Субботин А.И.

РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ В.В. ШОГАНА «ВОСПОМИНАНИЕ О БУДУЩЕМ. ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ ТРЕТЬЕГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ» (М.: ВУЗОВСКАЯ КНИГА, 2013. – 388 С.)

Ключевые понятия: трансцендентальная логика, философия науки, методология, философия образования, дискурс, событийность, постмодернизм, объективный идеализм, субъективный идеализм, позитивизм, экзистенция, синкретизм.

© Субботин А.И., 2013

Методическое творчество Владимира Васильевича Шогана[1] – более десяти книг[2] – широко представлено в Интернете и явно пользуется спросом: сейчас вообще повсеместно требуются хорошие методики и особенно – преподавания истории. Обладая педагогическим талантом – основой самостоятельности, В.В. Шоган с начала своей работы в школе создавал и совершенствовал свою собственную педагогическую концепцию, названную им «модульным подходом»[3]. С самого начала этот подход отличался, с одной стороны, оригинальностью, т.е. практичностью и эффективностью (ученикам всегда нравилось), а с другой – тоже оригинальностью, т.е. необычностью и нетрадиционностью (несоответствием методико-педагогическим канонам). В результате проверяющие (и некоторые старшие товарищи) оказывались в затруднении – то ли хвалить, то ли ругать, но лучше всего – не спешить продвигать новатора. Но все же он пробил себе дорогу.

В нашей школе много талантливых, новаторских учителей-методистов (о некоторых из них мы узнали еще в середине 1980-х гг.), но немного таких, которые стремятся основывать свой подход на психологии, философии, религии, чтобы вывести его на уровень культурологии (из знаменитой десятки новаторов ныне этим известен только Ш.А. Амонашвили). В.В. Шоган шел тем же путем: каждая из его книг – это шаг к углублению и обобщению авторской концепции; рецензируе-

[1] Его биография (явно написанная им самим) помещена на сайте Ассоциации почетных граждан, наставников и талантливой молодежи [1]. Единственная его характеристика как педагога дана покойным С.В. Кульневичем [2].

[2] См. некоторые из них: [3].

[3] Хотя дело не в названии; просто тогда была мода на такие термины. Но автор вкладывает в этот термин свое содержание.

мая же книга отражает философско-культурологический контекст и масштаб развертывания его концепции. При этом надо сказать, что для содержательного ее понимания надо прочесть все предыдущие (или хотя бы последнюю, см. сноску 2). Само появление этой книги – значимое явление такого масштаба в бушующем море российской педагогики, после выхода в 1996 г. книги Ш.А. Амонашвили «Размышления о гуманной педагогике».

Чтобы понять ход становления авторской концепции, надо реконструировать в общих чертах этапы этого пути в философском же контексте – через генезис категориальных оснований.

1. Российское образование в кризисной социальной ситуации. С 1970-х гг. в советской педагогике главной была проблема мотивации обучения, все предметники, как заклинание, твердили формулу «надо заинтересовать ученика», но мало кто умел это делать, а кто умел – не мог это объяснить так, чтобы другие могли повторить. С середины 1980-х гг. разоблачение пресловутой «процентомании» в советском образовании изрядно встряхнуло всю его систему: потребовалось мировоззренческое обновление. Педагоги разделились на поборников «учебной дисциплины» и сторонников «свободного обучения». Новаторы предложили «педагогику сотрудничества» как промежуточный вариант, но тоже не смогли объяснить, что это такое в методическом отношении. Создалась противоречивая и патовая ситуация: требовалось, с одной стороны, выполнять учебную программу, а с другой – создавать у ученика устойчивый мотив к обучению («интерес»). Для этого требовались новые основания этой мотивации – взамен старой, изжившей себя идеологии. На первый план выдвинулись два новых фактора: психологический и религиозно-духовный. Стали предлагаться новые подходы и идеи (психотерапевтической, прозападной, прославянофильской и других ориентаций), которым, однако, не хватало еще методико-методологической системности.

К концу 1980-х гг. ситуация усугубилась: теоретические вопросы «Чему учить?» (т.е. на кого учить) и «Как учить?» (т.е. «качество обучения») теперь приобрели прямой практический смысл: было принято решение менять содержание обучения по всем дисциплинам, исходя из принципа «экономической целесообразности» и рыночного спроса. Это означало жесткую конкуренцию между естественными и гуманитарными науками (не говоря о конкуренции внутри них), в результате которой преподавание последних было существенно сокращено. Но одновременно ставилась задача воспитания нового, культурного российского гражданина. При том, что востребованность старых авторитарных методик, основанных на заучивании (например, исторического) материала – основание вековых конфликтов между учителем и учениками, – уже ушла в прошлое. Актуальной стала востребованность методик, основанных на развитии естественной мотивации учеников (особенно в коммерческом образовании).

Сразу выяснилось, что достижения советской теоретической педагогики в лице ее корифеев: педагогов-предметников, педагогов-теоретиков, педагогов-новаторов, педагогов-психологов, педагогов-социологов, педагогов-философов и т.д. – оказались не в состоянии справиться со сложившейся ситуацией, так как все они страдают либо научной, либо дисциплинарной, либо контекстуальной односторонностью. Распространение удачных методик, выработанных в рамках определенных дисциплин, на все дисциплины пока-

зало свою бесполезность: естественнонаучный и гуманитарный методизмы несопоставимы (как и цели и модели этих видов образования). Прямое применение психологии (социологии, философии и т.д.) в образовании невозможно – на этой основе можно только создавать модели образовательной деятельности, а уже исходя из этих моделей – какие-то методики, и учителя должны уметь это делать (проблема авторских методик в образовании). Также провалились попытки массово распространять удачный опыт отдельных талантливых учителей; опыт – это не технология, и его описание автором ничего не даст другому педагогу – не объяснит, *что* делать: опыт надо создавать самому; объяснить же, *как* это делать, – вообще невозможно: это все равно, что объяснить, как жить.

Возврат к капитализму в нашей стране означает, что в образовании начинается возрождение обычного профессионализма, что проявляется, во-первых, в борьбе за рынок образовательных услуг, а во-вторых, в конкурентной борьбе. В такой ситуации поневоле происходит возрождение культуры индивидуального учительства – учителя, который, имея общекультурное мировоззрение, способен самостоятельно строить как модели, так и системно организованные методики преподавания своего предмета и формы педагогической деятельности, не противоречащие естественной мотивации учеников, и притом – живет в этой работе. При этом конечным смыслом процесса обучения должно быть приобщение[1] учеников к общечеловеческой культуре. Важнейшим качеством людей, способных на это, является их философская позиция и способность философского синтеза – феноменологический подход[2] и методологическое мышление.

2. Концепция синтетического обучения. Исходным методико-методологическим открытием В.В. Шогана следует считать его идею: если обучение – это ряд учебных действий, для добровольного совершения которых нужны мотивы (принцип природосообразности в обучении), то и нужно *создавать* эти мотивы определенным образом, даже в ущерб технологии традиционного коллективного обучения. До сих пор такая задача считалась заведомо выходящей за пределы возможностей учителя. Суть открытия в том, что любой естественный мотив – это не простой стимул к действию, опирающийся на негативную обратную связь (главный принцип дрессировки животных), он имеет сложную структуру и включает как минимум пять контекстов, задающих естественную систему и динамику развертывания содержательных моментов мотивации, которые (контексты) могут быть развернуты в типы уроков.

В терминологии автора это: образ, мышление, настроение, действие и рефлексия[3]. Сама эта последовательность отражает пять этапов деятельного развития сознания ученика, из которых каждый последующий вытекает из предыдущего. *Образ* – есть

[1] Заметим, что любое *приобщение* может быть только добровольным, как бы парадоксально это ни звучало для традиционного образования. Но любая альтернатива сводится к тому, чтобы насильно загонять обучаемого в клетку того или иного сорта.

[2] Этот подход давно является определяющим в западной культуре и философии [4].

[3] В отличие от традиционного простого перечисления тех или иных, слабо связанных, методических моментов, данная последовательность есть подлинная схема, поскольку ее целостность, т.е. связность ее моментов, присутствует в ней изначально, на уровне деятельности сознания вообще, как основы жизнедеятельности.

некое предъявление учебного материала, упакованного в наиболее насыщенные формы (каковыми являются театрально-музыкальные постановки), содержащие некую учебную тайну-загадку, которую необходимо *осмыслить* и отгадать-решить. Для этого надо создать на уроке определенное *настроение*. После этого можно *действовать*: искать-находить, создавать решение и фиксировать его в символических формах, смыслы которых распространяются на всю культуру. *Рефлексивное* замыкание проводится для осознания этой последовательности как общей схемы функционирования сознания, которая далее приобретает статус рабочего инструмента. Таким образом, эта пятичленная схема синтезирует в себе все моменты, необходимые для нормального развития и саморазвития сознания учеников, – естественные (т.е. неотторгаемые ими) и определяющие их практическую деятельность в целом. Характер этого синтеза – в естественности переходов от момента к моменту, обусловленных деятельностным стремлением к достижению целей. Вообще эта пятичленная схема является архетипом построения и структурирования всего содержания книги – от глав и параграфов до самого текстового содержания.

Но это – только начало. Наличие в этой схеме рефлексивного момента делает ее системно-функциональной, т.е. универсальной моделью учебного процесса. Это значит, что каждый из ее элементов может быть рефокусирован, т.е. рассмотрен как фокус ее реализации через все остальные, каждый из которых, в свою очередь, может иметь ту или иную степень значимости и содержательное наполнение. Это позволяет учителю свободно строить на этой основе содержательное многообразие конкретных методик проведения урока: урок-образ, урок-мышление, урок-настроение, урок-действие и урок-рефлексия. Тем самым преодолевается ограниченность методики ЗУНов: знания теперь вводятся в учебный процесс не сами по себе, а включенные в так или иначе развернутую учениками ситуацию их осмысленности – в пяти сознательных аспектах. Преодолевается псевдометодическая традиция монофокусировки (когда единственным мотивом учения является приказ учителя): через рефокусирование мотивация усвоения знаний распределяется на другие фокусы схемы, а не сосредоточивается на учителе-надзирателе. Это значит, что позитивный результат обучения будет достигаться только через реализацию всех пяти форм, без исключений и в данной последовательности[1].

3. Перспективы образования третьего тысячелетия – краткое изложение[2]. Последствия применения этого подхода в образовании представляются автору столь огромными, что в рецензируемой книге он расширяет контекст интерпретации схемы-пятичленки до общечеловеческого, общекультурного масштаба, т.е. создает концепцию уже не просто обучения или педагогики как профессии, но образования как средства изменения культуры в целом.

В общих словах, в книге с помощью трех-четырехуровневой проективной рефокусировки элементов пятичленки (5 глав, по 7 параграфов в каждой) на культурологическое содержание образования всесторонне описаны общие

[1] Очевидно, что традиционное предпочтение разными учителями только отдельных, излюбленных форм ведет к отрыву учебного процесса от естественной жизнедеятельности учеников, т.е. к его вырождению (к двоемирию и двойной морали).

[2] Рецензент выделяет и отмечает здесь только наиболее значимые, с его точки зрения, моменты.

условия приведения человечества к осознанному вселенскому единству («всеединству» по В.С. Соловьеву) с помощью нового образования[1]. При этом данный процесс автор связывает с общими естественными закономерностями развития культуры в обществе. В этом суть главы 1 «Образование как программа жизни», во втором параграфе которой – «Постулат опережающего образования» – выдвинута идея о том, что образование вообще в рамках культуры выполняет некую опережающую функцию: оно программирует культурное развитие новых поколений, задает «опережающий образ человека» (с. 48), сообразуясь с событийно-жизненными условиями развития человека. Структурная развертка этого дана в § 6 «Регулятивный принцип целеполагания», в котором целеполагание рассматривается в пяти аспектах: «образно-содержательное, рационально-мыслительное, смысловое, действенно-практическое и оценочно-рефлексивное» (с. 79); рассмотрены содержательные основания и режимы функционирования каждого из них, как ведущие к расширению сознания. Фактически – это развернутая схема управления[2] развитием деятельности, сознания и мировоззрения человека – в индивидуальном плане, т.е. основы его социальной адаптации.

Смысл этого – в следующем: гармонизация общества прямо зависит от гармонизации сознания новых поколений, каковая определяется обращением молодого поколения – в рамках образования – к общим идеям культуры и духовности, которым свойственна исходная всеобщность, гармоничность, абсолютность. Воспитание детей в духе этих идей позволяет ребенку смолоду осознавать в себе человека вообще, не иметь враждебных помыслов и быть убежденным в правильности такой позиции в любой ситуации. Сознание ребенка в таком случае находится в «чистом состоянии», когда оно (сознание) способно напрямую узревать «смыслы вещей» (с. 93), не заморачиваясь разнообразными привходящими и дисгармонизирующими сознание факторами любого рода[3]. Простейший путь в этом направлении – опора на природу знаков и символов и на символику культуры: именно это надо прививать ученику, и все остальное содержание его сознания поневоле будет сообразовываться с усвоенными им в раннем возрасте общими символами.

Эта мысль опирается на идеи философской феноменологии П. Рикера: «Субъект, который, интерпретируя знаки, интерпретирует себя... это – существующий, который через истолкование своей жизни открывает, что он находится в бытии до того, как полагает себя и располагает собой» (с. 93). Такое открытие, по мысли автора, дает субъекту способ и возможность разрешения любых мировоззренческих конфликтов в собственном сознании (а значит, потенциально – и во внешней

[1] Для советского педагога это выглядит как типичная утопия, но после перестроечного оголтелого антиутопизма проблема проектирования глобального будущего актуальна как никогда (так как вопрос «Что делать?», обычно связываемый у нас с вопросом «Кто виноват?», теперь все чаще связывается с вопросом «Что с нами будет дальше?»).

[2] Под «управлением» здесь понимается целенаправленное воздействие на условия (индивидуальные и коллективные, психологические и социальные) реализации общих закономерностей развития общества для приведения режима этого развития к определенным представлениям о гармоничном обществе.

[3] Это значит, что автор стремится возродить древнюю концепцию сознания ученика как «чистой доски», но применительно к современности (см. сноску 5); эта мысль также ассоциируется с кантовской идеей «чистого разума» [2].

действительности, так как «полученные представления, осмысленные понятия и факты, переживания, смыслы внедряются в действие» (с. 96)) и автоматически становится главным механизмом саморазвития его сознания и деятельности (индивидуальной и социальной), – это способность понимания всего за счет объединения даже, на первый взгляд, несовместимых образов, позиций или идей в единую абсолютную символическую целостность – «системную фактологию» (с. 94).

Применение этого способа осмысления действительности – снимающего в сознании конфликтную напряженность – есть не что иное, как переживание творчества, познавательного катарсиса – удовольствия от решения задачи, а это делает данный способ важнейшей ценностью для субъекта деятельности и социального индивида. Вполне самостоятельным субъектом деятельности, управляющим собственным развитием, человек становится тогда, когда сам ищет для себя проблемы, требующие творческого разрешения. Сводя все эти идеи воедино, автор получает возможность ввести общую схему фокусов формирования мировоззрения обучаемого человека, которой нужно следовать, чтобы это обучение было полноценным, полномерным и успешным: «1. Знаково-символическая конфигурация образования. 2. Система понятий и фактов образования. 3. Система художественных образов. 4. Система действенных ситуаций. 5. Система текстов и образов оценочной и рефлексивной направленности» (с. 97).

Глава 2 «Образование как основа жизненного пространства» посвящена обоснованию особой роли и места образования в культуре как репродуктора (воспроизводителя) культуры в целом – через язык культуры, его знаковые и смысловые структуры. Эта репродукция – процесс, имеющий определенный темпоритм, свою специфику в общечеловеческом, социальном и индивидуальном планах (§ 1–3). Из этого вытекает задача соответствия темпоритма образования и жизнедеятельности человека во всех трех планах, решение которой только и может привести к созданию «единого образовательного пространства» (§ 4) как объективного условия приведения всего человечества к всеединству (с. 124). Всеединство не есть формальное единство любого рода; оно предполагает собственную тотальную осознанность в той или ином плане человеческого сознания: «Его инобытие есть единое целостное пространство, в котором живет некий инвариантный человек, способный охватить это пространство своим единым сознанием» (с. 128), т.е. это то, что автор называет «модуль», а «инвариантный человек» здесь – «это персона образования»[1]. Из этого сразу вытекает культур-образовательная типология образовательных пространств (§ 5). В последних параграфах главы – «Регулятивный принцип погружения в новом образовании» и «Система средств погружения в образование» – рассматриваются методические и организационные условия полномерного и поэтапного «погружения» ученика в создаваемое пространство обучения[2], конечным результатом чего является его приобщение к «глубинному диалогу» – основанию техник «самопо-

[1] Этот термин, по-видимому, позаимствован из культуры эпохи Возрождения; он нужен автору для обозначения с его помощью ученика нового типа.

[1] Идея «погружения» в образовании не нова, но до сих пор она рассматривалась только в ограниченном масштабе некой частной методики (например, овладения иностранным языком).

гружения» (с. 149), т.е. саморазвития собственного сознания. Методический вывод из главы: «Образовательное пространство во всей совокупности своих компонентов только тогда будет способствовать адаптации персон образования, когда модуль будет предоставлять условия для погружения персон образования в его полезную протяженность, структуру, среду, вещи и предметы» (с. 165).

В этих двух главах и развернуты философско-культурологические и методические основы авторской концепции образования третьего тысячелетия – как потенциального средства преобразования человеческой культуры в рамках естественного процесса развития человечества.

В главе 3 «Образование как инструмент жизни» рассматриваются общекультурные условия реализации в общественной жизни развернутых выше образовательных структур – во всех их аспектах. Так, § 1 указывает на факт ретрансляции культуры новым поколениям через образование и совпадение филогенеза и онтогенеза в этом процессе («рекапитуляция» в терминологии автора) как основание фундаментальной роли образования в культуре: играть роль самосознания культуры, т.е. думать о том, каким будет будущее человечества, точнее – как человечество будет строить свое будущее (§ 2 «Постулат самосознания человечества»). Но образование – это еще и профессия, от которой напрямую зависит, как новые поколения будут понимать целенаправленность и специфику этого строительства (§ 3 «Постулат самосознания образования»). Именно такая целевая и системная направленность образования делает его инструментом воздействия на процессуальность культуры в целом (§ 4 «Методологический принцип интенционального инструментализма в новом образования» и § 5 «Процессуальный принцип инструментальной типологичности образования»). Поскольку важнейшей задачей образования теперь становится формирование самосознания, то главным условием результативности становится свобода и самостоятельность («§ 6 «Регулятивный принцип самостоятельности в образовании»), что и задает основания для нового видения методов образования (§ 7 «Классификация новых методов образования», снова подчиненная пятичленке). Только при таком подходе возможно подлинное педагогическое воздействие, приводящее ученика через спонтанное мыслительное поведение и глубинные конфликты художественных произведений к эффекту откровения и постижению «глубинного диалога», главной цели развития сознания ученика – превращения его в «персону образования».

В главе 4 «Образование как инвариантная структурная форма жизни» обосновывается структурное единство образования и жизни человека (человечества), их взаимовлияние друг на друга. Об этом прямо говорится в § 1 «Постулат преформизма в образовании»: образование всегда есть некий действующий проект культурного формирования человека и в этом смысле – инвариант культуры на всех уровнях индивидуального и социального сознания[1]. Этот инвариант описан в динамике на с. 247 и выражен в схеме на рис. 14 (с. 255); он включает следующие моменты: состояние синкретичного конфликта двух сторон, обособление которых приводит к «удвоению конфликта» (когда каждая сторона

[1] Эта идея, безусловно, опирается на идею трансцендентальной природы апперцепции И. Канта.

конфликта в себе подчиняет себе другую, подавляет ее и использует, доводя конфликт до антагонизма; затем начинается процесс «полусинтеза», когда две конфликтующие стороны начинают сотрудничать; завершается это подлинным синтезом – разрешением конфликта). Очевидно, что эта схема есть не что иное, как вариант гегелевского диалектического снятия противоположностей (как, впрочем, и взаимопроникновения противоположных сущностей «инь» и «янь» на Востоке). Она играет важную роль в построении системы книги[1]. Именно на этой схеме разворачивается далее представление о человечестве, о развитии форм его мышления (тоже вполне по Гегелю) и структуры человеческой личности (§ 2 «Человечество как единая форма существования») – от поверхностно-информационной до полноценной, жизнестроительской. Именно этой задачей теперь определяется смысл образования (§ 3 «Становление единой инвариантной формы образования») и принципы его функционирования (§ 4 «Методологический принцип инвариантной структурной формы образования»), основанного на динамике и последующем снятии жизнетворческого дуализма самоопределения (§ 5 «Процессуальный принцип дуализма инвариантных форм образования»). Именно эти процессы подлежат регулированию посредством образования: побуждение человека к осознанию сущностей, снятию их противоположностей; самоусовершенствование, самоопределение и саморазвитие в этом плане; использование этих способностей для жизнестроительства; самоэкспансия, т.е. обучение других, выведение их на этот путь саморазвития. В этом и заключается *жизнь* нового образования, реализуемого в соответствующих формах (§ 7 «Инвариантные структурные формы обучения и воспитания в новом образовании»).

В последней, пятой главе «Образование как коммуникативная основа жизни» рассматриваются вопросы, касающиеся становления учебных групп – в рамках становления человеческих общностей в целом. В § 1 «Постулат витализма в образовании» и рассматриваются условия, при которых эти общности функционируют в режиме замысла «Божественного единства» жизни: «Этот замысел – попросту индивидуальная траектория движения человека к внутренней гармонии, к целостности своего тела, души и духа. Главная задача индивида, личности – это переживание радости сотрудничества, это восхождение его сознания к самосознанию, в котором он способен вступить в глубинный диалог и в нем предстать перед Абсолютом. Эти важные ценности жизни могут возникать лишь в комплементарном взаимодействии людей, избравших друг друга на основе энергетического притяжения, которое есть форма, переходящая в дальнейшем в глубинный созерцательный диалог» (с. 318)[2].

Далее рассматривается генезис групповых образований (§ 2 «Человечество как динамика коллективных и микрогрупповых форм жизни») – от чисто формально-духовных и насильственных к общедуховным и до-

[1] Каждая глава содержит 7 параграфов, реализующих структуру этой схемы: исходный определяющий постулат; две пары описаний удвоенных конфликтов (одна – в контексте человечества, другая – в контексте образования); описание полусинтеза и описание конечного единства. В силу этого наблюдается сквозная преемственность параграфов во всех главах.

[2] Этот феномен лежит в основании идеи абсолютного и социального «служения» С.Л. Франка [6].

бровольным, в плане развития трех форм разума (с. 326): практического (американское человечество), мыслящего (европейское человечество) и чувствующего (русское человечество). В § 3 «Тотальная динамика коллективных и микрогрупповых форм образования» рассмотрены этапы отражения в педагогике духовно-образовательных установок: «Исследователям, ученым, педагогам необходимо глубинное созерцательное всматривание в персоналистическую субстанциональность каждого участника современной образовательной жизни. Необходимо не казуистическое определение того, что собой представляет индивидуальная траектория, не огульная классификация школьников на слабых, средних и сильных, а проникновение в тот имманентный замысел детской психики, который отражает тенденции социальных отношений взрослого сообщества» (с. 333–334). Здесь же показана специфика развития микроколлективов и микрогрупп в современном *информационном* обществе, порождающем особый, «информационный» тип человека – предтечи «человека соборного разума» (с. 337). Деятельность микрогруппы построена не по административному принципу; разделение обязанностей в ней происходит по принципу комплементарности, т.е. каждый человек в ней осознает и представляет себе роль и функцию каждого другого, в силу чего и возможен эффект самоорганизации группы и она выходит на высочайший уровень эффективной работы (§ 4 «Методологический принцип коммуникативной динамики в новом образовании»).

Это и должно стать основанием подготовки к социальной деятельности и работе: «В результате коммуникативный опыт, получаемый в школе и в вузе, должен, согласно представляемому принципу, переходить в опыт социальных отношений» (с. 338)[1]. Из этого вытекают новые методические требования к педагогическому «дискурсивному алгоритму»: «В этом контексте совершенствование педагогического дискурса и его адекватность объектам коммуникации влияют на гармонизацию жизни самих объектов: коллектива, микроколлектива, микрогруппы, индивида. А живое, созидательное общение в рамках объектов оказывает влияние на совершенствование дискурсивных форм» (с. 339).

В результате принципиально изменяется соотношение формально-коммуникативных и содержательно-коммуникативных связей в педагогической коммуникации (§ 5 «Процессуальный принцип субъект-объектных взаимодействий и субъект-субъектных отношений в образовании»), которое требует специального управления, регуляции («§ 6 «Регулятивный принцип индивидуального подхода при микрогрупповом образовании») и оформления («§ 7 «Микрогрупповые и микроколлективные формы организации нового образования»).

4. Узловые моменты концепции.

• Самая фундаментальная социально-психологическая идея автора – необходимость доразвития современного человека с уровня нормативной, т.е. стандартной и неизменяемой, и в этом смысле – ограниченной, деятельности (включая мышление) до уровня самосознания (рефлексивное отношение к индивидуальным и социальным нормативам – привычкам и традициям, свободное, творческое мышление). Речь идет о возможности формирования полноценного в своем развитии мышления и сознания, преодоления

[1] Это и есть основание социального служения; см. предыдущую сноску.

вековых традиций косности, недоверия и враждебности, псевдокультуры конфликтования. Для этого надо использовать все богатства духовной культуры и искусства, отказавшись от промышленно-экономической, узкопрофессиональной направленности образования. Методика вывода сознания человека на «глубинный диалог» есть вариант абсолютного решения проблемы непонимания между людьми – универсальной причины всех конфликтов и войн.

• Идея различения «информационного человека» и «жизнестроителя» имеет перспективный, культургенетический смысл, так как возникновение второго возможно только при сознательных и целенаправленных усилиях. Смысл этого в том, что абсолютизация потребительской сущности первого может вести лишь к вырождению в нем личности (овощ с неоформленными потребностями, проявляющий себя через животные инстинкты) и последующему «перевоспитанию» «жизнестроителями».

• Особое значение для мотивирования рефлексивного развития сознания человека имеет искусство – инсайтные и катарсические переживания и художественная персонификация[1].

Таким образом, в книге предложена тщательно проработанная (в историческом, культурологическом, философском и методико-педагогическом аспектах), систематически выстроенная, деятельностная[2] и крупномасштабная[3] концепция нового образования, описывающая базовые тенденции его развития за период третьего – начала четвертого тысячелетия (с. 259–261). Автором использовались многочисленные идеи, почерпнутые из философии (как классической, так и современной), истории, культурологии, религии, педагогики. Поэтому книга читается с интересом, будит мысль и воображение. Безусловно, она будет полезна многим педагогам, ищущим свой путь в образовании.

5. Единственный недостаток концепции, или – чего в ней не хватает. На взгляд рецензента, авторской концепции не хватает – в философском плане – именно того, чего не хватало философии И. Канта, по мнению Г. Гегеля[4]. Говоря кратко, автор при построении своей системы исходит из общего допущения, что все ныне существующие негативные особенности социального бытия – всеобщие конфликты, жестокая борьба за выживание, в том числе и в образовании (имея в виду совершенно очевидную антиавторскую направленность деятельности российского минобра), обострение экономических, политических, социальных, национальных и религиозных отношений по всему миру, вакханалия сознательно инициированных войн и «революций» и т.д., т.е. все, что так или иначе может препятствовать реализации идей автора, – уже преодолено, и людям ничего не остается, как объединяться и дружить. Но человечество конфликтует внутри себя тысячи лет, и проблема преодоления такого состояния до сих пор даже толком не поставлена, и как ее решать – никто не знает (да немногие и хотят). Видимо, именно поэтому автор отводит реализации своих идей не меньше чем две тысячи лет, очевидно, надеясь на некие законы прогрессивного развития общества. Но и их существование

[1] Это более глубокий уровень воздействия, чем, например, «диалог культур» В.С. Библера, рассчитанный на воспитание философов.

[2] В педагогическом смысле.

[3] Напоминающая в этом плане «Пампедию» Я.А. Коменского.

[4] См., например: [7].

тоже проблематично. Это значит, что все равно требуется отдельное дополнительное исследование – возможной роли образования в преодолении многотысячелетней традиции конфликтования, враждебности и практики войн.

Библиография

1. Шоган Владимир Васильевич. URL: http://glory-gallery.com/glory_gallery/man/3169/.
2. *Кульневич С.В.* Педагогика одинокой личности. URL: http://uchebauchenyh.narod.ru/books/pol.htm.
3. *Шоган В.В.* Новые технологии в историческом образовании. Ростов н/Д, 2005; *Он же*. Методика преподавания социально-гуманитарных дисциплин в высшей школе. Ростов н/Д, 2009; *Шоган В.В., Оболонко Н.В., Сторожакова Е.В.* Уроки истории Древнего мира в 5 классе. Ростов н/Д, 2013.
4. *Bermudez, J.L.,* 2001. Nonconceptual self-consciousness and cognitive science // Synthese, 129 (1): 129–149; *Carruthers, P.,* 2000. Phenomenal Consciousness: A Naturalistic Theory. Cambridge University Press; *Janzen, G.*, 2005. Self-consciousness and phenomenal character. Dialogue, 44 (4): 707–733; *Robinson, W.S.*, 2004. Understanding Phenomenal Consciousness. Cambridge University Press.
5. *Brook, A.,* 2001. Kant, self-awareness, and self-reference. Self-Reference and Self-Awareness, Ed. by Brook, A. and R. DeVidi. John Benjamins.
6. *Франк С.Л.* Духовные основы общества. М., 1992. Гл. 4; Он же. Реальность и человек. СПб., 1997. Гл. 6.
7. *Гегель Г.В.Ф.* Лекции по истории философии. СПб, 1994. Кн. 3. С. 490–495.

Bibliography

1. Shogan Vladimir Vasilievich. URL: http://glory-gallery.com/glory_gallery/man/3169/.
2. *Kulnevich, S.V.* Pedagogy a lonely person. URL: http://uchebauchenyh.narod.ru/books/pol.htm.
3. *Shogan, V.V.,* 2005. New Technologies in Historical Education. Rostov-on-Don; *Shogan, V.V.*, 2009. Methods of Teaching Socioal-Humanitarian Disciplines in Higher School. Rostov-on-Don; *Shogan, V.V., N.V. Obolonko* and *E.V. Storazhakova*, 2013. Ancient History Lessons in the 5th Form. Rostov-on-Don.
4. *Bermudez, J.L.,* 2001. Nonconceptual self-consciousness and cognitive science // Synthese, 129 (1): 129–149; *Carruthers, P.*, 2000. Phenomenal Consciousness: A Naturalistic Theory. Cambridge University Press; *Janzen, G.*, 2005. Self-consciousness and phenomenal character. Dialogue, 44 (4): 707–733; *Robinson, W.S.*, 2004. Understanding Phenomenal Consciousness. Cambridge University Press.
5. *Brook, A.,* 2001. Kant, self-awareness, and self-reference. Self-Reference and Self-Awareness, Ed. by Brook, A. and R. DeVidi. John Benjamins.
6. *Frank, S.L.* 1992. Spiritual Basics of the Society. M.; *Frank, S.L.* 1997. Reality and a Person. SPb.
7. *Hegel, G.W.F.* 1994. Lectures on the History of Philosophy. SPb., Vol. 3: 490–495.