

Н. К. Чапаев
N. K. Chapaev

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург*
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
chapaev-N-K@yandex.ru

МЕНТАЛЬНО-ОБЕРЕГАЮЩИЙ СМЫСЛ КАТЕГОРИЙ КУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИМПОРТОЗАМЕЩЕНИЯ

THE MENTAL AND PROTECTIVE MEANING OF THE CATEGORIES OF CULTURAL AND PEDAGOGICAL IDENTITY AND EDUCATIONAL IMPORT SUBSTITUTION

Аннотация. В статье предпринята попытка рассмотрения культурно- педагогической идентичности и образовательного импортозамещения как факторов сохранения культурного кода нации.

Annotation. The article attempts to consider cultural and pedagogical identity and educational import substitution as factors of preserving the cultural code of the nation.

Ключевые слова: нация, культурно-педагогическая идентичность, образовательное импортозамещение, геополитическое и ментальное противостояние, критерии оценки «отставания» и «прогресса», мировой образовательный стандарт.

Keywords: nation, cultural and pedagogical identity, educational import substitution, geopolitical and mental confrontation, criteria for assessing "lag" and "progress", world educational standard.

Уже не одно десятилетие происходит достойная книги Гиннеса уникальная перманентная революция «без границ». Реформы, проводимые у нас, вполне могут конкурировать по своей назойливости с нашей рекламой. Невольно появляются нотки сочувствия к одному из персонажей Н.А. Островского, выступившему с трактатом на тему «О вреде реформ вообще». Не отстает в общем реформаторском строю и образовательная сфера. Это в полной мере относится к методологическим поискам педагогов. Причудливая смесь гуманистических, прагматистских, бихевиористских и др. идей заполняет страницы педагогических изданий. На их основе создаются грандиозные проекты переустройства образовательного мира. Рождается мифология новой педагогики, ее утопии и антиутопии. Тиражируются новации, «не имеющие серьезного научного обоснования», «появляются и исчезают сверхновые "педагогики" и "неопедагогики", парадигмы, технологии» [11, с. 6]. Учитывая выдающуюся роль образования в ментальном становлении и развитии человека и то, что суть образовательного обновленчества сводится во многом к замене национальной культурно-образовательной матрицы на стандарты мифической международной системы образования, правомерно предположить, что особый вред данное обновленчество наносит по «защитному культурному поясу» (термин А.И. Ракитова), состоящему «...из системы социальных, поведенческих, нравственных и интеллектуальных реакций на все виды аккультурации». Главная его функция – препятствование «обратному воздействию на ядро культуры со стороны внешней культурной среды, защищает это ядро от разрушения и трансформации» [8, с. 7]. Однако такая защита будет надежной при условии достижения известного баланса между действиями инкультурационных и аккультурационных сил. В случае, когда процессы аккультурации – вхождения индивида в «чужую» для него культуру – начинают решительно преобладать над процессами инкультурации – вхождения индивида в «свою» культуру – происходит трансформация ценностно-смысловой доминанты деятельности человека (общества, государства. Тотальная переоценка ценностей – грозное и эффективное оружие, способное фатально переформатировать ментальную матрицу человека, а если взять шире, то и общества в целом. В образной форме это проиллюстрировано примером переоценки ценностей, приводимым в рассказе Дж. Лондона «Буйный характер Алоизия Пенкберна». В нем повествуется о том, как несколько белых

предприимчивых проходимцев умудрились сделать так, что людоед с хитрым видом выкладывал на стол тысячу долларов золотом и, невероятно довольный, отправлялся обратно, получив на сорок центов табаку. Срабатывает испытанное «цивилизаторское» средство – переоценка ценностей. «Преклоняюсь перед вами! — сказал Гриф Пенкберну вечером за обедом (Гриф и Пенкберн – главные герои рассказа – Н.Ч.). – Ничего умнее не придумаешь! Вы произвели переоценку ценностей. Теперь они (туземцы, обнаружившие клад с золотыми монетами – Н.Ч.) будут дорожить пенсами и навязывать нам соверены (это примерно означает: дикари будут дорожить медными копейками и будут щедро одаривать золотыми рублями – Н.Ч.)» [7, с. 400].

Ценности формируют ядро идентичности. Независимо от ее разновидности – личностной, групповой, религиозной, профессиональной, национальной, культурной, культурно-педагогической и т.д. – в любом случае «лицо» идентичности определяют те или иные ценности. Поэтому вполне допустима позиция, согласно (что естественно не может являться причиной для отказа от иных подходов) которой идентичность представляется набором образов сознания, ценностей, утверждений, которые разделяются индивидом или сообществом и которые определяют ощущения, эмоции и поведение человека и/или группы [14]. Нельзя не согласиться и с тем посылом, что такие «глобальные категории человеческого бытия как ценности и идентичность» становятся «важнейшими объектами философского, психолингвистического, социологического осмысления», что «особенную актуальность эта тема приобретает в связи с разнонаправленными процессами глобализации и локализации, которые приводят к тому, что идентичность как отдельного человека, так и целых этносов проблематизируется, а также встает вопрос о соотношении общечеловеческих и этноспецифичных ценностей» [Там же, с. 199].

Проблемы идентичности интересуют не только представителей научных отраслей. Но и политиков. И это, как увидим, далее вполне логично. Выступая на заседании дискуссионного клуба «Валдай» в сентябре 2013 года российский Президент заявил: «... вопрос обретения и укрепления национальной идентичности действительно носит для России фундаментальный характер. Между тем сегодня Россия испытывает не только объективное давление глобализации на свою национальную идентичность, но и последствия национальных катастроф XX века, когда мы дважды пережили распад нашей государственности. В результате получили разрушительный удар по культурному и духовному коду нации, столкнулись с разрывом традиций и единства истории, с деморализацией общества, с дефицитом взаимного доверия и ответственности» [16]. Позже он же назвал условия формирования российской идентичности: «Здесь требуется планомерная, настойчивая, целеустремленная работа. И просветительская, и организационная. Требуется участие в ней всех уровней власти, политических партий, общественных организаций. В том числе религиозных и этнических объединений» [17].

Столь пристальное внимание к категории идентичности, а, если быть, точнее, – национальной идентичности не случайно. Идентичность есть «тождественность, одинаковость, полное совпадение чего-нибудь с чем-нибудь» [25, с. 170]. Быть идентичным означает для предмета (явления, процесса) быть самим собой, сохранять свою качественную определенность, в силу которой он является таковым, а не иным. К приведенной «онтологической» характеристике идентичности следует добавить ценностную оценку. При этом будем опираться на известное положение персоналистской концепции Н.А. Лосского, провозглашающее абсолютную ценность каждого «субстанционального деятеля» («личности»), каковым у него выступают электроны, животные, люди, боги... Все они наделяются творческой энергией.

Проецируя приведенные характеристики идентичности на национально-ментальную сферу, можно легко вывести: сохраняя свою идентичность, нация сохраняет свою уникальную социокультурную самость и тем самым сохраняет себя. Поэтому излишняя проницаемость ментальной целостности таит в себе опасность для ее суще-

ствования. Однако наш исторический и современный опыт свидетельствует, что далеко не всегда это в полной мере осознавалось. При рассмотрении проблемы в диахронном аспекте сошлемся на авторитетные высказывания К.П. Победоносцева и А.С. Хомякова. В частности Победоносцев подчеркивал особую любовь русских правителей к чужеземным бюрократическим изобретениям без учета особенностей российских реалий [15, с. 356–357]. Со своей стороны Хомяков писал: «Таким-то образом чужие понятия расстраивали нас со своими собственными. Мы отложили работу о совершенствовании всего своего, ибо в нас внушали любовь и уважение только к чужому, – и это стоит нам нравственного унижения. Родной язык не уважен; древний наш прямотдушный нрав часто заменяется ухищрением; крепость тела изнеживается; новосты стали душой нашей; перемчивость овладела нами... Не сами ли мы разрываем союз с впечатлениями нашего прошедшего? Зачем вершины нами отрываются от подножий? зачем они живут, как гости на родине, не только говорят, пишут, но и мыслят не по-русски?» [26, с. 111–112].

В условиях современного геополитического и ментального противостояния вопросы «укрепления национальной идентичности» приобретают статус судьбоносных проблем. Намечаются определенные сдвиги в их осознании и решении. Слово вновь предоставим Президенту. «Практика показала, отметил он, что новая национальная идея не рождается и не развивается по рыночным правилам. Самоустроение государства, общества не сработало, так же как и механическое копирование чужого опыта. Такие грубые заимствования, попытки извне цивилизовать Россию не были приняты абсолютным большинством нашего народа, потому что стремление к самостоятельности, к духовному, идеологическому, внешнеполитическому суверенитету – неотъемлемая часть нашего национального характера» [18].

Это хороший сигнал. С другой стороны, приходится признавать, что до сих пор наблюдаются рецидивы «вощичковой» методологии. Ее постулаты: «... почвы нет, народа нет, национальность – это только известная система податей, душа – *tabula rasa*, вощичек, из которого можно сейчас же вылепить настоящего человека, общечеловека всемирного, гомункула – стоит только приложить плоды европейской цивилизации...» [6, с. 79]. До сих пор с трудом нами усваивается бинот «свой-чужой». Его постижение вовсе не означает следование гоббсовскому принципу «война всех против всех». Отличать свое от чужого – естественное состояние организмов: от самых простейших (амёбы, например) до самых сложных, включая такие ментальные образования, как общество, государство, нация. По сей день нет-нет да вспыхивает в нас желание стать частью иных ментальных систем без должной оценки целесообразности удовлетворения этого желания и просчитывания пределов дезинтеграции своей ментальной системы, за которыми начинается потеря ее самости, уникальности и качественной определенности.

Нонкреативная методология «грубого заимствования» нашла широкое и глубокое (!) распространение в нашем образовании. Это при том, что от воспитания более чем от чего-либо иного зависят сохранность и целостность «культурного и духовного кода нации», а, следовательно, его идентичности. Воспитание – важнейшая составляющая культуры, одним из необходимых условий функционирования которой выступает верность традициям. Именно традиции и память – считает В.С. Соловьев, – являются мощнейшими средствами достижения культурно-нравственной интеграции поколений в рамках всеобщего процесса духовной интеграции общества. Решающим фактором духовной интеграции становится воспитание. «Мы должны окончательно и бесповоротно решить для себя вопрос: признаем ли мы безусловное значение за временным порядком явлений или же за нравственным порядком, за внутреннею связью существ? При первом решении – с исчезновением действительного единства в человечестве, как неисцельно раздробленном во времени, не может быть и общей задачи, а, следовательно, не может быть и обязанности воспитывать будущие поколения для дальнейшего исполнения этой задачи. А при втором решении – воспитание неразрывно связано с почитанием прошедшего, составляет его естественное восполнение. Этим традиционным

элементом воспитания обусловлен и его прогрессивный элемент, так как нравственный прогресс может состоять только в дальнейшем и лучшем исполнении тех обязанностей, которые вытекают из предания» [21, с. 497–498]. Толкование воспитания у В.С. Соловьева достигает вселенских масштабов как всеобщего органического воспитания всего и вся. Сама действительность (за исключением первого уровня), толкуемая как некий многоуровневый организм, включающий в себя пять уровней – царство минеральное, царство растительное, царство животное, царство человеческое, Царство Божие – перевоплощается в процесс воспитания безусловно совершенного мира [Там же, с. 268]. Такое понимание воспитания сближает Соловьева с Ушинским. Великий русский педагог писал: «слово воспитание прилагается не к одному человеку, но также к животным и растениям, а равно и к историческим обществам, племенам и народам, то есть, и воспитывать... – значит способствовать развитию какого-нибудь организма посредством свойственной ему пищи – материальной и духовной» [25, с. 47].

Идея связи поколений, родовой преемственности, получающей духовно-нравственное значение посредством традиции (предания), памяти, – сближает В.С. Соловьева с философами, признающими существование некоего «духа народа», «духа нации», «коллективного бессознательного», где в виде изначальных психических структур (архетипов) хранится древнейший опыт человечества, нации и т.д. Вместе с тем, идея связи поколений соотносится с некоторыми положениями педагогики среды, в которой память играет роль центральной категории [20].

Таким образом, воспитание и во вселенской интерпретации (В.С. Соловьев), и в самом «обширнейшем смысле слова» (К.Д. Ушинский), и в конкретизированном педагогическом значении (В.Д. Семенов) содержит в качестве своего необходимо и существенного признака уважительное отношение к традициям, позволяющим «организмам всякого рода» сохранять самобытность и тем самым – соответствующую родовую принадлежность, то есть свою идентичность. Сохранить себя отдельная личность, общество, нация, человечество в целом могут только при условии сохранения корневых основ своего существования. Разрушение традиций, равно идентичности, угрожает существованию общества и отдельного человека. К. Лоренц отчуждение от традиций назвал одним из восьми грехов человечества [13].

Необходимость соблюдения традиций является жизненно важным заданием как для отдельного индивида, так и для сообщества в целом. Однако уважение традиций не манна небесная, не данное от природы качество. Оно есть порождение духовно ориентированного воспитания, рассматривающего человека не только как индивидуально-психологическую данность, но и как ментального субъекта, пропитанного духом самобытной культуры, порожденной духовно-материальной деятельностью народа, к которому он принадлежит. Прошлое, настоящее и будущее в таком воспитании образуют единое целое. Чтобы сыграть действенную роль в формировании личности воспитание должно быть наделено ценностной доминантой. Поэтому поиск идентичности не может не иметь в качестве своего «визави» поиск этой самой ценностной доминанты [4]. Но формальное осознание ценностной доминанты автоматически не гарантирует успеха в деле воспитания. Необходима «... системная работа по интеграции духовной компоненты в образование... через последовательное введение основ религиозной культуры и светской этики в образовательных учреждениях» [2, с. 13]. В противном случае «образование не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он, — бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный, – и начинает злоупотреблять...». В итоге «формальная «образованность» вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации» [8, с. 177–178].

Отталкиваясь от понимания этнической идентичности как чувства принадлежности к собственному этносу, солидарности с ним [23], мы культурно-образовательную идентичность с позиции субъекта воспитательного процесса охарактеризуем как чувство

принадлежности к своей национальной культуре. В более широком плане идентичность педагогической культуры понимается нами как адекватное отражение в образовательном процессе специфических характеристик национальной и воспитательной культуры того или иного народа, определяющих её самобытность, которые в свою очередь задаются глубинными процессами развития данной ментальной субстанции. В самом общем плане, идентичность национальной педагогической культуры означает тождественность её самой себе, своей собственной сути, обусловливаемой индивидуальными особенностями исходной культурно-ментальной основой своего существования.

Культурно-образовательная идентичность – антипод ментальному отчуждению, конечный продукт которого – «общечеловек всемирный, гомункул». Механизм подобного отчуждения – ментальная редукция. В ходе ее осуществления происходит «освобождение» человека от своих исходных духовно-культурных начал и их «замещение» некими новыми ментальными приобретениями. Такая метаморфоза личности может иметь своим следствием «вытеснение» национального в глубины подсознания человека. В свою очередь это может привести к подавлению чувства «инстинктивного и духовного» национализма (И.А. Ильин), способствовать созданию условий для появления у субъекта состояния социально-психологического невроза. Отсюда – возможные «выбросы» в виде такого суррогата национального самосознания, как ксенофобия.

Легитимация культурно-педагогической идентичности как категориальной характеристики (принципа) воспитания логично подводит нас к легитимации национальных педагогических культур. Причем, и в узком (этническом) и широком (национально-культурном) смысле. Многолетнее блуждание в дебрях «общечеловеческих ценностей», деполитизации и деидологизации образования, упования на некое «наднациональное образование» сегодня смотрятся не совсем презентабельно. Мир оказывается многолик. Существование национальных педагогических культур обуславливается также наличием их онтологических и эвристических оснований. Так, их исходной онтологической основой является «несходство этносов» [5]. Культурно-этнические отличия настолько глубоки и «прилипчивы», что даже в так называемых культурных (общечеловеческих) универсалиях они проявляют себя в тех или иных комбинациях [23, с. 27–28].

В качестве онтологического доказательства необходимости существования национально-педагогических культур может выступить тот факт, что исходной единицей ментального мира, своеобразным атомом человечества является не так называемый гражданин мира, претендующий на все мировое пространство, а человек, имеющий и любящий свою Родину: «человек любит место своего рождения и воспитания. Сия привязанность есть общая для всех людей и народов. ... Родина мила сердцу не местными красотами, не ясным небом, не приятным климатом, а пленительными воспоминаниями, окружающими... утро и колыбель человечества» [9, с. 92]. Да и вообще «гражданин мира» – уязвимая категория. Как резонно замечает Н.М. Карамзин, «истинный космополит есть существо метафизическое. Все люди являются гражданами своих стран – в Европе и в Индии, в Мексике и в Абиссинии» [10, с. 1]. Скорей всего поэтому, в Америке воспитывают американского гражданина, в Японии – японского гражданина, в Китае – китайца, а не турка.

Мощный методологический фундамент культурно-педагогической концепции может составить идеал-реализм – «ведущее направление всей отечественной духовной культуры, ее вершинное достижение в духовном осмыслении и постижении нашего национально-исторического своеобразия и призвания». В соответствии с ним требуется «возобновление и восстановление утерянной стратегии воспитания духовности, целенаправленного развития ценностного самосознания молодежи» [2, с. 13]. Одной из эвристических оснований культурно-педагогической самобытности является философия И.Г. Гердера. Согласно ему, национальная культура должна пронизывать все сферы общественной жизни, включая область воспитания [3].

Размышления над феноменом культурно-педагогической идентичности логически подводят к рассмотрению проблемы педагогического импортозамещения. Но что это такое – педагогическое импортозамещение? Чтобы занять какое-то представление о нем, нам необходимо обратиться к характеристикам импортозамещения в экономической науке – «альма-матер» данной категории. В «Современном экономическом словаре» издания оно определяется как «уменьшение или прекращение импорта определенного товара посредством производства, выпуска в стране того же или аналогичных товаров» [19]. В Большом экономическом словаре «Замещение импорта» квалифицируется как «политика замещения импортных товаров отечественной продукцией под покровительством тарифов и квот» [1, с. 247].

Имея некоторое представление об импортозамещении в экономике (производстве), мы можем дать характеристику и образовательному импортозамещению. Как мы видели выше, суть импортозамещения в экономике выражают в основном три лексемы – уменьшение, замещение, прекращение использования зарубежной продукции, технологии и т. д. Следовательно импортозамещение в образовании – это уменьшение, прекращение, замещение использования зарубежных педагогических артефактов (идей, концепций, технологий, систем).

Но возникает проблема: импортозамещение на производстве и импортозамещение в образовании далеко не идентичные явления. Почему?

Во-первых, образовательным артефактам свойствен более высокий уровень коррелятивности (взаимозависимости, соотносительности) и, следовательно, общности решаемых проблем, по сравнению с тем, что имеет место на производстве. Это определяется наличием единого «предмета воспитания», каковым является человек (К.Д. Ушинский). Поэтому, скажем, идеи А.С. Макаренко и Дж. Дьюи могут быть применимы как в России, так и в США, Японии и т.д.

Во-вторых, образование куда более открытая система, нежели производство: секретов здесь меньше. Пожалуйста, скажем, бери опыт какой-либо страны и внедряй его, не опасаясь обвинений в «технологическом воровстве». Более того, в нашем случае даже помогают внедрять.

В-третьих, зона открытости образовательных артефактов резко сужается при обучении конкретным профессиональным навыкам (секретам). В этом случае возникает ситуация секретности, схожая с соответствующей ситуацией, складывающейся на производстве.

Из сказанного следует, что наиболее легко при образовательной экспансии переносятся системные артефакты, в которые имплицитно интегрированы те или иные ментальные (ценностные) составляющие. Но именно здесь возникает опасность реформатирования своей системы образования, превращения ее в некую часть так называемого глобального (наднационального) образования, в действительности являющегося псевдоаналогом западных образовательных систем, ибо наднационального образования по крайней мере пока нет. Как уже убедились выше, всякое общество посредством системы национального образования формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества [7, с. 61]. Собственно, почти все из того «инновационного», что сегодня правдами и неправдами инсталлируется в наше образование, является ни чем иным, как плотно устоявшимися западными традициями. Возьмем Болонскую систему с ее компетентностным подходом. Уже по названию видно, откуда она. Причем, если секреты фирменной подготовки кадров, как правило, не является легкой добычей, то с приобретением чужой образовательной системы дело обстоит куда проще. Пожалуйста, внедряйте на здоровье! Более того, ее представители даже могут помочь в этом. Но бойся данайцев, дары приносящих. Вместе с системой переходят и их «культурно-цивилизационные основы», которые могут вступить в противоречие с ментальными установками «реципиента». Создается некий когнитивный диссонанс. Но это не все. Складывается ситуация, при которой выбор главного направления развития

образования будет задаваться внешними факторами, а не потребностями внутреннего развития. Не случайно в авторефератах по педагогике то и дело актуальность исследования определяется необходимостью выполнения решений Болонского соглашения или запросами интеграции образования в т.н. «международное образовательное пространство» (ассимиляция наоборот). Применительно к развитию общества суть фатальности такого выбора раскрыта С. Кургиняном на примере африканских стран, допустивших при выборе главного направления своего развития: а) «ошибку выбора ведущей концептуальной модели, ориентированной на идею развития, в основу которой легли критерии оценки «отставания» и «прогресса» западных стран: чужой устав затащили в свой монастырь; б) ошибку потери национальных приоритетов, что привело к лоббированию интересов зарубежных институтов, предприятий, стран в целом» [12, с. 37]. Весьма похожее творилось и отчасти творится у нас в стране. В том числе в образовании. Как утверждает Кургинян, «когда образование выходит на уровень ценностей, то без правильного понимания сути дела американизированный (а на поверку – псевдоамериканизированный) институт образования с его «общечеловеческими» ценностями или установкой на индивидуализм может стать условием разрушения всякого образования» [Там же, с. 56].

Мы по сей день «заточены» на достижение мирового стандарта в образовании. Как будто речь идет о болтах и гайках. Да и вообще, где образец мирового стандарта хранится? Везде проблем невпроворот. Пишут даже, что обучающиеся глупеют (в 9ии), в Америке также не все в порядке [29]. Ах, да есть еще Сингапур, Финляндия... У нас то одну страну хвалят, то другую. Феномен буриданова осла? В общем, стандарт – это что-то вроде переходящего знамени. Видимо, срабатывает привычка к таким знаменам. Да и немеркнувший образ тридевятого царства живет, с кисельными берегами и молочными реками, живет и здравствует, видимо, в нас. А, собственно, что такое мировой стандарт в принципе? Ну, например, «ножки Буша» соответствуют мировому стандарту?

Таким образом, внешнее управление, будь то обществом в целом, или образованием в частности, задается их системным переустройством, в том числе реформированием ценностно-целевых установок, что чревато самыми нежелательными последствиями для той или иной «реципиентной системы». Следовательно, разумно не допускать подобного переустройства, а «исходить из своего, не отвергая чужого» (А.С. Хомяков). То есть в нашем случае, когда продолжается процесс системной перестройки образования, подгонка его под западные образцы, важнейшим «трендом» образовательного импортозамещения должно стать восстановление корневых базовых основ нашего образования – духовности, фундаментальности, пассионарности. А это в свою очередь означает обращение к богатейшему отечественному опыту воспитания и образования. Необозрим русский историко-педагогический опыт. В силу экономии места здесь укажем лишь на три «кита», на которых держится этот опыт: 1) русская народная педагогика; 2) теоретический и практический опыт национально-ментального воспитания в русской философии образования и классической педагогике; 3) теоретический и практический опыт советской педагогики в своих лучших проявлениях (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, идеи великой советской педагогической психологии, воплощенные в трудах и реализованные в деятельности В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина и др.) [28].

Стержнем образовательного импортозамещения у нас должно стать обращение к данному опыту. В то же время это вовсе не закрывает дорогу к «чужим» достижениям в области теории и практики образования. Здесь надо действовать как, впрочем, и других сферах деятельности по известному названному уже выше принципу А.С. Хомякова: исходить из своего, не отвергая чужого. И, если бы вместо схоластических поисков некой идеальной модели компетентностного обучения и подобострастного до неприличия следования букве (даже не сущности!) болонских договоренностей, мы больше внимания уделяли собственному опыту подготовки специалистов, учитывающему специфику

нашей ментальной, социально-экономической и своей педагогической истории, то возможно бы сегодня не в такой мере проявлял себя кадровый коллапс. Азбучная истина гласит: педагогика «не преобразуется по чужой истории и по чужим опытам, потому что эти опыты делались в известной среде и не из подражания к кому-нибудь, а вызвались требованиями времени, согласно с его духом» [24, с. 149].

В самом конце вместо заключения приведем в сокращенном виде «указания на средства для постановки образования в национальном духе», обнаруженные нами в работе В.Н. Сороки-Росинского «Путь русской школы: уменьшение непосредственных иностранных влияний; самостоятельная педагогическая литература; предоставление видного места в образовательном курсе наукам, имеющим своим предметом родину, как русская история, русская литература, география и этнография России, обстоятельное знакомство с русской флорой и фауной; общая русская обстановка школ в бытовом отношении, религиозном, эстетическом и всех других» [22, с. 63].

Читатель в меру особенностей своего видения современной образовательной реальности в России может составить собственное мнение о приведенных позициях. Но в любом случае ясно: обозначенные «указания» свидетельствуют, что проблема образовательного импортозамещения для России не нова, так сказать, перманентно актуальна. В своей истории наша страна не раз переживала «ломку» «пережитков прошлого», когда борьба превращалась в самоцель, в самодостаточную деятельность. Во имя «нового» с необыкновенной легкостью рушились многовековые традиции. В результате распадалась «связь времен» во внутреннем духовном пространстве, что подвигало к поиску внешних ментальных помочей. Почему так случалось? Но здесь мы перешагиваем границы заданной проблемы и, возможно, пределы наших авторских возможностей.

Список литературы

1. *Большой экономический словарь* / авт.-сост. А. Б. Борисов. Изд. 2-е, перераб. и доп. Москва: Книжный мир, 2005. 860 с. Текст: непосредственный.
2. *Ветошкин, А. П.* Феномен духовности и методология идеал-реализма в современном образовании / А. П. Ветошкин, А. Р. Дзиов. Текст: непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 15 (269). Философия. Социология. Культурология. Вып. 24. С. 13–20.
3. *Гердер, И. Г.* Избранные сочинения / И. Г. Гердер. Москва; Ленинград: Гослитиздат, 1959. 392с. Текст непосредственный.
4. *Гончаров, С. З.* Поиск идентичности в координатах отечественных и западных ориентации / С. З. Гончаров. Текст непосредственный // Воспитание духовности: ценностные основы идентичности личности: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 19–20 декабря 2007 г. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2007. С. 7–37.
5. *Гумилев, Л. Н.* Этносфера: история людей и история природы / Л. Н. Гумилев. Москва: Экспресс, 1993. 544 с. Текст: непосредственный.
6. *Достоевский, Ф. М.* Собрание сочинений: в 10 томах / Ф. М. Достоевский. Москва: Художественная литература, 1956. Т. 4. 544 с. Текст: непосредственный.
7. *Зборовский, Г. Е.* Образование: от XX к XXI веку / Г. Е. Зборовский. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 300 с. Текст: непосредственный.
8. *Ильин, И. А.* Наши задачи. Историческая судьба и будущее России / И. А. Ильин. Текст: непосредственный // Статьи 1948–1954 годов: в 2 томах / И. А. Ильин Москва: Рарог, 1992. Т. 2. С. 177–178.
9. *Карамзин, Н. М.* Избранные статьи и письма / Н. М. Карамзин. Москва: Современник, 1982. 351 с. Текст: непосредственный.
10. *Карамзин, Н. М.* История государства Российского / Н. М. Карамзин. 3-е изд. Санкт-Петербург: Типография Александра Смирдина, 1830. Т. 1. [2], XXXVI, 298, [2], 156 с. Текст: непосредственный.
11. *Краевский, В. В.* Методология педагогики: прошлое и настоящее // В. В. Краевский. Текст: непосредственный // Педагогика. 2002. № 1. С. 3–10.
12. *Кургинян, С. Е.* Россия и мир / С. Е. Кургинян. Москва: Экспериментальный творческий центр, 1992. 70 с. Текст: непосредственный.

13. *Лоренц, К.* Восемь грехов цивилизованного человечества / К. Лоренц. Текст: непосредственный // Вопросы философии. 1992. № 3. С. 39–53.
14. *Ощепкова, Е. С.* Роль ценностей в формировании идентичности / Е. С. Ощепкова, В. П. Синячкин. Текст: непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 2. С. 199–206.
15. *Победоносцев, К. П.* Великая ложь нашего времени / К. П. Победоносцев Москва: Русская книга, 1993. 639 с. Текст: непосредственный.
16. *Заседание* Совета по межнациональным отношениям 31 октября 2016 года, Астрахань. Текст: электронный // Президент России – официальный сайт. URL: <http://special.kremlin.ru/events/councils/53173>.
17. *Путин, В. В.* Вопрос обретения и укрепления национальной идентичности носит для России фундаментальный характер: [выступление президента России Владимира Путина перед участниками международного дискуссионного клуба «Валдай» 05.01.2014] / В. В. Путин. Текст: электронный // Путин сегодня: сайт. URL: <https://www.putin-today.ru/archives/50>.
18. *Путин, В. В.* Евроатлантические страны пошли по пути отказа от христианских ценностей: [выступление президента России Владимира Путина на итоговой пленарной сессии международного дискуссионного клуба «Валдай» 19 сентября 2013 г.] / В. Путин. Текст электронный // Православие.ru: портал. URL: <https://pravoslavie.ru/64236.html>.
19. *Райзберг, Б. А.* Современный экономический словарь / Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. 2-е изд., испр. М.: ИНФРА-М. 1999. 479 с. Текст: непосредственный.
20. *Семенов, В. Д.* Взаимодействие школы и социальной сферы: монография / В. Д. Семенов. Москва: Педагогика, 1986. 112 с. Текст: непосредственный.
21. *Соловьев, В. С.* Сочинения: в 2 томах. Т. 2 / В. С. Соловьев; общ. ред. и сост. А. Ф. Лосева, А. В. Гулыги. Москва: Мысль, 1990. 822 с. Текст: непосредственный.
22. *Сорока-Росинский, В. Н.* Педагогические сочинения / В. Н. Сорока-Росинский. Москва: Педагогика, 1991. 240 с. Текст: непосредственный.
23. *Стефаненко, Т. Г.* Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. Москва: Институт психологии РАН: Академический проект, 1999. 320 с. Текст: непосредственный.
24. *Стоюнин, В. Я.* Избранные педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. Москва: Педагогика, 1991. 368 с. Текст: непосредственный.
25. *Ушинский, К. Д.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. Текст: непосредственный // Собрание сочинений: в 6 томах / К. Д. Ушинский. Москва: Педагогика, 1990. Т. 5. 528 с.
26. *Философский* энциклопедический словарь / сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. Москва: ИНФРА-М, 2002. 578 с. Текст: непосредственный.
27. *Хрестоматия* по культурологии. Т. 2. Самосознание русской культуры / под ред. И. Ф. Кефели, В. Т. Пуляева, В. П. Сальникова, С. В. Степашина. Санкт-Петербург: Петрополис: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2000. 512 с. Текст непосредственный.
28. *Чапаев, Н. К.* Философия и история образования: учебник / Н. К. Чапаев, И. П. Верещагина. Москва: Академия, 2013. 288 с. Текст непосредственный.
29. *Чошанов, М. А.* Дидактическая инженерия: анализ и проектирование обучающих технологий / М. А. Чошанов. Блумингтон, Индиана: Экслибрис, 2009. 425 с. Текст непосредственный.