

DOI: 10.12731/2218-7405-2015-7-30

УДК 355

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ефремов О.Ю., Зверев С.Э.

Цель. В статье анализируются актуальные философско-педагогические подходы к воспитанию обучающихся в системе общего среднего и высшего профессионального образования.

Метод или методология проведения работы. Статья основывается на анализе взглядов выдающихся российских педагогов и общественных деятелей на содержание воспитания как части процесса социализации личности.

Результаты. Выявлено, что в основе педагогической направленности российского образования XIX в. лежало стремление подготовить к общественной жизни не конкурентоспособного на современном этапе специалиста, а воспитание личности, нацеленной прежде всего на служение прогрессу, стремящейся к улучшению общественных отношений. Отмечается, что одной из важнейших задач образования в России является формирование и укрепление основ гражданского общества.

Область применения результатов. Предлагается сосредоточить усилия образовательных учреждений прежде всего на формировании личности, способной к преобразующей деятельности, проникнутой идеалами служения общему благу.

Ключевые слова: воспитание человека; личность педагога; образование; подготовка.

PEDAGOGICAL ORIENTATION OF MODERN EDUCATION

Efremov O.Ju., Zverev S.Je.

Purpose. This paper analyzes current philosophical and pedagogical approaches to the education of students in the system of secondary and higher professional education.

Methodology. The article is based on the analysis of views of prominent Russian teachers and public figures on the content of education as part of the process of socialization.

Results. *Revealed that that the basis of the pedagogical orientation of Russian education in the of the specialist, and the education of the individual and is primarily aimed at the service of progress, seeking to improve public relations. It is noted that one of the major problems of education in Russia is to establish and strengthen the foundations of nineteenth century was the desire to prepare for social life is not competitive at the present stage civil society.*

Practical implications. *It is proposed to focus the efforts of educational institutions primarily in the formation of personality, capable of transforming activity, imbued with the ideals of serving the common good.*

Keywords: *education of the person; the personality of the teacher; education; training.*

Введение

В вышедшей в октябре 2013 года в журнале «Педагогика» статье А.П. Булкина «Вопросы жизни, или образование и подготовка (от статьи Н.И. Пирогова до Закона РФ «Об образовании»)» в качестве исходного пункта авторских рассуждений фигурировала одноименная статья Н.И. Пирогова «Вопросы жизни», опубликованная в № 2 «Морского сборника» за 1856 год.

Отдавая дань действительно блестящей работе выдающегося русского педагога XIX в., пролагавшей различия между реальным и классическим образованием (или формальным и материальным, по выражению А.П. Булкина³), стоит все же отметить, что она не смотрится чем-то исключительным в ряду публикаций, посвященных проблемам воспитания, которые в «Морском сборнике» регулярно появлялись вплоть до 1860 года.

И это было естественно. Русское общество, вполне осознав после Крымской войны необходимость в реформах, начиная подготовку к ним, загодя и очень здраво озаботилось прежде всего поиском ответов на вопрос, каким должен быть *человек*, которому предстоит выводить Россию на новые горизонты развития. С решением этого вопроса был связан выбор приоритетов в области образования. В ходе обсуждения было высказано немало идей, представляющих отнюдь не академический интерес для нашего времени, что и обуславливает попытку обратиться к анализу *философско-педагогических* подходов к содержанию образования полуторазвековой давности.

Материалы исследования и их обсуждение

Началось все с выхода в январском номере «Морского сборника» 1856 г. статьи Л. Бема «О воспитании». В сущности, уже в этом основательном труде были обозначены проблемы, впо-

³ Булкин А.П. Вопросы жизни, или образование и подготовка (от статьи Н.И. Пирогова до Закона РФ «Об образовании») // Педагогика. 2013. № 10. С. 15.

следствии так ярко и страстно прокомментированные Н.И. Пироговым. Бем начинал, как и положено, с целеполагания, и цель воспитания, провозглашенная им, звучала вполне современно и привычно для нашего уха, совсем, казалось бы, в духе компетентностного подхода: цель воспитания «должна состоять в приготовлении воспитанника к действительной жизни» [2, с. 3].

Однако что под этим надо понимать? Надо сказать, позиция автора расходится с современным пониманием результата подготовки к «действительной жизни», заключающемся в характерном для нас стремлении снабдить молодого человека набором подходящих случаю «компетенций» и «компетентностей»: «Но часто предмет воспитания понимали иначе: хотели из мальчика сделать человека совсем готового для его предназначения, и потому требовали от школ, чтобы при выходе из них воспитанник был снабжен всеми знаниями, которые понадобятся для него в действительной жизни» [там же, с. 4]. Как видим достижение сиюминутной, утилитарной по сути цели образования, которая зачастую трактуется как безусловная социализация выпускника, адаптация его к существующим формам общественного устройства, Л. Бемом фактически отвергалась.

Зато на выпускника возлагались функции, которые совершенно выпали из поля зрения современной педагогики, а именно *педагогическая* функция, т.е. способность оказывать преобразующее воздействие на ту «действительную жизнь», к которой образование должно было его готовить: «Внешнее и внутреннее развитие сил в воспитаннике следует довести до такой полноты, чтобы он... со своей стороны всеми силами способствовал к укреплению подобных начал в других членах общества» [там же, с. 3].

Другими, взрослыми членами общества дело воспитания, конечно, не ограничивалось; можно сказать это есть дело подвига, доступного немногим людям, которые нашими предками справедливо относились к благодетелям человечества. Педагогическую функцию предполагалось реализовывать прежде всего в воспитании собственных детей, важнейшему делу, готовности к которому совершенно не находится места в структуре «компетентности» выпускника современной общеобразовательной школы. Отсутствие у молодежи этой важнейшей «компетенции», формирование которой сегодня передано в педагогические вузы, оставляет молодых родителей фактически беспомощными перед «действительной жизнью» (а что может быть «действительнее» продолжения рода и заботы о подрастающем поколении). Само это понятие нынче подменяется исключительно социальной, общественной жизнью, деятельностью, по преимуществу экстенсивной, направленной не на *человека*, а на *результаты* его труда. Последствия этого кризиса антропоцентричности современного образования неисчислимы. Самым печальным из них является несомненный кризис семейного воспитания, подмена живого

родительского участия во внутренней жизни детей заботами об устройстве ребенка в «действительной жизни», в которой их чадо должно быть, во всяком случае, «не хуже других».

Конечно, никто не предлагал и не предлагает вводить курс педагогики в программу среднего общего образования. Русские педагоги XIX в. считали, что для успешного решения задач воспитания на первых порах достаточно религиозно-нравственного влияния Церкви и благого примера родительской личности. Но эта личность должна быть вполне сформирована, и необходимым условием ее формирования в школьные годы является внимание к *человеку* и внимание человека к себе.

Ни в чем так ярко не проявляется отсутствие внимания к человеку, как в отсутствии внимания к себе. Конечно, мы не имеем в виду отсутствие внимания к удовлетворению собственных витальных потребностей. Невнимание к человеку сегодня выражается в пренебрежении важностью самопознания. Лучшее, на что стараниями массовой культуры может рассчитывать современный молодой человек, – это соотнесение себя с той или иной молодежной субкультурой, заключающееся в восприятии как правило внешних форм самовыражения. Формы эти неизбежно входят в противоречие с формами проявления особенностей прочих возрастных, социальных, национальных, религиозных и проч. групп, что провоцирует проявления нетерпимости, насилия, разделения, характерные для современного общества.

Русские педагоги XIX в. были более внимательны к внутреннему миру своих воспитанников. «При всех разнообразных обстоятельствах жизни он (выпускник школы. – авт.) должен уметь различать то, что способствует и что препятствует его истинному назначению, – писал Л. Бем. – Сознание правильности выбора доставляет ему возможность самому быть своим воспитателем и с упованием на Бога трудиться собственными силами над своим образованием» [там же, с. 4].

Ему вторил П. Гурьев в статье «Еще о воспитании» («Морской сборник», 1857, № 3): «... *воспитать значит возбудить в человеке волю и снабдить его средствами – дойти до возможного совершенства, к какому он окажется способным* (выделено нами. – авт.)» [5, с. 31]. И опять ни слова о «компетенциях», забота об обладании которыми в одном случае способствует развитию невроза у ученика, а в другом – с юных лет формирует расчетливо-потребительское отношение к жизни, как о том свидетельствует наблюдение А.А. Орлова: «...ЕГЭ меняет мотивацию школьников в процессе обучения и воспитания, развивая не широкие образовательные мотивы, а мотивы достижения конечного результата любым путем» [8, с. 5].

В XIX в. процесс получения образования предполагал достижения совершенства, *доступного* для конкретного человека. В этой установке, с одной стороны, без всяких деклараций от-

ражалась опора на самовоспитание, самосовершенствование обучающегося, подчеркивалась его активная роль в педагогическом процессе, а с другой – в неформальном внимании к самоощущению ученика проявлялись истинно гуманное отношение к обучающемуся, забота о его психическом здоровье и создании психологически комфортной среды в учебном заведении.

Невнимание к себе и людям не может не порождать сначала неудовлетворенность, а потом и нелюбовь к себе и людям. А укоренившаяся в сознании нелюбовь, органично соединенная с крайним эгоцентризмом, может привести и, что самое страшное, начинает приводить к эксцессам, подобным тем, что произошли 3 февраля 2014 года в московской школе № 263 и 9 февраля в Южно-Сахалинске. Общество привычно отреагировало на эти события психологическими экспертизами, требованием усиления мер безопасности, прокурорскими проверками и другими стандартными *организационными* мероприятиями, вместо того, чтобы задуматься, что мы вступили, по сути, в новый период нашей истории. Что стрельба в школах и храмах является прежде всего *педагогической* проблемой, следствием из некритично воспринятой государственной властью и значительной частью педагогической науки западной модели образования. И вина в случившемся педагогической науки очевидна – она не нашла в себе силы и мужества аргументировано и сознательно противостоять некомпетентному произволу чиновников от образования, как о том опять-таки с полной очевидностью пишет А.А. Орлов: «К сожалению, в последнее десятилетие принижается роль педагогической науки, что превращает ее из прикладной в науку, обосновывающую административно-бюрократические решения» [там же, с. 4]. Мы должны признать, что многие соблазнились открывшейся возможностью защищать диссертации по «высочайше одобренным» темам, базирующимся на компетентностном подходе, до предела выхолащивающим самую суть педагогики.

Научность педагогических исследований сегодня в ряде случаев подменяется наукообразием, замешанным на изобильном употреблении малодоступной терминологической лексики; любовь к ученику – хитроумными моделями и безукоризненно математически обработанными результатами экспериментов, не внемля предупреждению безвестного учителя Разина, замечавшего («Морской сборник», 1856 г., № 14): «До сих пор учебные руководства и даже статьи о воспитании должны иметь совершенно особенный тон торжественной важности: иначе, говорят, пропадет надлежащее уважение к науке. От этого и происходит, что учащиеся находятся всегда в почтительном отдалении от науки: цель достигнута» [11, с. 29].

В увлечении образовательными «инновациями» (понятие, являющееся, можно сказать, «священной коровой» современной педагогической науки) незаметно умалилась простая истина, что в центре педагогического процесса стояла и будет стоять личность педагога, а не

та или иная педагогическая система или, еще чего доброго, *технология* обучения. Об этом с полной определенностью писал П.А. Валуев в статье «Еще несколько мыслей о воспитании («Морской сборник», 1857 г., № 2): «Что же касается до преподавателей, то едва ли возможно преувеличивать личное значение каждого из них в отношении к трудам и успехам учеников. Возбуждающее и созидательное влияние необыкновенных умственных величин неисчислимо, **и не может быть заменяемо ни частными улучшениями в системе устройства школ, ни усовершенствованием систем преподавания** (выделено нами. – авт.). В ревностном изыскании даровитых и в решительном удалении бездарных преподавателей заключается вернейшее средство к достижению целей умственного воспитания» [4, с. 232].

Высокоразвитая личность педагога нашими предками ставилась настолько высоко, что ей до определенной степени жертвовалось даже святая святых – содержание образования. «Для чего же нам спорить, хлопотать и теряться в недоумениях, что полезнее вашему сыну – учиться ли по-латине или по-гречески, или по-французски или по-английски, – вопрошал Н.И. Пирогов в статье «Школа и жизнь» («Морской сборник», 1860 г., № 1). – Поверьте, в руках дельного педагога и древние и новые языки, и все предметы общечеловеческого образования не останутся без пользы для развития умственных способностей. Ищите убедиться в другом – и в самом главном – в личности людей, которым вы доверяете образование вашего сына. Посредством ли изучения древних языков и математики, или новых и естествознания совершится общечеловеческое образование вашего сына – все равно, лишь бы сделало его человеком» [10, с. 293]. Нетрудно заметить, что при такой постановке вопроса совершенно снимается как знаменитый в свое время конфликт между «физиками» и «лириками», так и выбор между фундаментальным и прикладным образованием, или между «образованием» и «подготовкой», более характерный для наших дней, о чем речь пойдет далее.

Автору этих строк в начале восьмидесятых годов прошлого века посчастливилось учиться у выдающихся ленинградских педагогов, поистине *необыкновенных умственных и нравственных величин*: Ираиды Серафимовны Грачевой, Анатолия Арсеньевича Окунева, Владимира Натановича Штейнварга, любовь и благодарность к которым жива и поныне в сердцах их учеников. Учиться шли прежде всего *к ним*; привлекательность школы определялась уровнем педагогического коллектива, а не процентом выпускников, поступивших в престижные вузы, т.е. способностью педагога делать из ребенка человека, а не способствовать его удобному устройству на жизненном поприще. *Величина же личности* педагога естественным образом равнялась его профессионализму. Дерзнем предположить, что как неистребимая тяга к педагогическим новациями, так и заначивание педагогики, характерные для нашего времени, как раз и об-

условлены умалением *величины личности* учителя, которую мы безуспешно пытаемся компенсировать научными изысканиями, организационными и даже административными мерами.

Задача педагогики, как понимала ее в свое время русская общественность, например, В.И. Даль («Морской сборник», 1856 г., № 7), заключается в том, «чтобы... примером на деле и убеждениями текущими прямо из души, заставить мальчика понять высокое призвание свое как человека, как подданного, как гражданина; заставить страстно полюбить – как любит сам воспитатель, не более того – Бога и человека, а стало быть, и жить в любви этой, не столько для себя, сколько для других» [6, с. 184]. Но для того, чтобы служить *примером на деле* хотя бы для собственных детей, из стен образовательного учреждения должен выходить прежде всего *человек*, а не натасканный на выполнение учебных заданий инфантильный полуфабрикат, которого школа с сознанием выполненного долга передает в систему высшего профессионального образования. А поскольку педагогам высшей, особенно высшей военной школы, образно говоря, отступать некуда, и через пять лет они обязаны выпустить не только профессионала, но и гражданина-патриота и высоконравственную, всесторонне развитую личность⁴, то неудивительно, что в последнее время проблемы государственно-патриотического воспитания приобрели такую невиданную ранее остроту.

Но и в этом благом деле мы преуспеваем весьма своеобразно. Свидетельством тому – результат дискуссии по единому учебнику отечественной истории. Упорное, не имеющее ничего общего с принципом историзма стремление власти иметь внятное (мы уж не говорим – единообразное) толкование исторических событий с целью воспитанию патриотизма, привело к тому, что период 30-х гг. XX в. стал называться «советским вариантом модернизации». Почему же тогда аналогичный период в истории Германии никому не приходит в голову назвать немецким вариантом модернизации? Мы не пытаемся сравнивать политические режимы, но нельзя не сопоставить *нравственные* издержки «модернизаций», настолько нивелировавших значение человеческой *личности*, что их последствия не до конца изжиты по сей день.

Пагубность такого понимания патриотизма для воспитания молодежи очевидна. Как очевидна, кстати, она в свое время стала для самого идеолога «советского варианта модернизации» И.В. Сталина, заявившего в ходе разбора итогов печальной памяти Советско-финляндской войны: «...недостаточно того, чтобы политработник на словах будет твердить партия Ленина-Сталина, все равно, что аллилуйя – аллилуйя»⁵. Как очевидна она была и для П.А. Валуева,

⁴ Согласно Концепции воспитания военнослужащих.

⁵ «Зимняя война»: работа над ошибками (апрель-май 1940 г.). Материалы комиссий Главного военного совета Красной армии по обобщению опыта финской кампании. – М.; СПб.: Летний сад, 2004, с. 373.

который писал, отталкиваясь от натужного патриотизма николаевского времени: «Систематическое превозношение всего отечественного соединяется с не менее систематическим пренебрежением ко всему чужому; исторические факты иногда подвергаются неверной оценке, ... в уме юношества возбуждается целый ряд понятий, который неминуемо впоследствии должен быть опровергнут действительностью: как будто бы это позднейшее дознание противоречий между внушениями школы и наставлениями жизни могло быть полезным для умственного и нравственного развития человека. Некоторые преподаватели, подобно некоторым газетам, круглый год говорят о России дифирамбическим языком, не замечая, по-видимому, изобличающейся в нем иногда принужденности и неискренности...».

И далее шли слова, которые, по нашему мнению, как нельзя более актуальны: **«Велик народ бывает не тогда, как сам себе жалуется грамоту на величие, но когда действительно соединяет и развивает в себе истинные стихии величия»** (выделено нами. – авт.). Правдиво оценивать подвиги и достоинство других народов не значит нарушать свое собственное народное достоинство, а старательно изучать всегда и везде все, что может принести пользу отечеству и все, что может нам самим дать возможность быть ему полезным, – значит только любить родной край той любовью, которой он от нас требует» [4, с. 233].

Именно так, как известно, любил свой народ великий преобразователь России, трудами которого был дан мощный импульс ее развитию на протяжении как минимум двух столетий. Охранение начал собственной истории от некомпетентного их толкования необходимо для любого народа, но оно не должно превращаться в искажение фактов и произвольную трактовку исторических событий, всецело подчиненную охранительному принципу.

Такая трактовка патриотизма препятствует умственному и нравственному развитию молодежи, вкореняет в общественное сознание принципы двоемыслия, что напрямую ведет к девальвации патриотических ценностей у молодого поколения, которое очень чутко реагирует на любую фальшь и неискренность. А ведь именно молодежь в основном и призвана отстаивать эти ценности в случае необходимости с оружием в руках. История России *многokrатно* судила убедиться, что замирание живого слова и живой мысли в стране, выражающееся в ритуализации общественной речи и стагнации общественного сознания, диалектически связано с падением обороноспособности и военными кризисами.

Способность видеть недостатки в устройстве и течении жизни не свидетельствует об изъянах патриотического воспитания. Недостатки объективно сопутствуют любой форме человеческого общежития. Не стремлением закрывать глаза на недостатки, обеляя, приукрашивая, выдавая их чуть ли не за национальное достояние, списывая, в лучшем случае, на «особый

путь», но умением замечать их, сознавать собственное несовершенство и желанием прикладывать все усилия к исправлению определяется жизнеспособность общества.

В сущности, именно эта тема и развивалась в знаменитой работе Н.И. Пирогова «Вопросы жизни», с упоминания о которой мы начали статью. Задаваясь вопросом, почему семейное и школьное воспитание не достигает своей цели, не препятствуют в должной мере искоренению личных и общественных недостатков, автор отмечал трагическое несоответствие высоких нравственно-религиозных основ воспитания «с направлением, которому следует общество» [9, с. 564]. Направление это тогда как нельзя более соответствовало тому, которое взяло современное нам общество: «Во всех обнаружениях по крайней мере жизни практической и даже отчасти умственной мы находим резко выраженное материальное, почти торговое стремление, основанием которому служит идея о счастье и наслаждениях в жизни здешней» [там же].

Пути преодоления указанного несоответствия Н.И. Пироговым виделись в следующем: «Или согласить нравственно-религиозные основы воспитания с настоящим направлением общества, или переменить направление общества, или, наконец, приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и энергию выдержать неравный бой» [там же, с. 571]. При невозможности поступиться всем, «что осталось на земле святого, чистого и высокого» при выборе первого пути; относя изменение направления общества к прерогативам божественного Промысла и времени, выдающийся русский педагог закономерно приходил к единственному возможному выбору – в стенах образовательного учреждения готовить молодое поколение к *борьбе* с жизнью. К борьбе сначала за себя, за то, чтобы сохранить свой внутренний мир в столкновении с реалиями жизни, а затем, познав в полной мере себя и свои возможности, к борьбе за разумное ее переустройство.

Готовим ли мы, современные педагоги, юношество к такому *подвигу*? Думается, что нет. Иначе не стал бы сдавшийся даже до вступления в борьбу с жизнью Сергей Гордеев утверждать торжество зла при помощи оружия, как не стал бы расстреливать безоружных и безобидных верующих охранник из Южно-Сахалинска. Но это значит, что мы не готовим к жизни *людей*, как о том прямо говорил Н.И. Пирогов: «Приготовить нас с юных лет к этой борьбе значит именно: «*Сделать нас людьми*» [там же]. А это значит, в свою очередь, что современное российское образование (как, впрочем, и мировое) подошло к критической черте, когда педагоги не могут больше понимать подготовку к «действительной жизни» как снабжение молодых людей набором «компетенций», властно и грубо востребованных жизнью, в такой форме, как это сделал, например, некий аэрофлотовский «начальник» из статьи А.П. Булкина.

И этого требуют *высшие* интересы «действительной жизни». Нельзя лучше выразиться о степени соответствии задач образовательного учреждения с требованиями государства, общества, бизнеса, наконец, чем это сделал цитируемый нами выше П. Гурьев: «...нельзя даже допустить, чтобы общество и школа взаимно определялись, потому что на стороне первого будет весь перевес силы и влияния, так что для школы останется чисто страдательное состояние – влачить свое существование по указаниям и требованиям действительной жизни; между тем как по мировому закону столь ясно определенному и ясно высказываемому и видимою природою и историей человечества, всякая новая истина, всякий шаг к усовершенствованию дается человеку не даром, а непременно через борьбу противоположных, самостоятельных элементов. Как ни сближайте школы с действительной жизнью, между ними никогда не может быть совершенного уравнения. **Чтобы быть способным творить в жизни, надо прежде составить себе идеалы творений – и обязанность школы снабдить юношу этими идеалами.** Как идеалы всегда выше произведений, так школа должна быть выше и чище действительной жизни; **в противном случае общество не будет обновляться через возрастающие поколения, и, оmaterев, захилеет** (выделено нами. – авт.)» [5, с. 21-22].

Об этом же другими словами писал и П.А. Валуев: «Полное и правильное развитие благородных чувств человеческой души составляет один из главных предметов образования» [4, с. 232]. Находится ли «благородным чувствам» и «идеалам» место в современном педагогическом лексиконе? Ставит ли перед собой школа и вуз целью формирование идеалов у обучающихся? Увы, наше образование слишком ориентировано на потребу «действительной жизни».

«Действительная жизнь» и так окружает молодого человека со всех сторон: она вторгается в его внутренний мир посредством рекламы, кино, телевизионных программ. И если хотя бы образование не будет противостоять их влиянию воспитанием идеалов и благородных чувств – дело плохо. У молодежи исчезнет стремление улучшить жизнь, упорно трудиться, работать на общее благо, внося свой вклад в развитие страны, не прибегая к революционным или деструктивным преобразованиям.

Отсутствие идеалов, таким образом, далеко не безобидно. Оно неизбежно порождает или цинизм, приспособленчество, потребительское отношение к жизни, или агрессию, асоциальное поведение, уход из социума. А о проявлении благородных чувств у молодежи, успешно постигающей нюансы человеческих взаимоотношений при помощи всенародно охоянной, но тем не менее демонстрирующей редкую живучесть программы «Дом-2», говорить и вовсе не приходится.

Можно ли отрицать, что современное общество постепенно утрачивает импульс творческого развития, что мы начинаем, к сожалению, воспроизводить при новом содержании старые,

отринутые было формы. С этим, кстати, исторически всегда связывалось и усиление охранительных тенденций. Сравним: годовщина Бородинского сражения первый раз праздновалась через 100 лет, в 1912 году; праздник Победы начал широко отмечаться через 20 лет после окончания войны, в 1965 году, а теперь мы почти каждый год празднуем уже круглые годовщины отдельных сражений Великой Отечественной. Историческая память – прекрасная вещь, но нельзя же забывать и о будущем. Этой подчеркнутой гордостью за героическое прошлое не укрывается ли факт того, что в настоящем мы не совершаем деяния, достойные памяти предков и восхищения потомков.

Образование как раз и призвано соединить прошлое с будущим, как о том писал Н.И. Пирогов в статье «Школа и жизнь»: «Должно восстановить прямое назначение школы, примиренной с жизнью, – быть руководителем жизни на пути к будущему. И этого достигнем только тогда, когда все человеку дарованные способности, все благородные и высокие стремления найдут в школе средства к бесконечному и всестороннему развитию, без всякой задней мысли о рановременных забот о приложении» [10, с. 284].

В этой статье Н.И. Пирогов продолжил развивать тему, затронутую в работе «Вопросы жизни», о соотношении «общечеловеческого» и специального образования. Его взгляды, позднее поддержанные и развитые К.Д. Ушинским, решительно склонялись в сторону «общечеловеческого» образования, ориентированного на формирование и развитие прежде всего человеческой личности. «Дайте окрепнуть и созреть внутреннему человеку; – читаем в статье, – наружный успеет еще действовать; он, выходя позже, но управляемый внутренним, будет, может быть, не так ловок, не так сговорчив и уклончив,.. но зато на него можно будет вернее положиться... Дайте ему время и средства подчинить себе наружного и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы, а самое главное, у вас будут люди и граждане» [9, с. 573].

Об этом же, в сущности, ранее писал и Л. Бем: «Кто усвоил себе хорошо основные начала общего образования, и знаком с практической стороной жизни тому очень легко при первой надобности освоиться и с теми специальными знаниями, которые до того времени были для него чужды» [2, с. 47].

Перед нами ответы на часто встречающиеся возражения против ориентации образования на воспитание *человека*, а не «компетентного» специалиста. Специалист, полагали русские педагоги, из человека выработается, а вот человек из специалиста – далеко не всегда. Примером этому может служить катастрофическое падение интеллигентности образованных людей, хороших специалистов в современном нам обществе. У всех в памяти лозунги «профессионализации» государственного управления, под которыми шла реформа власти в 90-е годы прошлого

века. Барское стремление отстранить может и не очень образованных, но вполне порядочных «кухарок» от управления государством привели к теперешней коррупции, которая приняла такие формы и достигла таких масштабов, что по признанию исполнительной власти, вполне способна погубить как оную, так и само государство. Бюрократия обрела по выражению Л.А. Тихомирова «самостоятельное тело, имеющее свои собственные интересы», причем тело абсолютно бездуховное, беспринципное и агрессивно-паразитическое.

Можно легко предвидеть возражения в пользу специализации образования, или «подготовки», в ущерб «образованию»: реалии современного мира, основанного на жесткой конкурентной борьбе, не позволяют отвлекаться на «лирику»; задачи дня, как известно, требуют модернизации, инноваций и т.д. и т.п. И при этом обычно непременно кивают на западную модель образования.

Но нельзя же забывать о том, что исторические особенности развития Запада и России разнятся кардинально, что прекрасно понимали у нас в середине XIX века. Нельзя забывать о том, что образование созидает гражданское общество, а по уровню развития общественных институтов и гражданского самосознания мы значительно уступаем Западу. На это, в частности, указывалось в статье Ф. Королева «Об учении и воспитании» («Морской сборник, 1860 г., № 10): «Замечая, например, что уровень развития англичан выше нашего и зная, что там в школах учат только древним языкам да математике, рекомендуют и нам изучение этих предметов, как верный путь к развитию... Не древние языки развивают англичанина больше, нежели развивается русский, а совокупность всей общественной прошедшей и настоящей жизни, совокупность всех условий и средств к развитию и образованию» [7, с. 18].

Если Запад может позволить себе следовать принципам Болонского процесса, опираясь на традиции и опыт развитого гражданского общества, то мы обязательно должны учитывать, что наше образование в первую очередь должно это общество созидать и укреплять. И без твердого понимания и учета этого факта все наши кампании модернизации будут напоминать бег белки в колесе. По крайней мере, этому учит нас опыт последнего времени, когда после колоссальных усилий, развитых нацией, и при сопоставимых издержках, по прошествии сотни лет мы продолжаем сравнивать результаты наших социальных и научно-технических революций с хрестоматийным 1913 годом.

А мы продолжаем упорно талдычить: «...на что учиться тому, из чего нельзя сделать непосредственного приложения?»⁶, разводим образование по уровням, стенаем о дороговизне и неэффективности высшего профессионального образования и прочая, и прочая, и прочая.

⁶ Пирогов Н.И. Школа и жизнь // Морской сборник. 1860. № 1. С. 289.

И на этом основании приходим к парадоксальным выводам: а зачем нам столько специалистов с высшим образованием, когда нужны только рабочие руки? Да ведь наше высшее профессиональное образование малоэффективно именно в силу слабости «общечеловеческого» воспитания в школе, когда выпускники выбирают вузы и специальности, не имея зачастую ни малейшего представления о себе, своих наклонностях и призвании. И сокращение числа «неэффективных» вузов проблему эту никоим образом не решит, но будет способствовать только ослаблению потенциала гражданского общества, усугубляя отставание от развитых стран и непонимание между нами и Западом, способствуя эскалации социальной напряженности и нестабильности в государстве.

Прислушаемся еще раз к Н.И. Пирогову: «...временная, хотя бы и жизненная потребность общества в односторонних, но деятельных специалистах несколько не опровергает еще более насущной необходимости общечеловеческого образования... То только несомненно, что чем меньше для него будет назначено различных уровней, тем выше поднимется гражданственность общества» [10, с. 287-292].

Заключение

Как видим, мысли, высказанные в свое время выдающимися русскими педагогами, несколько не утратили актуальности. И это свидетельствует не столько о «вечности» проблем образования, сколько говорит об их нерешенности. Отсутствие удовлетворительного разрешения проблемы «общечеловеческого» образования в начале XX в. привело к революции, движущими силами которой являлись как раз «специалисты»-полуобразованцы. Если мы желаем нашему обществу стабильного эволюционного развития после века социальных бурь, то необходимо обратить самое пристальное внимание на содержание отечественного образования, ориентировать его на воспитание человека.

Список литературы

1. «Зимняя война»: работа над ошибками. – СПб.: Летний сад, 2004.
2. Бем Л. О воспитании // Морской сборник. 1856. № 1. С. 1-69.
3. Булкин А.П. Вопросы жизни, или образование и подготовка // Педагогика. 2013. № 10. С. 14-25.
4. Валуев А.П. Еще несколько мыслей о воспитании // Морской сборник. 1857. № 2. С. 215-235.

5. Гурьев П. Еще о воспитании // Морской сборник. 1857. № 3. С. 16-32.
6. Даль В.И. По поводу статьи «О воспитании» // Морской сборник. 1856. № 7. С. 179-195.
7. Королев Ф. Об учении и воспитании // Морской сборник. 1860. № 10. С. 16-22.
8. Орлов А.А. Специфика современного педагогического знания // Педагогика. 2013. № 8. С. 3-15.
9. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Морской сборник. 1856. № 9. С. 559-597.
10. Пирогов Н.И. Школа и жизнь // Морской сборник. 1860. № 1. С. 284-294.
11. Разин. По поводу рассуждения г. Бема «О воспитании» // Морской сборник. 1856. № 14. С. 1-13.

References

1. «*Zimnija voina*»: *rabota nad oshibkami* [«Winter war»: the work on the bugs]. – St. Petersburg: «Lethny sad» Publ., 2004.
2. Bem L. *O vospitanii* [About education] // The Sea Collection. 1856. № 1. Pp. 1-69.
3. Bulkin A.P. *Voprosy gizny, ili obrazovanie i podgotovka* [Issues of life, or education and training] // Pedagogy. 2013. № 10. Pp. 14-25.
4. Valuev A.P. *Eshe neskol'ko mysley o vospitanii* [Some more thoughts about education] // The Sea Collection. 1857. № 2. Pp. 215-235.
5. Gur'ev P. *Eshe o vospitanii* [Some about education] // The Sea Collection. 1857. № 3. Pp. 16-32.
6. Dal' V.I. *Po povodu stat'i «O vospitanii»* [Regarding the article «About education»] // The Sea Collection. 1856. № 7. Pp. 179-195.
7. Koroleov F. *Ob uchenii i vospitanii* [About the teaching and education] // The Sea Collection. 1860. № 10. Pp. 16-22.
8. Orlov A.A. *Spetsifika sovremennogo pedagogicheskogo znaniya* [The specificity of modern pedagogical knowledge]. Pedagogy. 2013. № 8. Pp. 3-15.
9. Pirogov N.I. *Voprosy gizny* [Questions of life] // The Sea Collection. 1856. № 9. Pp. 559-597.
10. Pirogov N.I. *Shkola i gizm'* [School and life School and life] // The Sea Collection. 1860. № 1. Pp. 284-294.
11. Razin. *Po povodu rassugdenija g. Bema «O vospitanii»* [About reasoning by mr. Behm «About education»] // The Sea Collection. 1856. № 14. Pp. 1-13.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Ефремов Олег Юрьевич, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин, доктор педагогических наук, профессор

Военная академия связи

Тихорецкий проспект, д. 3, Санкт-Петербург, 194064, Россия

e-mail: oe64@rambler.ru

Зверев Сергей Эдуардович, профессор кафедры организации и методики образовательного процесса, кандидат педагогических наук, доцент

Военный учебно-научный центр Военно-морского флота

Ушаковская наб., д. 17/1, Санкт-Петербург, 197045, Россия

e-mail: ser86979392@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Efremov Oleg Jur'evich, head of the chair of humanitarian and socio-economic disciplines, Doctor of Pedagogical Science, professor

Military Academy of communications

Tikhoretsky Ave., 3, St. Petersburg, 194064, Russia

e-mail: oe64@rambler.ru

Zverev Sergej Jeduardovich, the assistant of professor of chair of the process of education, Ph.D. in Pedagogical Science

Navy Science and Education Center

17/1, Ushakovskaya embankment, Saint-Petersburg, 197045, Russia

e-mail: ser86979392@yandex.ru