

мы обучения Давыдова – Эльконина, В. Шаталова и др. Все они могут быть осмыслены в рамках синергетической парадигмы мышления.

Список этот можно продолжать, но ... это все перечень проблем сегодняшней педагогики, которые так или иначе ею решаются. И возникает закономерный вопрос, а причем здесь заявка на конструктив от синергетики?

В синергетической парадигме педагогического мышления начинает просматриваться общий язык для описания многих педагогических явлений, по-новому просматривается дальнейшее развитие образования: личностно ориентированное образование, профилизация, индивидуальные траектории развития учащихся, компетентностный подход – все это становится единой и органичной частью новой педагогики.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА: ВЫБОР НАПРАВЛЕНИЯ

УДК: 370.1
ББК: Ч 313

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОНЦЕПЦИЙ: ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРОТИВОРЕЧИЯ

А. В. Сиволапов

Ключевые слова: учебно-воспитательные модели США, России, КНР, Японии; международное сотрудничество; индивидуализация воспитания; гуманизм; демократия; ментальные приоритеты; культурные различия; культурная интеграция; школы ЮНЕСКО; гражданин мира; изоморфизм учебно-воспитательных дисциплин; утрата национальной культуры.

Резюме: В настоящей статье излагаются основные положения, явившиеся результатом многолетних авторских исследований. Автор стремился выявить и обсудить центральные проблемы, связанные с расхождением между предполагаемыми результатами модернизации и их реальным воплощением. Большое внимание уделяется процессам международного сотрудничества, способствующим существенным изменениям в традиционном содержании воспитательных концепций. В статье рассматриваются различия между национальными образовательными приоритетами России и США (на которые большое влияние оказывают национально-культурные традиции) и делается вывод о том, что даже самые передовые методы и технологии имеют границы применимости в конкретном образовательном пространстве.

Модернизация содержательного аспекта воспитательного воздействия в последнее время становится одним из приоритетных направлений образовательной политики многих стран, на что безусловное влияние оказывают про-

цессы культурной интеграции. Прямым следствием указанных процессов становится пересмотр традиционных для каждой системы государственно-общественного воспитания положений, их расширение, а также усиливающаяся в последнее время тенденция изоморфизма учебно-воспитательных дисциплин, проявляющаяся в стремлении государств к выработке общемирового подхода к решению проблем воспитания.

Первой официально выраженной международной идеей становится принятая в 1948 г. ООН «Всеобщая декларация прав человека», провозглашающая идею гуманизации человеческой личности. Учебно-воспитательный процесс, согласно тезисам Декларации, должен быть ориентирован на «полное развитие человеческой личности, ... содействие взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами, содействие деятельности ООН по поддержанию мира» [9, С. 7]. На последующих конференциях по образованию указанные принципы демократии, в той или иной форме, получали отражение в международных документах.

В 1987 г. инициатором и разработчиком комплекса предложений, в соответствии с которыми была создана концепция «европейского воспитания», изложенная в «Голубой книге», явилось правительство Франции. Среди основных целей разработчики выделили «духовное сближение народов европейских стран», «использование опыта модернизации методов воспитания и обучения для взаимного обогащения и совершенствования», а также создание в учебных заведениях такой обстановки, в которой «учащиеся почувствовали бы себя европейцами» [22, С. 13].

На рубеже XX–XXI веков проблемы воспитания получают особое обострение, переходя в разряд доминирующих тем международных исследований, дающих национальным образовательным системам конкретный перечень ключевых понятий (постоянно расширяющийся), в соответствии с которыми, по мнению экспертов, необходимо выстраивать национальную политику в сфере воспитательного воздействия: «Военные конфликты, столкновения на этнической почве, культурная маргинализация, нарушения прав человека, экономическое обнищание, религиозная нетерпимость, деградация окружающей среды и др.» [3, С. 75]. В 2001 г. на 46-й сессии Международной конференции по образованию перечень проблем воспитания был существенно расширен: «Глобализация, развитие демократической культуры, плюрализм мнений, культурное разнообразие» и т. д. [11, С. 106].

В настоящее время экспертами ЮНЕСКО разрабатывается глобальная концепция под названием «Учиться жить вместе», предполагающая адаптацию содержания учебно-воспитательных дисциплин в соответствии с процессами глобализации, миграции и культурного разнообразия. Среди важнейших целей воспитания обозначены «подготовка личности к активной гражданственности, открытой миру», и «укоренение ценностей терпимости», при этом толерантность, или терпимость, видится разработчикам в качестве «основной оси, благодаря ко-

торой обеспечивается интерактивная функция современной демократии в условиях стирания границ между государствами и культурами» [11, С. 108].

Однако при более внимательном изучении материалов документа можно прийти к мысли о том, что суть данной концепции сводится в основном к культивированию терпимости в условиях «невыносимых тягот неравенства между странами и внутри них», что ведет к игнорированию данной проблемы, но не к ее решению.

С позиций воспитания «умения жить вместе», которое поможет «понять и оценить вклад различных народов во всеобщее наследие человечества», в мировом образовательном пространстве начинает рассматриваться воспитание гражданственности и патриотизма, а культурные различия при этом переходят в разряд так называемых «проявлений общей человеческой природы» [24, С. 94]. В России модернизация системы воспитания проявилась в увеличении количества дисциплин, имеющих целью формирование диалога между цивилизациями («Мировая художественная культура», «История мировых цивилизаций»), при этом без внимания остались такие важнейшие аспекты духовно-нравственного воспитания, как формирование патриотизма и уважительного отношения к истории отечества [7, С. 55].

Показательно, что основные направления модернизации среди представителей российской культуры и передовой научно-педагогической общественности не получили поддержки и одобрения. Так, в конце 90-х годов российскими исследователями была предпринята попытка создания концепции общего образования в соответствии с общемировыми тенденциями. В процессе эксперимента авторы учли мнение и опыт заслуженных российских учителей, ученых, работников культуры, а также служителей церкви. Респонденты отвергли как не подлежащий включению в национальный учебно-воспитательный контекст целый ряд дисциплин и навыков: этику, эстетику, этикет, историю искусств, мировую художественную литературу [14, С. 8].

В настоящее время задачи модернизации воспитательных систем положены в основу деятельности ассоциированных школ ЮНЕСКО, которыми к 2001 г. было охвачено 130 стран (в России по данным на 2001 г. насчитывалось 100 школ ЮНЕСКО [6, С. 9]). В российском учебно-воспитательном пространстве широкое хождение получают следующие принципы: охрана окружающей среды, исследование прав человека, ребенка, проблем демократии, толерантности, отстаивание свободы выражения мнений [6, С. 10]. Однако не вполне ясным относительно цели и конечного результата представляется внедрение в систему воспитания принципа «соблюдения прав меньшинств», выделенного среди основных направлений проекта «Культура мира в России» [6, С. 10], поскольку в документе не указано, о каких меньшинствах идет речь.

Кроме того, внедрение новых дисциплин, имеющих целью воспитание молодого поколения в духе мира, сотрудничества и демократии, в учебно-воспитательный процесс российской школы неизбежно сокращает часы, отведенные на изучение отечественной литературы и истории, которые традиционно

оказывали самое непосредственное влияние на духовное становление школьников, определяя общий уровень их развития и духовную сущность.

Ключевым понятием политики, проводимой ЮНЕСКО и ее организациями, является концепция демократизации образования, настойчиво проводящая в учебно-воспитательный процесс идеи гуманизации, в соответствии с которыми система школьного воспитания на рубеже XX–XXI веков переориентируется на развитие у воспитанников чувства уверенности в своих силах и возможностях как гаранта формирования устойчивого нравственного стержня личности. Среди разработчиков современных школьных программ широко распространяется убеждение в том, что достижение эффективности между образованием и рынком труда зависит от усиления акцента на воспитании предпримчивости у обучаемых [17, С. 32].

Однако воспитание предпринимательских качеств у школьников под воздействием рыночной экономики будет, так или иначе, являться причиной обострения противоречий, связанных с проблемами индивидуализма, при которых психологический и духовный мир человека будет отодвигаться на периферию общественной жизни, а социальные институты – обезличиваться.

Формирование у воспитанников позитивной самооценки предполагается достичь посредством включения в учебные программы новых предметов («Человек и общество», «Воспитание человека», «Мотивы поведения человека», «Причины и предупреждение неправильного поведения» и т. п.). Однако в данном поиске можно выделить, как минимум, два направления: к примеру, в школах КНР усиление человековедческой ориентации проявляется в сокращении школьной учебной нагрузки и возрождении традиций идейно-нравственного воспитания и общественной практики, а не за счет введения дополнительных дисциплин, как в школах США. Духовное развитие конкретизируется в документах как воспитание патриотизма, коллективизма и духа сотрудничества [4, С. 89] – формулировка, переходящая из документа в документ на протяжении всего развития Китая и соответствующая национальным образовательным традициям. Кроме того, в педагогике США и Китая выявляются значительные расхождения во взглядах на нравственное воспитание школьников: программы американской школы нацелены главным образом на формирование чувства достоинства учащихся, в то время как модернизация воспитания в Китае пытается решить задачу практического освоения моральных понятий.

Особого внимания заслуживают результаты модернизации учебно-воспитательного процесса в Японии, система воспитания которой уже с начала 1980-х гг. подверглась полному пересмотру в связи с увеличением детской преступности, в чем общественность обвинила навязанную в годы оккупации американскую модель нравственного воспитания, противоречащую национальным традициям [25, С. 89]. В современном японском обществе ценятся не столько глубоко образованные профессионалы, сколько люди с широким общим образованием, хорошо воспитанные, готовые к сотрудничеству с окружающими и коллегами.

Опыт Японии становится сегодня весьма актуальным для России, которой настало время признать необходимым возвращение к отечественным традициям в сфере воспитания подрастающего поколения. Если в недалеком прошлом нравственному воспитанию личности в системе образования уделялось огромное внимание, основательно отработывалась методика соответствующей воспитательной работы, то в современном отечественном учебно-воспитательном процессе существенно изменились состав и деятельность субъектов воспитания. Результатами такой «модернизации» явились утрата национальной культуры, криминализация общества и социальная деградация.

В настоящее время в отечественной педагогике отличительными чертами новой культуры воспитания становятся плюрализм и вариативность воспитательных практик, возрастание роли психологических и педагогических технологий, увеличение степени свободы субъектов учебно-воспитательного процесса [15, С. 110], что в основных чертах соответствует европейским рекомендациям. Однако отечественными разработчиками вместе с идеологическими ориентирами коммунистических идеалов частично или полностью отбрасывается из поля зрения воспитание черт характера, формирующих ценностные отношения к человеку и его жизни, к труду, к государству и обществу.

Стратегия образования конкретного учреждения предполагает взаимосвязанное изменение всех компонентов образовательной системы, как учебной, так и воспитательной ее части. Подобные мысли все чаще звучат в работах современных отечественных исследователей: «У каждой школы должна быть собственная воспитательная система, характер которой зависит от типа школы, замысла педагогов и от соображений детей и родителей» [21, С. 89]. Однако, как мы полагаем, вышеназванное положение нуждается в дополнении: «собственная воспитательная система» должна выстраиваться не только в зависимости от типа школы, но и в непосредственной зависимости от ценностных ориентаций и мотивов поведения, определенных действием ментальных механизмов на протяжении тысячелетней истории конкретной национальной культуры, а также в соответствии с предшествующими педагогическими традициями, доказавшими свою эффективность и соответствующими специфике менталитета данного общества. Следовательно, модернизация российской воспитательной системы, основанная на внедрении западной культуры, склонной занижать роль собственно человеческих факторов, относящихся к внутреннему миру личности, в пользу внешних, технико-экономических (культивирование индивидуалистических качеств индивида, его самореализации, самовыражения и т. д.), в настоящее время не приносит желаемых результатов вследствие отказа разработчиков от национальных традиций, которые, по утверждению ведущих российских ученых, имели в своей основе многовековой опыт российской культуры.

Необходимо отметить, что в систему воспитания под воздействием глобализационных процессов сегодня начинают проникать законы рынка, вызывая целый ряд противоречий, наиболее острым среди которых является утрата

учебно-воспитательным процессом широкой образовательной миссии и переориентация на потребности современного рынка, при этом даже западные исследователи, обладающие опытом многих поколений рыночного общества, указывают на патологические проявления так называемой «рыночной ориентации характера» [26, С. 237]. Следствием становится деформация требований нравственности, замещаемых критерием рациональности. При этом авторитет и значимость нравственных требований либо существенно снижаются, либо полностью атрофируются, и начинает процветать откровенно хищническое «деловое» поведение, отбрасывающее ценности трудового воспитания. Наиболее ярко указанное противоречие коснулось высшей школы, где в настоящее время происходит переориентация сознания студентов на удовлетворение утилитарных потребностей. В контексте российской системы воспитания диаметрально меняется оценка таких нравственных понятий, как алчность, агрессивность, эгоизм, завышенное самомнение, в условиях рыночных отношений обретающих статус позитивных качеств личности. Категории «национальные» и «общечеловеческие ценности», «духовность» все чаще вытесняются напористой пропагандой, прославляющей предприимчивость, богатство, право сильного и благополучного, искусство коммерции, чуждые российской национальной культуре, в образовательное пространство которой настойчиво внедряется миф потребительского общества как лучшего и единственно достойного образа жизни.

Еще со времен советской системы образования у нас сложилось немало ценных традиций и форм воспитательной работы, которые исторически не могли сложиться иначе как в соответствии с чертами национального характера, на что было указано в свое время К. Д. Ушинским, утверждающим, что общественное воспитание в первую очередь является «продуктом длительного исторического развития нации, которое нельзя заимствовать у других народов» [27, С. 195]. Если в недалеком прошлом система воспитания в России была направлена на развитие отечественных ментальных приоритетов (среди которых – коллективизм, гражданственность, патриотизм, уважительное отношение к труду), то сегодня вузовской молодежи прививается «стремление к самодостаточности», а воспитательные программы нацелены на формирование умений и навыков, необходимых в условиях возрастающей конкуренции. Суть новых подходов воспитательной работы сводится главным образом к формированию у молодых людей так называемых «лидерских качеств», которые, по результатам исследований, присущи американской модели сознания и отсутствуют в ментальном мировоззрении россиянина [13, С. 195]. К примеру, современная система воспитательной работы со студентами Рязанского государственного педагогического университета основывается на приоритетах, обозначенных «Всемирной программой действий для молодежи начала XXI века» ООН, а среди основных целей воспитания обозначена «необходимость формирования молодого лидера», выстраивающего «персональную карьерную траекторию» и развивающего «положительную самооценку» [10, С. 56]. При универ-

ситете создаются ассоциации, объединяющие участников международных программ, в активе которых имеется проект «Школа молодых лидеров», разработанный Американским советом по международному образованию.

Внедрение философии прагматизма на российскую почву вряд ли будет способствовать оздоровлению нашего общества, как не способствовало оно эффективности воспитания американского общества, которое сегодня явно нельзя назвать благополучным в нравственном отношении. Еще К. Д. Ушинским были выявлены пороки воспитания, основанного на ранней независимости и культивировании у обучаемых «высокого понятия о самих себе и своих правах», свойственных американской педагогике [27, С. 293].

Свобода без дисциплины перестает быть таковой и перерастает во вседозволенность. Современные призывы к утверждению свободы личности и демократии, являющиеся ключевыми понятиями в международных концепциях воспитания для XXI в., которые при этом не базируются на необходимости дисциплины, по сути, приводят к разрушению личности.

В основе российской педагогической традиции лежали более гуманные принципы: не стремление к лидерству и индивидуальному самовыражению, а помощь более слабому; элементом нравственной подготовки являлась работа в коллективе, трудовая помощь и постоянная взаимозависимость, воспитывающая, по словам А. С. Макаренко, «правильные взаимоотношения между людьми» [29, С. 407]. Дисциплина в системе воспитания была включена в разряд нравственных категорий. Среди хрестоматийных авторов российская педагогика особое значение придавала высказываниям Ф. Дистервега о «дисциплинарной дидактической силе» как «единственно эффективном качестве хорошего преподавателя» [29, С. 484]. Понятие дисциплины отождествлялось не с муштрой или страхом наказания, причисляемых А. С. Макаренко к разряду педагогических пороков, а с «защищенностью, уверенностью в своем праве, путях и возможностях для каждой отдельной личности» [29, С. 472].

Сегодня результаты внедрения идей демократии в практику учебно-воспитательного процесса в развитых странах также нельзя назвать оптимистичными. К примеру, недостижимость воплощения демократических идеалов в практике современных американских школ признается даже авторитетными американскими педагогами Р. Мошером, Р. Кенни, Э. Гарродом. Провозглашение свободы в выборе изучаемых дисциплин и посещаемости занятий (свойственные образовательным традициям США), призывы к свободе личности и т. п. приводят чаще к расплывчатости содержания образования и к ослаблению дисциплины со всеми вытекающими негативными последствиями. Во взглядах на демократизацию учебно-воспитательного процесса в планекрепощения личности ученика, его свободы и независимого выбора большого внимания заслуживает позиция Г. П. Щедровицкого, справедливо указавшего на то, что для обучаемого, «не выработавшего форм и способов общественного поведения, в сфере общественной деятельности и в сфере детского самообслуживания свобода в течение длительных промежутков является недопустимой»,

поэтому задача педагогики заключается в направлении воспитательного процесса, осуществляемым с помощью перехода к парным отношениям «воспитатель – ребенок» [32, С. 677]. Мы полагаем, что время доказало убедительность приведенных положений, поскольку в настоящее время даже американская «недирективная» педагогика признала некорректным отказ от педагогического знания, полученного в прежние годы классическими «директивными» методами (что наглядно демонстрируют новые направления реформирования образования в США).

Большое число противоречий глобального и национального характера влечет за собой сегодня внедрение концепции воспитания «гражданина мира», обостряющей проблему утраты национальных корней. На обострение данной проблемы непосредственное влияние оказывают наднациональные организации. К примеру, международные обмены студентами и стажировки в условиях экономической нестабильности, а также – что является особенно важным – при отсутствии целенаправленного воспитательного и идеологического воздействия, выраженного в культивировании национальной идеи, в любом случае будут способствовать обострению проблемы утечки научной молодежи за рубеж.

Сотрудники РАН высказывают сегодня вполне резонные опасения за будущее России, из интеллектуального потенциала которой происходит отток талантливой молодежи. Академик Ж. И. Алферов прямо говорит о том, что Петербургский научно-образовательный центр, набирая талантливую молодежь и обеспечивая ей высококлассное образование от лицея до аспирантуры, в значительной мере готовит специалистов для зарубежной экономики, так как многие его выпускники оказываются впоследствии за границей [8, С. 972].

Указанная проблема является прямым следствием начавшихся в конце XX века процессов интеграции и глобализации, и большое влияние ее на решение может и должна оказать правильная постановка системы патриотического воспитания. К примеру, исследования показывают, что в системе высшего образования наименьшее количество европейских ученых, остающихся в принявшей их стране, приходится на долю Японии, Южной Кореи и Китая [30, С. 95]. Данный факт можно расценить как несомненную заслугу системы патриотического воспитания.

В целом сочетание глобализации и интеграции вызывает в настоящее время целый ряд противоречий, и развитие этих сил нельзя назвать гармоничным. Так, в докладе ПРООН (Программа развития ООН) о состоянии мирового развития за 1999 г. говорится, что никогда раньше культурные противоречия на международном уровне не достигали такой остроты, как сегодня [5, С. 14].

При этом высказываются мнения о том, что лидирующее положение в условиях глобализации занимают экономически благополучные страны и особенно США (с авторитетным мнением которых ЮНЕСКО не может не считаться по причине финансовой зависимости), которые, соответственно логике глобальности, не заинтересованы в общеевропейской стабильности [2, С. 69]. Аналогичны

выводы Первого Европейского форума мира, прошедшего в 2001 г. в Берлине, на котором прямо указано, что высокий жизненный уровень богатых стран поддерживается за счет низкого уровня остальных народов [23, С. 165]. Безусловно, концепция ЮНЕСКО о взаимопроникновении культур в сфере науки и образования заслуживает уважения, однако некритическое заимствование зарубежного опыта под нажимом серьезных глобализационных процессов может привести к потере национальной образовательной системой уже существующих и получивших мировое признание педагогических достижений.

Необходимо обратить внимание и на тот факт, что в процессе культурной интеграции, влекущей за собой пересмотр взглядов на историю (формирующую нравственный облик и уважение к отечественной культуре) в контексте «объединенной европейской точки зрения» исследователи указывают на нежелание педагогики США обратиться к опыту других стран или использовать в своем воспитательном пространстве какой-либо культурный проект, разработанный коллективом ученых разных стран [26, С. 234], т. е. воспитание своих граждан США вполне обоснованно осуществляют под собственным контролем и в собственных интересах.

Исходя из того что вопросы влияния международных организаций на процессы реорганизации учебно-воспитательных систем остаются слабо изученными, опасения ученых, связанные с проблемами интеграции и глобализации, можно считать вполне оправданными. Следует более внимательно прислушаться к высказываниям ученых относительно концепции воспитания «гражданина мира» и культивировании абстрактного, оторванного от национальных корней индивида, «общечеловеческих» ценностей, морального плюрализма, свободного рынка, которые приведут к духовной деградации любого народа, среди которого укоренятся [28, С. 216]. В настоящее время результатом такой постановки воспитательного воздействия становятся престиж учебы и жизни за границей, возрастающая ценность владения иностранным языком, близкое знание другой страны и ее культуры на фоне угасающего интереса и уважения к национальной культуре как вследствие пересмотра взглядов на отечественную историю, так и вследствие сокращения часов, отведенных на изучение отечественной литературы, интерпретирующей национальный опыт и традиции.

В целом анализ основных направлений модернизации воспитательной системы в мировом масштабе в сопоставлении с высказываниями ученых относительно противоречивости современных процессов интеграции в условиях международного сотрудничества показывает, что модернизация системы воспитания в России, которая в настоящее время ориентирована главным образом на вхождение в мировую культуру и отказ от собственных традиций и предшествующего опыта, является тупиковой и не принесет желаемых результатов вследствие того, что либеральные ценности попросту не приживутся на российской почве. К тому же нынешняя система воспитания мало способствует развитию рефлексивного типа мышления, суть которого как раз и заключается в осмысле-

нии предшествующего опыта, поскольку «все остальное можно иметь, удержать, использовать лишь на уровне рефлексивной воспроизводственной способности субъекта» [1, С. 791]. Отечественная педагогика до недавнего времени рассматривала способность к рефлексии в качестве показателя духовно-нравственного становления личности, важнейшим фактором воспитания которой являлась национальная культура. Духовно развитым же считался человек, принимающий и приумножающий свою национальную культуру [18, С. 36].

Исходя из того что в основе духовного развития молодежи должна лежать в первую очередь историческая преемственность поколений, эффективность модернизации воспитательной системы обеспечит ее соответствие культурно-образовательным традициям и предшествующему опыту. В условиях глобализации российским реформаторам необходимо задуматься, для жизни в каком государстве они воспитывают своих граждан, и выработать соответствующую стратегию в области образования, направленную на обеспечение политики разумной закрытости отечественной системы воспитания, самоизоляции от процессов интеграции и глобализации, ведущих к потере доказавших эффективность национальных образовательных традиций (соответствующих национальному мировоззрению) и зависимости от западных стран.

Литература

1. Ахиезер А. С. Россия: критика исторического опыта. Т. 1. От прошлого к будущему. Новосибирск, 1997. – 804 с.
2. Бар Э. В интересах Европы – крепить связи с Россией // Современная Европа. – 2001. – № 3. – С. 66–69.
3. Бенавот А. Критический анализ сравнительных исследований // Перспективы. – 2003. – № 1. – С. 57–75.
4. Боровская Н. Е. Модернизация учебных планов и программ в школах КНР // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 85–92.
5. Бруннер Х. Х. Глобализация, образование и революция в технологии // Перспективы. – 2001. – № 3.
6. Валишин Ю. Культура мира – важнейшее направление деятельности ЮНЕСКО // Воспитание школьников. – 2003. – № 1. – С. 9–10.
7. Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Сер. 3. – 2003. – № 14.
8. Обсуждение докладов // Вестник РАН. – 2003. – Т. 73. – № 11. С. 963–978.
9. Всеобщая декларация прав человека. – М., 1986. – С. 5–7.
10. Вуз как воспитательное пространство. Материалы «круглого стола» // Педагогика. – 2002. – № 7.
11. Выводы 46-й сессии Международной конференции по образованию и предлагаемые действия // Перспективы. – 2003. – № 1. – С. 105–108.
12. Гершунский Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3–5.

13. Горелова Г. Г., Байтингер О. Е. Исследование некоторых аспектов ментальности российских и американских школьников // *Инновационное обучение: стратегия и практика: Материалы Первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования* / Под ред. В. Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1994. – С. 194–198.
14. Громько Ю. В., Давыдов В. В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // *Методология педагогики: Сб. статей.* – М., 1997. – Вып. 4. – С. 2–15.
15. Кутьев В. Патриотическое воспитание молодежи – проблема научного осмысления // *Педагогика.* – 2002. – № 7. – С. 107–110.
16. Лихачев Б. Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания. // *Педагогика.* – 1999. – № 4. – С. 11–13.
17. Маклин Р. Среднее образование на распутье // *Перспективы.* – 2001. – № 3.
18. Матушкин С. Е. Развитие и нравственное содержание личности: в помощь преподавателю. – Челябинск: Юж.-Урал. науч.-образоват. центр УрО РАО: ЧелГУ, 2003. – 59 с.
19. Мошер Р., Кенни Р., Гаррод Э. Воспитание гражданина: демократические школы. – М., 1996. – 232 с.
20. Накауту Т., Катагири Е., Сэки К. Педагогические теории современной Японии // *Педагогика народов мира: история и современность.* – М., 2001. – С. 538–545.
21. Новикова Л. Воспитание в кризисном обществе: как выходить из тупика? // *Народное образование.* – 2001. – № 4. – С. 88–92.
22. Образование в развивающихся странах на современном этапе / Под ред. Г. В. Микаберидзе. – М., 1988.
23. Первый Европейский форум мира. Берлин, 23–24 марта 2001 года // Москва. – 2001. – № 8.
24. Руисси М. Учиться жить вместе: неотъемлемая часть воспитания гражданственности // *Перспективы.* – 2001. – № 1.
25. Салимова К. И. Общеобразовательная школа Японии в XXI в. // *Педагогика.* – 2002. – № 8. – С. 88–96.
26. Стрелкова И. Глобализация образования – место и роль России // *Наш современник.* – 2001. – № 4. – С. 226–240.
27. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. – М., 1998. – Т. 1. – 416 с.
28. Фомин С. Нужны ли иностранные инвестиции России? // *Наш современник.* – 2001. – № 4. – С. 209–216.
29. Хрестоматия по педагогике / Под ред. С. Н. Полянского. – М., 1967. – 714 с.
30. Чинаева Т. Студенческая мобильность: мировые тенденции // *Высшее образование в России.* – 2002. – № 3. – С. 93–99.

31. Шепель В. М. От имиджа личности к имиджу Отечества // Высшее образование в России. – 2002. – № 3. – С. 83–88.
32. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – М., 1995. – 800 с.

О ПАТРИОТИЗМЕ И ГЛОБАЛИЗАЦИИ ИЛИ «ДАВАЙТЕ ОТДЕЛИМ ЗЕРНА ОТ ПЛЕВЕЛ»

И. Е. Видт

Проблема, поднятая в статье А. В. Сиволапова «Модернизация воспитательных концепций: закономерности и противоречия», действительно весьма актуальна в условиях обозначившихся встречных «векторов» общественного развития. С одной стороны, глобализация, универсализация и доминирование общечеловеческих ценностей, с другой – желание самоидентифицироваться с родовым коллективом (этносом), ощутить комфорт причастности к авторитетной референтной группе. Степень педагогического воздействия национальных традиций велика в силу неких архетипических факторов, которые подчас не поддаются рациональному объяснению, а действуют на уровне подсознания. Это отмечали мыслители (и Гете, и Ушинский), это подсознательно используют мамы, напевая малышам всплывшее из глубинных пластов подсознания фразу «баю-баюшки-баю...».

Сегодня в эпоху глобальных интеграционных процессов, которые объективно стирают различия между национальностями (незначим цвет кожи, разрез глаз – важен профессионализм и адаптивность), безусловно, нужно использовать педагогический потенциал национальной культуры, поскольку она обеспечивает первый уровень социальной самоидентификации – этно-национальный. Однако нужно иметь в виду, что национальная культура имеет как конструктивно-объединяющий, так и деструктивно-разъединяющий момент. Поскольку этносы формировались в различных геобиоценозных условиях, их традиции, язык и все формы социального бытия целесообразны в конкретной природной среде. Разнообразие этих сред обуславливает и «разноцветность» культуры. В этой связи национальная культура разъединяет людей различных наций. И если мы пойдем по пути культивирования оригинальности, самобытности и ухода в национальную специфику, то в условиях социальной напряженности национальный вопрос может стать удобным поводом для манипуляций с массовым сознанием.

Но у всех народов есть многовековой опыт совместного проживания. И сегодня в эпоху «тесного культурного пространства» именно этот аспект наиболее значим. В сегодняшней педагогике важно не просто использовать национальную культуру, а только ту ее часть, которая способствует гармоничности и толерантности в обществе различия.