, Н.А. Исаева. СПб: Алеф-Пресс, 2015. С. 6.

в естественном (безгреховном) состоянии, а после него погрузился в противоестественное (греховное). Западное богословие утверждает, что Адам перешёл из сверхъестественного состояния в естественное: «Римо-католики учат, что состояние первых людей было сверхъестественным, что с падением человека он лишился лишь благодати, как узды, что природа человека осталась неповреждённой»¹⁰⁸. Мы, православные, призываем, понуждаем, уговариваем человека вернуться в естественное состояние святости, а римо-католики считают, что человек уже находится в естественном состоянии и было бы, конечно, неплохо, чтобы он перешёл в сверхъестественное, но и естественным вполне можно довольствоваться. Разницу чувствуете? В православии стремление к святости – это возвращение к норме, а у католиков – положительная девиация. Для нас норма – это лучшее, для них норма – это среднее. Для нас норма – абсолютна и неизменна, для них – относительна и изменчива. И это понимание за 25 лет они нам почти навязали. Мы же стремились стать частью единого от Лиссабона до Владивостока Запада. Вот и согласились с этой экзотической трактовкой понятия «норма», усреднив её до абсурда.

Сегодня становится понятным, что мы поспешили перекроить свою систему мировоззренческих ценностей. Пришло время возвращаться домой. Благо ещё есть куда. Стало вдруг понятно, что «плавающая» норма может привести лишь к «естественному» узаконенному содомизму (последними пали православные греки и католики итальянцы), законной наркотизации, пролицензированной проституции и детскому разврату. А всё начиналось с объявления греха естественной нормой и введения понятия «позитивная девиантность». Общество, в котором бо-

¹⁰⁸ *Зноско-Боровский Митрофан, прот.* Православие, римо-католичество, протестантизм, сектантство. Сравнительное богословие. М.: Московское Подворье Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 1998.

лезнь или разврат объявляются особой разновидностью нормы, неизбежно деградирует. Оно теряет стыд как нравственный регулятор. И благо, если у людей хватает сил, ума и нравственного чутья вернуться домой после, слава Богу, неудачной попытки путешествия в «земной рай» комфортного блуда. Пора занять непреклонную позицию в понимании нормы и отклонения как её утраты.

И пора бы, наконец, усвоить, что святость и совершенство – это естественная единственно возможная норма человеческого бытия, несмотря на то, что эта норма стала экзотической и редко встречающейся. Нельзя врачу болезнь объявлять нормой, даже если вокруг нет здоровых людей. Иначе пойдём вслед за нынешними греками и итальянцами... Вас туда ещё тянет?

А пока вернём знак равенства между понятием «идеал» и понятием «норма». Это в духе нашей традиции, которую мы почти потеряли.

Формула антропологического идеала

Помня, что жизнь человека «протекает одновременно в трёх сферах бытия – природной, социально-культурной и религиозной»¹⁰⁹, основываясь на этих трёх началах и трёх сферах человеческого бытия, можем вывести некую формулу полноты человеческого совершенства.

Природное совершенство человека можно описать как homo adultus – **человек взрослый, человек здоровый** (здравый). Совершенство социально-культурно сферы описывается понятиями **человек обученный** (знающий + умеющий, разумный + умелый, homo sapiens + homo habilis) и **человек воспитанный** (культурный + нравственный, homo mundi + homo moralis). Совершенство в

¹⁰⁹ Платон (Игумнов), архим. Нравственное богословие. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2008. С. 22.

религиозной сфере – это **человек духовный**, *homo spiritualis*.

Таким образом, эта формула такова:

человек совершенный =
= человек духовный +
+ человек обученный (знающий + умеющий) **+**
+ человек воспитанный (культурный + нравственный) **+**
+ человек взрослый и здоровый
или
homo perfectus =
= homo spiritualis +
+ homo sapiens + homo habilis +
+ homo mundi + homo moralis +
+ homo adultus.

Но каждое слагаемое этой суммы ещё предстоит наполнить смыслом и содержанием.

Патриарх Московский и всея Руси Кирилл призывает не идеализировать какой либо из периодов Российской истории: «Сегодня нередко слышатся голоса, призывающие принять как некий эталон какой-либо один период нашей истории, одновременно принижая, умаляя и всячески критикуя значение других периодов. Кто-то идеализирует дореволюционное прошлое, не видя в советской эпохе ничего кроме гонений на Церковь и политических репрессий. Другие утверждают, что именно советский период был нашим золотым веком, за пределами которого – лишь социальное неравенство, коррупция и технологическая отсталость. На самом деле описание прошлого России требует сложной, многоцветной палитры. Чёрно-белой схемы здесь явно недостаточно»¹¹⁰.

¹¹⁰ Кирилл, патриарх Московский и Всея Руси. Слово на открытии XVIII Всемирного русского народного собора. 11 ноября 2014 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/3367103.html>.

Но главное, что чёрно-белой схемы недостаточно не только для описания прошлого, её недостаточно и для видения будущего.

А. Нам нужен всеобъемлющий (без шараханья в крайности) **ясный образ будущего нашего Отечества.**

Б. Нам нужен **ясный идеал человека, способного строить это будущее.**

В. Нам нужно понять, **как возвращать такого человека.**

Система образования страны, которая не может ответить на эти вопросы, бесплодна. Ответы на эти вопросы и составляют, как говорил К.С. Станиславский **сверхзадачу**, которая связана и с гражданской позицией, и с мировоззрением. И до тех пор, пока эта **триединая сверхзадача (образ будущего Отечества, антропологический идеал и тактика воспитания)** не будет сформулирована ясно, мы будем слышать возглас Станиславского «Не верю!». И звучать он будь из уст и глаз наших детей. А эта сверхзадача должна быть такой, чтобы она была понятна любому гражданину, любому педагогу и любому родителю в нашем Отечестве. Она должна быть принята и православным, и мусульманином, и коммунистом, и беспартийным. Она должна быть основана на подлинном патриотизме. «Нам нужен великий синтез высоких духовных идеалов древней Руси, государственных и культурных достижений Российской империи, социальных императивов солидарности и коллективных усилий для достижения общих целей, определявших жизнь нашего общества большую часть века XX-го, справедливое стремление к осуществлению прав и свобод граждан в постсоветской России. Синтез, который лежит за пределами привычной дихотомии "правые-левые"»¹¹¹.

¹¹¹ Там же.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблемы молодёжного экстремизма можно решать либо превентивно на школьной скамье, занимаясь воспитанием подрастающего поколения, либо оперативно и репрессивно, нагружая этим правоохранительные органы.

В сегодняшней ситуации неимоверного количества социальных болезней, чаще всего используется второй вариант как следствие того, что за последнюю за четверть века учителей превращали из воспитателей-государственников в педофициантов, обеспечивающих потребителей образовательными услугами. А воспитание любви к Родине, патриотизма, как известно, потребить и продать как услугу невозможно.

Мы сегодня с грустью видим, что среди учителей-гуманитариев значительная доля людей немолодых, а «воспитание патриота, любящего свою Родину и гордящегося ею» как цель воспитания перестала быть главной. Прозападные реформы сделали своё дело. Прагматичные цели в образовании взяли верх над целями нравственного воспитания. Расчёт победил любовь.

Но всё ли так безнадежно? Конечно, нет. Нравственные цели упрямо сопротивляются прагматизации и компетентизации, несмотря на два с половиной десятилетия попыток их подмены всяческими суррогатами толерантности, мультикультурализма и конкурентности. Переломить эту тенденцию доминирования прагматизации над нравственностью можно путём быстрого изменения образовательной политики государства. Нам необходимо срочное возвращение приоритета воспитания обязанностей над воспитанием прав, приоритета воспитания патриотизма над стремлением к успеху, приоритета воспитания нравственности над терпимостью ко всякого рода порокам, приоритета взращивания добродетелей над

профилактикой пороков. Но для этого необходима бóльшая государственная воля и решительность.

Подводя итог, следует констатировать, что для того, чтобы учитель-гуманитарий имел большее влияние на формирование у молодёжи установок противостояния потребительству, индивидуализму и порождённым ими ксенофобией и экстремизмом, во-первых, срочно необходимо возвращать гуманитарным дисциплинам в школе (в первую очередь истории и словесности) традиционные для этих предметов воспитательные цели, утраченные в последние десятилетия. И цели эти должны быть сформулированы на уровне государства. Во-вторых, необходимо разгрузить учителя-гуманитария. Для этого следует избавить его от несвойственной ему работы: написания бесконечного количества учебных программ и разработок уроков, которые должны создавать учёные-методисты; участия в бесконечных профессиональных конкурсах, фестивалях и мероприятиях.

Полагаем, что окончательная точка невозврата ещё не пройдена. Учителю надо просто вернуть веру в то, что его стремление к воспитанию нравственности совпадает с таким же стремлением власти. А для этого надо, чтобы это стремление у власти было ясно и решительно выражено.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Абраменкова В.В.* Во что играют наши дети? Игрушка и Антиигрушка. М.: Яуза, Эксмо, Лепта Книга, 2006.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
3. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001.
4. *Байбородова Л.В.* Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся. Ярославль: Академия развития, 2007.
5. *Батербиев М.М.* Дидактические основы проектирования образовательного учреждения с разновозрастными учебными группами. Автореф. канд. пед. наук. М., 2002.
6. *Батербиев М.М.* Разновозрастное обучение. От идеи до реализации. Братск: Издательский дом «Братск», 2001.
7. *Бауман З.* Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002.
8. *Бауман З.* Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос. 2005.
9. *Бахтин М.М.* К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984–1985. М.: Наука, 1986. С. 80–160.
10. *Бахтин М.М.* Этика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
11. *Бедерханова В.П.* Становление личностно-ориентированной позиции педагога. Краснодар: КубГУ, 2001.
12. *Бодрийар Ж.* В тени молчаливого большинства, или Конец социального / Перевод с фр. Н. В. Суслова. Екатеринбург: Изд-во Уральск. ун-та, 2000.
13. *Бьюкенен П.Дж.* Смерть Запада / Пер. с англ. А.Башкирова. М.: АСТ, 2003.

14. *Гинзбург М.Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.
15. *Григорьева А.И.* Становление профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе послевузовской подготовки: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2000.
16. *Громкова М.Т.* Если вы – преподаватель... Позиция... Модели... Технологии. М.: ДИЗ-Арт, 1998.
17. Добротолюбие. Т. 3. Пер. с греч. свт. Феофана Затворника. 4-е изд. М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2010.
18. *Зинченко В.П.* Алексей Алексеевич Ухтомский и психология // Вопр. психологии. 2000. № 4. С. 80.
19. *Зинченко В.П.* Воспитание души // Педология. Новый век. 2002. № 10.
20. *Зноско-Боровский Митрофан, прот.* Православие, римо-католичество, протестантизм, сектантство. Сравнительное богословие. М.: Московское Подворье Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 1998.
21. *Иванова Н.В.* Динамика ценностных ориентаций личности в зрелом возрасте (в сфере профессиональной деятельности педагога): Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1994. С.
22. *Ильин И.П.* Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. М.: Интрада, 1998.
23. *Ирзабеков В.Д.* Тайна русского слова. М.: Даниловский Благовестник, 2008. С. 11-12.
24. *Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. М.: ПСТГУ, 2014.
25. *Кирилл, патриарх.* Выступление на открытии XVIII Всемирного Русского народного собора 14 ноября 2014 года.
26. *Кирилл, патриарх.* Россия и Запад: диалог народов в поисках ответов на цивилизационные вызовы. Док-

лад на XX Всемирном русском народном соборе // <http://www.patriarchia.ru/db/text/4656175.html>.

27. *Кирьякова А.В.* Аксиологический аспект воспитания личности // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания. Сб. науч. тр. / Под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. Волгоград: Перемена, 2004. С. 88-99.

28. *Колесов Д.В.* Болезни поведения. Воспитание здорового образа жизни., М.: Дрофа, 2002.; *Колесов Д.В.* Нравственность и пол: Психологические аспекты. М.: Московский психолого-социальный ин-т: Флинта, 2000.

29. *Колесов Д.В.* Нравственность и пол. М.: Дрофа, 2002.

30. *Колесов Д.В.* Нравственность и пол: Психологические аспекты. М.: Московский психолого-социальный ин-т: Флинта, 2000.

31. Коммунистическое воспитание // Большая советская энциклопедия. 3-е изд. Т. 12. М.: БСЭ, 1973. С. 575.

32. *Краснов С.И.* Позиция как деятельностное воплощение личностно-профессионального самоопределения (самосознания) // Проблемы проектирования профессиональной педагогической позиции. М., 1997. С. 34-45.

33. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.

34. *Маккинтаир А.* После добродетели: Исследование теории морали / Пер. с англ. В.В. Целищего М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга. 2000.

35. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993.

36. Материал к беседе о профилактике рискованного сексуального поведения // [psylist.net](http://www.psylist.net) (электронный ресурс) URL: <http://www.psylist.net/pedagog/00137.htm> (дата обращения 19.12.2015).

37. На улице Свободы... Педагогическая позиция коллектива Вятской гуманитарной гимназии / Под ред. Е.О. Галицких. М.; Киров, 2001.
38. *Ободовский А.* Руководство к педагогике или науке воспитания, составленное по Нимейеру. СПб.: Тип. Вингебера, 1833.
39. *Остапенко А.* Упрямо штопать изрешечённую ткань добра... // Народное образование. 2009. № 4. С. 241.
40. *Остапенко А., Миронов В.* Разновозрастная организация дополнительного образования // Управление школой. 2007. № 21 (456). С.26-29.
41. *Остапенко А.А.* Антропологическая лестница полноты образования человека. Изд. 2-е, испр. и дополн. М.: НИИ школьных технологий, 2017.
42. *Остапенко А.А.* Воспитание небытием // Воспитательная работа в школе. 2010. № 7. С. 5-6.
43. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие / Под ред. Е.В. Бондаревской. М., Ростов-на-Дону: Учитель, 1999.
44. *Платон (Игуменов), архим.* Нравственное богословие. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2008.
45. Правила для учеников гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. 1874. Май. Часть CLXXII. С. 168.
46. *Путин В.В.* Выступление на праздновании Дня знаний с воспитанниками и педагогами образовательного центра для одарённых детей «Сириус» 1 сентября 2015 года // <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/speeches/50216>.
47. *Радаев В.В.* Студент жертва устойчивого прагматического психоза // Политический журнал. 2005. № 34 (85). С. 63–65.
48. Российский статистический ежегодник. 2007. Стат. сб. М.: Росстат, 2007.

49. Сексуальное воспитание детей и подростков (электронный ресурс) URL: <http://knamur.ru/zdorove/seksualnoe-vospitanie-detej-i-podrostkov-chastq-1-7726.html> (дата обращения: 19.12.2015).

50. Сексуальное образование – путь улучшения репродуктивного здоровья // Демоскоп Weekly. 2012. № 535-536. (электронный ресурс) URL: <http://demoscope.ru/weekly/2012/0535/reprod05.php>

51. *Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. Учеб. пособие для студентов. М.: Школа-пресс, 1998.

52. *Слободчиков В.И.* Понятие нормы // Школьный психолог. 2010. № 2. С. 7-9.

53. *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат диссерт. ... докт. психол. наук. М., 1994.

54. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология развития человека. М.: Школьная пресса, 2000. С. 24.

55. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека. М.: Школа-пресс, 1995.

56. *Слободчиков В.И., Шувалов А.В.* Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 91-105.

57. *Сокал А, Брикмон Ж.* Интеллектуальные уловки. Критика современной философии постмодерна / Пер. с англ. А. Костиковой и Д. Кралечкина. Предисл. С.П.Капицы. М.: Дом интеллектуальной книги, 2002.

58. Социальная психология. История. Теория. Эмпирические исследования / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979.

59. Социальное положение и уровень жизни населения России. 2007: Стат.сб. М.: Росстат, 2007.

60. *Сумленный С.* Ювенальная юстиция в Германии // Спасём семью - Спасём Россию! (электронный ресурс) URL: <http://juvenalka2010.narod.ru/>

61. Тарасов К.А. От насилия в кино к насилию как в кино // Социс. 1996. № 2. С. 35-41.
62. Творчество как позитивная девиантность / Под ред. Я.И. Гилинского, Н.А. Исаева. СПб: Алеф-Пресс, 2015.
63. Трещев А.М., Романовская И.А. К вопросу формирования у будущих учителей позиции исследователя // М.Н. Скаткин и современное образование: Матер. науч.-практ. конф. / Под ред. В.А. Мясникова. Т. 2. М.: ИТОиП РАО, 2000. С. 44-56.
64. Трубачёв О.Н. В поисках единства: взгляд филолога на проблему истоков Руси. М.: Наука, 2005. С. 4.
65. Трубачев О.Н. Труды по этимологии. Слово. История. Культура. Т. 1. М.: Языки славянской культуры, 2004.
66. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. Изд. 2-е, доп. М.: МПСИ, 2010.
67. Ухтомский А.А. Избр. труды. Л.: Наука, 1978. С. 95].
68. Федосеев П.Н. и др. Научный коммунизм. Учебник для вузов. 5-е изд. М.: Политиздат, 1982.
69. Феофан Затворник, свт. Что есть духовная жизнь и как на неё настроиться? Собр. писем. М.: Правило веры, 2009.
70. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. С. 245.
71. Хагуров Т.А. Девиантологический релятивизм: методология или идеология? / Феноменология и профилактика девиантного поведения. Мат-лы II Всерос. научно-практ. конф. . 27-28 октября 2008 г. В 2-х т. Т. 1. Краснодар: АСВ- полиграфия, 2008. С. 395-413.
72. Хагуров Т.А. Кризис идеального как генератор девиаций в российском обществе // Феноменология и профилактика девиантного поведения. Мат-лы IV Всерос.

научно-практ. конф. 28-29 октября 2010 г. Краснодар: Краснодарск. ун-т МВД, 2010. С. 40-45.

73. Хагуров Т.А. Куда уходит сказка? // Воспитательная работа в школе. 2011. № 2. С. 101-104.

74. Хагуров Т.А. Неофашизм vs неогуманизм как континуум девиантологических проблем XXI века // Вестник практической психологии образования. 2015. № 1(42). С. 109-116.

75. Хагуров Т.А. Сделаем порок безопасным? // Народное образование. 2012. № 1. С. 19-21.

76. Хагуров Т.А. Война, которую может выиграть учитель истории и литературы. Размышления социолога к 150-летию окончания Кавказской войны // Основы православной культуры в школе. 2014. № 4. С. 10-23.

77. Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Что может сделать учитель истории и словесности для возвращения молодёжи к традиционным ценностям? М.: НИИ школьных технологий, 2017.

78. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. В 2 т. Т. 1. А-Пантомима. М.: Рус. яз, 1999.

79. Шишков А.М. Славянорусский корнеслов. СПб: Изд-во Л.С. Яковлевой, 2001. С. 43.

80. Шувалов А.В. Антропологическая модель психологического здоровья. Калуга: КГПУ, 2006.

81. Шувалов А.В. Служба психологического здоровья детей. М.: ЦРТДиЮ «Лефортово», 2004.

82. Ядов В.А. Междисциплинарный подход к изучению соотношения между ценностными ориентациями и наблюдаемым поведением. М., 1970.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бедерханова Вера Петровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет».

Остапенко Андрей Александрович, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»; профессор РОДОО ВО «Екатеринодарская духовной семинария».

Хагуров Темыр Айтчевич, доктор социологических наук, профессор, проректор по учебной работе, качеству образования – первый проректор ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»; ведущий научный сотрудник Института социологии РАН.

Вера Петровна Бедерханова,
Андрей Александрович Остапенко,
Темыр Айтеевич Хагуров

**РОЛЬ ШКОЛЬНЫХ КУРСОВ ЛИТЕРАТУРЫ,
ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ
В ПРОФИЛАКТИКЕ ЭКСТРЕМИЗМА
В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ**

Ответственный редактор А.А. Остапенко
Макет и дизайн обложки А.А. Остапенко

Издательство «Парабеллум»
(ИП Дмитрий Аринин)
www.parbook.ru
parabook@bk.ru
Тел. +7(905)4011602

Подписано в печать 15.12.2017.
Формат: 60×90 $\frac{1}{16}$. Бумага офсетная.
Печать цифровая. Гарнитура «Times»
Усл. печ. л. 10,25. Тираж 500 экз. Заказ № _____

Отпечатано с готового оригинал-макета
в издательско-полиграфическом центре КубГУ
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149

