

ПЕДАГОГИКА ТРАДИЦИОННЫХ ОБЩЕСТВ КАК ПРОСТРАНСТВО АКТУАЛЬНОГО ОПЫТА

- А. Э. Ларионов**, к.и.н., доцент кафедры социальных и гуманитарных технологий
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Технологический университет»
(«МГОТУ»), г. Королёв, Россия
- А. В. Новичков**, к.и.н., доцент кафедры социальных и гуманитарных технологий
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Технологический университет»
(«МГОТУ»), г. Королёв, Россия

Статья посвящена проблеме ценностного самоопределения российского образования. На основе компаративистского исторического подхода авторы приходят к выводу об актуальности педагогического опыта традиционных обществ и необходимости его практического заимствования современным российским образованием, при этом советское общество квалифицировано как общество традиционное, а советское образование – как образование, построенное на традиционных ценностях и практиках, но использующее для их трансляции технологии модерна. Диагностируется перманентный системный кризис российского образования в результате реформ и пагубность их продолжения.

Образование, ценности, традиционное общество, педагогика.

PEDAGOGY OF TRADITIONAL SOCIETIES AS THE SPACE OF ACTUAL EXPERIENCE

- A.E. Larionov**, Ph. D., associate Professor of social and
humanitarian technologies
State Educational Institution of
Higher Education Moscow Region
«University of Technology» (“UNITECH”), Korolev, Russia
- A.V. Novichkov**, Ph. D., associate Professor of social and
humanitarian technologies
State Educational Institution of
Higher Education Moscow Region
«University of Technology» (“UNITECH”), Korolev, Russia

The article is devoted to the problem of value self-determination of Russian education. On the basis of comparative historical approach the authors come to the conclusion about the relevance of the pedagogical experience of traditional societies and the need for its practical adoption by modern Russian education, while the Soviet society is qualified as a traditional society, and the Soviet education – as an education built on traditional values and practices, but using for their translation of modern technology. The permanent system crisis of Russian education as a result of reforms and the harmfulness of their continuation is diagnosed.

Education, values, traditional society, pedagogy.

Современное российское образование находится в ситуации методологической неопределённости, которая, в свою очередь, проистекает из неопределённости ценностей и целеполагания общества и государства в целом. Корни этого, вне всякого сомнения, патологического положения, находятся в том «выборе без выбора», который был навязан России после латентного и растянутого во времени государственного переворота 1991 – 1993 годов. Его

логическим завершением стало принятие (по форме – демократическое, по факту и принципу – волюнтаристское) Конституции Российской Федерации 1993 года. Её 13-я статья, как известно, налагает недвусмысленный запрет на какую бы то ни было государственную идеологию [9]. Современными политологами эта Конституция недвусмысленно квалифицируется как «Конституция побеждённого государства» [4].

В результате само общество не имеет ясного целостного представления не только о целях и путях будущего развития, но даже о чётких представлениях добра и зла, или, иначе – должного, разрешённого и запрещённого. Но если этой артикуляции нет у общества и государства, следовательно, не может быть ясно и недвусмысленно сформулирован социальный заказ системе образования. «Нет артикуляции – нет коммуникации!» Образование как социальная система, как институт в рамках общества – функционирует словно по инерции. Сегодня едва ли само профессиональное сообщество педагогов на любом возрастном уровне учащихся сумеет однозначно определить конечный, высший смысл своей деятельности. Можно сказать, что российская система образования существует и действует, во-первых, по инерции, во-вторых, под влиянием разовых разнонаправленных импульсов, исходящих от руководящих инстанций, от родительской общественности, от средств массовой информации и т.п. Однако инерция имеет детерминированное свойство рано или поздно затухать. А отдельные импульсы, не имея единого направления, способны лишь парализовать движение. Обращаясь к образам русской классики, образование в России ныне можно уподобить возу из басни Крылова, которые пытались стронуть с места лебедь, рак и щука.

Образование, которое представляет собой интегрированный учебно – воспитательный процесс, следует квалифицировать как кумулятивную трансляцию между поколениями аккумулированного социального опыта с целью воспроизводства социальности в рамках исторического времени. Таким образом, со всей остротой встаёт вопрос о том, какой именно опыт и ради какой цели, какого будущего образа/идеала социальности следует транслировать системе образования в сознание учащихся? Поскольку государство и общество не готовы дать ответа на этот фундаментальный вопрос, постольку само образование в лице своих кадровых сотрудников – воспитателей, учителей, вузовских преподавателей должно прийти к согласию относительно высших идеалов и целеполагания своей профессиональной деятельности с точки зрения долгосрочных витальных интересов России как субъекта мировой истории. Результат этого профессионального консенсуса в дальнейшем может быть предложен обществу и власти как реализуемый *de facto* и способный стать основой единого социального проекта для страны. В этом может заключаться историософская миссия российского образования. Более того, через её воплощение российское педагогическое сообщество сможет отдать долг стране, которая в своё время предоставила нам возможность бесплатно получить качественное образование и реализоваться в творческом и профессиональном плане.

Настоящая статья в своей основной части будет базироваться на четырёх исходных постулатах:

во-первых, система образования должна быть нацелена на благо страны как целостного социального организма, существующего в конкретике исторического времени;

во-вторых, в настоящий момент российское общество находится в стадии быстро углубляющегося распада – подчеркнём, не трансформационного перехода с временной аномией, а именно распада, который может перейти в необратимую стадию;

в-третьих, структурно мы понимаем под образованием нераздельное единство обучающихся и воспитывающих подходов и практик;

наконец, в-четвёртых, российское образование имеет собственные традиции и уникальный многогранный опыт, который следует активно и массово возвращать в современную учебно-воспитательную практику на всех уровнях системы.

Таким образом, мы уходим от аксиологической и методологической неопределённости, но, в то же время, предоставляем приверженцам иных подходов (либертарианского, глобалистского, этноцентричного, вестернизационного, мультикультурального и т.п.) возможность для академической дискуссии без того, чтобы подвергнуть потенциальных оппонентов априорной обструкции по причине диссонанса ценностных установок.

Итак, современному российскому образованию категорически необходима фундаментальная парадигма, которая бы, с одной стороны, соответствовала цивилизационной специфике России, её историческому опыту; с другой стороны, обеспечивала бы возможности для успешного развития и сохранения исторической субъектности страны в исторической

перспективе; кроме того, чтобы она несла в себе ценностно-смысловое ядро такого социального проекта, который бы со временем позволил преодолеть те вопиющие социальные диссонансы и конфликты, которые на современном этапе угрожают обрушить Россию в новую эпоху тотального социального хаоса. Иными словами, образование должно стать центром «излучения» энергий и влияний социальной справедливости и разумности, дефицит которых в современном социальном устройстве и государственном управлении слишком заметен и опасен, чтобы мы позволили себе роскошь его игнорировать.

Поскольку все реформаторские эксперименты последних двух десятилетий в отечественном образовании были основаны на директивном вестернизаторстве, но при этом не дали тех плодов, которые декларировались в качестве цели и оправдания каждого очередного витка реформ, постольку, исходя из повседневного опыта по принципу «хуже не будет», уместно и целесообразно обратиться в качестве альтернативного варианта к педагогическому опыту традиционных обществ. Подчеркнём – не Востока, который стереотипно принято противопоставлять Западу, а именно – традиционных обществ, различные исторические типы и формы которых существовали у всех народов без условного пространственного членения их на «восточные» либо «западные». Естественно, что педагогический опыт традиционных обществ в историческом ареале Русской цивилизации нас будет интересовать в первую очередь.

Не вдаваясь здесь в детали анализа понятия «традиционное общество», отметим то сущностное ядро, которое нас будет интересовать в плане использования для настоящей небольшой работы. В современном гуманитарном дискурсе под традиционным обществом принято понимать «особый социальный организм, члены и части которого объединены множеством каналов социальных связей в единую всеохватывающую сакральную целостность» [6, с.20]. В традиционном обществе определяющую роль играют метафизический, священный идеал и его проекция на социальные практики и коммуникации посредством устойчивого механизма трансляции социального опыта между поколениями. Применительно к русскому традиционному обществу в качестве его характерных черт следует отметить христоцентричность (сакральный идеал) и типовую модель служилого государства, когда в обществе преобладал нормативно-ценностный комплекс служения Богу, государству и ближнему на основе бескорыстной жертвенной любви. Разумеется, в реальной жизни на протяжении столетий можно констатировать множественные отступления от идеала, но незыблемость его самого, равно как и необходимость к нему стремиться сомнению не подвергалась.

Совершенно очевидно, что при такой матрице общественного устройства педагогика российского традиционного общества обладала рядом специфических черт, сообщавших ей уникальность и обеспечивавших эффективность с точки зрения интересов социума. К числу характерных особенностей традиционной педагогики следует отнести естественную возрастную иерархию с незыблемым почитанием младшими старших, незыблемое присутствие в качестве универсальной основы воспитания священного идеала, сакрализацию труда не просто как основы существования, но как реализации мироустроительной функции, вручённой человеку Богом, обязательное наличие сакральных героев, которые служили образцом для подражания и, в то же время, давали наглядный пример реальной возможности совершенствования. Что же касается трансляции социального опыта, то информация, подлежащая усвоению, также обладала собственной иерархией: на первом месте стояли абсолютные метафизические ценности, далее следовало знание о законах мироздания, с ними были тесно связаны актуальные знания и навыки, потребные для обеспечения существования себя и своей семьи. Резко ограничена была информация развлекательного типа, практически отсутствовал наводнивший сегодня все каналы коммуникации и СМИ «информационный мусор». Под таковым понимается информация, которая лишена как полезной, так и сакральной либо фундаментально научной нагрузки, но заполняет собой пространство, отвлекая на себя внимание и время. Под жёстким запретом и угрозой санкций находилась информация разрушительная, что имело ясное обоснование в евангельской максиме: «Горе миру от соблазн! Нужда бо есть приити соблазном: обаче горе человеку тому, имже соблазн приходит» [10], а развлекательная отличалась нормативно-ограниченным характером. Что, например, нашло отражение в известной поговорке «Делу – время, потехе – час».

Немаловажной частью педагогического процесса во всех традиционных обществах было предписанное почтение ученика учителю, как обладателю того комплекса знаний и опыта, который и обеспечивает не просто успешную социализацию личности, но и продолжение бытия в Вечности. Конечно, всё это при условии духовно – нравственного соответствия учителя, наставника тем знаниям, на обладание и трансляцию которых он претендовал. В тесной

взаимосвязи с безусловным авторитетом наставника находился ещё более безусловный, можно сказать – абсолютный авторитет священного текста, которые подлежал трансляции без искажений и дополнений. Священный текст можно комментировать, но нельзя произвольно изменять, сокращать или дополнять. Учитель «передаёт ученику не абстрактную, а живую, личностную истину: вместе с истиной учитель передаёт ученику самого себя» [1, с.93]. Учитель сохраняет свою легитимность до тех пор, пока передаёт знание без искажений. Это требование даже более важное, чем личное нравственное достоинство.

По мнению современного исследователя, в классической античности «...в обязанности педагога входило сопровождать ребёнка в школу, оберегать от опасностей физического и нравственного характера... Заботясь о воспитании приличных манер, присматривая за режимом дня ребёнка, педагог формировал характер воспитанника и его понятия о принятом/непринятом в обществе»[5, с.294].

А вот мнение о социальных функциях и ответственности учителя с позиций Православной традиции – глазами другого современного автора: «В пределах школы учителю вручаются важные полномочия: ему передаётся родительская власть, он учит и воспитывает детей, наказывает и награждает, руководит ими, даёт пищу уму и сердцу... Сколь же велика нравственная ответственность того, кто принимает на себя обязанности образования и воспитания детей... Высокое звание учителя может быть оправдано только исполнением возложенных на него обязанностей и надежд, ибо целые поколения могут быть воспитаны им для добра» [13, с.546].

Таким образом, в рамках традиционной модели утверждается в качестве основ образовательной системы (вне зависимости от того, о каком типе образования идёт речь – частном, семейном, государственном; начальном, среднем, высшем; общем или профессиональном) не просто единство обучения и воспитания, но также исключительная роль педагога, выступающего в качестве человека, формирующего будущее конкретного человека и общества в целом, а также универсализм ценностных аксиом, которые должны пронизывать образование по всем направлениям. Вне зависимости от того, о каком типе образования идёт речь, оно должно преследовать не только сугубо прагматические и утилитарные цели, но и заложить в учащемся матрицу совершенствования ради высшего Идеала. Что на практике оказывается невозможным без укрепления структур и социальных практик солидарности и коллективизма.

В методологических и праксеологических границах такой модели потребительский аскетизм ценится выше гедонистического потребления, обязанности стоят раньше и выше, нежели права, общественное ставится выше личного, а неформальные практики и модели коммуникации часто означают больше, нежели любые писанные правила и юридические нормы. Которые, зачастую, оказываются вообще неадекватны требованиям жизни и конкретике социальной реальности. Известный исследователь восточного и западного традиционализма, подвергнув критике фетишизм формально – логического метода, фактически заложил основы ревизии формально-юридического подхода к регуляции общественных отношений вообще и педагогической коммуникации – в принципе: «Противоречия между понятиями и опытом есть как раз та ситуация, судить которую формальная логика неправомерна... Противоречие само по себе не является индикатором истинности или ложности высказывания. Высказывание может оказаться истинным как раз благодаря противоречию... Все суждения опыта синтетичны; вот почему появление противоречий в них неизбежно...» [7, с.230].

Из этого обще – гносеологического постулирования вытекает вполне конкретный педагогический вывод: современная, яростно насаждаемая модель образования с попыткой тотальной бюрократической и юридической регламентации всей педагогической коммуникации ложна и нежизнеспособна в своих фундаментальных основаниях. Поскольку подменяет жизнь и практическую деятельность их бумажной и электронной имитацией.

Вот что говорят по этому поводу современные исследователи социального пространства российского образования: «В процессе бюрократизации многократно усиливается формализация вузовской среды; приоритетное значение приобретает система показателей результативности деятельности, значительная часть которых определяется чисто механически и далеко не всегда учитывает содержательную составляющую профессионального образования» [3, с.31]. Результатом становится торжество имитационной деятельности, которая оттягивает на себя огромную часть ресурса времени и сил работников системы образования, то есть вместо улучшения – объективно ухудшает результативность образовательной коммуникации. Добавим к этому разрушение господствующей в России традиционной модели отношений в рамках «педагогического треугольника»: ученики – учителя – родители, которые объединялись в

символическую семью и многие проблемные вопросы решали в сугубо неформальном ключе. Господство юридиклизма и бюрократизма приводит к переполнению педагогической коммуникации взаимными претензиями, скандалами, вплоть до судебных исков и демонстративных актов насилия в образовательных учреждениях, которые ранее стереотипно воспринимались как пространство почти абсолютной безопасности и дружелюбия.

Однако фиксация тупиков модели бюрократического диктата в образовании не решает автоматически проблемы выбора стратегии его дальнейшего развития. Выше констатировался набор ценностей и социальных практик традиционного общества, которые использовались в процессе межпоколенной трансляции социального опыта. Не ставя утопической цели отмены всей совокупности реалий социального и индивидуального бытия эпохи модерна и современности, мы, вместе с тем, вполне можем и даже обязаны пытаться воспользоваться многовековым опытом прошлого в реализации целей и задач по воспроизводству социальности в рамках исторически обозримой перспективы – и конкретно применительно к России.

Если всмотреться в суть российского варианта традиционного общества, то станет ясным – в его основе лежит модель общества-семьи. Но семьи, существующей не только и не столько ради удовлетворения утилитарных потребностей – а прежде всего во имя высшего сакрального идеала. Действенное движение к которому возможно только в рамках коллективно-солидарных социальных практик. В истории отечественного образования имеется масштабный, хронологически протяжённый и в целом успешный опыт системного внедрения таких ценностей и идеалов – это советский период. Особенно интенсивным внедрение традиционалистских по своей сути компонентов в систему обучения и воспитания подрастающего поколения происходило в первые десятилетия существования Советского проекта. Именно первое советское поколение, то есть молодые парни и девушки первой половины 1920-х годов рождения вытянули на своих плечах основную тяжесть Великой Отечественной войны, понеся при этом огромные, практические невосполнимые жертвы.

Не отвлекаясь сейчас на эмоциональные сентенции о моральных качествах «поколения НАДО» [2], обратимся к непосредственно методикам массового образования, которые разрабатывались и внедрялись на всём пространстве СССР. Формированию личности будущего советского человека уделялось самое пристальное внимание на высшем государственном уровне. И мелочей тут не было в принципе. Так, в 1-й половине 1930-х годов происходит последовательное выстраивание единой государственной политики в области производства детской игрушки. В игре, как известно, дети моделируют реальную жизнь, обкатывают смыслы и ценности, социальные практики и стереотипы поведения, которые впоследствии им предстоит применять в реальной жизни. Потому-то игрушка стала делом государственной важности – априори подразумевалось, что от того, какие образы станут транслироваться в сознание подрастающего поколения посредством игрушек, напрямую зависит сознание и поведение будущих взрослых граждан. В 1933 году в г. Горьком прошла специальная конференция по игрушке – в ней участвовали представители со всего СССР. В качестве приоритетного направления указывалось на необходимость воспитания в детях коллективизма: «Мы должны дать ребёнку такую игрушку, которая вела бы его к коллективизму...» В ряде выступлений отмечалась потребность посредством игрушек формировать у детей интерес к реальным созидательным профессиям. Иными словами – игрушка должна быть связана с жизнью и реально её отображать. «Мы должны бороться за то, чтобы давать игрушки, взятые из действительной жизни, давать такими, какие они есть на самом деле, а не давать колхозника такого мещанского типа, кулачка с цепочкой на груди» [11, с.22-23]. В 1934 году при Совнаркомом СССР был создан специальный Комитет по игрушке, которым был утверждён список игрушек рекомендованных либо запрещённых к производству и продаже. Общие принципы соблюдались: всё, что способно формировать коллективизм, трудолюбие, интерес к технике и созидательному труду – поощрялось; напротив, игрушки, способные культивировать эгоизм, стяжательство, расизм – запрещались. Для авторов данной статьи стало личным открытием, например, что категорически не рекомендовались к производству все виды детских денежных копилочек [11, с.24-25]!

Коллективизм, чувство ответственности за страну, за всё, происходящее вокруг, последовательно насаждались на всех уровнях обучения и воспитания. Например, в пособии для вожатых приводился следующий диалог явно дидактического содержания:

« – Зачем ты ломаешь калитку? – спросили одного паренька.

– Да так. Она не моя.

Пионеру не понятен такой ответ. У него нет слова «моё», а есть слово «наше». Он знает, как трудно сделать каждую вещь и поэтому уважает чужой труд» [12, с.27].

Как видим, система, начинавшая в раннем детстве при помощи игрушек, затем последовательно продолжалась в процессе школьного учебно-воспитательного процесса. Сфера общественных интересов, бескорыстной заботы об общем благе безусловно ставилась выше, нежели сфера интересов индивидуальных, тем более, речь не шла об эгоизме. Мы не будем сейчас специально идеализировать советскую педагогическую модель. Равно как не намерены вдаваться в отдельную дискуссию, какая концепция воспитания в принципе более соответствует интересам и потребностям личности (коллективистская или индивидуалистическая). Мы описываем интересующую нас педагогическую матрицу как один из возможных вариантов развития системы образования.

При этом у кого-то может возникнуть вопрос о том, насколько применимы к реальной жизни были такие рекомендации? Или, возможно, они оставались исключительно на бумаге и в сознании служащих Народного Комиссариата просвещения? Однако обратимся к позициям практиков советского образования. Конкретно – к последователям одного из величайших отечественных педагогов – Антона Семёновича Макаренко. Самому Макаренко и его ученикам приводилось работать с самым сложным в воспитательном плане контингентом – несовершеннолетними правонарушителями, многие из которых к моменту попадания к детские исправительные колонии являлись рецидивистами, причём нередко по тяжким статьям уголовного кодекса. Опыт Макаренко и его последователей в полном объёме повторить больше не удавалось никому – они в массовом порядке превращали вполне реальных преступников в полноценных граждан советского общества, способных к труду и к семейной жизни. Каким образом это удавалось?

«Новаторство Антона Семёновича Макаренко в педагогике заключается в том, что он практически опирался на педагогические принципы и применял приёмы воспитания в коллективе и через коллектив..., умел подвести детей к пониманию коллективных интересов и добиваться того, чтобы они сами загорелись, зажили интересами коллектива и рассматривали всякую работу как вытекающую из коллективных интересов и подчинённую им же» [8, сс.210,213]. В целом ряде других мест Семён Афанасьевич Калабалин постоянно развивает и подчёркивает мысль о необходимости воспитания коллективного и трудового, одновременно указывая на необходимое условие успешности всяких педагогических усилий – единство ценностных установок и жизненных интересов педагога и учащегося. В качестве высшей ценности выдвигается советский строй и будущее страны. Жизнь человека посвящалась не удовлетворению собственных эгоистических страстей, а служению людям и советской идее. То есть, в основе своей, советское воспитание было именно воспитанием традиционным, основанным на сакральном идеале, бескорыстной любви и императиве служилого общества. При этом важнейшую роль играла постоянная личностная включённость педагога в коммуникацию с детьми.

Не желая бросить тень на тысячи добросовестных коллег, тем не менее, нельзя не отметить следующее: в современных условиях многие педагоги с готовностью усвоили модель минималистской вовлечённости в общение с учащимися, когда коммуникация ограничивается общением по поводу предмета обучения и строго в пределах учебной аудитории. Авторам настоящей статьи не раз доводилось наблюдать странную, патологическую для прежних времён картину, когда учителя сопровождали детей в поездах дальнего следования на экскурсию – и абсолютно не уделяли внимания минимальному поддержанию порядка среди своих подопечных, что создавало весьма напряжённые и конфликтные ситуации для остальных пассажиров. Это совершенно либертарианская модель, когда педагог не считает необходимым и возможным вмешиваться личную жизнь детей. По сути – это педагогический эгоизм.

Но не менее патологична и ситуация, когда родители, якобы из «любви» к детям, отказывают кому бы то ни было делать замечания их детям по поводу неподобающего поведения, рассматривая это как посягательство на свободу и безопасность. Точно также разрушительной следует назвать странную позицию работников управлений образования, проректоров, которые заигрывают с родителями, априори вставая в позицию «презумпции виновности» педагога, не давая себе труда вникнуть в проблему по существу. Это можно обозначить как педагогический популизм.

Традиционное общество – есть по существу «общество – семья», в котором каждый член заботится о другом, люди связаны сетью обязанностей и прав, взаимной заботы и ответственности. Каждый член общества – есть в то же время и участник образования,

воспитания, которые не ограничиваются стенами учебных заведений. При этом предполагается взаимное совершенствование субъектов образовательного процесса на основе единых ценностей и идеалов.

Можно по-разному относиться к советскому проекту и способам его реализации, однако нельзя отрицать общей успешности его педагогической составляющей, особенно на ранних этапах реализации. Общество было единым целым, в котором отдельные элементы жили в унисон с интересами целого и никогда об этом не забывали. По этим критериям дореволюционное классическое гимназическое образование, равно как и постсоветская образовательная система отстоят от идеальной традиционалистской модели намного дальше, нежели советская педагогическая теория и практика. Конечным же критерием оценки, на наш взгляд, могут и должны служить объективные показатели витальности конкретного общества в ретроспективе и перспективе исторического времени. Иными словами, если образовательная система на определённом отрезке исторического бытия народа, страны способствует их расширенному воспроизводству либо сохранению популяции при повышении её качественных характеристик, следовательно, такая система достойна поддержки и развития. Если же, вопреки чиновным декларациям серии бесконечных реформ, в обществе и в среде молодёжи – в частности, нарастают тенденции социальной энтропии, а социальная популяция находится в состоянии непрекращающегося сжатия на протяжении почти трёх десятилетий – значит, навязанная обществу образовательная модель должна быть признана непригодной и заменена на более соответствующую долгосрочным историческим интересам и традициям данного общества. Применяя эти, простейшие, как нам представляется, критерии к российской ситуации, можно сделать вполне очевидный вывод о необходимости ре-традиционализации отечественной системы образования – как одного из важнейших условий будущего успешного развития страны в целом.

Разумеется, речь не идёт об отказе от использования достижений научно-технического прогресса (говорим это заранее, чтобы избежать неправильной интерпретации наших идей). Как показывает опыт того же СССР, синтез традиционных ценностей и социальных норм с управленческими и техническими достижениями модерна может быть если и не беспроблемным (а существуют ли вообще идеальные и бесконфликтные социальные системы?!), то вполне успешным и жизнеспособным. И советская образовательная модель является ярким примером успешности такого синтеза, когда традиционный по сути нормативно-ценностный комплекс с соответствующими ему стереотипами поведения и социальными практиками транслируется и закрепляется при помощи управленческих технологий эпохи модерна и «массового общества».

Современное российское образование, помимо отмеченных в начале данной статьи проблем, существует и функционирует в условиях трёх глубинных диссонансов:

1. Нормативный диссонанс между инерционно сохраняющейся установкой образования на массовость и общеобязательность усвоения транслируемого социального опыта с одной стороны – и *de facto* господствующей в обществе ориентацией на без-обязательное эгоистическое и гедонистическое существование индивида с минимальной социальной «включённостью» потребительского типа;
2. Политико-правовой диссонанс между декларируемыми доступностью и равенством права на образование и постепенно, но неуклонно выстраиваемой сегрегационной моделью образования, когда постоянно снижается доступность высшего образования для широких слоёв; а среднее образование урезается в объёме под предлогом «оптимизации» и «заботы о здоровье учащихся»; сюда же можно отнести угнетённое положение воспитателей, учителей, преподавателей в силу низкой оплаты, перегрузки и бюрократизации;
3. Ценностный диссонанс между традиционными установками на жертвенность, патриотизм, коллективизм, почитание старших и тем набором типично либертарианских и глобалистских ценностей, которые формируются как в правовом поле образования. Этому вторят СМИ, родители, дети и педагоги (!) бессознательно воспроизводят воинствующе-эгоистическую и даже социал-дарвинистскую модели поведения. Но при этом вслух говорят о единстве интересов, солидарности, жертвенности миссии педагога и т.п.

То есть образование существует как в состоянии внешнего конфликта с обществом и государством, когда укоренённые в Традиции нормы конфликтуют с государственной политикой и общественными настроениями, так и в состоянии внутреннего конфликта, когда официально декларируемые ценности противоречат повседневному поведению всех участников образовательного процесса. Никакого поступательного развития образования и формируемой социальности будущего при таком двойном конфликте нет и быть не может! Более того,

существующее в разорванном ценностном и нормативном пространстве образование способно лишь усугубить тенденции социальной энтропии и хаотизации.

Образование, будучи, с одной стороны, слепком общества, с другой стороны, является генератором его развития. В качестве социального института оно обречено болеть всеми болезнями, которые присущи данному обществу в конкретный исторический момент. Но оно же может стать и тем локомотивом, который поможет обществу, стране выйти из затяжной аномии и депрессии. Однако для этого необходимо иметь достаточно мужества для постановки масштабных задач и определения тех ценностных оснований, ради которых всё и затевается. Если для этого необходимо указать государству и обществу на его ошибки – значит, это надо сделать. Но прежде необходимо преодолеть внутренний диссонанс, о котором шла речь выше: педагоги должны выработать единую идейную, более того – идеологическую платформу, которую в качестве консолидированной позиции предложить государству и обществу в качестве ориентира развития. На основе чего начать перестройку нормативно-правовой базы. Если мы не хотим, чтобы в адрес работников и всей системы образования выдвигались бесконечные претензии, то должны выдвинуть их в свой адрес сами, не исключая упрека в пассивном принятии разрушительных реформ. Само профессиональное педагогическое сообщество утратило единство целей и методов. Только осуществив масштабную реактуализацию Традиции в своих убеждениях и повседневных профессиональных социальных практиках, можно рассчитывать на изменение в средне- и долгосрочной перспективе общества, права и государственной политики.

Литература

1. Аверьянов В.В. Традиция и динамический консерватизм // М.: Институт динамического консерватизма. 2012. 93 с.
2. Аникин Михаил «Ушло поколение НАДО – пришло поколение ДАЙ» // [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ya-zemlyak.ru/avtpoesia.asp?id_avt=360
3. Бабинцев В.П. Бюрократизация регионального ВУЗа // Высшее образование в России. №2/2014. 31 с.
4. Багдасарян В.Э. Конституция РФ как конституция побеждённого государства // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rusrand.ru/docconf/konstitutsija-rf-kak-konstitutsija-pobezhdennogo-gosudarstva> Дата обращения 28.06.2018.
5. Безрогов В.Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях // М.: Памятники исторической мысли. 2008. 294 с.
6. Домников С.Д. Мать-Земля и Царь-Город: Россия как традиционное общество // М.: Алетейа. 2002. 20 с.
7. Зильберман Д.Б. Генезис значения в философии индуизма // М.: УРСС. 2010. 230 с.
8. Калабалин С.А. Педагогические размышления // М.: Юстиция. 2017. 210, 213 с.
9. Конституция Российской Федерации. Глава 1. Основы конституционного строя. Статья 13. Часть 1.
10. Мф.18:7.
11. Сомов В.А. Первое советское поколение: испытание войной // М.: АИРО-XXI. 2015. 22 – 23 с.
12. Сорокин В.А. Законы и обычаи юных пионеров. Что должен всегда знать, помнить и делать каждый юный пионер // Л.: Прибой. 1925. 27 с.
13. Шестун Евгений, протоиерей. Православная педагогика//учебное пособие // М.: Про-Пресс. 2002. 546 с.