

Духовно-нравственные основания в образовательных традициях России

С. Н. Лифинцева¹, Ю. Н. Бажанова²

¹ Егорьевский филиал Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова (г. Егорьевск)

² Национальный исследовательский университет «МИЭТ»

Авторы подводят предварительные итоги модернизации российского образования, обращая особое внимание на предпосылки, особенности проведения и издержки процесса реформирования. С целью раскрыть значимость идеологической компоненты образования и предостеречь от социального волюнтаризма они совершают экскурс в область истории и этики, прослеживая зарождение нравственных основ национального характера. Авторы рассматривают ключевые этапы развития отечественной педагогики, отмечая на каждом из них возникновение и обогащение национальных образовательных традиций, анализируют советскую и постсоветскую доктрины образования.

Ключевые слова: образовательная система; педагогические традиции; духовно-нравственные основания; народная педагогика; этнопедагогика; воспитательный процесс; модернизация образования; идеологическая составляющая образовательного процесса.

В начале 1990-х гг. российское общество и государство были склонны заниматься самообманом относительно состояния системы образования, внушая себе, что в этой сфере, по сравнению с экономической, все благополучно. Отчасти это соответствовало действительности: достижения образовательной системы Советского Союза неоспоримы. Благодаря их инерционной силе, образование России преодолело начальный период реформ. Вместе с тем в нем нарастали темпы правовой и идеологической энтропии, но мы предпочитали не замечать этого или убеждать себя, что «все как-нибудь обойдется».

Пробуждение от образовательной спячки оказалось трудным. Наше общество вскричало: «Ах, сад, любимый сад мой!», только когда визг пил и удары топоров по фамильным вишням раздались

прямо под окнами. С Лопахиными пришлось считаться, переводить образование на буржуазные рельсы. Но мы все еще отчаянно надеемся, что вишневый сад не превратится в пилораму, и пытаемся найти компромисс с банкирами и промышленниками.

Роль государства в области образования во многом оказалась сходна с позицией театрального резонера. Поскольку опережать и предвосхищать события было уже поздно, оно констатировало свершившиеся факты и стало строить образовательную политику по принципу изречения прописных истин. Были приняты Национальная доктрина образования, охватывающая период до 2025 г. [1], «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» [2]; издано постановление Правительства Российской Федерации от 23.03.2001

№ 224 «О проведении эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования».

Однако общество ждет от государства большего. Все понимают, что ни одна модернизация не спасет сад от вырубки. Увлечение экономическими проблемами, рынком приведет к забвению того, что дерево — это не только древесина и сырье. Это сначала саженец, затем деревце, потом взрослое растение, цветущее и плодоносящее. Более того, общество столь далеко продвинулось в биологических изысканиях, что вынуждено было признать: у дерева не может не быть корней. Корни — не просто крепкие основания, заложенные в оветское время, они уходят намного дальше в глубь веков.

Вспомнить о корнях — исторических традициях образования в России — нас вынудил не только топор Лопухина, но и шквальная, иногда штормовая ветер перемен, порывы которого грозили вырвать деревья из земли. Традиции и заложенные в них духовные и нравственные основания во многом обеспечили жизнеспособность национального образования (не будет преувеличением утверждать, что и нации в целом). Эти основания жизненно необходимы и в XXI в. Без них немыслима идеологическая составляющая образовательного процесса, сегодня гордо именуемая национальной идеей образования.

Однако российское общество испытывает необъяснимую склонность к крайностям: поругание и забвение сменяются превознесением и абсолютизированием. Подобная участь постигла и традиции: совсем недавно о них не вспоминали, а сегодня они снова в моде и в цене. Национальным традициям образования посвящают научно-практические конференции, семинары и публикации. Охваченные всеобщим увлечением порой отрешаются

от современности и впадают в традиционалистский экстаз. Чего стоят, например, призывы ввести в образовательные программы элементы Закона Божьего — в многонациональном, многоконфессиональном и при этом светском государстве! Другой пример: в одной из статей эмоционально и убедительно доказывалась дидактическая целесообразность физических наказаний в российской революционной школе. Действительно, почему бы не ставить учеников в угол, коленями на горох, ведь конституционную гарантию защиты от жестокого или унижающего человеческого достоинства обращения не обязательно распространять на детей?

Из опасения подобных перегибов мы не склонны возводить традицию в абсолют. В наше время (проводя аналогии между реформированием образовательной системы и строительством) нужно не пытаться вмонтировать в здания из поливинилхлорида, стекла и бетона деревянные перекрытия допетровского образца, а иметь их в виду (учитывая испытанную веками прочность) при разработке архитектурного проекта.

Традиции можно рассматривать как *специфические формы проявления исторически сложившегося национального характера*, вынесенного ныне живущими поколениями из минувших эпох [3, с. 92], акцентируя их особенность, замеченную К. Поппером: общественные традиции «могут служить своего рода связующим звеном, посредником между личностями (и личными решениями) и институтами» [4, с. 330]. Эта отличительная черта наиболее значима в наше время активной институциональной перестройки общества, затрагивающей и сферу образования.

Педагогические традиции любого народа служат основанием для построения национальной образовательной

системы, поскольку аксиоматичность присуща только проверенным временем, веками складывавшимся ценностям и принципам. Сегодня принято рассматривать образовательную традицию в качестве наиболее устойчивого педагогического феномена, основополагающим свойством которого выступает национальная специфика. Однако понятие российских образовательных традиций характеризуется не только тесной связью с ментальностью и историей народа, но и открытостью ментального стереотипа нашей нации для непривычных, заимствованных форм воздействия (ставшей, по свидетельству многих ученых, традиционной). На этом основании традицию можно считать живым организмом, способным реагировать на внешние воздействия и развиваться в соответствии с изменением условий, а не формой, застывшей раз и навсегда, не восковой фигурой, покрытой вековой пылью.

Исследователи Т. В. Растимешина и Ю. В. Лункина ставят проблему, от видения которой во многом зависит рассмотрение темы соотношения традиции и современности. В частности, они отмечают: «Приверженцы советского строя предпочитают описывать и анализировать традиции советской школы. Апологеты великодержавной идеологии акцентируют внимание на образовательных традициях эпохи великой Российской империи. Представители педагогической теории считают, что основу всех систем образования в странах СНГ составляют идеи И. И. Бецкого, М. В. Ломоносова, Н. И. Новикова, П. Ф. Каптерева, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского. Активисты возрождения религиозной идеи в образовании отсчитывают традиции от принятия христианства на Руси. Сторонники западничества

настаивают, что так называемая классическая модель школы, определяющая характер современных образовательных систем на постсоветском пространстве, сложилась под влиянием педагогических идей Я. А. Коменского, И.-Г. Песталоцци, И.-Ф. Гербарта и Дж. Дьюи» [3, с. 92—93]. Иными словами, речь идет о необходимости хронологического очерчивания периода зарождения и фиксации традиционного.

На наш взгляд, если говорить об исторически сложившемся национальном характере, мы вынуждены будем заглянуть глубоко в историю — в языческую Русь, поскольку именно там, в недрах родоплеменного общественного устройства, закладывались основы мировоззрения наших предков. Специфические черты, сформировавшиеся в ту далекую эпоху, стали неотъемлемой частью характера народа, сбросившего с себя татаро-монгольское иго, победившего в великих войнах и сегодня, несмотря ни на что, питающего надежду на сохранение вишневого сада.

В IX в. на основе союза племен восточных славян возникло Древнерусское государство со столицей в Киеве. В образовании того периода происходили значительные изменения: наряду с сохранением в воспитании родоплеменной традиции формировался иной, семейно-сословный подход к нему. Каждое из складывавшихся сословий сообщало образованию свою главную нравственную ценность. Ремесленники и общинники превыше всего ставили *труд*. Эта ценность транслируется в наше время, в частности, посредством фольклора: «Терпение и труд все перетрут», «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда» и т. п. С точки зрения знати, наиболее важной составляющей образования было приготовление к ратному делу, что заставляло ее ценить *смелость*, *мужество* и *отчизнолюбие*. Для жрецов ключевым стало

развитие интеллектуальных способностей, поскольку восприятие передаваемых культовых знаний требовало грамотности и общей *учености*.

Интересно следующее наблюдение: притом что на историческом пути образование последовательно пережило этапы сословного дробления, систематизирования и глобализации, «три сословных начала образовали цельное духовно-нравственное триединство, транслировавшееся образованием на протяжении веков» [3, с. 93]. Сегодня представляется затруднительным вычленивать из названной триады главенствующий компонент. Со времен Киевской Руси педагогический процесс опирался на всех них в равной степени. Подтверждением тому служит наделение персонажей славянского фольклора всем комплексом добродетелей. Былинный богатырь сочетает в себе прозорливость и владение заветным знанием, привычку к труду и сноровку, неустрашимость и мужество. Так в фольклоре и образовании наметились духовно-нравственные основания национального характера.

Ячейкой общества была большая, объединявшая несколько поколений семья. Семьи сливались в общины, а те в племена. Только такой уклад был условием самосохранения человека и общества в целом. Он и определил особенности воспитания детей и подростков, наметил нравственные ценности, в передаче которых от поколения к поколению состояла сущность воспитания. С одной стороны, система отношений внутри общины диктовала содержание воспитательного процесса, с другой — этот процесс был стержнем самосохранения общины. Дети впитывали идею общинности и жертвенности во имя ближнего. Старшие учили младших труду, уважению и любви к земле.

Земля для языческой общины представляла абсолютную ценность. Труд земледельца имел не просто функциональное, но культовое значение. Отношение к земле как прародительнице всего сущего, источнику жизни члены общины впитывали с молоком матери. Любовь и *уважение к земле* — это больше, чем традиция, это становой хребет мировосприятия наших предков, впоследствии одна из нравственных основ национального характера. В эпоху Интернета и искусственного разума об этом основании вспоминать не принято, но без него современный человек немислим. Идея устойчивого развития — не новаторство, а ренессанс.

Каждый член общины был приучен подчиняться отцу, главе рода, общины, в дальнейшем — государства. Но это подчинение никогда не было слепой безропотной покорностью, оно базировалось на уважении и почтении, которое стало основой формирования *гражданского самосознания* граждан Древнерусского государства. Понятия подчинения, элитизма, авторитета отца, уважения к власти и одновременно доверия к ней также отражены в национальной идее.

Наши предки, готовя молодых людей к самостоятельной жизни, никогда не выделяли и не разделяли образование и воспитание. К младшему поколению относились так же трепетно, как и к старейшинам рода. Этимология самого слова «поколение» обнаруживает абсолютную, телесную близость старших и младших. Младший сидит на коленях у старшего и при этом они смотрят друг другу в глаза, внимают речам друг друга. В самом почти ритуальном «держании на коленях» отражается суть процесса «вращения» — воспитание и накопление знаний немислимы одно без другого, без информационного и эмоционального обмена.

Воспитание и образование изначально строились как последовательность вытекающих друг из друга стадий. Древние русичи осознавали неразделимую связь выращивания нового человека и его становления как полноправного члена общины. До 5—7 лет ключевую роль в воспитании играла мать. Благоговейное, трепетное отношение к ней и сегодня составляет одну из нравственных основ национального характера. Мать опекала, берегла и воспитывала, воплощая в себе функции всей общины — например, начальное трудовое воспитание: дети выполняли посильную работу, помогали старшим, прежде всего матери. С 7 лет мальчики попадали под опеку отца и общины, тогда как девочки под присмотром матери приучались вести домашнее хозяйство.

До Крещения Руси важной составляющей воспитания была передача политеистических представлений об окружающем мире. Календарная поэзия, неотъемлемая часть календарной обрядности, служила приобщению детей и молодежи к родному языку и ритуалам предков. Из уст в уста передавались пословицы и поговорки — концентрированное выражение народной мудрости, жизненных ориентиров и полезного опыта. Неспешное и словно бы непреднамеренное назидание, содержащееся в них, прививало юным интерес к творческому наследию своего рода, к фольклору. Эта традиция жива и в наши дни. В дошкольном воспитании, в народной педагогике роль фольклорного компонента невозможно переоценить. Ученые-лингвисты установили, что если в раннем детстве ребенка воспитывает не носитель языка и фольклора, воспитуемый будет отставать от сверстников в речевом и интеллектуальном развитии. То, чему мы не придаем особого значения в повседневной жизни: присказки

и прибаутки, колыбельные, песенки, доставшиеся нам от языческих предков и являющиеся органической частью общения с детьми, — становится основой этнической самоидентификации взрослого человека, а также важнейшим условием творческого и интеллектуального развития личности.

Современные ученые-педагоги, доказав значение фольклора в педагогическом процессе, создали самостоятельную науку — этнопедагогику. В ее рамках фольклор не только выступает аккумулятором национального характера, мудрости предков и поэтического дара, но и становится инструментом, даже субъектом педагогического процесса. В современном школьном и вузовском воспитании и образовании фольклором часто пренебрегают. Однако постижение родного языка и речи, мировоззрения предков, а также общечеловеческих нравственных ценностей через литературные источники является традицией отечественного образования. Урок литературы в российской школе — больше, чем просто изучение художественных произведений: в ходе него закладываются нравственные основы, осмысляются добро и зло, бытие и сущность, смысл и цель, прошлое и будущее. На уроке литературы сегодня происходит процесс формирования мировоззрения личности, национальной самоидентификации и гражданской социализации.

Следует отметить одну из характерных черт образовательного процесса Древней Руси, также способствовавшую складыванию национальных педагогических традиций: аксиологический вес учения и учености. Об их значимости свидетельствует летописный свод «Повесть временных лет»: «...великая польза бывает от учения книжного. Книги наставляют и научают нас пути покаяния, ибо мудрость обретаем и воздержание

в словах книжных. Это — реки, напояющие вселенную, это источники мудрости, в книгах — неизмеримая глубина, ими мы в печали утешаемся, они — узда воздержанию <...> Если поищешь прилежно в книгах мудрости, то найдешь великую пользу для души своей» [5, с. 165].

Уважение к мудрости, усердие в учении, преклонение перед обучающими и почтение к образованным наши пра-родители завещали своим детям, и завет исполнялся на протяжении веков. Не так много оскорбительных слов передали нам предки — вероятно, они были доброжелательны и незлобивы. Но слова «невежа» и «невежда» до сих пор означают необученность и невоспитанность, выражают пренебрежительное отношение к тому, кто плохо учился. Зато человека усердного и ученого уважали и почитали, ставили в пример молодежи. «Повесть временных лет» прославляет Ярослава Мудрого такими словами: «Ярослав же <...> любил книги и, много их переписав, положил в церкви святой Софии, которую сам создал <...> И иные церкви ставил он по городам и по местам, поставляя попов и давая им из своей казны плату, веля им учить людей, потому что это поручено им Богом...» [5, с. 165].

Принятие Русью христианства стало колоссальным импульсом для включения в обучение и воспитание новых нравственных оснований и зарождения на их почве национальных традиций. Роль Крещения Руси во всех контекстах бытия русского народа осмысливалась и переосмысливалась неоднократно. Одни научные изыскания посвящены роли церкви в образовании, другие рассматривают образовательный процесс как локомотив продвижения христианства в народ. Мы полагаем, что эти два процесса в контексте исторических событий оставались единосущны и неслиянны.

Наши предки-язычники не были убогими и бездушными. Но христианство пронизало национальное мировоззрение абсолютной нравственно-этической вертикалью, дало новую систему нравственных координат. За тысячу лет христианское мировоззрение стало синкретической частью видения мира русского человека. Оно не начиналось с преподавания в школе Закона Божьего и не заканчивалось отречением от веры в дни репрессий, поэтому препарирование знания, ценности и учения на светское и христианское со дня Крещения Руси и до XX в. немыслимо.

Во многих учебниках истории повторяется мысль: с принятием христианства в народные массы пришла книжная ученость. Но это не более чем стереотип. Школа, став необходимым орудием религиозной пропаганды, заимствовала у Византии дидактические цели: воспитание «в страхе Божиим». Сложилось два противоположных мнения о степени ее развитости: одни ученые доказывают широкое распространение школ и грамотности в Древней Руси, другие исследователи считают наших предков поголовно неграмотными. Но каким бы ни было состояние образовательной сферы до XIII в., татаро-монгольское нашествие нанесло непоправимый ущерб существовавшим в крупных городах школам и монастырям. Московская Русь обнаруживает даже меньшую грамотность, чем Киевская: не только массы, но и значительная часть духовенства в XV в. не были обучены даже азам грамоты. Известны жалобы новгородского архиепископа Геннадия, который, обращаясь к митрополиту Симону, убедительно просил его «печаловаться» перед государем, «чтоб велел училища учинити». Еще в начале XVII в. автор записок о России Ж. Маржерет замечал: «Невежество русского народа есть мать

его благочестия; он не знает ни школ, ни университетов; одни священники наставляют юношество чтению и письму, и эти занимаются немногие» (приводится по: [6, с. 7]).

Таким образом, положение школы в допетровской России представляет собой малоизученную область, в которой много неоднозначного и неясного. Некоторые ученые утверждают, что школа в этот период была исключительно церковноприходской, но данное мнение нельзя считать фактически доказанным. Только Собор 1666—1667 гг. повелел, чтобы «всякий священник детей своих научил грамоте». Все эти спорные обстоятельства не позволяют рассматривать Крещение Руси и ее просвещение как единый целенаправленный процесс, однако роль христианства от этого не умаляется. На отрезке исторического времени, расцениваемом исследователями как период «неучености», в парадигме становления личности образование и воспитание меняются местами: на первый план выходит воспитательный компонент, в котором христианство и Русская православная церковь играют ключевую роль.

Подтверждают эту мысль фактические данные, хотя нужно признать, что они немногочисленные и скудные. В летописях того периода глагол «учити» чаще всего употреблялся не в смысле школьного образовательного процесса, а в смысле поучения посредством проповеди. В таком же смысле поучение называлось учением, а занимающиеся им лица — учителями. Значительно реже глагол «учити» обозначал обучение в школе. Смещение этих понятий приводило даже к недоразумениям. Однако можно утверждать, что до XVII в. священник, проповедник, духовник являлись учителями мудрости сердца. Учитель в тот период играл

воспитательно-этическую роль. Основой для воспитательного процесса было *Учение Иисуса Христа и Отцов Церкви*.

Мы полагаем, главное приращение к духовно-нравственным основаниям образования в России в этот период состоит даже не в том, что воспитательный процесс стал строиться не просто на кодексе взаимоотношений рода и общины, а на общехристианских заповедях и запретах, а в том, что понятие *учитель* обогатилось такими компонентами, как *духовный наставник, пастырь*. И эти составляющие не остались в стенах храма: в последующий период развития светской школы представление об учителе как о духовном наставнике закрепилось и в гражданском образовательном процессе [3, с. 96]. Воспитание на основе христианской морали велось не только на уроке Закона Божьего, но и в ходе всего процесса воздействия общества на развивающегося человека, а школьный учитель далеко перерос свою роль: он стал нравственным примером, наставником.

Сквозь все перипетии отечественной истории и испытания, выпавшие на долю школы, наш народ пронес почтительное отношение к учительскому служению. В горниле переживаемых невзгод выковывался *национальный нравственный идеал учителя*. В первые годы после Октябрьской революции Народный комиссариат просвещения пытался насаждать новый, «функциональный» его вариант, основанный на секулярной идеологической парадигме. В противовес ему педагоги-гуманисты разрабатывали собственную концепцию педагогического идеала, базировавшуюся на гармоничном сочетании аксиологических по своей сути приоритетов: *человек, культура, этика, традиция, наставничество*. О неразрывности личностного и профессионального в личности педагога писал,

в частности, М. М. Рубинштейн: «...мы не собираемся настаивать на том, что надо сначала культивировать человека, а потом уже профессионала...» [7, с. 94].

Ученые-гуманисты подчеркивали (и с ними нельзя не согласиться), что функционализм таит в себе угрозы чрезмерной политизации образовательной деятельности, ущемления свободы действий и помыслов педагога. История советской школы отмечена неоднократно кампаниями по пересмотру сущности педагогического процесса. Часто он был связан с оттеснением педагога «на второй план», со сведением его функций к информаторской и пропагандистской. Однако принципиальным пунктом в становлении идеала учителя стала невозможность идентифицировать его деятельность со службой или ремеслом. На практически абсолютное совпадение элементов подвижничества и деятельности учителя указывал М. М. Рубинштейн. Более того, утверждал он, учительство не фиксируется во времени, оно требует всего человека, всей личности, поэтому его следует понимать как «идейное общественное служение делу глубокого, возвышенного призвания» [7, с. 103].

В официальной педагогике также разрабатывались представления о педагоге-идеале, однако результат разработок представлял собой не более чем восковую куклу, слепленную из пропагандистских лозунгов и кодекса чести коммуниста. Антропоцентрический идеал, в отличие от этой куклы, никогда не был безупречным, ему свойственны ошибки и недостатки. Основной принцип антропоцентрической педагогики состоит именно в том, что учитель растет и развивается вместе с воспитанниками — тогда как непогрешимому коммунисту расти было некуда. За это представители культурно-антропологического направления

критиковали идеал советского учителя, по их мнению, предельно мифический, оторванный от реалий школьной жизни. Психолог и педагог-гуманист В. Н. Сорока-Росинский иронически замечал, что за всю свою длительную практику ему только раз довелось увидеть «нафаршированного достоинствами педагога, не имевшего при этом ни одной отрицательной черточки, — это в кинофильме “Учительница”. Потрясающий образ! Сплошь в добродетелях, вплоть до благотворительности, никаких дефектов и при том с внешностью, не способной ни в ком пробудить греховных помыслов!» [8, с. 210]. **Антропологический, научный и одновременно народный, традиционный идеал** знаком нам из другого фильма — «Доживем до понедельника» (1968, киностудия им. М. Горького, реж. С. Ростокский): главного героя мы уважаем безмерно, при этом любим необъяснимо.

Вопреки стремлению советского государства всецело контролировать педагогическую деятельность и всемерно развивать функционально-идеологический подход в отечественной педагогике укреплялось человекоцентристское направление, видевшее суть миссии учителя в почетном служении законам развития человека.

Это понимание, трепетно хранившееся и формировавшееся веками, сформулированное в трудах великих ученых XX в., наш народ стал утрачивать только в последние годы. Самый горький итог реформ не в том, что заработная плата педагога относительно снизилась — с экономической точки зрения это поправимо, к тому же учитель-бессребреник тоже своего рода национальная традиция, — а в том, что сама профессия учителя перестала быть синонимом нравственной незапятнанности, самоотверженного служения, ценностного индикатора.

День знаний уже не считается народным праздником, и мы перестали дарить букеты учителям. Они могут нам это простить — но нас не простит история, если мы не вспомним сами и не расскажем детям об истинном предназначении педагога: сбережении национальной сокровищницы знаний и мудрости. Без этого *учение* неизбежно будет сведено к *образовательному процессу*, который можно перепоручить и электронной машине.

Национальный кризис самоидентификации конца XX в. со всей очевидностью доказал высокую значимость идеологической доминанты в образовательном процессе. Педагогический процесс в России обнаружил свою уязвимость перед натиском глобализации и культурной экспансией Запада. Мы утверждаем это только с целью подчеркнуть важность охранительной функции, которую выполняло православие, и отнюдь не причисляем себя к сторонникам возвращения его в образовательный процесс. Напротив, мы солидарны с теми, кто видит в этом угрозу правам и свободам, гарантированным Конституцией РФ [9; 10; 11]. Возвращаясь к понятию традиции, мы считаем, что православие может сегодня играть значительную роль в идеологическом наполнении школы, но не в «чистом» религиозном виде, а в виде духовно-нравственных оснований и этических ценностей, трансформированных и переосмысленных через образовательные традиции. Так, заповедь «Возлюби ближнего своего», являясь не только религиозным заветом, но и сублимированной этической мудростью поколений, на наш взгляд, не повредит идеологии демократии, утверждающей, что свобода одного человека заканчивается там, где начинается свобода другого.

Таким образом, наша позиция не состоит в абсолютизации опыта прошлого, она не в призывах к обскурантизму и не в традиционалистской замкнутости. Нам ближе подход бесконечно уважаемого нами В. В. Розанова: давать простые ответы на сложные и порой ненужные вопросы. Оглянитесь, разглядите простоту и мудрость нации в ее традициях — и не нужно будет ни изобретать велосипед, ни потирать лоб, наступив на те же грабли.

Подводить под современное образование старый фундамент непродуктивно. Новейшая концепция по определению инкорпорирует инновационные методики и отражает современные экономические и социально-политические реалии. Но если мы откажемся от национальной рефлексии и не сосредоточимся на традиции, нам предстоит в очередной раз пережить тяжелые последствия социального волюнтаризма, увлеченности необоснованным риском и стремлением к радикальному разрушению.

Литература

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации: утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 04.10.2000 № 751 // Российская газета [онлайн-версия]. 2000. 11 октября. URL: <http://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 17.03.2016).

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приложение к приказу Минобрнауки России от 11.02.2002 № 393 // Российское образование: федеральный портал / ФГАУ «Государственный научно-исследовательский институт информационных технологий и телекоммуникаций». Сор. 2002—2015. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html (дата обращения: 17.03.2016).

3. *Растимешина Т. В., Лункина Ю. В.* Традиции в отечественном образовании: взгляд из нового тысячелетия // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2015. № 1 (5). С. 91—98.

4. *Поннер К.* Открытое общество и его враги: [в 2 т.] / Пер. с англ.; под общ. ред. и с предисл.

В. Н. Сладковского. Т. 1: Чары Платона. М.: Междунар. фонд «Культ. инициатива»: Soros foundation: Открытое о-во «Феникс», 1992. 446 с.

5. Повесть временных лет / Сост., примеч. и ук. А. Г. Кузьмина, В. В. Фомина; вступ. ст. и перевод А. Г. Кузьмина; отв. ред. О. А. Платонов. М.: Ин-т русской цивилизации: Родная страна, 2014. 544 с.

6. **Костяшов Ю. В., Кретицин Г. В.** Петровское начало: кенигсбергский университет и российское просвещение в XVIII веке / Ред. М. Т. Ромашкина, худож. А. Старцев. Калининград: Янтарный сказ, 1999. 144 с.: ил.

7. **Рубинштейн М. М.** Проблема учителя. М.—Л.: Моск. акционер. изд. о-во, 1927. 173 с.

8. **Сорока-Росинский В. Н.** Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991. 240 с. (Педагогическая б-ка).

9. **Растимешина Т. В.** Религиозный фактор в политике идентичности: тенденции глобализации и нациестроительство в России // Вестник Московского государственного областного университета. 2012. № 4. С. 128—134.

10. **Вахтомин Н. К., Растимешина Т. В.** Гуманистическая направленность современного высшего образования в России // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия: Философские, социальные и естественные науки. 2012. № 3 (15). С. 147—153.

11. **Растимешина Т. В.** Клерикализация среднего образования: гуманистическое и политическое измерение // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия: Философские, социальные и естественные науки. 2012. № 3 (15). С. 173—180.

Лифинцева Светлана Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и логопедии Московского государственного гуманитарного университета (филиал в г. Егорьевске).
E-mail: listo4ek66@yandex.ru

Бажанова Юлия Николаевна — аспирантка кафедры философии, социологии и политологии (ФСИП) МИЭТ. E-mail: dps@miee.ru