



непрерывного образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2018. – № 4 (67). – С. 114-125.

19. Козырева О.А., Козырев Н.А., Коновалов С.В. Педагогическое моделирование и педагогические конструкты в формировании культуры самостоятельной работы личности // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 9. – С. 177-181.

20. Коновалов С. В., Козырев Н. А., Козырева О. А. Теоретизация в педагогической науке: общенаучный и общепрофессиональный аспекты // Бизнес. Образование. Право. – 2018. – № 4 (45). – С. 376–385.

21. Коновалов С. В., Козырев Н. А., Козырева О. А. Теоретико-методологические возможности использования педагогического моделирования в системе педагогического и инженерно-технического образования // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 29. – № 1. – С. 72-86.

22. Леонов Н. И., Главатских М. М. Роль смысловых образований в исследовании социально-психологической зрелости личности // European Social Science Journal. – 2015. – № 8. – С. 303-307.

23. Леонов Н. И., Ким Д. Т. Организационно-педагогические условия эффективности воспитательной работы в спортивной школе восточных видов единоборств // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 29. – № 1. – С. 87-93.

24. Маринич Н. В., Козырев Н. А., Шевченко Р. А. Культура профессиональной деятельности личности: детерминанты и модели // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – № 4. – С. 11–19.

25. Мельниченко О. И., Редькина Л. И. Управленческая деятельность как социально-педагогическое явление // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – № Т30. – С. 179-182.

26. Редькина Л. И. Научная школа как средство усовершенствования подготовки научно-педагогических кадров в республике Крым // Непрерывное образование. – 2016. – № 4 (18). – С. 4-8.

27. Судына Л. Н., Козырев Н. А., Козы-

рева О. А. Социализация и самореализация личности в конструктах научного поиска и научно-педагогического исследования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2018. – № 6 (69). – С. 253-269.

28. Тряпицына А. П., Писарева С. А. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 4-12.

29. Туманова Т. Н., Козырев Н. А., Митькина Е. В. Педагогическая поддержка как модель и продукт педагогической деятельности и непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – № 2. – С. 25–30.

30. Чудинова С. А., Козырев Н. А., Митькина Е. В. Педагогические условия оптимизации моделирования основ педагогической поддержки личности в системе непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2019. – Т. 3. – № 1. – С. 21–28.

31. Шушара Т. В., Устинова Ю. Д. Роль практики при подготовке научных и научно-педагогических кадров в системе непрерывного образования взрослых: исторические аспекты // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-2. – С. 313-320.



**О. А. Мирошников, Е. А. Моренко**

УДК 1:37.013.73

## **РОЛЬ ПРИРОДНОГО ФАКТОРА В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Общепризнано, что прогресс связан с развитием общества. Действительно, современного человека трудно представить вне об-



щества. Скорее, его можно представить вне природы. Поэтому начиная с Нового времени для философов свойственно было преувеличивать роль общества в воспитании человека. Ряд мыслителей абсолютизировали роль общества.

Так, Дж. Локк, исходя из общего для всего сенсуализма представления, что нет ничего в разуме, чего не было бы прежде в чувствах, и собственного убеждения в том, что сознание «не может иметь двух начал» [3, с. 200], приходит к выводу, что сознание человека при рождении представляет собой чистый лист. Среда (также достаточно емкое понятие) – это и природа, и то, что позже получит название «общественное бытие».

Много внимания уделяет проблеме общественного бытия (не употребляя еще самого термина) У. Годвин. Он полагает, что «дух угнетения, дух рабства и дух обмана – вот они-то и представляют непосредственное порождение существующей системы собственности. Они одинаково враждебны умственному и нравственному совершенствованию...» [2, с. 32]. В справедливом же обществе «дух людской избавился бы от постоянных забот о телесных потребностях и вступил бы в область мысли, предназначенной для него» [2, с. 32]. Демократия содействует развитию положительных качеств личности. Свободные люди в любой стране будут решительными, энергичными и смелыми в той степени, в какой они обладают свободой; люди же, лишённые свободы, неизбежно под влиянием этого приобретают отрицательные качества.

На первый взгляд, подобное утверждение близко к известной формулировке К. Маркса «Не сознание людей определяет их бытие, а, наоборот, их общественное бытие определяет их сознание» [4, с. 41]. Однако у К. Маркса можно найти и критику подобного подхода: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и измененного воспитания, – это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан» [5, с. 2].

Позиции цитируемых авторов, конечно, различаются, иногда даже весьма существенно. Однако общим для всех них является игнорирование природного фактора.

При этом те, кто именно этот, природный фактор выдвигают на первый план, аргументируют свою позицию не слишком убедительно, особенно применительно к нашему времени.

Так, концепция Ч. Ломброзо, когда-то казавшаяся неоспоримой, сегодня даже не критикуется – ее время прошло. В XX в. социальные характеристики человека приходят на смену природным. Защитники приоритета природы вынуждены оперировать, так сказать, «маргинальными» понятиями, которые не являются ни социальными, ни природными характеристиками. Так, С. Сигиле отмечает, что среди множества лиц хорошие качества отдельных индивидов вместо того чтобы слагаться, взаимно уничтожаются [11, с. 64]. Итальянский автор говорит в данном случае о толпе и его высказывание относится к началу XX в. В конце века понятие массы заменяет понятие толпы, но и приверженцы данного понятия сохраняют свою «маргинальность».

Как полагает Г. Маркузе, понятие прогресса отнюдь не нейтрально, преследуя «специфические цели, определяемые возможностями улучшения условий человеческого существования». Нынешнее общество требует «радикального изменения современного направления и организации прогресса... За счет этого технология стала бы субъектом свободной игры способностей, направленных на примирение природы и общества. Такое состояние предвосхищено понятием Маркса «упразднение труда» [7, с. 21–22].

Полагаем, что такое расширенное понимание прогресса в наше время не случайно. Концепция Большого взрыва позволяет обнаруживать новые общие черты в развитии природы и общества, а значит, внести определенные коррективы в представление о воспитании.

Принято считать, что Большой взрыв отделен от нас миллиардами лет. Однако не следует забывать, что осколки взрыва разле-



таются в пустом пространстве все дальше и дальше. Период «земного» взрыва определить достаточно просто: от включения взрывного механизма до падения осколков на землю. А Большой взрыв будет считать продолжающимся: существует взрыв и существует энергия взрыва. И значит, мы существуем во взрыве, и взрыв (его энергия) существует в нас: не только в нас, людях, но во всех объектах, составляющих нашу Вселенную. И это, возможно, – главное, что объединяет природу и общество.

Что касается природы, то живая природа, скорее всего, возникла не только на планете Земля. Следует рассматривать «пояс», находящийся от эпицентра Большого взрыва примерно на том же расстоянии, что и планета Земля. При том, что количество энергии на небесных телах этого пояса примерно такое же, здесь могут возникнуть следующие природные состояния: а) состояние, близкое к жизни; б) жизнь; в) состояние, близкое к разумной жизни; г) разумная жизнь. Последнее из этих состояний можно считать уникальным и вот почему.

Критерии разума, границы разума были сформулированы человеком. Границы были проведены, можно сказать, «со всех сторон». И потому, даже если произойдет встреча человека с более могущественным существом, чем он сам, это существо будет восприниматься, согласно критериям и границам, как находящееся в состоянии, близком к разумной жизни.

В обществе действие энергии проявляется как прогресс. Новое время обусловило европейский характер прогресса. Мир обязан Европе наукой, а с созданием науки образование и воспитание также все более «европеизируются».

Это хорошо иллюстрирует история Европы. Европейцы не часто задумываются над тем, что именно делает их европейцами. Ведь «Европа» – это понятие не только географическое, а «европеец» – даже вовсе не географическое. В таких европейских государствах, как Россия и Турция, большая часть их территории находится за пределами Европы.

Культурное же влияние Европы давно уже вышло за пределы даже и этих внеевропейских территорий. Европеец – это современный цивилизованный человек, исповедующий соответствующую систему ценностей, в основе которой лежат традиционные формы христианства – православие и католицизм. Поскольку именно наличие у человека данной системы ценностей делает его европейцем, то можно де-факто не быть европейцем, живя в Европе, но также и быть европейцем, даже проживая далеко за пределами Европы. Европейца поэтому можно определить – вне региональной и расовой принадлежности – и как европейски образованного человека, и как носителя европейской культуры, основанной на христианстве. И это – отнюдь не синонимы.

История европейского образования, как и европейской науки, имеет свои особенности. Именно в Европе произошло отделение науки от философии. «Аристотелевская физика была частью философии и, как таковая, подвержена «первой науке» – онтологии. Аристотелевское понятие материи отличается от галилеевского...» [7, с. 244]. После Галилея «новое переживание и понимание природы, историческое становление нового субъекта и объекта-мира делает аристотелевскую физику объективно неверной...» [7, с. 244]. Европа сумела даже свою природу сделать культурным достоянием (Швейцария, европейские курорты и т. п.).

Однако как в развитии мира в целом, так и в развитии Европы мы имеем дело с разными типами культуры. Как полагает М. Мид, самым ранним по времени возникновения является постфигуративный тип культуры, где младшие учатся у старших. По словам исследователя, в культуре такого типа «деды, держа в руках новорожденных внуков, не могут представить себе для них никакого иного будущего, отличного от их собственного прошлого. Прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения; прожитое ими – это схема будущего для их детей» [8, с. 323]. Подобный тип культуры характерен для обществ, которые данный автор называет «примитивным», в то время как для боль-



шинства цивилизованных обществ характерен кофигуративный тип культуры, где и дети и взрослые учатся у сверстников. Наконец, уже в наше время появляется префигуративный тип культуры, где взрослые учатся также у своих детей [8, с. 322].

М. Мид отмечает, что межпоколенные конфликты присущи в основном классовым обществам, обладающим высокой вертикальной мобильностью. Автор для объяснения приводит следующую схему. «Молодой человек, завоевывающий иное положение в обществе, отличное от его родителей, к какой бы социальной, этнической или расовой группе последние ни принадлежали, вынужден искать новые модели для своего поведения <...> Если число таких молодых людей велико, они становятся образцами поведения друг для друга <...> Они перестают себя вести, как свойственно представителю их класса или культурной группы» [8, с. 348–349]. Конечным итогом этого является возникновение нового, третьего по счету типа культуры – префигуративного.

Подобные отношения детей и родителей описаны задолго до исследования М. Мид, и не только в философии и социологии, но и в художественной литературе. Известен роман И. Тургенева «Отцы и дети», где подобное поведение младшего поколения характеризуется как «нигилизм», а в философии, в частности у Ф. Ницше и М. Хайдеггера, нигилизм характеризуется как язва современного общества. Разумеется, у Мид межпоколенный конфликт описывается несколько по-иному – как кризис роста. Исследователь даже не употребляет слова «нигилизм», но префигуративная культура у нее имеет именно нигилистические черты.

Нигилизм враждебен природе – это потому, что природа враждебна нигилизму. В природе мы не сможем найти ничего, подобного нигилизму.

В качестве главного момента воспитания в префигуративном типе культуры мы рассматриваем то обстоятельство, что субъект и объект воспитания меняются здесь местами. Именно это позволяет характеризовать такое

воспитание как активное воспитание, что позволяет соответствующим образом характеризовать и тип культуры.

Нигилизм, выступающий как самостоятельная сила – это и есть революция. И эта сила представлена людьми, жизненный опыт которых, по словам Мид, «сокращается на поколение, а его связи с прошлым ослабевают...» [8, с. 350].

Европейскую культуру можно характеризовать как кофигуративную. Собственно «европейская культура» – понятие близкое, но отнюдь не идентичное другому понятию – понятию «западная культура», – имеет свои корни, конечно же, в античности. Но не только. Можно сказать, что Европа начинается с Христа. И это не будет преувеличением. Однако основу европейской парадигмы составили не только идеи Ветхого и Нового Заветов, но, в определенной степени, идеи Платона и Аристотеля, о чем, в частности, говорит П. Рикер [10, с. 153]. По замыслу Боэция, стоявшего как бы на водоразделе античности и христианства, произведения этих величайших философов «призваны были составить и основу всего интеллектуально-культурного универсума наступающей эпохи» [14, с. 61]. Все это стало тем фундаментом, на котором было воздвигнуто здание европейской культуры. Европейской, но не западной. Ибо это – понятия отнюдь не идентичные. В основе западной культуры иная парадигма. Западную культуру в целом можно рассматривать как имеющую нигилистический характер (равно как и культуру так называемых социалистических стран). Ведь в ее основе – активное воспитание. В своих работах мы уже отмечали, что в основе западной культуры лежат не католические и не православные, но протестантские ценности. Соперничество европейской и западной культур продолжается. Борьба между ними – не явная, а скрытая – идет с переменным успехом. Унификация образовательной системы, происходящая в последние десятилетия, является победой (желательно, чтобы временной) именно западной культуры. А потому у нас нет оснований разделять положительную оценку префигуратив-



ного воспитания, данную Мид. Этот процесс дестабилизирует общество и поэтому является опасным, а следовательно, и нежелательным.

Однако нигилизм не в силах отрицать природу в целом, но лишь определенный тип культуры, противопоставляя ему иной культурный тип. Эти гонки по вертикальной стене с неизбежностью прекратятся. Вопрос однако в том, каким образом.

Социалистическое и капиталистическое общества являются двумя разновидностями нигилизма. Оба они обладают главным его признаком: они противоречат природе. В обоих случаях общество посредством воспитания воссоздает себя. Оно воспитывает чувство долга – не по отношению к природе, но по отношению к обществу. Таким путем социалисты стремились создать благополучную жизнь для возможно большего числа людей. Если бы постоянная родина такой благополучной жизни – совершенное государство – действительно была достигнута, то этим благополучием была бы разрушена почва, из которой произрастает инициатива. Эта почва – природа.

С соответствующими изменениями это можно наблюдать и в капиталистическом обществе.

А. С. Макаренко, озвучивая социалистический подход к воспитанию, говорил: «Ни биология, ни логика, ни этика не могут определить нормы поведения. Нормы определяются в каждый данный момент нашей классовой нуждой и нашей борьбой... И создание нужного типа поведения – это прежде всего вопрос опыта, привычки, длительных упражнений в том, что нам нужно» [4, с. 101].

В. А. Сухомлинский придерживался кардинально иной позиции, говоря: «Я добивался, чтобы дети видели в труде источник духовных радостей. Пусть человек трудится не только для того, чтобы добыть хлеб и одежду, построить жилище, но и для того, чтобы рядом с его домом всегда цвели цветы, дающие радость и ему, и людям, – чтобы уже в годы детства человек – трудился для радости» [12, с. 213]. К этому и должно стремиться воспитание, чтобы давать положительный эффект – к природосообразности.

Подведем итоги. Воспитание не может изменить гены, не может изменить темперамент человека, но, не без его влияния, формируется (на основе имеющегося темперамента) характер человека. Нигилизм – враг природы. Умело направляемое воспитание (в союзе с природой) способно побеждать нигилистическую тенденцию.

Против нигилизма можно выстоять лишь посредством природосообразности.

#### АННОТАЦИЯ

Статья рассматривает проблемы формирования общества как результат воспитания. Рассматриваются две концепции отечественной педагогики: концепция Макаренко, которая делает акцент на воспитании чувства долга, и концепция Сухомлинского, в которой сделан акцент на воспитании чувства прекрасного. Второй отдается предпочтение как природосообразной.

**Ключевые слова:** природа, прекрасное, воспитание, должное, культура.

#### SUMMARY

The article addressed the problems of forming the society as a result of education. Two conceptions of native pedagogic are analyzed: the conception of Macarenko which accents on the education of feeling of debt and the conception of Suchomlinsky which accents on the education of feeling of beautiful. The second conception is previous as a one which connects with the nature.

**Key words:** nature, feeling of beautiful, culture, feeling of debt, education.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бозций. Утешение философией. – М.: Наука, 1990. – 312 с.
2. Годвин У. О собственности. – М.: Мысль, 2002. – 65 с.
3. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме: соч.: в 3 т. – Т. 1. – С. 58–582.
4. Макаренко А. С. Воспитание гражданина. – М.: Просвещение, 1988. – 304 с.
5. Маркс К. К критике политической экономии / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – Т. 13. – С. 34–186.
6. Маркс К. Тезисы о Фейербахе / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Т. 3. – С. 1–4.
7. Маркузе Г. Одномерный человек. – М.: Рефл-бук, 1994. – 341 с.



8. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
9. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. – М.: Эксмо, 2015. – 848 с.
10. Рикер П. Время и рассказ: В 2 т. – Т. 1. – М.: СПб.: Университетская книга, 1998. – 302 с.
11. Сигиле С. Преступная толпа. – СПб.: Изд-во Ф. Павленкова, 1896. – 64 с.
12. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – К.: Радянська школа, 1973. – 244 с.
13. Уколова В. И. «Последний римлянин» Бозций. – М.: Наука, 1987. – 137 с.
14. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. – М.: Гнозис, 1993. – 464 с.
15. Чудинов А. В. Политическая справедливость Уильяма Годвина. – М.: Знание, 1990. – 64 с.



Л. Г. Чаплаева

УДК 37.036-053.6

## ОСОБЕННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Проблемы эстетического воспитания подростков не утрачивают актуальности для современного педагогического знания. Для исследователей представляет особый интерес содержание эстетического воспитания на всем протяжении развития личности. Эстетическое воспитание – это процесс, направленный на формирование и развитие эстетической культуры обучающихся. В структуру эстетической культуры входят такие компоненты, как эстетические чувства, эстетическое сознание, эстетическое поведение. Эстетические чувства выражают эмоционально-чувственную отзывчивость на прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное, комическое и трагическое в жизни, в искусстве, в литературе.

Одна из задач современного эстетического воспитания состоит в том, чтобы научить воспитанников управлять собственными чувствами, сформировать эстетическое сознание как особую форму ценностного сознания. Эстетическое сознание предполагает знание, понимание и восприятие красоты в окружающей реальности, художественную грамотность, объективные суждения и убеждения эстетического восприятия произведений искусства.

При определении содержания эстетического воспитания важно помнить о том, что эстетическое сознание тесно связано с когнитивной деятельностью и во многом обусловлено когнитивными способностями личности. Знание исторического культурного наследия, способность правильно оценивать инновационные явления в культуре формирует культуру поведения личности подростка и его эстетическое мировосприятие.

Так, выдающийся отечественный педагог В. А. Сухомлинский полагал, что умственное развитие человека немыслимо без тонкости ощущений, волнений, эмоционального эстетического отношения к окружающим и себе. «Для меня важнейшей была установка на воспитание способности эмоционально относиться к красе и потребности впечатлений эстетического характера. Значимую цель всей системы воспитания я видал в том, чтобы школа выучила человека проживать в мире красивого, чтобы он не мог жить без красоты, чтобы красота мира создала красоту в нём самом» [2, с. 61].

В семье существуют свои традиции воспитания личности, которые составляют основу эстетического воспитания и оказывают существенное влияние на становление ребенка. Однако ведущая роль принадлежит школе, которая призвана создавать фундамент для дальнейшего совершенствования этого процесса. К числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики относятся вопросы эстетического воспитания подростков, что обусловлено потребностями современного развития российского общества. Сегодня особенно актуальна проблема формирования личности с широкими эстетическими