



Самохин Ю.С.
**Оправдание
краеведения**

Монография

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. М.А. ШОЛОХОВА

Ю.С. Самохин

**ОПРАВДАНИЕ
КРАЕВЕДЕНИЯ**

МОНОГРАФИЯ

Москва
Редакционно-издательский центр
2015

УДК 908
ББК 26.89
С 17

Самохин Ю.С. Оправдание краеведения. Монография. – М.:
РИЦ МГТУ им. М.А. Шолохова, 2015. – 188 с.

Рецензенты:

Клемантович И.П., профессор, доктор педагогических наук
(МГТУ им. М.А. Шолохова);

Аксакалова Г.П., профессор, кандидат педагогических наук
(МГТУ им. М.А. Шолохова);

Инякин Ю.С., доцент, кандидат педагогических наук
(Институт Педагогики и психологии образования)

ISBN 978-5-8288-1566-1

© Самохин Ю.С., 2015.

© Московский государственный гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова, 2015.

Глава 1. Ценностные основания краеведения.

Менталитет и мироощущение в структуре ценностей и целей образования

В главе последовательно рассматриваются следующие темы.

Педагогика, государство, патриотизм.

Краеведческие предпосылки в педагогике как отражение мироощущения в этносе и менталитета в социуме.

Краеведческий подход при формировании мироощущения в этносе в условиях антропогенных ландшафтов как условие реализации инстинкта воспитания. Этология.

Краеведческий подход как реализация традиционных форм природосообразного национального воспитания и обучения, при формировании менталитета в социуме. Связь краеведения и социальной истории России.

1.1. Педагогика, государство, патриотизм

Тема образования и воспитания человека всегда стояла в ряду главных забот человечества. В той или иной форме каждый человек постоянно является субъектом этих процессов: сначала учеником-воспитанником, потом учителем-воспитателем, причем не только в отношении своих детей, учеников, студентов, но и в отношении своих подчиненных, да просто менее опытных участников совместной деятельности. А поскольку воспитанник, обучающийся или студент не просто объект, на который направлены средства обучения и воспитания, но является его участником, субъектом¹, воздействующим на процесс обмена опытом и знаниями столь же весомо, что и наставник, ясно, что эффективность обучения возрастает при взаимонаправленном процессе, сущность которого, в настоящей работе понимается как трансляция коллективного опыта от поколения к поколению, на определенной фазе

¹ Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Сластенин В.А. и др. – М., 1998. – С. 164.

своего исторического бытия, на определенной территории, в сложном взаимном субъектно-субъектном взаимодействии людей.

Не все области человеческой деятельности в равной мере касаются всех и каждого, но педагогика как стратегия выживания индивидуума актуальна во все времена и эпохи. Еще до Я.А. Коменского как основателя педагогической науки, средствами так называемой народной педагогики шло естественное становление человека, способного достигать, в той или иной степени, успеха в своем деле. Эффективность механизмов распространения знания, формирования человека как члена социума была, думается, не менее высока, чем сегодня, а допустить, что технологические достижения последних двух столетий внесли антропологические изменения в физиологию человека, по меньшей мере, смело, поскольку социальные институты наоборот сглаживают «влияние индивидуальной биологической изменчивости»¹. Во всяком случае, насколько известно, период письменной истории человечества, что-то около 3-х тысячелетий, человека не изменил. Если, конечно, не впадать в экзальтацию от достижений по изменению человека в распространившейся ныне оккультно-мистической практике теософских и антропософских педагогических кружков².

Легко сделать вывод, что механизмы, которые управляют движением коллективного опыта, универсальны и объективны, т.е. существуют автономно относительно человека – единичного участника этого процесса³. Но такой вывод грозит впадением в вульгарный *редукционизм* (от лат. *reductio* – возвращение, откат), отказ от достижений научной педагогики, смещением акцентов из последовательно выстроенных, подтвержденных опытом десятков поколений систем образования в стихийное воспроизводство педагогического опыта народа. Даже умозрительно представить себе возможность этого – немыслимо в современном мире, охваченном унификацией не только производственных технологий, но и всех сторон жизни, в том числе и педагогики, от самых ранних форм семейного воспитания до подготовки высококлассных специалистов. Значит решение современных проблем образования и воспитания состоит в том, чтобы

¹ Левонтин Р. Человеческая индивидуальность: наследственность и среда. – М., 1993. – С. 200.

² Асмолов А.Г. Культурно историческая психология и конструирование миров. – М.-Воронеж, 1996. – С. 605.

³ Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М. 1992. – С. 293.

педагогические технологии свободно и естественно использовали природные механизмы, руководящие деятельностью и возможностями человека, природных коллективов и социумов, не впадая в псевдонародный примитивизм, но и не отрываясь, так сказать, от естественнонаучных *парадигм*¹. Особенно в сфере культурологических и техногенных концепций развития человека, то есть в вопросах этики, духовности и нравственности, с одной стороны, и, с другой стороны, в вопросах производительности труда и профессиональной квалификации человека, многоступенчатости коммуникационных средств и способов релаксации (от лат. *relaxatio* – расслабление) в условиях производственных стрессов и т.п.

Однако место природных механизмов в развитии человека не столь очевидно, как хотелось бы исследователям, *дидактам*² и педагогам. Исследования способов их реализации, защитных функций, потенциала половозрастной дифференциации, взаимозависимости психических и физиологических разделов этой области еще далеко не завершены. Сложность и многоаспектность этих явлений, латентность во времени, с трудом осознаваемый биохимический подтекст, связь с генетическим кодом и состоянием биогеоценоза, обусловленность социальными и технологическими реалиями, воздействующими на формирование человека, позволяет только в самом общем виде подойти к осмыслению этих процессов. Тем самым, еще только придется определить разумный баланс в сохранении свобод личности и мерами воздействия на нее, то есть одновременно соблюсти природосообразность и общественную целесообразность воспитания и обучения³. Иначе говоря, вопреки разрушительным тенденциям идеологии образования постперестроечного двадцатилетия, необходимо концептуально решить две группы проблем: *дать возможность человеку свободно адаптироваться к социально-экономической и природной среде и удержать от развала здоровое коренное, а значит традиционное консервативное начало российской системы образования, сложившейся в последние почти полтора века от знаменательного 1861 года.*

¹ ПАРАДИГМА – (от древнегр. *paradeigma* – пример, образец) – совокупность методов и приемов, научных установок, представлений и терминов, принимаемые сообществом людей, объединенных общей идеологией, в отличие от других сообществ, объединенных другой идеологией и, соответственно, имеющих свои парадигмы.

² ДИДАКТИКА (др.-греч. – поучающий) – раздел педагогики; теория образования и обучения.

³ Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Собрание сочинений: В 6 т. / Сост. С.Ф. Егоров. – М., 1988. Т. 1. – С. 255–256.

По-видимому, именно в этой оппозиции кроются наиболее глубокие причины непреходящего *ощущения* кризиса в современном состоянии обучения и воспитания. Становится общим местом заявить о кризисе образования, разрыве между содержанием его и характером требований к нему жизни¹. Однако, всматриваясь в сущность «кризисных» явлений последних лет, начинаешь понимать, что закономерности происходящего лежат не только в экономическом состоянии государства. Прежде всего, так называемый «кризис» основан на закономерном историческом процессе: с одной стороны, в противостоянии мировоззренческих концепций, анализ которых показывает, что это всего лишь надстройка по отношению к базису – экономике; но с другой стороны, и это, как представляется, самое главное – в *смене* национально – государственного императива, национальной идеи России, этническая и политическая история которой действительно испытывает кризис, то есть из фазы надлома Россия входит в фазу инерции или цивилизации².

А формирование национально-государственного императива вплотную смыкается с исследованиями не только в области социальных наук: философии, политологии, культурологии, социологии, но также и в науках естественных, включая географию, этнологию, антропологию, физиологию. Думается, в этот процесс включена и современная педагогика, хотя интегративный статус ее скорее осложняет задачу выработки приемлемой перспективы образования, чем способствует ее разрешению. Иными словами, сущность и содержание дидактических и воспитательных концепций противоборствующих научных школ как раз реально отражает ход формирования новой национально-государственной идеи России и основан на все тех же, традиционных для русской культуры, идейных противопоставлениях: почвенничество и западничество, национальное и космополитическое, религиозность и секуляризация, идея соборности и идея абстрактного универсализма³, примат онтологии и примат гносеологии в исследовательских подходах⁴, и др.

Возможно ли реальное, в обозримом будущем, преодоление так называемых кризисных явлений в современном педагогическом процес-

¹ Асмолов А.Г. Культурно историческая психология и конструирование миров. – М.-Воронеж, 1996. – С. 576–583.

² Гумилев Л.Н. От Руси до России. Очерки этнической истории. – М., 1993. – С. 312.

³ Камю А. Бунтующий человек. – М., 1990. – С. 453.

⁴ Зеньковский В.В. История русской философии: В 4 т. – Т.1. Ч. 1. – Л., 1991. – С. 15–16.

се, притом что, по-видимому, для преодоления национально-государственного кризиса в России еще потребуется время? Безусловно! И на это, собственно, и направлено настоящее исследование. Однако встает вопрос, в какой мере обоснован оптимизм автора? А дело в том, что *краеведение* не просто предмет и тема настоящей работы, это область знания, характеризующая жизнедеятельность человека на своей земле, во времени и пространстве. Используя материалы научного краеведения, можно объяснить подспудные мотивы человеческих поступков и, опираясь на поведенческий опыт поколений, опыт вероисповедания, опыт существования соплеменников в определенном ландшафте, прогнозировать будущее. Краеведение – это и опыт преодоления противостояния с соседями, через глубокое осознание географических, ландшафтных особенностей каждого из народов, этносов, контакт с представителями которых исторически неизбежен или необходим, с глубоким пониманием при этом географических, ландшафтных особенностей своего родного этноса.

Невозможно экономическими или законодательными актами принудить людей любить свою Родину, быть патриотами, не служить силам разложения, а наоборот, противостоять лжи и предательству как лжи неосознаваемой, безродству и беспамятству. Но это необходимо и, значит, по силам человеку, обществу, России. И этому призвано служить краеведение, через возвращение должного места краеведческой информации в системе просвещения, через развитие адаптационного потенциала краеведческого подхода в обучении и воспитании, расширение возможностей краеведения для трансляции юношеству живого человеческого, производственного и научного опыта старшего поколения в дополнительном, профессиональном образовании. А в решении глобальных проблем человечества усилия должны быть направлены не на разрушение самобытности народов и «конструирование» синтетических «миров»¹, с глубинным «преобразованием» «деформированных пластов российской ментальности»² силами прагматиков от науки и идеологии, а на изучение международного опыта социальной и этнической адаптации человека, действи-

¹ Асмолов А.Г. Культурно историческая психология и конструирование миров. – М.-Воронеж, 1996. – С. 3.

² Герпунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1998. – С. 139.

тельного преодоления реальных противоречий образовательных систем¹, избегая как изоляционизма, так и подражательности.

1.2. Краеведческие предпосылки в педагогике как отражение мироощущения в этносе и менталитета в социуме

Усилия по переориентации системы общего образования с интересов государства на интересы личности заслоняют, на наш взгляд, едва ли не главное требование современной жизни к школе, ко всей системе общего образования: структурировать общество, то есть «нужна школа, которая стимулировала бы формирование различных социальных групп, сословий, общин, местных элит, их стабилизацию и воспроизведение»². И об этом еще пойдет речь. Но ряд деятелей образования либо не видят этой задачи, либо, в поисках решений по преодолению кризиса, пытаются избежать обозначенных выше идейных противопоставлений и взаимопотоков, как центробежных, так и центростремительных. Поэтому многие из них «увлекаются методами обучающей, а не социализирующей деятельности, <...> не принимают во внимание *сущности образования* как процесса социализации», не воспринимают категорию *эффективности* образования как уровня «адаптированности данного конкретного вида обучения к условиям той социальной среды, где оно разворачивается»³. Результатом этого, в некотором смысле, является концепция учебных стандартов школ, которые исходят из неверного определения содержания той «услуги», которой предлагает образование – то есть определенный объем знания, тем самым, и здесь можно согласиться с публицистом, «спрос общества и предложение педагогического сообщества не соответствуют друг другу». «Школа, которая не формировала устойчивых социальных связей, не готовила к сложной конструктивной деятельности, не давала навыка социального взаимодействия (иными словами –

¹ Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М., 1999. – С. 8

² Арапов М.В. О проблемах школы в телеконференции fido7.ru.school [Электронный ресурс] // Курьер образования. – URL: http://courier.com.ru/co_2/co_2/0arap.htm (Дата обращения 24.08.1999).

³ Кусжанова А.Ж. Исторические типы образования. [Электронный ресурс] // Credo – 1998. – № 6. – URL: <http://credonew.ru/content/view/107/50/> (Дата обращения 06.02.2015).

краеведческого, адаптационного опыта Ю.С.) оставалась ненавидимой учениками, какой бы объем знаний они ни получали на уроках»¹.

Под социализацией здесь надо понимать «наделение субъекта всеми и любыми свойствами, присущими социальной природе человека», а под ее задачами: «воспроизводство и передача норм коллективной жизнедеятельности, опыта и навыков выживания в данном природном ареале, аккумулированными в культурных образцах деятельности, нормах, ценностях, обычаях, традициях, менталитете данного социума, (ныне национально-этническая самобытность того или иного народа)»². То есть, социализация здесь представлена как форма адаптации индивидуума к социуму в определенном биогеоценозе – адаптации к ландшафту, и в этом контексте социальная (культурная) и этническая адаптация (экологическая) (далее: *социокультурная адаптация* и *этноэкологическая адаптация* Ю.С.) является частными случаями социализации. Здесь же надо оговориться. Термин социум как категория, зачастую, понимается слишком широко³, особенно в исследованиях генезиса (от греч. genesis – происхождение) мироощущения или менталитета, требующих более тонко прописанной терминологии. А это в свою очередь требует отделения *этноса* – природного коллектива от *социума* – коллектива, обусловленного взаимодействием субъектов социализации в рамках межэтнических контактов.

Говоря о преодолении «кризиса» в образовании, необходимо отметить и так называемый «инновационный бум» который при всех издержках, является свидетельством как раз чрезвычайной активности педагогической общественности, накал которой с понятием «кризис» связать трудно. Хотя инновационные «поиски» порою бывают совершенно неприемлемы, принимают крайние формы, идут по пути спекуляции построения своих «инноваций» на расхожих схемах, однако на данном этапе такого рода коллективный поиск устойчивых оптимальных форм образовательной практики может оказаться плодотворным. Как, думается, плодотворны были и остаются работы советских педагогов-новаторов 70–80-х годов, особенно хочется выделить работы И.П. Волкова⁴, под-

¹ Арапов М.В. О проблемах школы в телеконференции fido7.ru.school. [Электронный ресурс] // Курьер образования. – URL: http://courier.com.ru/co_2/co_2/0arap.htm (Дата обращения 24.08.1999).

² Кусжанова А.Ж. Исторические типы образования. [Электронный ресурс] // Credo – 1998. – № 6. – URL: <http://credonew.ru/content/view/107/50/> (Дата обращения 06.02.2015).

³ Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1998. – С. 110.

⁴ Волков И.П. Учим творчеству // Педагогический поиск. – М., 1988. – С. 89.

московного учителя труда и изобразительного искусства, творчество которого лично в моей педагогической судьбе сыграло заметную роль, не говоря о высоком краеведческом потенциале его научных идей, о которых еще пойдет речь в настоящей работе.

Если задаться вопросом, как будет выглядеть система обучения, образования и воспитания в России *по преодолению кризиса*, думаю, многих из тех, кто озабочен выходом из него – ждет разочарование. Хотя бы по той причине, что решение так называемых первоочередных задач отодвинуло на второй план *внятное*, сообразное времени и социальным ожиданиям *определение перспективной цели образования России*, а также цели выхода из «кризиса образования». Но и в решении *первоочередных задач* системы образования по преодолению кризиса современная дидактика чаще всего в методологии идет по пути таксономического *членения*¹ системно целостного феномена педагогики, цель которого: выявления узких мест в педагогическом процессе, например, западающих разделов методики, упущенных элементов содержания, несуразностей организационных форм или какого-либо из этапов обучения. То есть через анализ любого частного сегмента целого, при установлении его характеристик, взаимосвязей с другими сегментами и целым, выявления в нем общего и отдельного, дидакты предлагают модернизацию или структурные изменения в исследуемом сегменте, через которые ищут выход на желательные изменения в целостном процессе². И это необходимо делать. Однако дидактика порой оказывается в положении трех философов, теряющих за частным исследованием целостную картину, потребность в которой, по видимому, и вынуждает современную педагогическую науку выходить в смежные области, решать проблемы философии образования, истории образования, антропологии и ряда других коренных областей человековедения³.

Знакомство с рядом современных исследований обучения, образования и воспитания как целостного феномена (Гершунский Б.С. – философия образования, Асмолов А.М., – культурно-историческая психология, Днепров Э.Д. – управление образованием, менеджмент, Громы-

¹ Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. – М., 1997. – С. 31.

² Козлова П. П. Природосообразность как основополагающий принцип в истории школы и педагогики. Автореферат. – Казань: [б. и.], 1998. – С. 37.

³ Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. – М., 1998. – С. 9–10.

ко Ю.В. – проектирование образовательных проектов, Бим-Бад Б.М. – педагогическая антропология, Кон И.С. – ребенок и общество, Волков Г.Н. – этнопедагогика), в выше означенных междисциплинарных областях естественно наводит на мысль о тенденциозности авторов, которые выступают своего рода апологетами ментальных идей определенного социального слоя или этнической группы, хотя и использующих общую для исследователей терминологическую базу, между тем глубоко сорентированных не столько на доводы, а это всегда, так или иначе, соприкасается с научной этикой автора, сколько на свое *мироощущение или менталитет*, сущность которого характеризует автора как личность, то есть более глубоко, чем абстрактный язык науки, публицистический запал или демагогическая изощренность, и, конечно же, вполне может по многим позициям не просто не совпадать у читателя и автора, но определенно искажать или вуалировать реальную картину в представлении непосвященных, неофитов или чужаков.

И это понятно, ибо мироощущение, которое не следует смешивать с явлением сознания – мировоззрением, как биогеохимический импульс – безотчетно, хотя и порождается человеческим разумом, создающим философские концепции, романы, мифы, легенды¹. Значит, попытка представить педагогический процесс как целостное явление, все равно, в некотором смысле, остается всего лишь частным исследованием единства. Поэтому для получения общей картины, необходимо, по меньшей мере, *выделить то*, что вынуждает авторов, за пределами методологических доводов, научной этики и т. д., выбрать тот или иной подход, частный взгляд на изучаемую проблему, то есть выделить мироощущение автора. А поскольку человечество во всех своих проявлениях мозаично, структурировано, каждый из ее элементов-индивидуумов включен в группу, общность, этнос, социум или блок, то усилия представителей каждого из них, направленные на объединение элементов-индивидуумов, подведение их к унификации, нивелированию, единообразию, даже и с оговорками о праве на самобытность, вполне закономерно, через социализацию индивидуумов, репают задачу *усиления позиций своей социальной группы*, своего этноса, своего блока и т.п., с тем чтобы структурировать общество на более высоком уровне, с целью доминирования того или иного мироощущения.

¹ Гумилев А.Н. Этногенез и биосфера земли. – Л., 1990. – С. 467.

Приходится признать, что до недавнего времени формирование менталитета, мироощущения человека в педагогическом процессе исследовалось достаточно стихийно, на стыке психологии, культурологии, социологии и политологии, может быть, философии и теологии, хотя любой и каждый участник педагогического процесса подспудно ощущает наличие безотчетного действия внутренних механизмов, инстинктов или ощущений на разум, на поведение, на отношение к окружающим тебя людям, к миру. Легко, не всегда обременяя себя доводами, мы ощущаем свое внутреннее совпадение с одной группой людей и отталкивающее несовпадение с другой. Казалось бы, при полной автономии, мысленно обособляем или включаем себя в некое единство, даже если оно бывает для нас и обременительно¹.

Исследования психологов, культурологов, социологов, дидактов, указывая на сложность изучения *менталитета*² или *мироощущения*, упускают, прежде всего, то, что групповая самоидентификация как феномен, социализирующий человека в филогенезе³ (развитие вида – генетическая наследственность), формируется в онтогенезе⁴ (развитие индивида – сигнальная наследственность), то есть, имеет биологическую, генетическую, этническую подоснову и должен изучаться, прежде всего, методами естественных наук. Впрочем, выход менталитета, который наблюдается в социально-поведенческих стереотипах, хотя и вторичен, тем не менее, важность его влияния на ход жизни, обучение, образование и воспитание требует глубоких исследований и методами социальных наук. Здесь снова стоит оговориться: для облегчения понимания сущности этого явления в дальнейшем изложении придется отделить *менталитет* как феномен социальный, культурологический от *мироощущения* как феномена этнического, экологического, сформированного в биогеоценозе.

¹ Лоренс К. Агрессия (так называемое «зло»). – М., 1994. – С. 6.

² Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1998. – С. 112–113, 129.

³ ФИЛОГЕНЕЗ – [*гр. phyle* племя, род, вид + *genos* рождение, род] биол. процесс развития живых организмов; эволюция всей популяции. См.: Биогенез, Онтогенез. Словарь иностранных слов. Комлев Н.Г., 2006. ФИЛОГЕНИЯ, ФИЛОГЕНЕЗ (греч.). Развитие вида.

⁴ ОНТОГЕНЕЗ – [*гр. on (ontos)* сущее + *genos* рождение] биол. совокупность преобразований, претерпеваемых организмом от зарождения до конца жизни. Термин введен немецким биологом Э. Геккелем в 1866 г. Ср.: БИОГЕНЕЗ. Словарь иностранных слов. Комлев Н.Г., 2006.... Словарь иностранных слов русского языка.

1.3. Краеведческий подход при формировании мироощущения в этносе в условиях антропогенных ландшафтов как условие реализации инстинкта воспитания. Этология

Думать о том, что человечество и его социальные институты, в том числе и педагогика, не выработали, несмотря на относительную не изученность, систему, так или иначе отражающую феномен мироощущения во взаимоотношениях людей, в отношении к миру – неверно. Потребность формировать у человека определенное мироощущение связана с его происхождением и образом жизни. Человек, если верить антропологам, единственный из ныне живущих представителей рода Люди семейства гоминид отряда приматов. Образ жизни приматов, как известно, имеет социальную природу, иными словами, проходит в стаде, то есть в социуме¹.

Надо сказать, что многие инстинктивные программы: размножения, агрессии, иерархии, включая принятие «мистического» сверхиерарха², задающие рассудочные поведенческие стереотипы, хотя принимаются обыденным мифологизированным сознанием неохотно, в исследованиях дают закономерное «совпадение результатов психоанализа и физиологии поведения»³. Впрочем, «реальная картина поведения людей усложняется и запутывается не только наличием в нас двух «Я»: *инстинкт* и *рассудок*, но и тем, что граница между ними не абсолютно чёткая, инстинктивная и рассудочная мотивация может причудливо переплетаться. Кроме того, на каждый случай человек располагает несколькими инстинктивными программами поведения, возникшими в разное эволюционное время, и, бывает, противоречащими друг другу»⁴.

В любом случае, рискуя быть обвиненным в биологизаторском подходе, отметим, что к инстинктивной программе Homo Sapiens относится и потребность идентификации индивидуума относительно своей группы, этноса, как природного коллектива, связанного с ареалом проживания. А это обуславливает характер организации быта, экономики, внутреннего управления, то есть имеет прямую связь не только с зональным

¹ Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы: Беседы о человеке в компании птиц и зверей. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – С. 156–157.

² Там же. – С. 145.

³ Лоренс К. Агрессия (так называемое «зло»). – М., 1994. – С. 6.

⁴ Протопопов А.И. Трактат о любви, как её понимает жуткий зануда. [Электронный ресурс]. / URL: <http://protopop.chat.ru/tl3.html> (Дата обращения 6.02.2015).

изменением природы, но также и особым *различием внутреннего ритма жизни* и взаимоотношений с вмещающим ландшафтом, что этнология понимает как *стереотип поведения* – «особый поведенческий язык, который передается по наследству, но не генетически, а через механизм сигнальной наследственности¹, основанный на условном рефлексе, когда *потомство путем подражания перенимает от родителей и сверстников поведенческие стереотипы, являющиеся одновременно адаптивными навыками*»².

Именно этот механизм порождает мироощущение и обуславливает национальность или этническую принадлежность индивидуума, преодоление которой с определенного возраста невозможно. Взаимодействие индивидуумов внутри этноса поддерживается комплиментарностью, которая относительно этноса называется патриотизмом, а эта категория не поддается объяснению выгодой или расчетом, ибо «нельзя любить народ, не уважая его предков. Внутриэтническая комплиментарность, как правило, полезна для этноса, являясь мощной охранительной силой. Но иногда она принимает уродливую, негативную форму ненависти ко всему чужому; тогда она именуется шовинизмом. <...> Принцип комплиментарности не относится к числу социальных явлений. Он наблюдается у диких животных, а у домашних известен каждому как в позитивной, так и в негативной форме»³, о чем еще пойдет речь. Поддержка внутриэтнического единства через комплиментарность осуществляется воспитанием, поддержка жизнедеятельности – обучением, а возможность расширения контакта с иными этносами – образованием⁴.

По-видимому, сущность инстинкта воспитания (не обучения, а воспитания), от импринтинга до стадной социализации⁵ – выработка внутриэтнической комплиментарности, с целью охранительной самоидентификации особи в природном коллективе, иными словами этноэкологической адаптации, которая уже упоминалась выше. Природный коллектив – этнос имеет особенности: таксономическую иерархию, возраст,

¹ СИГНАЛЬНАЯ НАСЛЕДСТВЕННОСТЬ – передача навыков потомству через условный рефлекс подражания, формирующий стереотип поведения как высшую форму адаптации.

² Лобашев М.Е. Сигнальная наследственность // Исследования по генетике. – А., 1961. – Т.1. – С. 3–11.

³ Гумилев Л.Н. Этносфера: История людей и история природы. – М., 1993. – С. 232.

⁴ Кусжанова А.Ж. Исторические типы образования. Credo – 1998. – № 6 [Электронный ресурс]. – URL: <http://credonew.ru/content/view/107/50/> (Дата обращения 06.02.2015)

⁵ Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы: Беседы о человеке в компании птиц и зверей. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – С. 142.

как явление географическое, связан с вмещающим ландшафтом, то есть этногенез подчиняется особым законам, краткое изложение которых будет представлено, но наша задача рассмотреть в механизм реализации человеческого инстинкта воспитания в этногенезе.

Если для животных смена ландшафта изменяет и цепь питания, а это чревато изменением вида, то человек, проживая во множестве ландшафтов, не изменяет вида *Homo Sapiens*. А расы, как относительно стабильные биологические характеристики людей, не являются «формой их общежития, способом совместной жизни»¹, как в этносе. Но этнос и не популяция, где нет ограничений скрещивания, так как «в этносе всегда есть брачные ограничения. Два этноса могут сосуществовать на одной территории веками и тысячелетиями. Могут взаимно друг друга уничтожать или один уничтожит другой. Значит, этнос не биологическое явление, так же как и не социальное. Вот почему <...> этнос < можно > считать *явлением географическим*, всегда связанным с вмещающим ландшафтом, который кормит адаптированный этнос. А поскольку ландшафты Земли разнообразны, разнообразны и этносы»².

Процесс воспитания как область изучения педагогической науки, в достаточной степени искусственно выделен³ из целостного процесса адаптации организма к внешним условиям. Никто из людей не может избежать включения в этот процесс, особенно если участники его не оторваны от природного ландшафта, от общения с родителями, родственниками, соплеменниками разного возраста, разного пола, разного ранга во внутрисоциальной иерархии, то есть той естественной, перекрестной по воздействию, системы социализации индивидуума. Необходимость синтеза биологической и социальной природы человека в изучении адаптационных процессов очевидна. «Природа есть образ, посредством которого человек <...> сообщает единство и значение непосредственным впечатлениям своих чувств. История есть образ, посредством которого человек стремится понять живое бытие мира в отношении к своей собственной жизни и тем самым сообщить ему более глубокую действительность»⁴. То есть в сочетании общественной и природ-

¹ Гумилев Л.Н. География этноса в исторический период. – Л., 1990. – С. 13.

² Там же. – С. 17.

³ Щедровицкий Г.П. Методология педагогических исследований // Педагогика и логика. – М., 1993. – С. 30.

⁴ Шпенглер О. Закат Европы: Пер. с нем. – М.: Искусство, 1993. – С. 11.

ной формы движения материи и выстраивается тот адаптационный естественный биосоциальный фон исторических процессов, смены поколений, экономических формаций, культур и технологий.

Однако, к концу XVI века в Европе с ростом городов, налаженных коммуникаций, иными словами, с ростом влияния на жизнь человека антропогенных ландшафтов, стали складываться условия для оторванности человека от естественных условий, от нормального, обусловленного инстинктом воспитания, социализирующего общения. И конечно, не случайно, в противоположность традиционному, аграрному типу общества, связанному с природным ландшафтом, это совпало с зарождением современного индустриального общества¹, с началом фундаментальных научных исследований, инженерной деятельностью, машинным производством, фабричной организацией и дисциплиной труда, общенациональным рынком и системой хозяйства, а главное, в контексте нашей



Ян Амос Коменский

темы, *ареал которого — города и коммуникации*. С этого времени, города складывались в ландшафтно-преобразующие центры², превращаясь структурно в антропосистему современного типа. Здесь формировался особенный тип городского быта, во многом схожий с тем, что мы наблюдаем в городах и в настоящее время, а потому стала ощущаться потребность в особой системе общения младших и старших участников социализации.

Именно в городах, в отрыве от, так сказать, природных условий, закономерно сложилась современная педагогическая система, которую сформулировал и обосновал к середине 17 века Ян Амос Коменский. Он обосновывал³ не просто необходимость современной системы обучения и воспитания, но и, задумавшись о приемлемых формах этого процесса, едва ли не самыми главными условиями назвал *приро-*

¹ Политология: Энциклопедический словарь — М., 1993. — С. 119.

² Каганский В.А. Центр — провинция — периферия — граница. Основные зоны культурного ландшафта. [Электронный ресурс]. — URL: http://old.russ.ru/culture/20041026_kag.html (Дата обращения 6.02.2015).

³ Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталотти И.Г. Педагогическое наследие. — М., 1989. — С. 23–25.

досообразность, как наиболее ущемленную часть городского быта, и *культуро-сообразность* как опору на традицию, на родителей, то есть, на связь со своим этническим стереотипом поведения, через соответствие норме, а также *веру в Бога*, адаптационный пафос которой еще будет изложен ниже.

Иными словами, на каждой странице «Великой дидактики» показано, что ребенку для успеха в жизни необходим прежде всего адаптационный опыт. А это и есть *краеведение*, правда, только через 250 лет в России выделенное в особый объект и получившее особый статус педагогической деятельности, подхода или направления обучения и воспитания. В европейских школах есть эквивалент краеведению как механизму адаптации; это так называемое «свободное воспитание». И краеведение, и свободное воспитание можно рассматривать как своего рода откат от излишней формализованной для естественной адаптации, но вполне соответствующей условиям жизни в тесной, многолюдной, разбитой на ячейки жизни полисов, в общем разумной, классно-урочной системы Я.А. Коменского. Или, скорее всего, попытка развить, реконструировать его идеи в соответствии с новыми условиями жизни, обусловленными модернизацией промышленных технологий.

1.4. Краеведческий подход как реализация традиционных форм природосообразного национального воспитания и обучения, при формировании менталитета в социуме. Связь краеведения и социальной истории России

В ходе изучения и анализа истории краеведческого подхода, было обнаружено, что краеведение, почти в современном контексте, столь органично и естественно сопровождало человеческую жизнь, обучение и воспитание, что избежать краеведческой информации было равносильно гибели на индивидуальном и популяционном уровне. Краеведческая информация давала знание на уровне ощущения, со стороны воспринимаемое действительно как менталитет. Своего рода гимном краеведческого подхода к жизни стал памятник средневековой литературы 16 века «Домострой»¹, не потерявшие актуальности уроки которого еще будут представлены в этой работе. После реформ Петра Великого, представи-

¹ Домострой. – СПб., 1991.

тели науки того времени, в европейском понимании, стали формировать систематическую землеведческую информацию о России, выправлять ее историю¹, привносить технологические новшества, налаживать систему образования, впрочем, не трогая в целом отделенной от них самобытной адаптационной практики воспитания и обучения простого народа.

Некоторым исследователям приятнее осознавать себя в русле европейских педагогических традиций, особенно из тех соображений, что Запад ранее России² начал формировать систему образования современного типа³, и европеизированное образование, ворвавшись на Русскую равнину с государственными реформами, положило конец не только древнерусскому искусству, но и воспитательным принципам Древней Руси, тем самым вынудило педагогов заново нащупывать механизмы природосообразного воспитания детей. Пока до XIX века в России было только три средних учебных заведения – гимназии (С.-Петербург 1726 г., Москва 1775 г., Казань 1758 г.) российское образование, по-видимому, не нуждалось в обстоятельных педагогических теориях. Но с царствования Александра 1 (1801–1825) положение изменилось. В 1804 г. был принят Устав учебных заведений, куда были включены, с точки зрения нашей темы, не только история и география, но и особо выделенная *естественная* (природосообразная, в современной терминологии) *история* с «приноровлением оной к начальным основаниям сельского и лесного хозяйства» Знаменательным было и то, что сразу же были выделена «самобытность» российского просвещения и «воздействия на нас западноевропейской цивилизации», наметились некоторые «предпочтения, основанные на национально-религиозных причинах»⁴; при традиционной «общей веротерпимости в Российской империи».

Суть отношения к вопросам религиозного образования четко изложил в 1834 году министр Просвещения России граф С.С. Уваров, ибо принуждение совести «могло возродить неприятный для правительства ропот, для отвращения коего и всякого подозрения в принуждении совести, должно представить сие на волю родителей и допустить только в

¹ Носовский Г.В. Империя / Г.В. Носовский, А.Т. Фоменко. – М., 1995. – С. 340.

² Гумилев А.Н. От Руси до России. Очерки этнической истории. – М., 1993. – С. 313.

³ В этнической истории Западный суперэтнос сформировался в конце 8 века, а Российский суперэтнос сформировался в начале 13 века, то есть Россия моложе на 400 лет.

⁴ Шмид Е. История средних учебных заведений в России. – СПб., 1878. – С. 566.

случае их желания, письменно изъявленному местному <...> начальству»¹.



*Министр Просвещения России
граф С. С. Уваров*

Не заблуждались наши пращуры-просвещенцы и в отношении социализации, основная идея которой в социальной дифференциации вызывала споры тогда и вызывает споры сегодня. «Наставлять земледельческого сына в риторике было бы приуготовлять его быть худым и бесполезным, или еще вредным гражданином»², – писал в 1824 г. другой министр Просвещения России адмирал А.С. Шишков. Надо сказать, что идея ранга, группы, сословия естественна, но лишь при условии национально-государственного единства. Уровневые различия в указанных рамках порождают потоки и обмены информацией, товаром, опытом, что и позволяет наращивать культурный и экономический потенциал государства.

Хотя это у заметной группы исследователей вызывает тревогу, так как их озабоченность в решении общечеловеческих глобальных проблем в локальном социуме как раз направлена на стирание, с одной стороны, самобытности: сословной, национально-этнической и т. д., а с другой, на навязывание синтетической спекулятивной дифференциации социума³, и тем самым на снижение реального уровня адаптированности в сущности «чужого» для них народа.

Уровень науки до недавнего времени еще не позволял ставить вопрос о педагогической системе, реализующей инстинктивную программу воспитания или, как вариант, программу этноэкологической адаптации человека. Однако примером научной доб-



*Министр Просвещения России
адмирал А.С. Шишков*

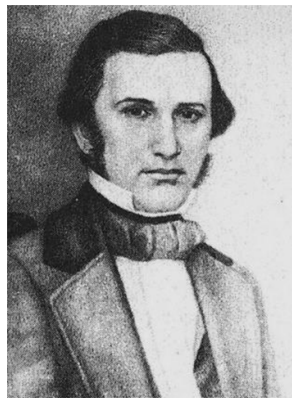
¹ Шмид Е. История средних учебных заведений в России. – СПб., 1878. – С. 328.

² Там же. – С. 175.

³ Асмолов А.Г. Культурно историческая психология и конструирование миров. – М. – Воронеж, 1996. – С. 603.

росовестности и наблюдательности в поисках природных оснований воспитания человека явился незаконченный труд по педагогической антропологии К.Д. Ушинского (1823-1870)¹.

В этом же направлении работали известные педагоги-профессионалы П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров и др. Решение, специфическое для России, назревало, приближаясь к природосообразному краеведческому подходу. Но, в качестве ремарки, стоит отметить, что, были попытки и с обратным знаком, например, захватывающие по замыслу педагогические опыты Льва Толстого, которые в русле народнических идей, решали иную задачу. Лев Николаевич, пытался, не ломая природу ребенка, за что и был причислен к сторонникам свободного воспитания, как раз *преодолеть* с помощью образования *традиционное естественно-адаптационное деревенское обучение и воспитание*, правда, с филигранно точным психологизмом и глубоко гуманистической установкой, тем самым закладывая, видимо, не осознавая, истинную безграмотность, порожденную «вытеснением старой традиции полуобразованием»².



К. Д. Ушинский



Министр народного просвещения
России граф П.Н. Игнатьев

В целом, важность природосообразного краеведческого подхода в обучении и воспитании как бы подразумевалась сама собой, а если и формулировалась, то в предельно общем виде, а содержание краеведческой работы долгое время буквально следовало за термином. Сам термин «краеведение» вначале конкурировал с терминами «родиноведение» и «отчизноведение», которые были впервые предложены графом Игнатьевым П. Н. в проекте реформ Министерства народного просвещения Российской империи (1915-1916 гг.), но

¹ Ушинский К.Д. «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». — М., 1990. Т. 5—6.

² Гумилев А.Н. Этногенез и биосфера земли. — Л., 1990. — С. 447.

будучи естественно семантически ограниченным, термин «краеведение», оказался все-таки несколько более емким, чем то, что было предложено официально. Не случайно также впервые, насколько известно, термин «краеведение» был использован учителем¹, ибо было понятно, что все подразумевающееся под краеведением без сомнения имело педагогический подтекст. Здесь необходимо указать и на метаморфозы, происшедшие со школьным краеведением по причине буквального следования за термином, когда детей и педагогов подталкивали, под видом общественно-полезного труда, к профанации научных исследований в пользу государственных организаций или к формальному краеведческому статусу воспитательной работы (музей, экспедиционный отряд), игнорируя естественный, через краеведение, ход адаптации человека в совместной жизнедеятельности поколений.

Краеведение в своем традиционном понимании получило наиболее широкое распространение в России после гражданской войны. Выпускался журнал, проводились съезды краеведов, серьезно развивалось научно-методическое обеспечение краеведческой работы. Через некоторое время, а именно в 1929 г. после «золотого десятилетия»² советского краеведения, был введен запрет на краеведческую работу, а то, что осталось от него в системе образования приобрело утилитарный характер, направленный на освоение природных богатств для социалистического строительства. Некоторые его изначальные адаптационно-исследовательские формы сохранились только в виде небольших краеведческих экспозиций в школах и краеведческого блока в преподавании ряда предметов.

Если XX век в истории России рассмотреть с позиции краеведческого подхода³, то выводы о происходящих в стране событиях будут несколько отличаться от общепринятых, распространенных в средствах массовой информации и в ряде срочно переписанных после перестройки и распада СССР учебников⁴. Примерно с 1919 по 1922 гг., когда победившая Советская власть, пытаясь предельно упростить социальную

¹ Матрусов И.С. Краеведение и краеведческий подход в преподавании географии: Сб. статей. – М., 1963. – С. 7.

² Шмидт С.О. «Золотое десятилетие» советского краеведения // «Отечество». Краеведческий альманах. – М., 1990. – 224 с.

³ Гумилев Л.Н. От Руси до России. Очерки этнической истории. – М., 1993. – С. 31.

⁴ Ларин Н.С. Осторожно, галиматья! // Русский дом. 1999. № 9 [Электронный ресурс]. – URL: http://rd.rusk.ru/99/rd9/home9_22.htm (Дата обращения 06.02.2015)

структуру общества, расстреливала священников и вскрывала мощи святых, то есть планомерно проводила акции по поруганию *национальных* святынь, краеведение показалось формой легального сосуществования с властью и одновременной возможностью сохранить осколки разрушенных традиционных ценностей. Кроме этого, подъем краеведческого движения совпал с НЭПом, подхлестнувшим, замешанный на декадансе, разнузданный авангардизм в искусстве, театре, литературе, как формы противоприродного космополитического самоощущения деятелей культуры того, «нового» мира. В условиях «партийности искусства», когда в глаза лез «шуршащий хвост из газетной передовицы» т.н. пролетарской «свободы творчества» (Пролеткульт), краеведение и в отношении культуры попыталось взять на себя охранительную, стабилизирующую функцию, преобразуя эстетические эксперименты в нечто позитивное¹.

Когда был взорван Храм Христа Спасителя под саκραментальную фразу, приписываемую А. Кагановичу: «Задерем подол матушке России!», стало ясно, что любая форма сохранения национально-этнических ценностей чревата уничтожением. В этих же рамках укрепления политической власти управляющих страной группы людей было запрещено и краеведение. Смысл этого станет ясен, если принять во внимание природосообразность краеведческих исследований и знаний, с опорой на традицию и вероисповедание. Краеведение никак не сочеталось с борьбой «старых» большевиков против «бюрократических извращений», «шовинизма» и «антисемитизма»². Впрочем, следует указать, что разрушение храмов, уничтожение национальной культуры проводилось в рамках определенной марксистской национальной политики «скрытого» национализма или «культурного шовинизма» народов, проживающих в диаспоре³, сущность которой сводилась к замене «принципа *культурно*-национальной автономии <...> принципом автономии *территориально*-национальной, <...> в условиях массовой атаки против «великодержавного шовинизма», под которым на практике понималась борьба против великорусского самосознания»⁴. То есть, если ставить во-

¹ Шкловский В.Б. Гамбургский счет: статьи, воспоминания, эссе (1914–1933). – М., 1990. – С. 89.

² Вдовин А.И. Русский народ в национальной политике. XX век. / А.И. Вдовин, В.Ю. Зорин, А.В. Никонов. – М., 1998. – С. 197.

³ Галнер Э. О природе национализма // «Знание – сила». 1990. № 7. С. 1–5.

⁴ Вдовин А.И. Русский народ в национальной политике. XX век. / А.И. Вдовин, В.Ю. Зорин, А.В. Никонов. – М., 1998. – С. 188–189.

прос об исторических процессах в России в первое двадцатилетие после революции 1917 г. и последующего периода, с точки зрения этнологии, парадоксально связанного с обсуждаемым здесь вопросом краеведческого подхода в педагогике, станет понятна не только их взаимосвязь, но и некоторые закономерности.

Глава 2. Этногенез и социальная история России как отражение состояния современного образования Российской Федерации

В главе последовательно рассматриваются следующие темы.

Этнические контакты как предпосылка к преодолению традиционных форм природосообразного национального воспитания и обучения в России. Антисистемы.

Ход этногенеза в России, как результат этнических контактов романо-германской и российской суперэтнических систем. Краеведческий подход в произведениях русской литературы как отражение этногенеза.

Надлом в России. Краеведческий подход.

Национально-государственный императив России. Краеведческий подход.

2.1. Этнические контакты как предпосылка к преодолению традиционных форм природосообразного национального воспитания и обучения в России. Антисистемы

Межэтнические контакты, коими богата многонациональная Россия, сущностно основаны на, упоминаемой выше, комплиментарности между этносами, которая *безотчетно* влияет на содержание их взаимоотношений, не индивидуально, а в этногенезе, поскольку это «явление статистическое и вероятностное, то есть на индивидуальном уровне возможны любые случаи и отклонения от закономерности, но при повышении ранга рассматриваемой системы закономерность действует все более четко»¹. Механизм комплиментарности до конца не ясен, но влияние его заметно и бесспорно. И *адаптивный потенциал формирования положительного мироощущения средствами краеведения* через внутриэтническую комплиментарность в наибольшей степени проявляет себя именно в этнических контактах. Естественными формами этнических контактов являются: ассимиляция, симбиоз, ксения и химера. **Ассимиляция**, сложное, многовариантное, трудно прогнозируемое межэтническое взаимодействие, одна из благо-

¹ Тавадов Г.Т. Этнология. Словарь-справочник. – М., 1998. – С. 146.

получных форм которой обуславливает формирование нового этноса через слияние, (например, православные славяне Древней Руси, христиане-литовцы, крещенные татары и финно-угорские племена сформировали в XII – XIV веках на Московской Руси великорусский этнос с доминантой православного христианства)¹, «взаимопользительный» с положительной комплиментарностью **симбиоз**² (русские и татары – у каждого своя экологическая ниша) и с нейтральной комплиментарностью – «нейтральная» **ксения**³ (поволжские немцы в России не смешивались с местным населением). Но, нередко, бывают этнические контакты и противоестественные – **химера**⁴, (*наблюдается в крупных городах, либо на границе суперэтнических систем; пример: химера Российского и Западного суперэтносов в Молдавии после распада СССР привела к военному конфликту в Приднестровье*).

Показательным *примером отрицательной комплиментарности* может служить историческое столкновение протестантов североевропейцев и американоидов (индейцев), которые, впрочем, химеру не образовали, так как индейцы были уничтожены, кроме загнанных в резервации или принявших американский образ жизни. Католики Южной Европы, в отличие от протестантов, оказались в *положительной комплиментарности* с индейцами, не только формируя симбиоз, но постепенно, в результате преимущественно мужской миграции, и ассимилируясь в новый Латино-американский суперэтнос. Однако характер и уровень урбанизации в большинстве современных стран, включая инфраструктуру общественного производства, приводит к смешению этносов столь глубокому и разрозненному, что, нередко, знак комплиментарности утрачивается или становится неопределяемым. Поэтому встает вопрос об изучении этнологических закономерностей в антропогенных ландшафтах или в иных местах скопления людей разных культурных и этнических доминант⁵. На наш взгляд, в межэтнических контактах на территории России необхо-

¹ Гумилев Л.Н. От Руси до России. Очерки этнической истории. – М., 1993. – С. 158.

² СИМБИОЗ – сосуществование двух и более этносов в одном регионе, когда каждый занимает свою экологическую нишу. (Ермолаев В.Ю. Толковый словарь понятий и терминов используемых автором. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли. – М., 1990.)

³ КСЕНИЯ – букв. «гостья» – вариант симбиоза, при котором небольшая группа представителей иного этноса замкнуто живет среди аборигенов и не смешивается с ними. (Там же.)

⁴ ХИМЕРА – сосуществование двух и более чуждых суперэтнических (целостностей Ю.С.) этносов в одной экологической нише. (Там же.)

⁵ Франка В. Человек в поисках смысла. Сборник. – М., 1990. – С. 136–155.

димо особенно пристальное внимание обратить на этнические химеры, так как их образование, во-первых, связано с городским, антропогенным ландшафтом, а во-вторых, смыкается с нашей концепцией краеведческого подхода в адаптации человека. Противоестественность химеры чаще выражена не столько в прямых межэтнических столкновениях, сколько в порождении дезориентированной в культуре и социальных процессах маргинальной¹ группы индивидуумов, этнопсихологически вырванной из природного адаптационного поля окружающих людей. Характер деятельности такой группы можно изложить, сделав еще раз отступление в этническую историю России.

Национальность человеку, повторюсь, задается не генетически, а, что называется, по происхождению в первые годы жизни от родственников и сверстников, всех тех, кто окружает юное создание в раннем детстве, чаще всего – от матерей, бабушек – нянек, одним словом. То есть, главное – *кто воспитал...* Автор был знаком с такого рода «русским» туркменом (эвакуация в Ашхабад, в раннем детстве жил в туркменской семье – стал туркменом), исключительно любопытный феномен маргинальности. Системным отличием одной национальности от другой является *ощущение* человека: «свой – чужой». Это явление сложным образом связано с окружающей человека природой (биогеоценозом) и *закрепляется на всю оставшуюся жизнь* в качестве адаптационного навыка, как новообразование, по А.С. Выготскому². Выражена национальность, как правило, в этических категориях, то есть она проявляет себя через стереотипы поведения³ во взаимоотношениях людей друг с другом, и наиболее заметна в экстремальных условиях. Как природные коллективы, люди объединены в этносы, которые, в свою очередь, являются элементами более крупного суперэтноса.

¹ МАРГИНАЛЬНОСТЬ (от лат. *marginalis* – находящийся на краю) состояние групп людей или личностей, поставленных общественным развитием на грань двух культур, но не примыкающих полностью ни к одной из них (Энциклопедический социологический словарь. – М., 1995).

² Выготский А.С. Вопросы детской психологии. – СПб., 1997. – С. 25–27.

³ СТЕРЕОТИП ПОВЕДЕНИЯ – изменяющийся по ходу времени набор навыков поведения членов этнической системы, передаваемый путем сигнальной наследственности. (Тавадов Г.Т. Этнология. Словарь-справочник. – М., 1998. – С. 145.)

В пределах России наиболее отчетливо по количеству населения представлены около десятка суперэтносов¹. И из них, прежде всего², необходимо отметить так называемый *Российский (Евразийский) суперэтнос* (включает русский, белорусский, восточно-украинский этносы, волжских татар-булгар, чувашей и мордву, а также многие другие народы России). К *Западному (романо-германскому) суперэтносу* относятся в России – народы Балтии, молдаване, западно-украинские униаты и др. Кроме Западного суперэтноса, по численности и участию в социально-экономической жизни страны в России наиболее заметны: *Мусульманский суперэтнос* (башкиры, народы Центральной Азии казахи, киргизы, узбеки, туркмены, таджики, мусульмане Азербайджана, Северного Кавказа и крымские татары), *Армяно-Грузинский суперэтнос* (осколки византийского суперэтноса), *Степной суперэтнос* (калмыки, алтайцы, тувинцы, буряты), реликты *Циркумполярного суперэтноса* (малые народы севера) и, в терминологии А.Г. Гумилева (1912–1992), *Блуждающий суперэтнос*³ – евреи, традиционно проживающие в антропогенных ландшафтах (городах и на коммуникациях) Евразии, то есть независимо от природных ландшафтов, тем самым обладая высокой мобильностью). Последние десятилетия заметную роль, особенно на Дальнем Востоке, начал играть Китайский суперэтнос.



А. Н. Гумилёв

Национальный вопрос в последние годы обострился. И причина этому, прежде всего, состоит в том, что решение национального вопроса в традиционных для России формах, оправдавших себя последнее тысячелетие, т.е. симбиоз – каждому своя ниша, имеет противников. Противостоят национальному образованию, национальному искусству и ведению хозяйства прежде всего те, кто *тяготится собственной национальной принадлежностью*, пытается ассимилироваться в чужом для себя этническом поле, но не в силах справиться с этой задачей, всегда чувствуя себя из-за

¹ Гумилев А.Н. От Руси до России. Очерки этнической истории. – М., 1993. – С. 308.

² Шишкін И.С. Симбиоз, ксения и химера. Лев Гумилёв об этносах России. [Электронный ресурс]. – URL: <http://gumilevica.kulichki.net/debate/Article16.htm> (Дата обращения: 18.09.2014).

³ Гумилев А.Н. Древняя Русь и Великая степь. – М., 1992. – С. 61.

этого неуютно, ущербно. Иными словами, коренному, национальному в нашей жизни противостоят *этнические маргиналы*, т.е. люди, выпавшие в результате химеры из своего национального адаптационного опыта, из своей национальной культуры, вероисповедания, традиции, национально оскопленные, подавленные *отрицательным* мироощущением, люди, постоянно оказывающиеся на вторых ролях в тех областях, где для успеха необходим проросший в органическую национальную¹ почву корень культуры, в *положительное* мироощущение окружающих его соплеменников, в их вероисповедание, в их ментальность.

Этнические маргиналы испытывают чувство подавленности, неприязни к окружающим людям, в некотором смысле, тоски, аналогичной ностальгии, оказываясь, своего рода, эмигрантами духа, составляя так называемый андеграунд (underground), по-русски подземелье, в творчестве, в работе и отдыхе. Этнические маргиналы, в конце концов, объединяются, глубоко ощущая совпадения с себе подобными в истории и в современности, впадают в темное непроходимое состояние разлагающегося духа, распадаения, ненависти к жизни, объединяются в *антисистемы*², порождают свою идеологию или берут антисистемную идеологию иных эпох, создают организации (религия, политика, искусство) и... разрушают! Культуру, Храмы, Ландшафты, Режимы (любые, а не только тоталитарные). Уточню, антисистема – это не личность, это этнический феномен в биогеоценозе, биологический (вернее, этнический) фактор... И в общественной жизни Антисистема, конечно, заметна. Так в России антисистема стала серьезным внутриполитическим фактором примерно со времён декабристов, потом разночинцы-народники и народовольцы-бомбёры, потом подстрекатели-марксисты с брошюрками, потом большевики, получившие наименование «старые большевики» за свой дореволюционный стаж провокаций и послереволюционный геноцид в отношении крестьянства России. Ближе к нам – идеологи разрушения, в пользу нового человека, «неразумных» ландшафтов – номенклатурное политбюро вкупе с номенклатурными академиками («освоение» целин-

¹ Карсавин А.П. Малые сочинения. – СПб., 1994. – С. 450.

² АНТИСИСТЕМА – системная целостность людей с негативным мироощущением. (Ермолаев В.Ю. Толковый словарь понятий и терминов используемых автором. Гумилев А.Н. Этногенез и биосфера земли. – М., 1990.)

ных земель, «поворот» сибирских рек и т.п.), а также «неразумных» режимов – политики-диссиденты¹, экономисты-мондиалисты и др.

Что касается вопроса Антисистемы и Системы на индивидуальном уровне, то, если коротко, человека, которого знаешь по книгам или лично, но не глубоко, не отслеживая реальных поступков и мнений – совершенно невозможно всерьез (то есть, определенно) отнести к представителям, к примеру, этнической антисистемы или этнической системы. Более того, человек, оказавшийся среди этнических маргиналов, не в силах самостоятельно противостоять негативному мироощущению окружающих и, чаще всего, подхватывает его и несет как собственное... Поэтому, кто есть кто, можно предположить, лишь будучи в мировоззренческой автономии, отдалившись во времени или пространстве. Впрочем, некоторые культурологические феномены могут указать на наличие в социуме явления химеры: с одной стороны, когда в социуме начинают «завинчивать гайки», зажимая в тиски регламента, нормы, формы, а с другой стороны, пытаются разложить патологическим новаторством до бессмыслицы, до хулиганства, до черного квадрата. А затем борются либо за «чистоту» жанра, языка, стиля, формы и т. п., либо отстаивая право на «свое видение», на «глобальность подхода», на «новаторство мирового гения» и т.д. А когда пытаешься непредвзято всмотреться в то, что рьяно отстаивается, чувствуешь, как любая крайность такого рода оскорбительна для ума и сердца, но и высказаться в их адрес нельзя – обвиняют в ксенофобии. В дидактике, на наш взгляд, к таким явлениям можно отнести с одной стороны, структурные ограничения учебных стандартов, а с другой – оккультную подоплеку вальдорфских школ и педагогических опытов холодинамики.

Но, как уже было сказано, химера порождает этническую антисистему, главным идентификационным показателем которой является используемый ею прием разрушения жизни – «ложь как принцип», а ложь нужна, так как антисистема отрицает мир в его сложности, многообразии во имя абстрактных целей. Адепты антисистемы либо разрушают общество, чтобы изменить мир (политика), либо разрушают психику, чтобы приблизить «конец света» (религия), а поскольку антисистема зарождается в зоне этнических контактов – обязательно противопоставляют себя *естественной* национальной традиции. То есть либо провозглашают себя

¹ Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1998. – С. 435.

адептами общечеловеческих идей (космополитизм), либо ратуют за этнические чистки (шовинизм).¹

2.2. Ход этногенеза в России как результат этнических контактов романо-германской и российской суперэтнических систем. Краеведческий подход в произведениях русской литературы как отражение этногенеза

Рассматривая события в истории России как итог смешения этносов, необходимо указать на ряд обстоятельств, от которых он зависит. Во-первых, характер взаимодействия с окружающей географической средой каждого из этносов, то есть способы ведения хозяйства, которые вызывают либо симбиоз, либо соперничество, во-вторых, соотношения фаз этногенеза этих компонентов, связанных с пассионарностью² этноса, о которой еще пойдет речь, в-третьих – с позитивной или негативной комплиментарностью, проявляющейся при совмещении культурно-психологических доминант, на популяционном уровне. Исходя из этого, и складывается перспектива контакта, ибо он может вести либо к ассимиляции одного этноса другим, либо к элиминации, а проще – истреблению одного этноса другим, либо к слиянию двух этносов в единый третий – это и есть рождение этноса³. Самое «скрытое место» в этом – фазы этногенеза, описание которых Гумилевым А.Г. сделано на примере зарождения, развития и угасания более 30 этнических систем. Ход этногенеза в числе многих дискретных природных процессов коротко можно описать в виде фаз: *подъема*, сначала скрытого, потом явного, как прави-

¹ Примером в религии может служить М. Цвигун – «Белое братство» или С. Асахара – «Аум», в политике – В. Наводворская – «Демократический союз», А. Баркашов – «Русское национальное единство», в философии – экзистенциализм К. Ясперса, А. Камю и иррационализм Ф. Ницше, в науке – экологический алармизм (от англ. alarm – тревога, паника), разработка пестицидов, разрушение целинных земель за Уралом и т.д.

² ПАССИОНАРНОСТЬ А). Как характеристика поведения – избыток биохимической энергии живого вещества, порождающий жертвенность ради иллюзорной цели. Б). Как энергия – избыток биохимической энергии живого вещества, обратный вектору инстинкта самосохранения и определяющий способность к сверхнапряжению. (Ермолаев В.Ю. Толковый словарь понятий и терминов используемых автором. Гумилев А.Н. Этногенез и биосфера земли. – М., 1990.)

³ Гумилев А.Н. Древняя Русь и Великая степь. – М., 1992. – С. 8.

ло, с колонизацией новых территорий, «*перегрева*» в акматической фазе¹, с явно выраженной борьбой за власть, *надлома*, то есть, снижения пассионарности в результате этнического раскола, междоусобиц и гражданских войн, затем «*цивилизации*» или инерции, выраженной в упорядоченности жизни и расцвете культуры, за которой следует *обскурация*², то есть угасание, с консервированием культурных достижений, которое заканчивается, с возможной временной регенерацией, *реликтом*³, а затем *гомеостазом* – полным равновесием со средой. Каждая из фаз этногенеза характеризуется определенной доминантой этнического императива, обусловленной усредненным уровнем пассионарного напряжения в этносе, от наивысшего в акматической фазе, до полного отсутствия его в гомеостазе.

Формирование социально-экономических и политических институтов проходит по несколько иным законам, хорошо известным из марксизма в форме общественных отношений. Но социальные общественно-исторические процессы в сложном взаимодействии с этническими процессами, связанными с географической средой, и составляют историю государства, представляют осмысленные объяснения ведения тер-



П. Видаль де ля Блаш

риториальных захватов и этнических войн, хода колонизации новых ландшафтов, хода культурологических процессов, характера социальной и этнической адаптации людей. Привлечение географии в социальные процессы связано с французской географической школой⁴, основатель которой французский географ и геополитик Поль Видаль де ля Блаш (1845–1918) объединил природные и общественные компоненты географии в социогеографию. И хотя взгляд на прямую связь социальных процессов с географической средой легко обвинить в географическом

детерминизме, как правило, выясняется, что в социальных процессах ис-

¹ АКМАТИЧЕСКАЯ (греч. «акmh», «шию») стадия – вершина какого-то процесса.

² ОБСКУРАЦИЯ (от латин. obscurans – «затемняющий»).

³ РЕЛИКТ – организм, предмет или явление, сохранившиеся как пережиток от древних эпох.

⁴ Джеймс П. Мартин Дж. Все возможные миры. История географических идей. – М., 1988. – С. 286.

следователи ограничиваются по времени жизнью одного-двух поколений, хотя этнические процессы, при нормальном течении этногенеза, идут более 40 поколений (1200–1500 лет). То есть потеря фактора времени в изучении социально-экономических явлений и процессов оставляет на периферии исследований то, что этнос, сменяя поколение за поколением, остается естественным органическим единством, угрожать которому могут только неблагоприятные межэтнические контакты, а не смена общественного строя.

Как уже указывалось выше, монолитность Российского суперэтнуса оказалась под вопросом примерно с середины XIX века, когда создание системы европеизированного общедоступного образования, освобождение крестьян от крепостного права, при одновременной сравнительной русской терпимости к религиозным и этническим особенностям других народов, привело к созданию этнической химеры, результатом развития которой явилась этническая антисистема, разрушительные действия которой мы наблюдаем со времен декабристов по настоящее время. То есть Россия, по-видимому, эти полтора столетия находилась в фазе *надлома*. На этом стоит остановиться подробнее, но не с точки зрения этнологии, где описание надлома даны исчерпывающе, а с точки зрения нашей темы. Факты разрушения природы или памятников культуры в отличие, скажем, от миграции – не природные явления, а человеческие деяния, поэтому пассионарность здесь не природная, а ситуационная. «До столкновения оба этноса были нормальными системами с разными уровнями пассионарности. При их совмещении поток пассионарности будет направлен от системы с более высоким уровнем к системе с более низким, и, таким образом, общий уровень будет выравниваться. Этот энергетический перепад и создает ту форму энергии, которая питает возникающую тут антисистему, т.е. системную целостность людей с негативным мироощущением»¹.

В русской литературе со времен А.С. Пушкина стали появляться странные энергичные персонажи, точное определение которым дал В.Г. Белинский – лишние люди. Когда, едва ли не первым из них, Чацкий, «не снимая галош, вперся на половики» московской знати, с шуточками и ужимками офранцузенного республиканца, его, конечно, поставили на место, но злобный яд его был уже иного рода, чем тексты В. Но-

¹ Гумилев А.Н. Этногенез и биосфера земли. – Л., 1990. – С. 464.

викОва и А. Радищева, и следы его явственно указывали на то, что в России «лишние» люди становятся уже не событием, а явлением. Если Евгению Онегину еще можно было противопоставить по масштабу и статусу Татьяну Ларину, то Григорию Печорину противопоставить было некого. Простоватый Максим Максимович был лишь свидетельством того, что в кругу «героя нашего времени» не «лишних» людей не было. Но стремление к разрушению они имели непреодолимое. Надо сказать, русская литература не столь однозначно выбирала в герои людей «лишних». Н.В. Гоголь, к примеру, Ивана Хлестакова и Павла Чичикова, и иных, стыдясь за своих персонажей, представлял все-таки русскими, лишенными безоглядной ненависти «лишних» людей ко всему коренному в России. Да и Андрей Штольц с Ильей Обломовым у А. Гончарова представляли читателю все-таки явление коренное, а не занесенное в русское общество этнической химерой.

Но наиболее значимо по точности характеристик обсуждаемых здесь явлений выступил Л.Н. Толстой. Замысел романа о декабристах на несколько десятилетий захватил писателя, но, подступаясь к теме, он, как известно, не смог деятельность и жизнь декабристов осмыслить за пределами голого умствования, то есть как феномен природы, что удавалось ему со всеми другими персонажами. Решив, что истоком декабрьского восстания была война с Наполеоном, он взялся писать роман «Война и мир», но по написанию его, думается, обнаружил, почувствовал неестественность, противоприродность этого восстания, никто из его героев — ни Петя Ростов, ни Пьер Безухов вместе с декабристами свою собственную сущность уничтожить не пошли бы¹. Менее убедительные, с точки зрения литературы, персонажи И.С. Тургенева и Н.Г. Чернышевского, так называемые «новые» или «особенные» люди были определенно более решительны в своих желаниях «исправлять мир». «Живой труп» резонерствующего Л.Н. Толстого был ответом на требования времени, а главное, ответом «особенным» людям: этические проблемы решаются в рамках человеческой совести, а не путем насилия²... А Ф.М. Достоевский в романе «Бесы» прямо показал, что «особенные» откровенно готовы разрушать. Этот маленький экскурс в литературу XIX века в самом общем виде описывает зарождение антисистемы в России. Но нас интересуют в

¹ Ильин И.А. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 6. Кн. III. — М., 1997. — С. 458.

² Там же. — С. 496.

связи с этим пути этнической и социальной адаптации в условиях исторических реалий и место педагогики в этом процессе.

Если нянкой у дворянского ребенка был куртуазный «француз»¹ в панталонах, то и ребенок становился национально иным, чем его родители², – французом (или этническим маргиналом), а если ранее «беспамятное» детство прошло на руках матери, возле старшей сестры и младших братьев, а на седьмом году родную мать сменила молодуха Арина Родионовна, верующая, спокойного нрава русская женщина, то и мальчик возле ее юбки окончательно стал русским. Это о Пушкине. Исследователей сдержанность зрелого Александра Сергеевича к родителям – («нелюбимый ребенок в родной семье»³), заставляет забыть о том, что привязанность и любовь к брату и сестре⁴ и есть тот главный адаптационный родительский урок, который, думается, усвоен им был прочно. Неправдоподобно рано погруженный в чтение, в осмысление жизни и мира, Пушкин только к подростковому возрасту начал наверстывать мальчишеские впечатления. Отрочество, в силу особенного дарования ума, заменило ему детство. Но если бы только в этом была проблема... Самое любопытное в аспекте настоящей работы то, что Пушкин один из немногих лицейстов был столь ярко выражен в национальности своей, что у второго директора Царскосельского лицея Энгельгардта Егора Антоновича, воспитанного в Риге отцом-немцем и матерью-итальянкой, несмотря на безусловную честность и преданность России, сложилось глубоко неприязненное отношение к 16 летнему Александру⁵.

А это только частный пример *отрицательной* комплиментарности двух миров: Запад и Россия. Хотя здесь не все так однозначно, европейцы-протестанты, в отличие от европейцев-католиков, в России принимались охотно, и не только на службу, но и для жизни, например переселенцы времен Екатерины II. Однако, все равно, Западный суперэтнос истари относился к России как к территории, где обитает исключительно «дикари», но ни тевтонцы, ни поляки, ни шведы, ни французы,

¹ По выражению императора Александра I, только на четвертом десятке лет начало сглаживаться влияние на него Лагарпа, учителя французского языка.

² История православной церкви в XIX веке. (Репринт издания 1901 г.) – М.-Сергиев Посад, 1998. – С. 507.

³ Лотман Ю.М. Александр Сергеевич Пушкин. Биография писателя. – Л., 1983. – С. 23.

⁴ Там же. – С. 12.

⁵ Равкин З.И. Педагогика Царскосельского Лицея Пушкинской поры (1811–1817) //Историко-педагогический очерк. – М., 1999. – С. 62, 70.

ни немцы в осуществлении своих планов: сделать территорию России цивилизованной – успеха серьезного не имели. Больше всего отрицательную комплиментарность Западного и Российского суперэтносов выстрадали прибалтийские республики. Покрашенные заборчики и ухоженные палисадники их рядом с нашими плетнями и завалинками сочетались с трудом, поэтому так безоглядно, после распада СССР, Прибалтика примкнула к своим, если ее, конечно, вновь не подомнет геополитическая расстановка международных сил. Примером *нейтральной* комплиментарности служат взаимоотношения России и Мусульманского мира, как внутри государства, так и за ее рубежами, например в Средней Азии. Попытки нынешних антисистемных средств массовой информации, при поддержке международного терроризма, использовать высокую пассионарность жителей Северного Кавказа для сраживания мусульман с православными, думается, серьезного успеха не возымеют. *Положительная* комплиментарность у России с Армяно-Грузинским суперэтносом, (названным Л.Н. Гумилевым «осколком» Византийского суперэтноса) сосуществование с которым всегда было вполне дружелюбно, не случайно русские женщины охотно выходили замуж и за грузин, и за армян. Любопытно, что прибалт Барклай де Толли и грузин Багратион, хотя и возглавляли русскую армию 1812 г., для победы понадобился все-таки русский верховный главнокомандующий М.И. Кутузов, который, впрочем, происхождением был, как известно, из крещеных татар.

2.3. Надлом в России. Краеведческий подход

Феодализм в России в форме крепостного права, был все-таки не рабством, а формой подушной подати, введенной Петром I для денежного обеспечения государственных преобразований, то есть это была омерзительная по форме, конечно, но достаточно действенная на тот период организации экономики. Жили люди и не просили западных специалистов высказывать мнения на этот счет, но когда свои вольтеррианцы головы подняли, книжек немецких начитавшись, «пошла писать губерния» Новиков, Радищев, Чаадаев, Чернышевский, Герцен, Плеханов, Ульянов, Троцкий, Сахаров, Новодворская – про «Путешествие из Петербурга в Москву», про свободу, равенство и братство... Но свобода

(личный произвол, по А.С. Хомякову¹), равенство и братство, в западном понимании, в семье, в общине (в колхозе) не имели смысла, ибо экстремальный климат в существенно неблагоприятных природных зонах России «обуславливал принцип хозяйствования и жизни – семейный, общинный и солидарный, т. е. противоположный «рыночному»: производить не для прибыли, а для потребления, и жить по средствам со всей защищенностью, но и со всеми неудобствами и несвободами, «домостроевщиной» (т.е. экологично, эйкос – дом)». В отличие от рынка, внутри семьи понятие рентабельности, как и понятие свободы, не имеет смысла, как на рынке не имеют смысла понятия совести и справедливости². Но только в *городах* этого не было заметно, и потому не было понято.

Может сложиться впечатление, что «лишние» и «особенные» люди были западниками, а вот славянофилы-то им как раз и противостояли. Но это не так. Философские нестроения интеллектуальной элиты России XIX в., по всей видимости, были как раз явлением национальным, своего рода двуглавым орлом, по выражению Герцена, головы которого смотрели в разные стороны, но с единым сердцем³. Но вот «особенные» люди, в контексте нашей темы, были вне национальных мировоззренческих поисков, то есть представляли собой этническую антисистему, цель которой, повторюсь – разрушение «неразумного» мироустройства, а потому решения свои обосновывали упрощенно, держались обособленно, имели свою публицистику, свои кружки, свои идеи, крайней радикальностью привлекая⁴ и национально ориентированных разночинцев. Пределом развития своих идей видели в радикализме, то есть в уничтожении существующего, а характер действия – в терроризме! Надлом в этнической истории России набирал силы, подготавливая общество к будущим катаклизмам.

Надо сказать, что комплиментарность особенно заметна в период войн, внешней агрессии, нападения, катаклизмов и т.п. (как и стереотип поведения) то есть в экстремальной обстановке, когда проявление наци-

¹ Хомяков А.С. О современных явлениях в области философии. Письмо к Ю.Ф. Самарину / А.С. Хомяков. Полное собрание сочинений: В 8 т. – Т. 1 – С. 289. – М., 1896-1906. URL: http://imwerden.de/pdf/khomyakov_polnoe_sobranie_tom1_1900.pdf (Дата обращения 6.02.2015)

² Айзатулин Т.А. Теория России. Геоподоснова и моделирование. – М., 1999. – С. 8.

³ Герцен А.И. Былое и думы. Гл. XXX ч. 4. – М., 1968. – С. 468.

⁴ Например, Достоевский Ф.М. в кружке петрашевцев.

ональной самобытности каждого из этносов предельно ярко выражено. А при избытке этнических контактов, это порождает конфликтное, разрушающее межэтническое напряжение – химеру, за которой и следуют антисистемы. Так произошло с дворянством после Наполеоновского нашествия, с конституцией¹ на французский манер под декабрьский заговор; затем, в следующем поколении, после войны с англичанами и французами в Крыму 1854–1855 гг., в обществе стали заметны подпитанные западническими идеями разночинцы. Еще через поколение, после Балканской компании 1877–1878 гг., на смену разночинцам-народникам пришли террористы-народовольцы. А результатом войны с Японией 1904–1905 гг. была первая русская революция. После войны с Германией – в 1914–1917 гг., вслед за октябрьским переворотом, набирающая около 100 лет силу антисистема («старые большевики») пришла к власти, характер действий которой уже упоминался.

Репрессии 1937 г. явились ответом И.В. Сталина на попытки продолжения разрушительной деятельности «старых большевиков», всех представителей антисистемы, оказавшихся в советской элите того времени, вместе с которой, правда, гибли и остатки пассионарных крестьян и мелкобуржуазных спецов. Не вникая в поиски правых и виноватых, И.В. Сталин, по-видимому, понимал, что для удержания власти необходимо действовать на уничтожение своих соратников, ибо ненависть их к России годилась для расшатывания Царской власти, но расшатывать свою власть, заниматься «вредительством» под угрозой внешней агрессии он им позволить не мог. Будучи сам представителем антисистемы, И.В. Сталин чувствовал «своих», на каком бы посту они ни находились, как бы ни перегруппировывали свои силы, поэтому и репрессии волнами продолжались до его смерти в 1953 г.

С появлением Н.С. Хрущева, глубоко прореженная репрессиями, антисистема находилась в латентном состоянии, а пришедшие с фронтов войны-победители, полные созидательного энтузиазма и сил, национально ориентированные, с коренным мышлением, готовые к работе на благо Родины, в конце концов, сменив сталинскую плеяду, пришли к власти. «Красные директора», как их именовали публицисты, с конца пятидесятых до начала восьмидесятых годов, заложили многое из того, чем

¹ Пестель П.И. «Русская правда». – URL: http://vivovoco.astronet.ru/VV/LAW/VV_PES_W.HTM (Дата обращения 6.02.2015). Муравьев Н.М. Проект конституции. – URL: http://vivovoco.astronet.ru/VV/LAW/NIKITA_W.HTM (Дата обращения 6.02.2015).

может гордиться Россия ныне, но, руководствуясь антисистемной экономической теорией марксизма и производной от него коммунистической идеологией, были не в силах удержать послевоенный энтузиазм населения в рамках государственного капитализма, а уж тем более противостоять жесткости рынка в милитаристской гонке с Западом. Надвигались неизбежные реформы, так же как и в прошлом, подталкиваемые войной в Афганистане, и при поддержке из-за рубежа советской антисистемы того времени – диссидентов.

Может сложиться впечатление, что благодаря именно правозащитной деятельности ряда знаковых фигур с конца 60-х вплоть до перестроечных лет Россия освободилась от коммунистов и идеологии развитого социализма. Однако парадокс, но и закономерность одновременно, состоит в том, что *антисистема*, как этнический феномен, пришедшая к власти в 1991 г., уже была у власти в 1917 г. и является наследницей террора 1918–1922 гг., участвовала в уничтожении через раскулачивание крестьянства в 1929–1931 гг., но и сама оказалась, как указывалось выше, в положении жертвы в 1937–39 гг., в чем лживо обвиняет нынешних недальновидных коммунистов, наследников национально ориентированных «красных директоров» 60–70-х гг. Именно страх перед повторением 1937 года, заставляет антисистему вновь и вновь через средства массовой информации, общественно-политическую и научную деятельность, через учебники истории исказить прошлое, продолжая дело Л.Д. Троцкого, бороться с национально ориентированной экономикой и культурой. Но такой антисистемной идеологии, как марксизм, у нынешних мондиалистов¹ нет, да и период надлома в истории России, кажется, подходит к концу. Перед страной стоит задача выработки новой идеологии, национальной идеи, национально-государственной императива. И краеведческий подход в образовании, при решении этого вопроса, позволит не упустить главного в социальной и в этнической адаптации новых поколений.

В настоящее время быть патриотом России, любить свою Родину, любить свой народ, помнить и чтить его достижения, извлекать уроки из

¹ МОНДИАЛИЗМ (от лат. «mundi», фр. «monde» – «мир») – проект по установлению мирового правительства. Мондиализм – английский вариант французского слова «мондиализация» (mondialisation). Иногда это понятие путают с явлением глобализации. Понятие глобализации относится к экономической глобализации, тогда как мондиализация – к глобализации гражданской.

трагических страниц его истории, значит быть обвиненным, даже беспочвенно, в национализме или в шовинизме; а если брать историю последних 150 лет, то и в антисемитизме. Поэтому следует указать, что этнос только тогда становится нацией, когда в его культуре утверждаются общечеловеческие ценности. «Было бы слишком упрощенным понимать их как общечеловеческие по содержанию и национальные по форме, как это иногда сейчас утверждается, в культурных ценностях форма и содержание неразсторжимо слиты, и только это делает их ценностями и национальными, и общечеловеческими. А это и есть вклад в мировую культуру. Ценности эти не абстрактны, а вполне конкретны и даже предметны, <...> в недрах подлинной культуры никогда не присутствует завышенная самооценка, подлинная культура осмысляет себя такой, какова она есть, и ей чужды чувство превосходства и тенденция к самоутверждению за счет уничижительных оценок иной культуры»¹. Известно, что «национализм выдвигает принцип: государственные границы должны совпадать с границами культурного ареала, языка – с границами проживания нации. <...> В этом и заключена трагедия национализма: выдвигаемые им требования невыполнимы»².

Роль еврейской диаспоры связана с тем, что ее экологическая ниша – города и коммуникации, а не природные ландшафты, как у титульных этносов, поэтому во всех странах у Блуждающего суперэтнуса отрицательная комплиментарность с местными радикалами, да к тому же, как только кто-либо из них выпадает из своей традиции, не чтит «Закон» и т. п., так сразу становится революционером в какой-либо области, то есть включается в деятельность антисистем, тем самым порождая антисемитизм, хотя по-настоящему страдают от антисемитизма не революционеры, а обычные евреи: врачи, инженеры, учителя и т.п. Здесь уместно привести мысль А.П. Карсавина о том, что только у евреев и русских в основе национальной духовности заложена глубокая религиозность³, несравнимая с религиозным чувством иных народов, во всяком случае, из тех, кто чтит Ветхий Завет. Израиль – попытка, на основе национальной идеи – сионизма, наконец, соединиться иудеям с природным ландшаф-

¹ Кузнецов А.И. Конструирование содержания личностно-ориентированного образования в целях формирования национального типа сознания / А.И. Кузнецов, Л.В. Бетин // Образование в поисках человеческих смыслов. – Ростов-н/Д., 1995. – С. 128.

² Галнер Э. О природе национализма // «Знание – сила». 1990. № 7. С. 3.

³ Карсавин А.П. Малые сочинения. – СПб., 1994. – С. 450.

том (землей обетованной). Идея и реальные шаги ортодоксальных иудеев совпадают, отсюда – сравнительный успех в государственном строительстве.

2.4. Национально-государственный императив России. Краеведческий подход

Если же посмотреть на историю России в единстве, на ее граждан, на русский народ, на эпоху нынешнюю, в которой этот самый народ формирует свой императив (национальную идею), то станут проявляться некоторые аналогии и закономерности. Подобно тому, как 400 лет назад на Западе резня протестантов и католиков сменилась Возрождением, так и российские «кровавые излишества», затеянные пассионариями (от расхристанных декабристов до большевиков-троцкистов), заменились сначала неуверенной «оттепелью» 60-х, затем эпохой красных директоров и обывателей, а затем и перестройкой... Чем не Возрождение?! Об одном только стенает в своей массе народ: необходима любая регламентация, защищающая их от произвола сильных. *Национальная идея России* на сегодняшний день тоже уже *сформулирована в этнологии*, отвечает интересам большинства «россиян», вполне позволяет строить перспективу жизни Российской Федерации. Дело в том, что активных людей (пассионариев) в предыдущие эпохи поубавилось, и есть надежда на полное довольство эмоционально-пассивного и трудолюбивого обывателя современной формации, готового чтить начальство, лишь бы оно его оставило в покое. Мировоззрение обывателя существовало всегда, но при большевиках оно подавлялось партноменклатурой, зато сейчас здоровый «обывательский» цинизм, думается, почти что сменил мятежную эпоху. Отсюда императив: «Дайте же жить, гады!»¹.

Соотношение долей активных индивидуалистов (пассионариев) и пассивных представителей толпы-обывателей (субпассионариев) составляет тот уровень напряжения в обществе, который или приводит к резне (когда-то), или ведет к стуку касками по асфальту (ныне); напряжение упало, обыватель «тоже хочет жить». Императив «Только не так, как было» в эпоху революций, через животный обывательский визг: «Дайте же

¹ Гумилев Л.Н. География этноса в исторический период. – Л., 1990. – С. 239.

жить, гады!» в эпоху перестройки, приведет, в конце концов, к императиву «Будь таким, как я!». Тем самым возникнет идеал персона, или идеал отвлеченного человека, на которого стоит равняться, которому стоит подражать. В Англии, когда она была в той же фазе этногенеза – джентльмен, в Центральной Азии – богатырь, в Византии – святой, а в нынешней России – Святослав Федоров, (Брынцалов, Довгань, Тарасов и др.), каким словом они будут названы – неясно, но направление национального идеала просматривается.

Обыватель опасен, конечно, особенно своей близорукостью, неспособностью видеть отдаленную перспективу своих действий, он опасен своим раздражением на все выдающееся из ряда, он проводит «своих» под лозунгом «золотая посредственность», «выжигая» инакомыслящих и вытаптывая беззащитную природу своими гаражами и заводами, он готов искать «крайних». Но активные люди в России далеко не иссякли, есть кому становиться лидером на новом этапе, кому направить обывателя и на укрепление экономики Российской Федерации. И перспектива упорядочивания жизни, по-видимому, в деление на сословия. Это путь решения не только проблемы выборов, но и целого ряда социальных проблем, в частности, национальных. Этот же принцип, в частности, последовательно отстаивает небезызвестный В.В. Жириновский в отношении восстановления губерний на территории России, что в обозримом будущем, по-видимому, нереально, но зато имеет краеведческий смысл.

Поиски разумных решений в формировании *общенациональных* установок требуют осмысления ряда понятий, касающихся человека и, прежде всего, необходимости сформулировать: как же соотносится судьбы конкретных людей с историческими процессами, можно ли хотя бы в общем виде разглядеть в человеке на ранних этапах развития качества будущего лидера или качества человека толпы. Как отличить творца от созерцателя? Можно ли обсуждаемые здесь свойства личности, ее качество, трансформировать, поменять знак? Связано ли это с характером социальной и этнической адаптации человека к окружающей среде? Есть ли у человека выбор между индивидуальным и массовым сознанием? Те, кто считает возможным формирование заданных свойств человеческой личности, вынуждены так или иначе обратиться к человеческому сознанию, явление которого предполагает в какой-то степени регулирование, как самим человеком, так и социальной средой, направле-

ние которого не очевидно. И встает вопрос, в какой мере «сознательность» конкретных индивидуумов (особей) может способствовать успеху социальных преобразований? Наименее запутанным из объяснений¹ этих вопросов представляется версия Л.Н. Гумилева, основанная на пассионарной теории этногенеза (ПТЭ) в классификации особей по пассионарно-аттрактивному принципу (Рис.1)

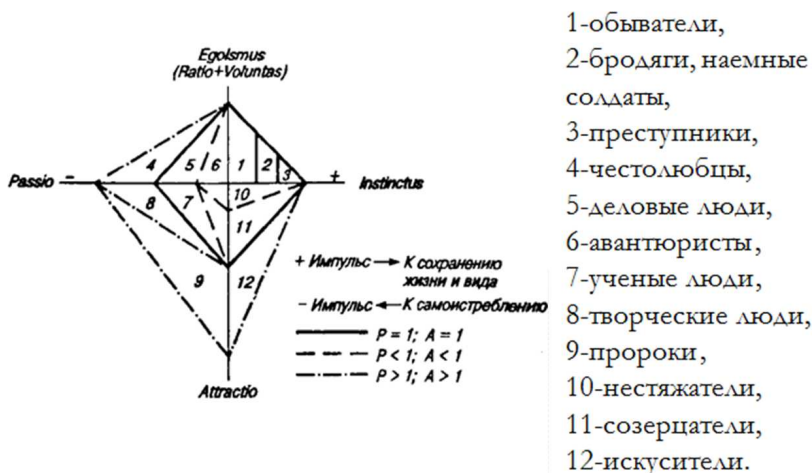


Рис. 1. Классификация особей по пассионарно-аттрактивному принципу²

За основу трактовки индивидуального и коллективного сознания³ в ПТЭ принята оппозиция между импульсом врожденного *инстинкта самосохранения* (1), индивидуального и видового, и импульсом *пассионарности* (P). Величина импульса пассионарности, соответственно, может быть либо больше, либо меньше, либо равна импульсу инстинкта самосохранения. Следовательно, правомочно классифицировать особей на пассионариев ($P > 1$), гармоничных ($P = 1$) и субпассионариев ($P < 1$). Соотношением этих групп определяется уровень пассионарного напряжения в этносе. Пассионарность (-). Инстинкт (+). Как инстинктивные, так и пассионарные импульсы лежат в эмоциональной сфере, а соответственно психическая деятельность охватывает и сознание. Поэтому в области сознания проводится деление импульсов, направленных к сохранению

¹ Лебон Г. «Психология масс»; Московичи С. «Наука о массах» и др.

² Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли. – М., 1993. – С. 329.

³ Гумилев Л.Н. Этносфера: История людей и история природы. – М., 1993. – С. 329–331.

жизни, или – к принесению жизни в жертву иллюзии. Вслед за Л.Н. Гумилевым стоит оговориться, что, как и во всех дискретных процессах, ни тот, ни другой импульс не является «передом или задом», прогрессом или регрессом. Кроме этого, сознание также составляет условную оппозицию между «*фазульным эгоизмом*» (+) и группой импульсов с обратным вектором – влечением к истине, красоте и справедливости¹ 18, названной «*аттрактивность*»² (—) Это влечение в ряде случаев приводит особь к гибели, то есть оно как бы является аналогом пассионарности в сфере сознания.

Обе оппозиции на декартовых координатах дают вариативную картину поведенческих доминант, отличающиеся в зависимости от фазы этногенеза. Пример $P=1$ – князь Андрей Болконский из сочинений Л. Н. Толстого; $P<1$ – чеховский интеллигент: еще меньше – просто обыватель, а за ним следует привокальный босяк, при отсутствии пассионарности – кретины и дегенераты. Если $P>1$ – завоеватели, землепроходцы, поэты и ересиархи и, наконец, инициативные фигуры, вроде А. В. Суворова и В. И. Ленина. Как правило, их очень немного, но их энергия позволяет им развивать активную деятельность, фиксируемую везде, где есть история. Сравнительное изучение кучности событий дает первое приближение определения величины пассионарного напряжения, которое, в свою очередь, становится определяющим при выработке национально-государственного императива на данный отрезок времени, формирует социальные группы, сословия, влияет, в том числе, и на требования к системе образования.

Хотя описан эффект индукции пассионарности³, то есть способность пассионарного или харизматического лидера своим явлением как бы передавать энергетику массам (как Кутузов М.И. на Бородинском поле), однако решения в любой из областей государственного строительства, в том числе и в образовании, должны быть основаны на реальном состоянии и менталитете общества, на превалирующем мироощущении народа, его потребностей и собственного видения своих перспектив. Россия как историческое единство, если иметь в виду средневзвешенный

¹ Истина – адекватное представление о предмете; красота – то, что нравится без предвзятости; справедливость – соответствие морали и этики. (Ермолаев В.Ю. Толковый словарь понятий и терминов используемых автором. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли. – М., 1990.)

² Аттрактивность (от лат. *attractio, ionis, f.* – влечение) (Там же).

³ Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли. – М., 1990. – С. 279.

потенциал ее населения, далека от упадка, богата еще не растерянной традицией духовного и физического выживания, как бы ни представляли реформаторы последствия коммунистического правления, намеренно, как указывалось выше, подменяя этап созидания этапом разрушения. Это же касается вопросов образования. Сейчас, по прошествии десяти лет постсоветских реформ, возможно, пришло время подвести итоги именно этого десятилетия, тщательно выверяя на персональном и групповом уровне результаты перехода «от адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования – к личностно-ориентированной детоцентристской модели вариативного образования», «от парадигмы «знаний, умений, навыков» к парадигме развивающего образования»¹.

Самый первый взгляд на обозначенное выше реформирование образования в России требует, как представляется, в настоящее время строить перспективу просвещения, прежде всего, на сохранении ее культурного потенциала, удержании стабильности, консервативности российской школы, которую все еще удастся не растерять силами педагогов поколения 70-х – начала 80-х годов. Преодоление разрушительных модернизаций перестроечных идеологов от просвещения, чья деятельность с 1988 г. по 1998 г. еще потребует серьезного анализа для возможного восстановления утерянных или отложенных, под давлением сверху, принципов воспитания, социализации и адаптации учащихся, поможет преодолению постперестроечного кризиса. И главное, сохранение традиционной, на наш взгляд, пластичности системы образования, поддержки достаточной гибкости в обучении и воспитании того контингента детей, которое поставляет школе нынешнее общество в изменившихся социально-экономических условиях жизни, неопределенностью перспектив и несколько иными требованиями к человеку, чей успех будет определяться, прежде всего, успешной социальной и этнической адаптацией. А значит, уровнем самореализации каждого в своем деле, уровнем соответствия потенциала человека характеру решаемых им задач.

¹ Асмолов А.Г. Культурно историческая психология и конструирование миров. – М.-Воронеж, 1996. – С. 602.

Глава 3. Социокультурная адаптация. Краеведческий подход

В главе последовательно рассматриваются следующие темы.

Культурология. Краеведческий подход как решение проблем социальной адаптации.

Вероисповедание как путь адаптации человека к среде.

Этнопсихология. Механизмы адаптации человека к среде. Этническая (экологическая) адаптация.

Этнопедагогика. Механизмы адаптации человека к среде.

3.1. Культурология. Краеведческий подход как решение проблем социальной адаптации

Рассматривая человека как феномен культуры, легко можно потерять ориентировку между социальной и биологической составляющей. Если же исходить из того, что культура это и есть движение от биологического к социальному¹, то начинает выстраиваться вполне законченная схема, в которой место культуры в жизни человека можно определить как связь организма с ландшафтом, в указанном в настоящей работе смысле. В школьном краеведении отмечен феномен повышенного интереса подростков к буквальному проникновению в пласты культуры. Имеется в виду раскопки захоронений прошлых эпох в кружках юных археологов и в группах движения «Поиск». Находки радуют, позволяют составить представление о некоторых сторонах жизни прошлых эпох. Однако следы времени, попавшие в руки археологов, в том числе юных, представляются столь ничтожными в сравнении с реальной жизнью, что встает вопрос: а можно ли культуру прошлого всерьез считать мостом в настоящее, если, конечно, мы исчерпывающе обозначили здесь это понятие. Создания материальной культуры, потерявшие *технологический смысл*, начинают либо разрушаться, либо требуют специальных усилий для их поддержки. Духовная культура, понимаемая как традиция, также требует

¹ Бондаревская Е.В. Введение // Образование в поисках человеческих смыслов. – Ростов-н/А., 1995. – С. 8.

смысла, но уже *адаптационного краеведческого смысла*, за пределами которого и духовная культура начинает умирать без специальной поддержки.

Очевидно, *культура*, именно как *форма актуализации современных социальных групп*, сословий, общин, местных элит, этносов, должна быть областью исследования современной педагогики, с тем, чтобы осуществилось ее включение в культурогенез всех слоев общества. Тем самым, *образование станет естественной формой социализации человека*, то есть преодолест навязывание обучающимся абстрактной свободы мировоззрения в рамках популярного ныне личностноориентированного подхода, отдавая предпочтение поддержке становления в период обучения конкретной *индивидуальности* человека, как элемента социума. Иными словами, индивидуальность складывается только по отношению к коллективу, тогда как формирование личности социальную среду предполагает лишь как источник, питающий развитие, но не как фактор ее определяющий¹.

Необходимое разделение понятий «индивидуальность» и «личность», индивидуальный (индивидуализированный) и личностноориентированный подходы в педагогике как раз и связано с тем, что термин и каждая из установок определяется традиционными формами социализации в каждой из социальных групп, особенностями трансляции новым поколениям коллективного опыта социальной и этнической адаптации. Личностноориентированный подход предполагает социум как однородную массу, структурированную, в лучшем случае, социально-экономическим положением, по отношению к которой формирование личности действительно важнейший элемент воспитания. Именно таким представляется социум в антропогенных ландшафтах, где характер жизни внешне нивелирует особенности социальных групп. Индивидуальный же подход предполагает социум мозаичным, в более глубокой и тонко очерченной структурированности, вполне соответствующей сложности реальной жизни, многообразию природных ландшафтов, многоплановости этнических контактов, вероисповедания, профессиональных интересов, технологий, уровня образования и т.д.

В психофизиологии *личность* рассматривается как «устойчивая самоорганизующаяся *система социально значимых черт* индивида, (но направленных внутрь, то есть предполагающих рефлекссию Ю.С.), которые характеризуют его как деятеля, как члена того или иного общества или

¹ Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. 1993–1999. Т.1 (А–М). – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – С. 523.

общности», а *«индивидуальность»* подразумевает неповторимое *своеобразие, наследственные и приобретенные особенности* данного лица в противоположность типичному, общему, присущему всем или большинству членов общества или общности¹. То есть формула «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают» как раз предполагает гуманное отношение к человеку через уважение его индивидуальности. А если и говорить о формировании личности человека, то исключительно через системно-деятельностный подход, при котором возможна «идеальная представленность» индивида в жизнедеятельности других людей², что как раз и есть путь становления индивидуальности, а значит и успешной адаптации человека к среде.

Понятие индивидуализм, имеющее негативный смысл, хотя имеет общий корень со словом индивидуальность, рассматривается все-таки как этическая категория, утверждающая приоритет личности перед любой социальной общностью, на пути преодоления норм родовой общности и делающего человека самоцелью развития³. Это как раз и перечеркивает индивидуальность, выявляющую своеобразие представителя общности. В истории русской культуры описан феномен катастрофического разрушения традиционной форм адаптации силами людей, вырванных из своего культурного слоя, из своей социальной группы, каждый из которых, будучи личностью, тем не менее реализовался как человек толпы, но не как индивидуальность. Русская культура накануне революции не была однородной⁴. Кроме культуры патриархального крестьянства, она включала интеллигентскую культуру и зарождающуюся культуру среднего класса. Существовала и культура городских низов, опиравшаяся на свои ценности, которые в люмпенском варианте превращались в антиценности и реализовывались в антикультуру, то есть выдвигались адаптационные принципы в отрыве от своих корней, от своего ландшафта.

В 1861 г. вместе с более чем 90 млн. крестьян свободу получили и около 15 млн. дворян. Это была маргинальная прослойка, равно враж-

¹ Трифонов Е.В. Психофизиология профессиональной деятельности. Словарь. – СПб., 1996 – С. 3.

² Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т.1 (А–М). – М., 1993. – С. 523.

³ Современная философия: Словарь и хрестоматия. – Ростов-на-Д., 1996. – С. 30.

⁴ Кузнецов А.И., Бетин Л.В. Конструирование содержания личностно-ориентированного образования в целях формирования национального типа сознания // Образование в поисках человеческих смыслов. – Ростов-н/Д., 1995. – С. 119–120.

дебно относившаяся как к крестьянину, так и к аристократу, и к интеллигенту. Она была, с одной стороны, залогом социального развития, но, с другой стороны, именно она была средой, создающей люмпен (субпассионарный) слой обывателей и его антикультуру. Быстрое расслоение крестьянства, а затем Столыпинские реформы, высвободившие из общин наиболее деятельных крестьян дали новый приток маргиналов в города. Становится понятным, почему патриархальная крестьянская культура народа и интеллигенции, включая культуру русского дворянства и разночинцев, была раздавлена после октября 1917 г. бунтом маргинальной 20 % части населения России, сразу же включенной в деятельность 400-тысячного отряда «старых» большевиков, сущность деятельности которой уже излагалась выше.

Маргинальная среда отличается аморфностью, неопределенностью воззрений, наследуя некоторые элементы культуры, она никогда не наследует ее целостность, отличается неустойчивостью и смутностью идеологии и завышенной самооценкой в нравственном плане, характеризуется неустойчивостью позиций, легко отступает от исповедуемых идеалов. Еще в XVII в. М. Монтень, определяя суть маргинальности, писал, что на свете существуют две категории хороших людей: это философы и крестьяне. Все зло от полуобразованности. И далее он пояснял, что патриархальный верующий крестьянин блюдет истины-табу: не убий, не укради, не лжесвидетельствуй, философ до этих истин доходит своим умом, полуобразованность отрицает табу, но бессильна определить свои нравственные ценности¹. С тех пор исследователи детализировали проблему, но главным истоком маргинальности остаются миграции и отрицательная комплиментарность в межэтнических контактах, а основная особенность, ведущий признак маргинальности – дуальность (двойственность) этнического сознания². Маргиналы легко увлекаемы и, в случае общественной нестабильности, могут во главе с пассионарными подстрекателями представлять серьезную разрушительную силу, особенно когда скорый на расправу с незащитными людьми субпассионар-

¹ Кузнецов А.И., Бетин Л.В. Конструирование содержания личностно-ориентированного образования в целях формирования национального типа сознания // Образование в поисках человеческих смыслов. – Ростов-н/Д., 1995. – С. 121.

² Энциклопедический социологический словарь. – М., 1995. – С. 3.

ный сброд¹ получает власть. Учение об относительности нравственных норм² нашло мощную поддержку как раз в среде маргинальной, где было очень сильным влияние люмпена.

В итоге можно сделать три вывода. Первый вывод: неразрывность социокультурной и этноэкологической адаптации, успешность которой глубоко связана с адаптационными традициями биолого-географического взаимодействия конкретного этноса с вмещающим ландшафтом. Второй вывод указывает на то, что материальная и духовная культура для своего воспроизводства должна иметь технологический и краеведческий смысл, иначе человек выпадает из своей этнической адаптационной традиции, начинает создавать суррогатную культуру, как адаптационный фон новым социальным условиям. Третий вывод связан с тем, что, оказавшись вне традиции, маргинальная группа катастрофически снижает свой адаптационный потенциал, повсеместно уступая экономические и культурологические, экологические ниши адаптированным этническим группам, становится средой, питающей антиобщественные проявления, преступность, алкоголизм, наркоманию и т.д.

3.2. Вероисповедание как путь адаптации человека к среде

Рано или поздно каждый человек встает перед проблемой жизни и смерти, однако осознание того, что религия является онтологическим решением этой проблемы, попросту, преодолением смерти, пришло не сразу. Религиозность чаще всего понимается как некий культ или система обрядов по отношению к трансцендентной реальности, с целью вовлечения ее во взаимодействие с имманентной действительностью. Истоками расхожих мнений и превратных толкований в таких интимных областях, как вероисповедание, являлась прежде всего политика социалистического этапа нашего государства, подпитанная антисистемным космополитическим (интернациональным) секуляризмом «старых» большевиков. Нынешнее поколение сорокалетних в осознании смысла

¹ Сбразживать, сбрести с пути, сходить, уклоняться, отойти, отшатнуться; сброд сбродный народ с разных сторон в одно место (В. Даль. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. – С. 143).

² Сравнение содержательных принципов положительной и отрицательной идеологии изложено в параграфе 5.1. Система мировоззренческих принципов в реализации адаптации человека к среде.

религии, по своему опыту может сделать вывод, что регулярно, с самого раннего детства, всеми средствами государственного влияния, содержание, что пропустительно, и, главное, смысл христианства *сознательно* искажался. То есть доводы атеистов были лживы и в постановке своей пропаганды, и в сущности ее критических выпадов. Ложь – это не заблуждение, это сознательное искажение истины, а поэтому, когда вопросы касались предельных сторон жизни, например, рождения и смерти, человек, не потерявший адаптационных ориентиров, шел в церковь, несмотря на атеистическую пропаганду и запугивание.

Но, даже не имея адаптационных ориентиров, иными словами, при отсутствии краеведческих знаний, люди все равно не могли избежать религиозного чувства, инстинктивной потребности прикоснуться сердцем к последнему иерарху¹, выше которого ничего нет. Находясь в предубеждении к традиционным формам религиозности, в нашем случае, к православному христианству, уйти от религии человек не мог, заменяя ее сущностно религиозными первобытными практиками, такими, как язычество и оккультизм. Иногда это принимало формы оздоровительных занятий, от хатха-йоги до секты Порфирия Иванова. Иногда более опасные формы² философско-религиозных учений, например, таких как теософия, антропософия или Новый Век. А иногда и открыто разрушительные формы: сиентология (дианетика), церковь объединения (муннисты) и прочие. Но, главное, что объединяло и объединяет подобные культы: ими исключается тысячелетний коренной опыт выживания, в том числе метафизический опыт преодоления смерти. Идеология исключения национального духовного опыта, его подмена отпечатками материальной культуры из истории России, то есть фольклором и этнографией прошлого, затрудняла естественный ход адаптации человека, дезориентировало целые поколения в основных вопросах мистического и догматического богословия, понятных практически каждому в России до 1917 года. Но и после 1988 г., вот уже более десятилетия под разными предлогами³, национальный духовный опыт остается фактически под запретом, с трудом пробиваясь к новым поколениям

¹ Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы: Беседы о человеке в компании птиц и зверей. – М., 1994. – С. 200.

² В школах внедряется соответственно как «Живая этика» – теософия, как «Вальдорфская педагогика» – антропософия, как «Валеология» – (New Age; Новый Век).

³ Статус светской школы, многонациональность и т.п.

сквозь насаждаемые в школы формы иностранных религиозных культов, живых курсов религиоведения¹, учебников² на деньги иностранных доброхотов.

Задача разобраться в религиозном содержании результатов вариативного образования в настоящей работе не ставится. Для этого есть богословы, специализирующиеся на изучении способов проникновения тоталитарных сект и эзотерических культов в школы, на изучении возможности познакомить детей со Священным Писанием не Мормонами (Церковь Христа) или Свидетелями Иеговы, или иностранцами, чью конфессиональную принадлежность невозможно установить, а все-таки православным священником. Конечно, к этим вопросам человечество подходит с противоположных полюсов, и встает вопрос: может быть, во избежание недоразумений, ввести ограничения на фантастику, на мистику, как это уже было в 20-е годы? «Но если естественное стремление ребенка к целостному мифическому познанию мира не направить в вырабатанные культурой формы религиозного сознания, он будет обречен на индивидуальное мифотворчество и богостроительство. Табуирование бесед на важнейшие темы приведет к искажениям его внутреннего мира. Если среда не будет предлагать ему многомерное, мифологическое сердечное, живое осмысление мира, то мир этого ребенка будет ущербен, ограничен»³. Но одно дело – сказки, мифы, легенды, другое дело – попытка вырвать ребенка из своего адаптационного поля, навязать навик и мировоззрение, не свойственные его происхождению, его природе, принадлежащий другому народу, другому ландшафту, скрывая это под утверждениями о синтезе всех религий, о духовности, о мировом разуме и т.п. Тем самым, пытаясь перекрывать пути для его национального видения мира, его национального духовного опыта, вырвать его из семьи, из традиции.

Представим гипотетический случай – к вам подошел ребенок за советом: он верит в Бога и хочет помолиться, но не знает, в какой храм идти. Что бы ответил профессиональный педагог? Что *надо знать*, чтобы ответить на этот вопрос? На одном из многочисленных ныне семинаров по «воспитанию духовности» педагоги выразили такой энтузиазм в же-

¹ Кураев А. Миссионеры на школьном пороге. – М., 1995. – 110 с.

² Учебник «Мой мир и я. Путь к единению» изданный на деньги тоталитарной секты корейского миллиардера Муна.

³ Кураев А. В. Школьное богословие. – М., 1997. – С. 18.

лании втолковать ребенку, куда ему идти, что едва дали выступающему закончить мысль. А ведь в такой ситуации ребенку рекомендовать можно только обращение к своим *родителям*, куда и с кем идти молиться. Ибо самые сложные вопросы становления человека необходимо решать, опираясь на его семью, родителей, на историю семьи, то есть на историю бабушек и дедушек, на свои корни, на свою природу, а значит на свою Родину. Могут возразить, что не каждая семья способна дать положительный опыт, совет. И все же чье сердце отзовется болью или радостью на удачи или неудачи ребенка? Чей опыт, как не опыт семьи, житейский, профессиональный, духовный, интеллектуальный поможет подростку стать человеком, устоять перед жизнью? Более того, разумно предостеречь ребенка от решения подобных вопросов со случайными людьми, в том числе и со школьными педагогами, если их профессиональная принадлежность неясна или умалчивается, особенно когда в разговорах о духовности обсуждаются так называемые *общечеловеческие* проблемы, а не *личный опыт* «полноты мистического соединения с Богом»¹.

Впрочем, ребенку не уследить за казуистическими измышлениями хорошо подготовленных адептов тех или иных сект. За улыбками и заверениями в добрых намерениях бывает очень трудно разглядеть не столько опасность психологической зависимости, сколько попытку, повторюсь, вырвать человека из его адаптационного поля, из традиции. Бывает, и взрослому человеку, отцу или матери, трудно разобраться в том, какими замыслами руководствуется проповедник, психолог или учитель религиоведения. Но если к тому же этот «учитель» чужой, то первой причиной нестроения в судьбе ребенка ему покажется именно неправильные установки и стереотипы поведения семьи. Любопытно было бы сравнить, в связи с этим, две адаптационные парадигмы, со всеми вытекающими, например, сторонника урбанистической Концепции полового воспитания, которое «должно противостоять бездуховному сексу» то есть, предотвращать, при совокуплении, новую жизнь, и традиционные рекомендации православного батюшки² к сохранению богоданной жизни. Опыт, защищающий человека от лжеучителей, именуется в православии традицией или преданием. А православное предание имеет он-

¹ Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие. – М., 1991. – С. 10.

² Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1993. – С. 140–155.

тологическую структуру, соединяющую трансцендентный и имманентный (потусторонний и посюсторонний) уровни бытия, что соответственно «в христианской онтологии – Творец и тварь. Так вот, суть Предания в том, что «Бог, избравший меня и призвавший благодатью Своей, благоволил открыть *во мне* Сына Своего» (Гал. 1. 15-16). В Предании Бог дает людям *Свою* вечность. И поэтому Предание – это поистине «традиция¹ бессмертия»².

Необходимо отметить феномен, указывающий на традиционно глубокие связи человека с религией. В постперестроечной реальности многие из тех, кто был членом КПСС, успешно сдавал зачеты по атеизму и т. п., независимо от профессии и должностного ранга, без видимого труда обратились к вере, стали посещать Храмы, не только для крещения детей и заупокойных панихид, но и в дни больших православных праздников, а некоторые даже позволяли себе труд серьезного воцерковления. Еще вчера как будто бы интернационалисты, а в настоящее время считают естественным чувство национально-государственного патриотизма, веротерпимости, уважения к традиции. И эти два-три поколения «красных директоров» сарказм СМИ об отсутствии убеждений у «вчерашних коммунистов», о конформизме и беспринципности воспринимают равнодушно. В одном из телевизионных интервью диссидент-правозащитник³ С. А. Ковалев, который известен в России связью с режимом Д. Дудаева, высказался в том смысле, что, вот, люди *его круга* своих убеждений не меняли. Но в том то и парадокс, что «вчерашние» тоже не меняли своих убеждений, сменив идеологическую надстройку, оставили базис – коренное чувство земли, традиции, любви к своей родине, к своему народу, а без вероисповедания реализовать это чувство невысказано... Людям же «круга» С. А. Ковалева менять нечего; все годы «базисом» их деятельности была *ненависть* «к режиму», к государству⁴, презрение к традиции, ориентация на западные ценности, нескрываемое желание разрушать, и уничтожать.

¹ Мамардашвили М.К. Мысль под запретом // Вопросы философии (№ 4 – № 5). 1992. № 4. С. 73.

² Кураев А.В. Традиция, догмат, обряд. Апологетический очерк. – М.-Клин, 199. – С. 34, 35.

³ Содержание правозащитной деятельности в аспекте нашей работы не обсуждается, поскольку это вопросы права и политологии, хотя диссидентство и маргинальность в адаптационном смысле – синонимы.

⁴ Новодворская В.И. По ту сторону отчаяния. – М., 1993. – С. 17.



И.А. Ильин

сую культуру и способен преодолеть, хотя бы на время, то, что называется в православной апологии гордыней, да еще сделать усилие и прочесть несколько брошюр, приобретенных в свечном ящике, ему не сложно почувствовать себя православным христианином. Конечно, в строгом смысле, стать православным христианином, избрать путь ко спасению «сквозь тесные врата» (Лук. 13, 24) преодоления искушений и страстей, молитв и постов – великий труд, и не каждому по силам. И к тому же можно впасть в соблазн «национализации православия, превращение его в «русскую идеологию»², что, в конечном итоге, порождает идеологию фундаментализма, «возведение исторических фактов в ранг духовной непреложности»³. И все-таки, осознавая вселенский смысл православной Истины, нельзя забывать наличие национального православного мировоззрения. Иными словами, православная Традиция лежит в основе русской национальной традиции выживания в своем ландшафте, а поэтому ее место в жизни России естественно.

Естественно и то, что каждый народ, так или иначе адаптированный к вмещающему ландшафту, представленный в современной социально-общественной жизни, имеет сакральное основание своему адаптационному опыту. Даже в рамках одной конфессии, единства догматов и обрядов, близости во взглядах на церковное строительство, заметны отли-

¹ Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта: Исследование: Т. 1–2. – М., 1993. – С. 108.

² Кураев А.В. Традиция, догмат, обряд. Апологетический очерк. – М.-Клин, 1995 – С. 222.

³ Там же. С. 225.

чия¹, например, между Русской, Греческой, Румынской, Сербской, а с недавних пор и Украинской православными церквями. А сущность распада христианства на римско-католическую и восточную церкви, как и раскол в каждой из которых (протестантизм, древлеправославие (старообрядчество), греко-католическая уния) исследуется уже несколько столетий и тоже имеет скорее этно-ландшафтное основание, чем догматическое. Аналогичные примеры можно привести из ислама, иудаизма и иных конфессий. Применение к религиозным воззрениям популярной ныне культурно-исторической парадигмы², имеет ландшафтные ограничения, обусловленные «абберацией близости»³ к антропогенным селитебным ландшафтам (городам), где, как обычно мыслится, и концентрируется история и культура. Но хотя в города и переносится культура освоения коренными народами природных ландшафтов через трансляцию поведенческих стереотипов в процессе обмена продуктами жизнедеятельности, это совсем не значит, что город, как совершенно особый урбанизированный ландшафт, не формирует *свой* оригинальный адаптационный опыт, через *свои* формы религиозной духовности, например, через психологию (psyche – душа).

3.3. Этнопсихология. Механизмы адаптации человека к среде

Вообще, тенденция последнего десятилетия к замене воспитательной работы деятельностью школьного психолога требует более серьезного осмысления его статуса. Кто он - школьный психолог? Социальный педагог? Вожатый? Кружковод? Педагог дополнительного образования? Духовный пастырь или человек, с которым можно «поговорить по душам»? Может быть, терапевт? А те с кем он работает, кто? Ученики? Клиенты? Последователи? Пациенты? Анкетлируемые или опрашиваемые? Парадокс в том, что место и статус психолога в жизни человека, ребенка или взрослого, формулируют опять же психологи. А представьте себе психолога в российской сельской школе, где если и есть «отклоняющееся (девиантное) поведение», то только в смысле персонажей

¹ Карсавин А.П. Малые сочинения. – СПб., 1994. – С. 461.

² Данилевский Н.Я. Россия и Европа: Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германо-Романскому. – 6-е изд. – СПб., 1995. – С. 79.

³ Гумилев А.Н. Этногенез и биосфера земли. – Л., 1990. – С. 33.

В. Шукшина – «чудики»! Впрочем, сближение города с деревней необратимо втягивает сельскую школу в антропогенную инфраструктуру, разрывая связи с вмещающим ландшафтом¹, что соответственно вносит деструкцию в становление человека и на селе. Но это тема особенного исследования. В любом случае, наличие психолога предполагает патологию именно в той области, на которую направлена его деятельность: деградация личности ребенка, деградация семьи, деградация общества. Но сказать «деградация этноса» о каком-либо из народов способен только человек, потерявший или скрывающий свои этнические ориентиры.

Значит этнос как природный коллектив, с достаточным уровнем пассионарной напряженности, предполагает здоровое начало в формировании человека, и лишь потеря этнических ориентиров ведет к деградации. Социальная психология, рассматривая явление потери этнических ориентиров – «маргинальность», определяет маргинальную личность как индивида, «который, интериоризировав многие ценности двух или более конфликтующих социокультурных систем, типически испытывает дискомфортные чувства и часто проявляет поведение, превращающее его в своего рода анафему для этих систем»². Теория маргинальных людей и общностей выдвинута в 20-е годы в США Р.Э. Парком и несколько позже Э. В. Стоунквистом («чикагская социологическая школа»), в основу социологических исследований которых положены синтез психологии, биологии и экологии, при использовании методов анализа исторического развития социальных явлений. Известны работы в этом направлении и упоминаемой уже французской географической школы и социологии.

Здесь необходимо оговориться, что все попытки включения методов естественных наук в исследования общественно-экономических и социальных процессов непременно критикуются гуманитариями, главным образом, за «игнорирование качественного своеобразия социальных закономерностей, фатализм во взглядах на человеческую историю»³, натурализм, географический детерминизм и даже редукционизм. Любопытно, что педагогическая психология также отклоняется от естествознания к методам гуманитарных наук, рассматривая, например, *натуральные пси-*

¹ География России: В 2-х кн. Учебник для 8–9 классов общеобразовательных учреждений. Кн. 1. Природа и население / Под ред. А.И. Алексеева. – М., 1999. – С. 278–279.

² Словарь современной социологии / Под ред. В.И. Кураева и др. – М., 1993. – С. 175.

³ Энциклопедический социологический словарь. – М., 1995. – С. 440.

хические функции относительно *высших* психических функций¹ как форму и содержание², тем самым подчеркивается не просто их гетерогенность, а именно первенствующая принадлежность последних в социальной адаптации, в противоположность, более «примитивной», натуральной формы – адаптации биологической или природной, то есть, в нашей трактовке – этнической. Итак, если в высших психических процессах человека различать, с одной стороны, их форму, т. е. зависящие от их морфологической «фактуры» чисто динамические особенности, а с другой стороны, их содержание, т. е. осуществляемую ими функцию и их структуру, то можно сказать, что первое определяется биологически, второе – социально. Нет надобности при этом подчеркивать, что решающим для современной педагогической психологии является *содержание*.

Здесь наблюдается, характерный в психологии, подход к человеку как субъекту с заданной психофизиологией, *автономно* (осознано или подсознательно) фиксирующему средовую и этнокультурную данность (верхнюю, по отношению к организму), относительно которой и осуществляется более или менее успешная социализация, то есть этнические стереотипы трактуются как надсознательные явления, имеющие социальное происхождение³. Но человек не только элемент этноса (природного коллектива в связи с ландшафтом), но и элемент этногенеза (этноса во времени *от поколения к поколению* и в связи с *преобразованным* пространством), иными словами, *человек не автономен*, а выступает своего рода звеном в цепи поколений из прошлого в будущее, в структуру которого включаются и инстинктивные программы, то есть подсознание. Значит, человек в этом контексте выступает элементом системы иного порядка, вне связи с целостностью которой исследование психологии индивидуума представляется неполным. Это подтверждается и исследованиями человека в среде как целостного явления, где *системный анализ* объекта познания берется не просто элементом этногенеза, не изолированно, а в единстве с субъектом исследования, то есть с личностью ис-

¹ Психология национальной нетерпимости. Хрестоматия / Сост. Ю.В. Чернявская. – Мн., 1998. – С. 231.

² Леонтьев А.Н. Биологическое и социальное в психике человека // Избранные психологические труды: В 2 т. – Т. 1. – М., 1983. – С. 217.

³ Асмолов А.Г. Культурно историческая психология и конструирование миров. – М.-Воронеж, 1996. – С. 382.

следователя, его национальностью, возрастом, опытом и профессиональным интересом.

Поэтому наиболее близки к теме настоящей работы некоторые выводы этнической психологии. Корректность исследований в этнопсихологии немыслима без вопросов адаптации, изучения «возможной роли рассогласованности отношений к различным группам этнических признаков¹, климато-географических (предпочтение ландшафтных и климатических условий), морфо-функциональных или расово-биологических (степень и характер метисации, предпочитаемые продукты, заболеваемость психическими и психосоматическими расстройствами) и социокультурных (знание родного языка, мировоззрение, характер веры и т.д.) в обуславливании психологических расстройств»². И результаты исследования показывают, что «рассогласование системы субъективных отношений человека с реальными средовыми этнокультурными признаками, их дезинтеграция, может привести к нарушению целостности отношения человека к этническим признакам, а, следовательно, и нарушению механизмов психической адаптации, способствуя формированию расстройств невротического и психотического ряда»³.

Если такая аналогия возможна, человек выступает в роли саморазвивающейся клетки с заданными свойствами, с определенным генетически обусловленным поведенческим *кодом* (стереотипом) и *программой* относительно целостного организма-этнуса, которая нормально работает в случае успешной ее (клетки-субъекта) адаптации. Нарушение хода адаптации реализацию кода и программы может прервать (смерть), «подправить» (неполная семья, болезни и т.п.) или разрушить («чужое» воспитание), тем самым привести к необратимым мутациям и кода, и программы (маргинальность), то есть личное будущее человека не предопределено, имеет определенные степени свободы, но имеет и ограничения, обусловленные, в частности, и этнической принадлежностью. Говорить о чужом «воспитании» можно лишь как о процессе формирования человека в чужом этническом поле, при миграциях, наличии национальных или расовых меньшинств, навязывании в образовании воспитательных

¹ Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. – М.: Наука, 1983 (цит. по Брюн Е.А. Этнокультурные основы смыслообразования и психоактивные вещества // Журнал прикладной психологии. 1998. № 1. С. 23.

² Сухарев А.В. Этническая функция культуры и психологические расстройства // Журнал прикладной психологии. 1998. № 1. С. 5–18, 8.

³ Там же. С. 16.

систем доминирующих на данном историческом этапе этнических групп «культурологов», «перестройщиков» или педагогов¹. Что «рождает миф о «второсортности и неспособности нации или социальной группы, культуры или группы учащихся к эволюциям и «современным» формам обучения. На самом деле это просто проявление некомпетентности <...> «цивилизаторов»². Примером этому может служить когнитивный механизм эволюции на примере оленеводов крайнего Севера в 80-е годы. «Дети оленеводов практически насильно изымаются с пастбищ и обучаются в школах-интернатах, за сотни километров от родных. Затем их, уже вкусивших плоды цивилизации, снова насильно возвращают в тундру в условия пастбища. Эти подростки мечтательны, инфантильны, тревожны, депрофессионализированы, составляют действительную основу алкоголизации, бродяжничества, воровства и суицидального поведения»³.

В классическом психоанализе поведенческий стереотип и этническая программа естественно трактуются несколько по-иному. Во всяком случае, основной тезис З. Фрейда о сублимации бессознательного в творческую энергию, сдерживающую воздействие на реализацию физиологических инстинктов суперэго как общественных морально-нравственных императивов, вполне согласуется с нашей гипотезой формирования личности в этногенезе. Кстати, энергия либидо как этническая программа размножения и расширения экологического ареала суперэтноса вполне точно выявляет уровень этнической напряженности в каждой фазе этногенеза, прежде всего по типу воспроизводства населения. Если страны со вторым типом воспроизводства (Китай, Индия и др.) несомненно, имеют этническую перспективу⁴, то западный романогерманский суперэтнос с первым (атавизм европоцентризма) типом воспроизводства определенно вырождается⁵, о чем писал еще К.Н. Леонтьев в прошлом веке⁶, а через полвека и О. Шпенглер⁷. К.Г. Юнг, развивая

¹ Сухарев А.В. Этническая функция культуры и психологические расстройства // Журнал прикладной психологии. 1998. № 1. С. 5–18.

² Мушин В.Б. О некоторых механизмах эволюционной динамики поведения в обществе и развивающем обучении // Журнал прикладной психологии. 1999. № 1. С. 85–95.

³ Там же. С. 88.

⁴ Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы: Беседы о человеке в компании птиц и зверей. – М., 1994. – С. 187.

⁵ Казначеев В.П. Проблемы человековедения. – М.-Новосибирск, 1997. – С. 231.

⁶ Леонтьев К.Н. Византизм и славянство. Записки отшельника. – М., 1992 – С. 177.

⁷ Шпенглер О. Закат Европы. – М., 1993. – С. 41–42.

идею актуализации бессознательных инстинктивных установок человека, не просто вышел на коллективное бессознательное, но и установил их природную заданность – так называемый архетип, «теневая» сторона которой, на наш взгляд, проявляется лишь в этнической программе поведения, самобытность которого обусловлена, как уже указывалось, разнобразием ландшафтом. И А.А. Адлер также отмечает, по-видимому, этнический стереотип поведения, но трактует его как социальный интерес, а реализацию его называет индивидуальной психологией, что также вполне согласуется с нашим подходом к воспитанию.

Нормы этикета предлагают воспитанному человеку в компании малознакомых людей не затрагивать «деликатные» темы: национальности, вероисповедания и денег. Сложилась даже некая система общественных символов, подменяющих волнующие всех темы на их соответствующие суррогаты или модели: *общественность* (в ином контексте – *социум*), *духовность*, *уровень жизни*, которые уместны, но имеют самостоятельный смысл, выход за рамки которого чреват обвинениями в нарушении этики, в том числе научной. Но находится в эпицентре актуальнейших проблем, а изучать их квазимодели можно лишь до определенного предела, за которым удобство подобных схем для построения абстрактных научных теорий имеет ограничения, в силу применимости имитационных моделей¹, лишь в абстрактных социумах. Но человек окружен конкретными людьми, судьба каждого из которых является сплавом сложнейших взаимосвязей: национальных, религиозных, мировоззренческих, экономических. Рассматривать, например, семью как «социализирующего агента <...> с наибольшей интенсивностью эмоциональных связей»², а взаимоотношения родителей и детей как систему типа: индуктор-реципиент, можно, но лишь с определенного возраста ребенка, юридически с 18 лет, а до этого их взаимоотношения имеют естественные, натуральные, биологические, а в нашем контексте – этнические связи. Поэтому каждая *психолого-педагогическая* концепция, даже если она предельно формализована, может трактоваться и как этническая доктрина выживания в своем, родственном, или чужом этническом поле.

¹ Энциклопедический социологический словарь. – М., 1995. – С. 416.

² Там же. С. 687

Здесь любопытно еще раз вспомнить идею о *новообразованиях* Л.С. Выготского (1896-1934), который принимает «сознание, порожденное *физическими и социальными* (выделено Ю.С.)



Л.С. Выготский

изменениями индивида, за интегральное выражение высших и наиболее существенных особенностей в структуре личности», указывая на сущность «отношений между личностью ребенка и его социальной средой на каждой возрастной ступени как *подвижных* (выделено Ю.С.), то есть, изучение динамики какого-либо возраста «заключается в выяснении социальной ситуации развития»¹. Вывод:

«в результате возрастного развития возникающие к концу данного возраста новообразования приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка и тем самым изменяют всю систему его отношений к внешней действительности и самому себе»². Иными словами, движение вспять исключено из-за отрицания и разрушения «самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи и переход к следующей»³. То есть, лишь раз освоенный адаптационный социально-этнический опыт является уже неотъемлемой индивидуальной составляющей личности человека.

3.4. Этнопедагогика. Механизмы адаптации человека к среде

Действительно, если и можно прогнозировать характер и степень деградации человека, то только по степени деструктивного воздействия на него социальной среды в раннем детстве, прежде всего, через его родителей, его семью или тех людей, кто их заменяет. За норму, относительно патологии, обуславливающей деградацию, в данном случае можно принять то, что имеет место в статистическом большинстве «гармоничных» семей, чей социально-этнический статус не отягощен смешан-

¹ Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. – М., 1983. – С. 25.

² Там же. С. 26.

³ Там же. С. 27.

ным, ранним или принудительным браком, не имеет генетической предрасположенности к соматическим или психическим патологиям, имеет семейную традицию как форму психологической и социальной защиты от извращающего воздействия среды, разрушительной пропаганды этнических антисистем, СМИ и т. д. Нельзя считать нормой для семьи ситуацию вынужденной миграции, или ее подготовки в перспективе, в силу политических, экономических или межэтнических осложнений. Но как бы ни складывалась судьба конкретной семьи, природный механизм взаимосвязей ее членов, мужа и жены, родителей и детей несет в себе серьезный адаптационный потенциал, позволяющий сбалансировать множество серьезнейших привходящих осложнений. Иными словами, доверие к семье, сотрудничество с семьей – единственно реальный механизм позитивного воздействия на человека, основа краеведческого подхода в деле воспитания, обучения и образования.

Нередко, однако, на быденном уровне, даже в среде профессиональных педагогов, складывается мнение, что семья как общественный механизм и социальный институт, не способна обеспечить воспитательных функций общества. Возможно, это идет с тех пор¹, когда семья для официальной антинациональной идеологии была опасна бесконтрольностью внутренних взаимосвязей, основа которых – инстинкт. Доблестью почиталось предательство интересов семьи в пользу коммунистической солидарности, классово-космополитической линии пролетарского интернационализма и т. п. В 20-е годы даже делались попытки подменить семью трудовой коммуной, успехи которых описаны в произведениях А. Платонова «Котлован» и «Ювенильное море». Проекция антисистемной идеологии «старых» большевиков на современное быденное сознание и по сей день глубоко влияет на содержание воспитательной, краеведческой работы с детьми, продолжает традицию подтасовывания фактов в учебниках истории, литературы, культурологии, географии и т. п., где необходимо описать этнический аспект явлений и событий. Следствием этого является заблуждение, что, ограждая ребенка не только «от улицы», но и «от семьи», можно обеспечить «правильное» воспитание. А утверждение, что только педагог в стенах образовательных учреждений, при должной подготовке, имеет возможность формировать менталитет

¹ Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах. – М., 1997. – С. 61.

ребенка в соответствии с идеологическим заданием общества¹, в сущности – попытка манипулировать судьбами людей, что, на наш взгляд, не просто антигуманно, но и преступно.

В этнографии и ряде других общественных наук практикуется методологическое разделение «на высокоразвитые народы и народы, отстающие в своем развитии»², однако такое разделение на основе технологий, включая письменность, обуславливающих экономические отношения, во многом некорректно, так как не рассматривает адаптационные, экологические достижения народов в целом. В основе указанного разделения лежит социально-экономическая теория К. Маркса, экологическим базисом которой является узкий европоцентризм и урбанизированный характер промышленных технологий и рынка, а история рассматривается в форме общественных формаций, то есть перехода общества из одного качественного состояния в другое³. Но именно это лежит в основе социально-исторического детерминизма⁴, сужающего, на наш взгляд, диапазон исследовательских подходов, замыкаясь на социальной природе человека, тогда как человек является не только элементом социума, но также входит в трофическую цепь как верхнее, завершающее звено биогеоценоза населяемого региона. То есть люди «являются элементами структурно-системных целостностей, включающих в себя, наряду с людьми, domestikаты (домашние животные и культурные растения), ландшафты, как преобразованные человеком, так и девственные, богатства недр, взаимоотношения с соседями – либо дружеские, либо враждебные, ту или иную динамику социального развития, а также то или иное сочетание языков (от одного до нескольких) и элементов материальной и духовной культуры»⁵.

Аналогичный подход обуславливает и разделение педагогики: на научную и народную⁶, или семейную, что также, на наш взгляд, во многом неправомерно, вносит методологические ограничения, позволяя манипулировать общественным сознанием, скрывая этнические и социальные корни психолого-педагогических концепций, о чем уже было упомянуто выше. Предлагая схемы, усиливающие то или иное направление

¹ Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1998. – С. 159.

² Энциклопедический социологический словарь. – М., 1995. – С. 913.

³ Гринин В.В. Философия небытия Карла Маркса. – Киев, 1992. – С. 195–197.

⁴ Энциклопедический социологический словарь. – М., 1995. – С. 364.

⁵ Гумилев Л.Н. Этносфера: История людей и история природы. – М., 1993. – С. 301.

⁶ Волков Г.Н. Этнопедагогика. – Чебоксары, 1974. – С. 18.

образования, введение новых или возрождение утерянных дисциплин, представители научных школ в педагогике достаточно редко представляют себя как выразителей интересов конкретных социальных групп, а еще реже – конкретных этносов, опасаясь, по-видимому, «снижения» статуса своих теорий до народной педагогики. Но даже за искренними попытками создания космополитических, глобальных теорий, как будто действительно решающих общечеловеческие задачи, опытный человек без труда выявит, какими социальными и этническими заданиями руководствуются авторы. Вывод: *всякая педагогика – это прежде всего социальная этнопедагогика, решающая одновременно технологические задачи общества и адаптационные задачи этноса*. Вуалирование или недопонимание этого обуславливает факты русофобии¹, антисемитизма², нарушение прав малых народов севера, лиц «кавказкой» национальности, и др.³, когда, казалось бы, светский, политически нейтральный характер современного образования на деле несет антинациональный, космополитический, даже антигосударственный подтекст, главным образом через искажение реальной этнической картины событий в истории России, в том числе событий последнего столетия и десятилетия.

Национальные школы, распространившиеся в постсоветский период⁴, хотя и позволяют обучение и воспитание осуществлять так, как мыслит себя, свою жизнь и свою историю народ, а не по спекулятивным схемам⁵ «идеологов-доброхотов» от педагогики, но в решении адаптационных задач образования это далеко не панацея. В условиях превентивной изоляции, они, главным образом, реализуют национально-культурную автономию в чуждом этническом поле, с целью сохранения или возрождения религиозно-исторических традиций своего народа, которые чаще всего также связаны с природным ландшафтом, но уже ушедших эпох или покинутых территорий. В условиях урбанизированных ландшафтов и культуры современного общества перспектива наци-

¹ Шафаревич И.Р. Русофобия. Две дороги – к одному обрыву. – М., 1991. – С. 2.

² Психология национальной нетерпимости. Хрестоматия. – Мн., 1998. – С. 478.

³ Там же. С. 454.

⁴ В 1998 г. в Москве функционировало 47 школ с этнокультурным компонентом. В настоящее время, если верить Порталу открытых данных Правительства Москвы, средних общеобразовательных школ с этнокультурным (национальным) компонентом образования в Москве – 24. – URL: <http://data.mos.ru/datasets/568> (Дата обращения 6.02.2015).

⁵ Асмолов А.Г. Культурно историческая психология и конструирование миров. – М.-Воронеж, 1996. – С. 580.

ональных школ — культурное сектантство, подобное законсервированным традициям XVII столетия в русских старообрядческих общинах Сибири, Европы и Америки¹. Впрочем, национальные школы, в ряде случаев, разумно опираются не на изоляцию, а на конфессиональную и профессиональную подготовку детей, помогая заполнить своим выпускникам традиционную для своего народа *социально-общественную и профессиональную* нишу, оставляя культурологические и фольклорно-этнографические аспекты национального воспитания и обучения в качестве фона, что, как представляется, более перспективно.

Однако для массового общего и дополнительного и профессионального образования, без сомнения, следует сохранить, как соответствующий требованиям времени, общественный, светский статус учебных заведений, наполнив его содержанием краеведческой, адаптационной информацией, восполняющей истоки национально-государственного патриотизма, способствующей умению действовать на традициях выживания в природно-климатических условиях России, с опорой на общинный, коллективистский дух жизни и деятельности всех народов нашей страны². В этом случае необходимость национальных школ будет обусловлена не чувством этнического самосохранения, а характером профессиональной деятельности народа в своей традиционной профессиональной и адаптационной *экологической* нише (тундры, леса, морского побережья и т.п.). Если же для людей различных национальностей экологическая ниша общая, скажем, город, светское общее и конфессиональное дополнительное образование вполне сможет разрешить задачу национального воспитания, тем самым, одновременно, смягчая подозрения обывателя о формировании в национальных школах обособленных националистических групп шовинистического толка, подготавливающих подрастающее поколение не столько к созидательной жизни в своей стране, сколько к эмиграции³. Указанные опасности хотя и должны беспокоить общество, однако формы реализации обучения и воспитания необходимо согласовывать не с общественным мнением, а, прежде всего, с семьей ребенка и, уже во вторую очередь, с рекомендациями педагогической науки и министерских чиновников.

¹ Старообрядчество. Лица предметы, события и символы. Опыт энциклопедического словаря / С.Г. Вургафт, И.А. Ушаков. — М.: Церковь, 1996. — С. 48.

² Волков Г.Н. Этнопедагогика. — Чебоксары, 1974. — С. 36–37.

³ Кураев А. Как делают антисемитом. — М., 1998. — С. 12.

В этой связи наиболее непроработанным представляется *содержание* национального, то есть этноэкологического обучения и воспитания. Если в этом вопросе опираться на достижения *материальной* культуры, то простой анализ показывает, что характер ее формируется и трансформируется в ответ на технологические потребности жизни, что, безусловно, важно, но имеет свойства устаревать. Если опираться на метафизику *духовной* культуры, то национальные границы её оказываются размытыми, что, как отмечал еще К.Д. Ушинский, находит свое выражение в невятных характеристиках национального характера¹, национального духа или даже национального «эгрегора»². Синтезировать материальное и духовное в отборе и классификации этнографического педагогического материала, успешно для своего времени, на наш взгляд, смог Г.Н. Волков. Формула воспитания «совершенного человека», предложенная им, как глубоко самобытное и, одновременно, общее в национальном воспитании и обучении, действительно реально объединяет народы. А использованный им метод изучения этнопедагогики, когда, «с одной стороны, исследуются этнические особенности, с другой – выясняется общность народных педагогических культур»³, в условиях России чрезвычайно плодотворен. Но для выявления содержания адаптационных педагогических задач, важно, не отказываясь ни от материальной, ни от духовной стороны национального, поставить вопрос не об *общем*, а именно об *особенном* в адаптационной этнопедагогике каждого народа.

Этим особенным, как уже отмечалось, является стереотип поведения, сформированный во взаимодействии с вмещающим ландшафтом в ходе этногенеза. Понятие *национального стереотипа*, принятого в этнологии, несколько отличается от понятия *национального стереотипа поведения*, пример которого в простейшей экстремальной ситуации дает А.Н. Гумилев⁴, описывая реакцию четырех коренных ленинградцев разной национальности на пьяного дебошира в трамвае; русский увещивает, татарин отворачивается, прибалт (немец) призывает милицию, а кавказец может и не стерпеть, полезет в драку». «В этнопсихологии известны, – пишет Волков Г.Н., – понятия стереотипа (так называются устойчивые словосочетания,

¹ Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Собрание сочинений: В 6 т. / Сост. С.Ф. Егоров. – М., 1988. Т. 1. – С. 225.

² Андреев Д.А. Роза мира. Метафилософия истории. – М., 1991. – С. 274.

³ Волков Г.Н. Этнопедагогика. – Чебоксары, 1974. – С. 10.

⁴ Гумилев А.Н. Этногенез и биосфера земли. – Л., 1990. – С. 87.

характеризующие тот или иной народ: «молчаливые и чопорные англичане», «зазорные и галантные французы», «великодушные и гордые испанцы», «хладнокровные и решительные норвежцы», «аккуратные и педантичные немцы и т. п.) и автостереотипа (так именуется саморепрезентация каждого народа о своих качествах). <...> Автостереотип может быть рассматриваем как программа народного воспитания и самовоспитания, сформулированная в наиболее общем виде, а стереотип – как программа воспитания отношения к той или иной нации»¹. На наш взгляд, именно автостереотип в высокой мере отражает приемлемый для народа национальный стереотип поведения, становление которого и призвано помочь человеку в положительной самоидентификации в пространстве и во времени, то есть сохраниться в новых поколениях, что, в конечном итоге, и определяет успешную социокультурную и этноэкологическую адаптацию.

¹ Волков Г.Н. Этнопедагогика. – Чебоксары, 1974. – С. 13.

Глава 4. Этноэкологическая адаптация. Краеведческий подход

В главе последовательно рассматриваются следующие темы.

Национальный стереотип поведения как механизм адаптации человека к среде.

Этика как фактор адаптации человека к среде.

Климатогеографические факторы адаптации человека к среде.

Быт как фактор адаптации человека к среде.

4.1. Национальный стереотип поведения как механизм адаптации человека к среде

Механизмы формирования национального стереотипа поведения изучаются несколько столетий. Принимая те или иные концепции сущности человека, опираясь на достижения тех или иных областей знания, человечество пытается выработать систему рекомендаций, позволяющих контролировать эти механизмы, с тем чтобы снизить потенциальную опасность для своего существования. Но локальные военные конфликты, терроризм, массовый суицид последователей тоталитарных сект, серийные убийцы и т.п. свидетельствуют, что в антропосфере, в теле человечества, на сегодняшний день не все поддается контролю. Можно предположить, что управление человеческим поведением ограничивает естественная мозаичность человечества, которое не монолитно и не может выступать единством во всех случаях жизни, то есть, и сфера человеческого разума – ноосфера, и сфера человеческого материала – антропосфера, имеют свои пределы, несмотря на процессы глобализации экономики и информации. Значит человечество – это этносфера¹, и сосуществование этносов, самосохранение самобытности их, при условии экономического и культурного паритета, и есть залог благополучия всего человечества. Несомненным этническим своеобразием обладает и Рос-

¹ Гумилев А.Н. Этногенез и биосфера земли. – Л., 1990. – С. 326.

сийская Федерация как социально-политическое, экономическое и культурное единство. А корни этого своеобразия, как представляется, необходимо искать в совершенно своеобразной природе и истории нашей страны, то есть в географии России.

Действительно, недавнее широкое празднование 850-летия Москвы, повсеместный интерес к знаниям краеведческого характера, крайне сложная, противоречивая ситуация в экономике страны, неоднозначные явления в социальной сфере, в том числе и в образовании, заставляют особым образом взглянуть на комплекс фактов, событий, географических предпосылок, мировоззренческих и культурных движений в жизни русского государства минувших столетий. Междуручье Оки и Волги, вся Восточно-Европейская равнина испокон века была ареной сложнейших взаимодействий элементов биогеоценоза. Именно здесь в последние несколько сот лет сформировалась Русь, сначала Московская, а с конца XV века – Россия, то самое государство, та страна, ныне Российская Федерация, частью которой являемся и мы. Ядром, центрирующим фактором, объединяющим во времени столь обширную территорию, безусловно, является ее населяющий народ, российский суперэтнос¹, который с начала XIII века в результате пассионарного толчка заложил основу нового витка своего единства и не растерял его донныне.

Опираясь на заложенные Александром Невским «традиции союза с народами Азии, основанные на национальной и религиозной терпимости»², смыкаясь благодаря этому с ее многочисленными народами, усилиями своих первопроходцев Россия шаг за шагом осваивала необъятное пространство Евразии, последовательно проживала фазы этногенеза³, закономерно, но исключительно тяжело разрывалась, то платя дань могучему Востоку, то громя на ледовых побоищах алчный Запад, а то неосмотрительным расколом, между самобытностью и подражательностью выжигала в потаенных скитах лучшие свои силы. Едва преодолев феодальные отношения, включилась в технологические и экономические преобразования капиталистических отношений, чтобы снова начать противостояние наиболее деятельных, талантливых своих граж-

¹ Антропоцентрический вариант экологического анализа биогеосистем, признаёт важнейшими связи, возникающие между средой и ядром при адаптации.

² Гумилев А.Н. От Руси до России. Очерки этнической истории. – М., 1993. – С. 147.

³ ЭТНОГЕНЕЗ – процесс от момента возникновения до исчезновения этнической системы. (Ермолаев В.Ю. Толковый словарь понятий и терминов используемых автором. Гумилев А.Н. Этногенез и биосфера земли. – М., 1990).

дан, принимающих или отвергающих подкинутую все тем же Западом экономическую доктрину социализма. Но *отправная точка истории нашей страны, в которой наиболее отчетливо выражено мироощущение русского человека*, преемственность которой и ставится ныне во главу угла политиками, экономистами, деятелями культуры, в том числе и педагогами, на наш взгляд, *просматривается в XVI веке*. Век правления Ивана III и Ивана IV (Грозного), Федора Иоановича и Бориса Годунова, век собирания российских земель, век, когда закладывалось единство российских народов, век, позволяющий, в определенном смысле, соотнести природные закономерности жизни девятимиллионного населения той эпохи с событиями в жизни 145 миллионов «россиян» начала нашего века.

Зримым воплощением богатого на события XVI века стал памятник средневековой русской литературы «Домострой», который *значителен и для нашей богатой событиями эпохи, прежде всего, как сконцентрированное выражение мироощущений своего времени*. Предположительно, «Домострой» в настоящем своем виде, был составлен близким сотрудником молодого Ивана IV, протопопом Благовещенского собора в Кремле Сильвестром. Нарочито прикладной характер поучений, наказов, советов «Домостроя» избавлен от казуистических оборотов церемониального, subtilного толка, характер изложения нарочито прост, *даже в исправлении религиозных обрядов и молитв автор находит естественный и практический смысл*, где жизнь рассматривается как поток, исход которой в Царство Божие определенно смыкается с настоящим бытом, человеческими взаимоотношениями в семье и обществе. Учительский, «дидактически-назидательный» тон поучений «Домостроя», без сомнения, интересен и с точки зрения современной педагогической мысли. Заметим при этом, что «основным инструментом действий и решений остается личная совесть (хозяина)»¹. Повидимому, это и размежевывает не утраченное с тех времен, а потому характерное для русского человека и ныне, *мироощущение* нравственного самоусовершенствования и, нередко противостоящее ему в последние годы, западное *мироощущение* бытового протестантского рационализма.

Публицистический запал обличений в XIX веке в затхлости и реакционности «Домостроя» не только как явления литературы, но и как воплощения духовного состояния России, еще раз напоминает о двойственности происхождения русской культурной традиции на стыке во-

¹ Колесов В.В. Домострой как памятник средневековой культуры. – СПб., 2007. – С. 301–356.

сточного (византийского) и западного (католического) христианства. Дело в том, что время создания «Домостроя» пришлось на так называемую акматическую¹ фазу (XVI – XVIII вв.) этногенеза российского суперэтноса. Это был период, когда, с учетом природных особенностей, климатических феноменов и этнической истории, сложилась наиболее яркая своими событиями (у историков «смутная») эпоха, которая базировалось, прежде всего, на императиве высочайшей самореализации. Тогда как критики «домостроевщины» после издания в 1841 году так называемых Кокшинских списков «Домостроя» уже готовили перемены «любой ценой», *природной* целью которых являлось снижение пассионарности путем революций, гражданских войн и социальных преобразований по строительству «справедливого и свободного» общества, то есть Россия в XIX в. вступала в фазу «надлома» с императивом раскола общества², о чем уже излагалось выше, когда сначала декабристы, затем народолюбцы, а в нашем столетии большевики и диссиденты гасили пассионарность, размывая этническую самобытность России.

Впрочем, разрыв русского общества на партию изоляционистов и партию сближения с западом, вслед за расколом, последовавшим за реформами патриарха Никона в царствование Алексея Михайловича, фактически состоялся еще при Петре 1, который, в реформаторском угаре, всю свою жизнь, словно сапожным ножом по плачущей иконе³, силился прервать культурно-адаптационную традицию древней Руси. Преодолеть, однако, традиционную близость к земле, к своему ландшафту, формирующему неискаженное мироощущение в людях, в России не удавалось вплоть до XX века. И лишь активная индустриализация, рост числа городов, новейшие технологии производства сельхозпродукции, развитие современной инфраструктуры производства и потребления, сращивание средств массовой информации в единую сеть ставит перед Российской Федерацией проблему разрыва в мироощущении человека со своим ландшафтом, то есть проблему снижения адаптационных возможностей населения в географическом пространстве страны.

¹ Фаза «перегрева» в этногенезе, характеризующаяся не только определенным императивом поведения в этносе, но и предельным увеличением числа таксонов низшего ранга – субэтносов в этнической системе (Тавадов Г.Т. Этнология: Словарь-справочник. – М.: 1998. – С. 523).

² Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли. – Л., 1990. – С. 491.

³ Реальный, как известно, факт в деятельности Петра Алексеевича Романова.

Смысл обучения – просвещение, взросление через освоение опыта предков, опыта выживания и освоения своего ландшафта, при взаимодействии с опытом соседей, их эстетическими и этическими воззрениями, переживаниями. И «Домострой» в этой связи *представляется наиболее отчетливо сформулированным сводом отношений пассионарного этноса к своему ландшафту*, единство с которым было естественным в представлении русского человека XVI столетия, когда человек выступает как элемент естественного ландшафта, биогеоценоза, и его поведение определяется не только индивидуально-видовыми, психофизиологическими¹, но и групповыми этническими², где этнос³ понимается как сложная *система*, развивающаяся во времени, имеющая начало и конец и, подобно природной зоне, *территориальную локализацию*. К тому же есть предположение, что каждый народ формирует некое этническое поле⁴ биофизических колебаний определенной частоты⁵, позволяющее сформироваться системным связям внутри этноса через *ощущение* отличия «своего» от «чужого», тем самым поддерживая единство, а значит и устойчивость этноса. Достигается это не сознательным отношением, как в обществе, а, подобно природному феномену, в естественно сложившихся общностях. Участие ландшафта в этом процессе, вообще в жизни человека, имеет значение, прежде всего, как арена взаимодействия с окружающим миром, что называется «давление места»⁶. При этом естественнонаучный смысл изложенного не отменяет достижений культуры и социального прогресса в истории человека. Поэтому, по-видимому, «культура», понятая как «природа», и есть основная мысль «Домостроя»⁷.

Напрашивается вывод, что утрата мироощущения, совместимого с вмещающим ландшафтом, разрушает адаптационные возможности человека, а значит, адаптационный потенциал просвещения и воспитания, то есть ставит под угрозу существование этноса на определенной территории. В современной России, как представляется, именно игнорирова-

¹ Гумилев Л.Н. Этносфера: История людей и история природы. – М., 1993. – С. 301.

² Юнг К.Г. Конфликты детской души. – М., 1995. – С. 135, 142.

³ Гумилев Л.Н. География этноса в исторический период. – Л., 1990. – С. 17.

⁴ Там же. – С. 352.

⁵ Достоверных исследований биофизических колебаний у человека нет, но ощущение «своего» и «чужого» известно каждому.

⁶ Родоман Б.Б. Ведаем ли мы, что творим, или Пейзаж России // Знания–сила. 1990. № 10. С. 1–7.

⁷ Домострой // Колесов В.В. Домострой как памятник средневековой культуры. – СПб., 2007. – С. 301–356.

ние географических закономерностей организации общества, через привнесение извне стереотипов поведения иных ландшафтов и цивилизаций, лежит в основе экономических и социальных проблем последних десятилетий. Отсюда закономерная попытка опереться на исторический опыт своего этноса той фазы этногенеза, в которой предельно сконцентрирована опора на свой ландшафт, когда без учета географических адаптационных закономерностей жизнь не мыслилась, а уровень технологий не позволял чужим стереотипам поведения достаточно долго сохраняться в пассионарном этническом поле народа. Изучение адаптационного краеведческого опыта средневековой Руси для современного просвещения России есть опора на свой опыт, то есть опыт своего народа, своего ландшафта и климата, своего государства. Исследование краеведческого подхода в воспитании и образовании требует анализа реальной адаптационной ретроспективы, поддерживающей и реализующей связь поколений, связь выходящую, во всяком случае, за пределы последних двух столетий.¹ Только в этом случае краеведение и краеведческий подход в общем и дополнительном образовании, обучении и воспитании могут быть использованы достаточно корректно и продуктивно, что и является целью настоящей работы.

4.2. Этика как фактор адаптации человека к среде

Конечно, анализ произведения, подобного «Домострою», требует определенных допущений, делающих понятным характер естественнонаучных и технологических знаний своего времени, которые, впрочем, были неотъемлемой частью средневекового миропредставления, органично входя не только в быт и хозяйство, в религиозные воззрения, но и в педагогические, просвещенческие, т.е. адаптационные задачи эпохи. «Домострой» вполне квалифицированно для своего времени отвечал потребности общества воспитать (читателя) юношество не только в категориях нравственного и этического характера, но и познакомить с рядом конкретных сведений, в том числе и системой естественнонаучных представлений, главным образом, через комплексный подход к экономи-

¹ ФАЗА НАДЛОМА – сопровождается расколом этнического поля, острыми конфликтами внутри этнической системы. (Гавадов Г.Т. Этнология. Словарь-справочник. – М., 1998. – С. 525).

ческим проблемам своего времени. Но конкретные знания не всегда способствуют выживанию народа, не индивидуума, а именно народа, этноса как популяции, связанной с вмещающим ландшафтом. И в этой связи борьба за жизнь, за существование не позорна, хотя и драматична, порою даже трагична. Являясь естественной, природной компонентой в преодолении сил стихии или конкуренции с соседними этносами в освоении ландшафтной ниши, она дает возможность этносу в полной мере проявить свой потенциал. Впрочем, в разнообразных российских ландшафтах Евразии всем находилось «приемлемое и милое ему место: русские осваивали речные долины, финно-угорские народы и украинцы – водораздельные пространства, тюрки и монголы – степную полосу, палеоазиаты – тундру»¹.

Именно эта многовековая полиэтничность обуславливает необходимость осознания границ в поведении человека между явлением и действием, которые глубоко и выразительно просматриваются в рамках этических воззрений как основы нравственного отношения к окружающему миру, что и отражено в «Домострое» наиболее отчетливо.

Назидательность, практичность, строгая схема взаимоотношений может показаться покушением на «свободу» человека, но это распространенное заблуждение — переносить на прошлое этические представления «современных» ландшафтов, без учета конкретной исторической обстановки и организации экономики и быта средневековой Руси. Те же, кто **«в дерзости своей страха Божьего не имеет... и правил общежития не соблюдает... без воздержания блудит... нарушая закон и природу»²**, – делится автор, без затей обозначая морально-этические пределы приемлемого поведения для своего времени, – творят **«бесовские песни, пляски и скакание, игру на бубнах, трубах, сопелках, завозят медведей и птиц»³**... а к тому же еще чародейство и волхование, и кодовство, звездочетье и чернокнижье, чтение отреченных книг, альманахов, вороногоя, шестокрыла⁴, верят в громовые стрелы и топорки, в усовье и в матку⁵, в камни и кости волшебные и в прочие всякие козни бесовские», то естественно «в таких обыча-

¹ Гумилев А.Н. От Руси до России. Очерки этнической истории. – М., 1993. – С. 311.

² Перевод; в оригинале «блудить...чрезъ ество, чрез законъ».

³ Имеется ввиду соколиная охота.

⁴ Гадальные и астрологические книги.

⁵ Элементы домашнего скарба (к печи, колоду).

ях-правах и рождается в людях гордость, ненависть, злопамятство, гнев, враждебность, обиды, ложь, воровство, проклятие, срамословие, сквернословие, чародейство и волхование, насмешка, кощунство, обжорство и пьянство безмерное — с рассвета и допоздна, — и всякие злые дела, и грубый блуд и любое распутство».

Не мудрено за подобные грехи принять и кару: «Если же они не исправятся, не покаются в недобрых делах, Бог наводит на нас по нашим грехам когда голод, когда и мор, а то и пожары, а то и потоп, а то и пленение и смерть от руки язычников, городам разорение, Божиим церквям и всякой святине уничтожение, а всему имуществу расхищение и клевету друзей. Иногда и по царскому гневу постигают тебя разорение, немилосердная казнь и позорная смерть, иногда ж от разбойников убийство, грабеж, а от воров — покража, и от судей — и мзда, и расход... страдания и болезни¹...» (гл. 8). Даже мрачные описания предстают перед читателем подобием яркой сочной картины реальной жизни, где сквозь розовый свет благих пожеланий встают иные краски серых, а то и черных тонов, но вместе создавая палитру живого участия человека в окружавшем его ландшафте. Противостоять реальным стихиям жизни, не растерять человеколюбия, способности к труду и защите своего дома требовали не только здоровья, физической силы, но и волевых качеств, воспитание которых занимало не последнее место. **«В церкви же... не прислоняться ни к стене, ни к столпу, и с посохом не стоять, не переступать с ноги на ногу... неустанно и крепко молиться Богу со страхом и трепетом, с воздыханием и слезами, из церкви не выходить до конца службы, прийти же к самому началу... От ранней еды и питья и от поздней — после вечерней службы — воздерживаться; если же есть и пить, то во славу Божию и только в законное время»** (гл. 13).

«Личность, общество и природа страны»² — вот те три основные силы, которые строят людское общежитие, — указывал историк В.О. Ключевский более столетия назад. Общежитие поддерживается двумя средствами, *общением и преемством... Разум и воля* помогают вести общие дела, смыкаться в общества; чем больше возникает таких связей и чем более они

¹ География медицинских представлений видна в перечислении болезней, где, к примеру, выделяют френчугу (французку) — сифилис, незадолго перед этим попавший на Русь из Европы.

² В цитате выделения Ключевского В.О.

получают власти над волей соединяемых ими людей, тем общество прочнее. Устаиваясь и твердея от времени, эти связи превращаются в нравы и обычаи... Общение возможно не только между отдельными лицами, но и между целыми чередующимися поколениями: это и есть историческое преемство... (когда) достояние одного поколения, материальное и духовное, передается другому. Средствами передачи является *наследование* и *воспитание*. Время закрепляет... наследие новой нравственной связью, *историческим преданием*, которое, действуя из поколение в поколение, претворяет наследуемые от отцов и дедов заветы и блага в наследственные свойства и наклонности потомков.»¹ Рассматривая жизнь и домостроительство XVI века именно в аспекте «преемства» поколений и взаимосвязи этого процесса с природой, средневековый автор внятно обозначает содержание дидактических и воспитательных целей своего времени: **«учить не красть, не блудить, не лгать, не клеветать, не завидовать, не обижать, не наущничать, на чужое не посягать, не осуждать, не бражничать, не высмеивать, не помнить зла, ни на кого не гневаться, к старшим быть послушным и покорным, к средним – дружелюбным, к младшим и убогим – приветливым и милостивым»** (гл. 25).

Не могло существовать, в силу глубокой причастности народа природному ландшафту, и т.н. «великорусского шовинизма». **«Если случится приветить приезжих людей, торговых ли, или иноземцев, иных гостей, званных ли, Богом ли данных... – следует быть приветливыми и должную честь воздавать по чину и по достоинству каждого человека»** (гл. 15). Это в отношениях с другими людьми. А вот что автор говорит об отношении к плодам природы и труда человеческого: **«...подобает дар Божий – любую еду и питье – похвалить и с благодарностью есть»** (гл. 15). Не забыта и практическая сторона воспитания и обучения: **«по детям смотря и по возрасту их, учить рукоделию: отец – сыновей, мать – дочерей, кто к чему способен... Любить и хранить их, но и страхом спасать, наказывая и поучая, а не то, разобравшись, и поколотить. Наказывая детей в юности – упокоят тебя в старости»** (гл. 19). То есть путь к получению результативности обучения и воспитания также изложен предельно четко: **«Воспитаи детей в запретах, – и найдешь в них покой и благословение»** (гл. 21).

¹ Ключевский В.О. Курс русской истории. – М.: Мысль, 1987. Т. 1. – С. 41.

Можно представить себе реакцию современных резонерствующих гуманистов от образования на коренные педагогические рекомендации наших предков, но все чаще жизнь нам предоставляет свидетельства того, что средневековое мышление, опирающееся на свой ландшафт, и глубже, и экологичнее и, главное, современнее, чем мышление официальных идеологов и экономистов, сценаристов развития российского социума в XXI веке¹.

Нравственный уклад жизни, являясь составляющей ежедневных забот, экономических и социальных, является столь же необходимым, как и заботы о «хлебе насущном», где достойные взаимоотношения между супругами в семье, уверенное будущее детей, благополучное положение стариков, уважительное отношение к власти, почитание духовных лиц, радение о соплеменниках и единоверцах есть неперемненное условие «спасения», говоря современным языком, успеха в жизни: **«благоразумный отец, который торговлей кормится – в городе или за морем, – или в деревне пашет, такой от всякой прибыли откладывает на дочь...»** (гл. 20), **«любите отца своего и мать свою... и старость их чтите и немощь и страдания всякое от всей души на себя возложите»** (гл. 22), **«...следует молиться о своих прегрешениях и отпущении грехов, о здравии царя и царицы, и чад их, и братьев его, и бояр его, и о христолюбивом воинстве, о помощи против врагов, об освобождении плененных, и о священниках, иноках и монахах, и об отцах духовных, и о болящих, о заключенных в темницу, и за всех христиан»** (гл. 12). **«А кто... в ремесле каком что украдет, подмешает, подменит или соврет и притом побожится ложно: не настолько сделано, не во столько стало... – так те все дела неугодны Богу... и за это все взыщется с человека в день Страшного суда»** (гл. 24).

¹ Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1998. – С. 169.

4.3. Географические факторы адаптации человека к среде

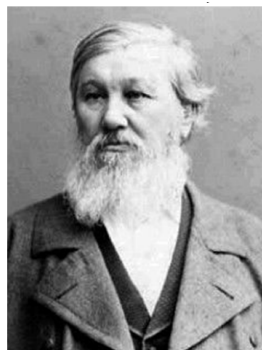
В свое время Освальд Шпенглер писал, что «характер нашего мышления определяется географическими условиями. Только наши философы и историки не научились этому.



О. Шпенглер

Могут ли иметь какое-нибудь значение для нас мысли и перспективы, претендующие на универсальную значимость? Ведь их горизонт не простирается дальше духовной атмосферы западноевропейского человека <...> который <...> не сознает *исторически относительного* характера своих выводов, типических только для людей определенной культуры.»¹.

Конечно, подобный вывод далек от анализа именно географической составляющей в мировоззрении человека, но вслед за Н. Я. Данилевским, данный посыл, развивая концепцию локальных цивилизаций², безусловно, верно определяет механизм, увязывающий историю культуры и ареал проживания, то есть этногенеза. Более того, с этим согласуется дискретность этногенеза, в отличие от социальной истории³. Еще дальше в осознании географического подтекста истории пошел А. Дж. Тойнби, введя так называемый фактор среды, в соответствии с которыми по «закону Вызова-и-Ответа» происходит генезис цивилизации⁴, в частности, цивилизация русского православия», по его мнению, сформировалась под воздействием так называемого



Н. Я. Данилевский

¹ Шпенглер О. Закат Европы: Пер. с нем. – М., 1993. – С. 29.

² Маркс В.А. О концепции локальных цивилизаций Н.Я. Данилевского, О. Шпенглера, А.Дж. Тойнби // Актуальные проблемы образовательных дисциплин и прикладных исследований в вузе: Межвуз. сб. науч. работ. – Ессентуки, 1998. – С. 98–102.

³ Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли. – Л., 1990. – С. 252.

⁴ Тойнби А.Дж. Постигание истории. Часть 1. [Электронный ресурс]. – М., 1991. – 731 с. / URL: <http://gumilevica.kulichki.net/Toynbee/Toynbee104.htm> (Дата обращения 6.02.2015).

«стимула давления»¹ то с Востока, то с Запада. Умозрительные доводы А. Дж. Тойнби любопытны, но климатогеографические факторы в «суровых странах» относительно человеческой истории все-таки им рассматриваются как фон или вызов деятельности человека, но не являются определяющими факторами этой деятельности.



А. Дж. Тойнби

«Наше мышление привыкло расчленять изучаемый предмет на составные его части, а природа ни в себе самой, ни в своём действии на людей не любит такого расчленения; у неё все силы ведут совокупную работу, <...> человек поминутно и попеременно то приспосабливается к окружающей его природе, к её силам и способам действия, то их приспосабливает к себе самому, к своим потребностям, от которых не может или не хочет отказаться, и на этой двусторонней борьбе с самим собой и с природой вырабатывает свою сообразительность и свой характер, энергию, понятия, чувства и стремления, а частью и свои отношения к другим людям.»²

Это цитата из знаменитых Лекций В.О. Ключевского как бы предвещает основные исторические реалии русской истории, которые, по его мнению, определяются, среди прочего, и климатогеографическими факторами: почвенными и ботаническими полосами, речной сетью, местоположением окско-волжского междуречья и основными стихиями природы Русской равнины: лесом, степью и рекой, а также угрожающими явлениями на них.

Но еще более определенно высказываются современные исследователи, указывая на «тесную связь экосистемы, куда мы относим также традиционную пищу, и (как частный пример в настоящей работе Ю.С.) ведущих психоактивных веществ, которые формируют национальный характер культуры и



В.О. Ключевский

¹ Тойнби А. Дж. Постигание истории. Часть 1. [Электронный ресурс]. – М., 1991. – 731 с. / URL: <http://gumilevica.kulichki.net/Toynbee/Toynbee104.htm> (Дата обращения 6.02.2015).

² Ключевский В.О. Курс русской истории. – М., 1987. Т. 1. – С. 78–79.

вектор ее развития»¹, выделяя, алкогольные (углеводная питание), маково-конопляные (белковое питание) и галлюциногенные (белково-растительное малоуглеводное питание) культуры. А кроме этого, как отражение антропогенной урбанистической культуры Нового Времени, в корне которой сформировалась современная система образования, существует собственная «вторичная» наркотическая субкультура, связанная с незаконным оборотом и производством синтетических грубых наркотиков. «В современном мире психоактивные вещества теряют свою культурную и религиозную роль, внедряются в незащищенные от них биотически и традициями этносы, что приводит к трагическим последствиям, примером чему являются алкоголизация коренных народностей Сибири и распространение опиатов и конопли в «алкогольных» странах. < То есть> в историческом аспекте употребление растений и веществ тесно связано с характером питания, хозяйственной деятельностью и ведущей религии»². Иными словами, не только характер культов и медитаций, но также быт и экономику народов определяют климатогеографические факторы.

Но современную точку зрения на быт и организацию экономики XVI века необходимо, прежде всего, увязывать с особенностями ведения хозяйства, которые вынуждали надеяться, прежде всего, на свои силы, свой огород, свой дом, то есть «Домострой – экономика, но экономика натурального хозяйства»³. Но, что особенно важно и интересно с точки зрения прикладного естествознания нашего времени, это особенности состояния климата той эпохи, во многом определяющего пути адаптации населения к своему ландшафту. Как же летописи того времени обозначали то, что ныне передает сводка погоды, как соотнести действие нынешних циклонов и антициклонов со средневековыми представлениями? Здесь сразу необходимо отметить, что систему климатических представлений того времени⁴ ни в коем случае нельзя назвать примитивной. То, что в сегодняшних прогнозах метеорология достигает с помощью приборов, в прошлом достигалось острой наблюдательностью, с

¹ Брюн Е.А. Эко-культурные основы смыслообразования и психоактивные вещества // Журнал прикладной психологии. 1998. № 1. С. 5–19, 23.

² Там же. С. 5–19, 22.

³ Домострой // Колесов В.В. Домострой как памятник средневековой культуры. – СПб., 2007. – С. 301–356.

⁴ Борисенков Е.П., Пасецкий В.М. Тысячелетняя летопись необычных явлений природы. – М., 1988. – С. 3.

опорой не только на тонкие различия суточных колебаний температур, колебания влажности или сезонные климатические закономерности, но также через увязывание хода жизни и работы с ходом изменений погоды в более длительные периоды. Скажем, предсказывались холодные или дождливые годы, предстоящие засуха или нашествие вредителей, при этом с той или иной степенью достоверности делали прогнозы не только на полгода, но и на год, а то и на несколько лет вперед и т.п.

Изучая летописи средневековья, современные специалисты выделили следующие природные аномалии, заставляющие современников вносить их в летописи: засухи, великие пожары, нашествия вредителей, небывалые грозы, дождливое лето, дождливая осень, холодные зимы, мягкие зимы, холодная поздняя весна, ранняя весна, небывалые половодья, возврат холодов в начале лета, великие бури, землетрясения, эпидемии и эпизоотии, голодные годы. Дополнительно необходимо отметить: градобитие, бури, крушение судов, великие молнии, полярные сияния¹. В «Домострое» упоминания подобного рода неоднократны: **«То бездожде, а то дожди без конца, неудачные годы – и злая зима, и морозы лютые, земли бесплодие, и всяческой живности – скотине падеж и птицам, и рыбам, и скудость всяким хлебам...»** (гл. 8). Многочисленные походы, поездки русских послов, **«хождения»** купцов и паломников обусловили значительное увеличение сведений о необычайных природных явлениях XV – XVI вв. как на Руси, так и в странах Западной Европы, Ближнего Востока, Средней Азии и даже Индостанского полуострова. Следует иметь в виду, что во второй половине XVI и первой половине XVII вв. происходит неуклонное расширение «ареала российского суперэтнуса»², т.е. территории Русского государства.

Повышенная экстремальность природных явлений характерна и для XVI в. Из года в год наблюдаются то необычайно холодные, то мягкие, то весьма снежные, то голые зимы, за которыми, нередко, следуют затяжные весны. Нередки возвраты холодов весной, в начале лета или ранней осенью, что вместе с засухами и великими дождями приводило к недородам, к частым **«голодовкам»** как в отдельных землях, так и во всем Русском государстве. К примеру, в 60-х годах «цены на хлеб подскочили в 10 раз», к 70-м годам в Московском государстве наступило **«великое**

¹ В Новгородских летописях. (Домострой // Колесов В.В. Домострой как памятник средневековой культуры. – СПб., 2007.)

² Гумилев А.Н. От Руси до России. Очерки этнической истории. – М., 1993. – С. 152.

разорение». Опричнина совпала с голодом и эпидемиями. Вслед за голодом в стране началась чума, занесенная с запада. В 1570 г. в Москве эпидемия уносила ежедневно до 600 – 1000 человеческих жизней. А в 1601 – 1603 гг. катастрофический характер необычных метеорологических явлений был столь велик, что, по свидетельству современников, в одной Москве от голода погибло 120 тыс. человек, а в целом по Руси вымерла **«треть Царства Московского».**

4.4. Быт как фактор адаптации человека к среде

Пожалуй, ни один документ средневековой Руси не отразил характер быта, хозяйства, экономических взаимоотношений своего времени со степенью достоверности *«Домостроя»*. **«А в погребях и на ледниках, и в житницах, и в сушильнях, и в клунях, и в амбарах, и в конюшнях... каждый день в любую погоду проверить... порядок и всякий припас».** (гл. 58) И хотя драматизм эпохи не раз, судя по многочисленным летописям, окрашивался знаменами климатического ряда, сложностью коммуникаций, напряжением политической и военной жизни, что в целом было обозначено, *преодоление* указанных сложностей наиболее отчетливо отражено именно в хозяйственных главах *«Домостроя»*. В них насущность, актуальность в решении животрепещущих задач, от стратегии ведения дел до конкретных деталей обихода, в сопряжении с высочайшим нравственным зарядом, несет в себе охранительный, адаптационный пафос времени. И обойтись в этой сложнейшей задаче без естествознания, без понимания природных и социальных закономерностей немыслимо. Ибо *адаптация предполагает, прежде всего, связь с вмещающим ландшафтом*, где осуществляются потоки и обмены во всей неповторимости природных феноменов и закономерности социальных преобразований. То есть связь социального и экологического в жизни человека была неразрывной.

Несколько цитат, возможно, помогут почувствовать нераздельность быта и природной среды, где простое перечисление домашнего скарба, чтобы **«разобраться в своем хозяйстве по добытку и промыслу»** (гл. 31), по-видимому, волнует авторов *«Домостроя»* не менее, чем проблемы духовного благополучия и здоровья. **«По господскому указу... хранить всякое хозяйство: платье старое и дорожное, и рабочее, и полсти, и**

спанчи, и кебеняки¹, и шляпы, и рукавицы и медведна², и ковры, и попоны, и войлоки и седла, и саадаки с луками и стрелами, и сабли, и топорики, и рогатины, и пищали, и узды и оброты, кисти, лысины и похвы³, и остроги, и плети, и кнутье, вожжи моржовой кожи и ременные, и шлеи, и хомуты, и дуги, и оглобли и перины, и мешки меховые и сумки, и мешки холщовые, и занавесы, и шатры, и пологи, и лен, и посконь, и веревки, и канаты, и мыло, и золу... и железные обломки всякие, и гвозди, и цепи, и замки, и топоры, и заступы... в других же подклетьях, под сенями или в амбаре расставить сани, дровни, телеги, возы, каптаны, колымаги⁴, колеса, одры страдные⁵, дуги, оглобли, хомуты, рогожи, посконные вожжи, лыка, мочала, веревки, лычные оброты, тяжи, шлеи, попоны, ... бочки и мерные коробы, и бадьи, и чаны для сычения⁶ и корыта, желоба, извары и корцы, фляги, сита, решета» (гл. 55).

Знаками ландшафтной, экологической адаптации являются не только предметы труда, но и элементы обряда повседневной трапезы, который был исполнен молитвой и благочинием, строгой иерархией приема пищи, «**смотря по гостям...**»; соответствием церковному и сезонному календарю, «**на весь год**» (гл. 64) соблюдение правил гигиены «**и тарелки, и братины, и ковши, и уксусницы, перечницы, рассольницы, солонки, поставцы, блюда, ложки, скатерти и покрывала – все бы всегда было чисто и готово на стол**». От посуды, кулинарных ухищрений и приправ «**а уксус, рассол огуречный, да лимонный и сливовый были бы отцежены через сита...**» (гл. 16), до разумного использования пищевых отходов – все справедливо считалось важным и многозначительным. «**...а если что от стола останется – перебрать, сложить все в чистую крепкую посуду и накрыть, и льдом обложить**» (гл. 16). Высокий для своего времени уровень технологии обработки металлов и других материалов определенно являлся частью повседневного быта. «**Когда закончится пир, всю посуду серебряную и оловянную собрать...**» (гл. 17). «**Ведро и квашни, и корыта, и сита, и**

¹ Полсти, спанчи, кебеняки – верхняя мужская одежда, род плащей.

² Ковер из выделанной медвежьей шкуры.

³ Элементы конской сбруи: лысины – на лбу, похвы – под хвостом.

⁴ Род крытых повозок; каптан – зимняя, колымага – летняя.

⁵ Повозка со скамейками, прообраз современного общественного транспорта, по видимому, служила и катафалком – «на смертном одре».

⁶ Сычение – приготовление напитка из меда.

решета, и горшки, и корчаги...» (гл. 42). Умение работать с тканью, вышивать, шить было естественным занятием в быту каждой семьи «рубашку шить или вышить убрус¹ да выткать, или шить на пяльцах золотом и шелками... (для чего) отмерить пряжи и шелка, золотой и серебряной ткани, и тафты, и камки²» (гл. 33).

Понятно, что в XVI веке ремесленному производству было еще далеко до узкой специализации нынешнего века, а значит необходимо, чтобы **«для любого рукоделья... всякое орудие на подворье в порядке было: и плотническое, и портновское, и кузнечное, и сапожное... поварские принадлежности, хлебопекарные и пивоваренные: и медное, и оловянное, и железное и деревянное, и сосуд серебряный – какое найдется» (гл. 36), а когда дома сделать дороже, чем купить — идти на рынок. «На рынке всегда присматривать всякий запас к домашнему обиходу: или хлебное всякое жито и любое зерно, хмель и масло, и мясное, и рыбное, свежее и солонину или товар какой привозной, и леса запас, всякий товар, что со всех сторон идет... (гл. 43) и бочки, и мерники, и котлы, и дубовые клепки, и дубье³, и липовые доски, и дранка, и желоба, если уж им привоз зимой на возах, а летом на плотах и лодках» (гл. 44). А когда и свой товар предложить: «Если же сделают больше потребного – полотен, холстов и тканей, скатертей, полотенец, простыней или иного чего, – то продаст» (гл. 34) Выгодно произвести обмен, умно торговаться, что оптом брать, что в розницу — все представляется немаловажным, заслуживающим внимания: «А бобра у купца купи целиком, или белки, или песка да и сшить отдай» (гл. 44). А если менять или покупать невыгодно, то «у хозяина впрок припасено все: и рожь, и пшеница, и овес, и греча, и толокно, и ячмень, и солод, горох, конопля...» (гл. 54).**

При этом невозможно представить быт средневековой семьи без живого участия женщины, тем более в организации питания. **«Господину же о всяких делах домашних советоваться с женой... как челядь кормить в какой день: в мясоед – хлеб решетный, щи... да каша с ветчиной жидкая, а иногда, сменяя ее, и крутая с салом, и мясо... к**

¹ Тонкое полотно, полотенце.

² Тонкие шелковые ткани, привезенные с Востока, но тафта – гладкая, а камка – узорчатая ткань.

³ Пористая кора березы, использовалась для хранения продуктов, как теплоизолятор.

обеду, а на ужин щи да молоко или каша, а в постные дни... с вареньем, когда и горох, а когда и сущик... когда печеная репа, капустные щи, толокно, а то и рассольник, ботвинья... По воскресеньям и праздникам к обеду пироги... густые каши или овощи, или селедочная каша, блины, кисель, и что Бог пошлет» (гл. 18). Тогда и дом «будет словно корабль торговый: отовсюду вбирает в себя все богатства» (гл. 23).

В педагогической литературе вопросы, увязывающие школьное образование и особенности дальнейшей жизни человека, оторваны не только от этнической, то есть географической составляющей, но и от исторической взаимосвязи поколений друг с другом и их вмещающим ландшафтом. Усилия идеологов образования в последние годы в рассмотрении вопросов физиологии, психологии и социальной адаптации личности к экономическим реальностям общества вуалируют реальную потребность осознания подрастающим поколением России своего природного единства, формирование общего императива в мировоззрении, формирование положительного мироощущения. Замена чувства географического пространства как адаптационного поля на абстрактно-глобальные экологические «знания о загрязнении природы» и «экологических катастрофах», оторванные от конкретного физико-географического района, территории, разрушает в детях понятие взаимосвязей природного комплекса, существования биогеоценоза как единой целостности, подобного живому организму.

А это и есть адаптация к реальным условиям жизни как формы биологического существования, а не «адаптация к свободе»¹ как формы освобождения себя от законов природы: этнических, этических, моральных — ради социального благополучия. Известно, что периоды изменений в общественном сознании всегда вынуждали общество искать опору в краеведческих знаниях, в лучших традициях прошлого, в своей природе, в том, что устоялось, что не искажено, имеет ценность для десятков поколений людей. Поэтому *краеведение рассматривается в качестве пути осознания человеком себя как части природного комплекса, ландшафта во всей его сложности, где социально-экономические категории естественно укладываются в рамки законов естественных наук*. Краеведение — это то, что передается от отца к сыну, и от сверстника к сверстнику, с опорой на мораль, этику

¹ Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель. — М., 1996. — С. 20–25.

взаимоотношений между людьми, традиционные для рассматриваемого общества в определенный исторический период, в определенном сочетании ландшафтов¹. Итогом этого становится тот или иной стереотип поведения человека, адаптированный к окружающему миру во всей его полноте. А задача краеведения в системе просвещения состоит в обуздании стихийности формирования стереотипов поведения, направление их в естественное русло, обусловленное соборным чувством нормы, правила, чувством естественного хода адаптации через «преемство» поколений.

Именно это и стало содержательной основой «Домостроя», в котором изложено **«как веровать во Святую Троицу... как царя почитать и князей его... творить молитвы на благодать дому своему и всех дел своих, и душевных и телесных, но пуще всего — духовных... как жить православным христианам в миру с женами и с детьми, и с домочадцами, как наставлять их и поучать, и страхом спасать и грозой запрещать и во всех их делах сохранять их в чистоте душевной и телесной, и о них заботиться, как о собственной части тела... как учить и жену и детей, и слуг, и как всякий запас собирать... и о домашнем хозяйстве, особенно в сложных делах»** (Пр.) Если вдуматься в приведенную выдержку из предисловия «к сея книги», если рассмотреть всю палитру тем, так или иначе затронутых в «Домострое» под углом зрения настоящей работы, — можно попытаться кратко обозначить их в системе понятий современных знаний, так или иначе соприкасающихся с педагогикой:

- отношение к Богу, главным святыням и нравственным законам; к социальной организации общества, к «государевой» службе, патриотизм, понимание единства человека и государства;
- отношение к устройению своих личных дел, физическому и душевному здоровью; отношение к еде, к приготовлению яств и напитков, годовой круг принятия пищи;
- отношения внутрисемейные, между старшими и младшими, между мужем и женой, детьми и родителями, главой семьи и домочадцами, в том числе и слугами;
- отношение к организации огорода и сада; к содержанию рабочих лошадей и других домашних животных; к приобретению и хранению

¹ Гумилев Л.Н. Этносфера: История людей и история природы. — М., 1993. — С. 152.

продуктов, к организации продуктовых запасов по сезонам и на несколько лет;

- отношение к хозяйству, к работникам и мастерам, поощрения и наказания; отношение к инструменту, оборудованию и расходному материалу, к транспортным средствам, к каждому из необходимых в хозяйстве ремесел, организация обучения;

- отношение к обмену, торговле, налогам (подати), как давать займы и возвращать долг, отношение к товарам заморским и местным; к организации дел, ведению регулярных записей, подсчету прибыли и убытков;

- свадебный чин (обряд) как концентрированное выражение общественного статуса и жизненного успеха хозяина и его семьи, порядок посещения храмов, отношение к растлевающим человека утехам.

Глава 5. Системные и методологические предпосылки в актуализации краеведческого подхода в образовании

В главе последовательно рассматриваются следующие темы.

Система мировоззренческих принципов в реализации адаптации человека к среде.

Вопросы методологии в изучении краеведческого подхода в образовании. Сущность краеведческой информации. Цель краеведения.

Взаимоотношения педагога и ребенка. Краеведческий подход. Школьное краеведение как реализация единства географического и духовного пространства в мироощущении подростка.

Место педагога и педагогического коллектива в реализации краеведческого подхода в воспитании и обучении.

5.1. Система мировоззренческих принципов в реализации адаптации человека к среде. Краеведческий подход

Жизнь в единстве и одновременно во всем множестве ее частных проявлений анализировать трудно. Сложные процессы и системы, кроме свойств разнокачественных их составляющих, характеризуются, прежде всего, трудно формализуемым *информационным* аспектом, а также аспектом произвольного *выбора в форме принятия решений*. В основе всех системных концепций лежит «обобщенное понимание характера детерминации в сложных системах, < выраженное в стереотипе взаимосвязей (Ю.С.) >, при этом объекты рассматриваются в динамике и развитии, то есть во времени, явно или неявно отражая информационный характер сложных систем, а функционирование таких систем включает, как правило, *самоорганизацию* через выбор в форме принятия решения»¹. В свою очередь, «свойством самоорганизующейся системы является ее адаптив-

¹ Агошкова Е.Б. и др. Системология: сущность и место в научном знании // Синергетика и методы науки. – СПб., 1998. – С. 75.

ность (приспособляемость к меняющимся условиям существования)¹. То есть процессы адаптации принципиально связаны с процессом самоорганизации, в живых системах могут совершенствоваться в ходе биологической эволюции, когда адаптация может принимать форму помощи, а в некоторых случаях перерастать в самопожертвование. Взаимопомощь животных и альтруизм людей, как адаптация на благо группы² способна обеспечить более высокий уровень адаптации потенциально каждого индивидуума и коллектива в целом по сравнению с вариантом адаптационного маргинального выпадения из группы³.

С. В. Харитонов⁴ показал, что применение синергетического подхода к проблеме естественной классификации психических потребностей позволяет разделить понятие общей потребности психической активности на три следующие составляющие:

- 1) понятие о потребности в осуществлении совместных действий (синергий) с другими индивидуумами;
- 2) понятие о потребности осуществлять детерминированные воздействия на других индивидуумов, производить «толчки», побуждающие других совершать определенные действия;
- 3) понятие о потребности осуществлять особую приспособительную деятельность, которая направлена на приспособление других индивидуумов к условиям существования.

Свойство совместной деятельности связано с существованием, как уже указывалось, природных подражательных механизмов, присущих как высшим животным, так и людям. Подражание лежит в основе научения, необходимого для совершенствования форм совместной деятельности. Подражание через научение способствует *стандартизации* индивидуальной деятельности в коллективе. Примерами действия подражательных механизмов могут служить, наблюдаемое в обыденной жизни людей, следование принятым нормам поведения, следование речевым стандар-

¹ Хакен Г. Синергетика. – М., 1980 (Цит. по: Харитонов С.В. О синергетическом подходе к проблеме классификации психических потребностей // Синергетика и методы науки. – СПб., 1998. – С. 228).

² Кейлоу П. Принципы эволюции / Пер. с англ. – М., 1981 (Цит. по Харитонов С.В. О синергетическом подходе к проблеме классификации психических потребностей / Синергетика и методы науки. – СПб., 1998. – С. 229).

³ Харитонов С.В. О синергетическом подходе к проблеме классификации психических потребностей // Синергетика и методы науки. – СПб., 1998. – С. 330.

⁴ Там же. С. 332.

там, манере одеваться. Благодаря данному качеству психической активности становятся возможными кооперативные эффекты в социальных системах. Свойство осуществлять взаимодействие и воздействие друг на друга связано с выражениями эмоций у животных и людей, а также с речевыми актами у людей.

Взаимодействие, как и воздействие, есть свойство психической активности, способствующее модификации деятельности отдельных членов коллектива или модификации коллективной деятельности в целом. Примерами проявления механизмов воздействий или влияний одних индивидуумов на других могут служить выразительные формы поведения у животных и людей, а также стремление людей что-либо показать другим людям, рассказать им о чем-либо. А поскольку человек – животное общественное¹, то реализация психической активности (в другом контексте – пассионарности) требует этнического и культурного единства и обеспечивающей его идеологии. В основе *положительной идеологии* лежит *положительное мироощущение*, порожденное успешной этнической адаптацией, через неискаженное восприятие вмещающего ландшафта, то есть через краеведение. *Отрицательное мироощущение*, как краеведческий разрыв с ландшафтом, через потерю этнической адаптации, порождает *отрицательную идеологию* разрушения. Сущность и происхождение этого уже излагалась выше, но в данном контексте хочется представить мировоззренческие постулаты², представляющие *положительную и отрицательную идеологии в различных областях человеческого духа и знания* (Рис. 2). Использование этой оппозиции, при условии законного лингвистического допущения, позволяет объективировать мировоззренческие концепции, в том числе и педагогические модели, с точки зрения внутренней психологической установок³ их авторов.

¹ Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию. – М., 1998. – С. 27–29.

² ПОСТУЛАТ (от лат. *postulatum* – требование) – то, что принимается без доказательств как исходное положение для объяснения закономерности.

³ Уснадзе Д.Н. Теория установок. – Москва-Воронеж, 1997 (Цит. по: Психология личности. – Т. 2. Хрестоматия. – Самара, 1999. – С. 298).

Мироощущение	⇒положительное (+)	⇒отрицательное (-)
ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ	СИСТЕМА	АНТИСИСТЕМА
МЕТАФИЗИКА	Бог	Сатана
ФИЗИКА	Материя	Пустота
БИОЛОГИЯ	Жизнь	Смерть
КИБЕРНЕТИКА	Усложнение	Упрощение
СИНЕРГЕТИКА	Дискретные (открытые) системы	Жесткие (закрытые) системы
ФИЛОСОФИЯ	Тело для души — храм	Тело для души — тюрьма
ЭТИКА	Правда, как нравственный закон	Ложь, как принцип
МОРАЛЬ	Добро противостоит злу	Добро и зло — относительны
ПРАВО	Совесть, а к закону недоверие	Закон, т. к. ложь естественна
МИРОВОЗЗРЕНИЕ	Опыт предков	Логика ума
КУЛЬТУРА	Норма	Преступление
ЭКОНОМИКА	Справедливость	Свобода

Рис. 2. Постулаты, отражающие положительное и отрицательное мироощущение в идеологии и мировоззрении.

Человечеству не по силам смириться с мыслью о том, что ритм природных процессов не совпадают с ритмом человеческой жизни. Сколько души, ума и силы затрачивает человечество, пытаясь обуздать время, объяснить смысл и неизбежность своего ухода, поладить с законами жизни и смерти, преодолеть смерть. Решение есть, и о нем уже упоминалось. Это духовная традиция как мировоззренческая опора народа; что именуется в России, в лоне Православия, Святым преданием^{1]} или Святоотеческой традицией, в Исламе — Илм² («знание»), Илм ал-Хадис («наука о предании»), где соборно, на основе интерпретации канонических текстов, в почитании святых, героев и праведников сложились столь естественные и органичные формы понимания жизни в окружающем нас мире, что жизнеутверждающий потенциал духовного и мирского созидания определенно способен противостоять разрушению.

Вне конфессиональной терминологии это можно определить как естественное или стихийное³ краеведение, цель которого — охрана устоев, способствующих успешному выживанию некой природной целост-

¹ Полный православный богословский энциклопедический словарь: Репр. воспроизведение изд. — СПб., 1992. — С. 1888.

² Ислам: Энциклопедический словарь. — М.: Наука, 1991. — С. 95.

³ Например, разгон молодежью шествия по Арбату представителей секты «Сознание Кришны» есть «естественное стихийное краеведение», хотя сектанты представляют это как «попытку пресечь их деятельность административными мерами». / URL: <http://ru-vaishnavism.livejournal.com/26038.html> (Дата обращения 6.02.2015).

ности – рода, этноса, народа, когда, словами выдающегося русского философа А.Ф. Лосева (1893-1980), «все организмы вместе суть порождение одной и той же родной для них родовой стихии, точно так же и, духовное «я» человека, точно так же и субъект его, его социальная личность порождается в той социальной атмосфере, которая ему родная; и точно так же, до поры до времени, этот социальный атом неотделим от порождающей его родительской стихии, питается ею и возрастает от нее, и только впоследствии он физически отделяется от нее, продолжая быть внутренне и интимно с нею одним *целым*»¹.

Несомненно, природное основание внутренних побуждений человека, так сказать, коллективное бессознательное или архетип², воспринимаемое как внутреннее чувство Бога³ или «нравственного закона»⁴ в себе, всегда оставляет человеку *выбор* – своеобразную полосу свободы⁵, в которой и происходит выбор *между добром и злом*, где популяционным критерием является отношение к окружающей среде, то есть миру⁶, представляя альтернативу между действиями «по здравому смыслу», которые со стороны воспринимаются как норма, или действиями «противоприродными», со стороны – патология (не прямо в медицинском смысле). Происхождение и пути преодоления подобной двуполюсности в человеческом обществе определенно имеет краеведческий аспект, ибо природная заданность условий порождает мироощущение, которое, в свою очередь, порождает мировоззрение, наиболее драматично проявляющееся в местах стыков, контактов, границ ареалов этнического существования человечества. Именно здесь наивысший накал борьбы между этносами-соседями, со-



А.Ф. Лосев

¹ Лосев А.Ф. Жизнь: Повести, рассказы, письма. – СПб.: Комплект, 1993. – С. 38.

² Юнг К.Г. Проблема души нашего времени. – М.: Прогресс, 1994. – С. 56–58.

³ Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта: Исследование: Т. 1–2. – М., 1993. – С. 208.

⁴ Известная категория И. Канта (Краткая философская энциклопедия. – М., 1994. С. 309).

⁵ ПОЛОСА СВОБОДЫ – совокупность ситуаций, при которых возможен свободный выбор. Именно здесь осуществляется право отдельного человека на выбор тенденции развития систем в двух направлениях – к усложнению и к упрощению с лимитом в вакууме.

⁶ Гумилев А.Н. Этносфера: История людей и история природы. – М., 1993. – С. 341.

седними объектами природы, особенно если фазы этногенеза не совпадают. Но борьба по правилам жизни – созидательна, ибо это борьба за существование, в которой «Божье устройство» мироздания безусловно справедливо, хотя не актами, но процессами, когда каждому явлению жизни задается свой особый ритм и тональность, в которых, говоря образно, *гармоничное сложение различных составляющих любого природного явления порождает* либо унисон, либо, наиболее плодотворный в своем сложном единстве *аккорд жизни*. Но так же, как и в физике звуков, *сведение ряда разбалансированных условий может привести к разделяющему диссонансу или даже к резонансу, непременно разрушающему жизнь в пределах своего влияния*.

Именно естественная этническая история людей выявляет механизм появления мышления *природосообразного* и мышления *противоприродного*, мироощущения положительного и отрицательного. И обусловлено это степенью адаптированности человека к вмещающему ландшафту, а выражено в совпадении или несовпадении этнического стереотипа поведения в социальном взаимодействии индивидуумов, следствием чего становятся либо чувство причастности миру и жизни, либо чувство неприятия мира, бессмысленности, абсурдности¹ жизни. Если мироощущение человека совпадает с мироощущением большинства окружающих его людей, родителей, одноклассников, соседей, современников – как правило, это *не приводит* к социальным или психологическим катастрофам. Но если человек оторван от духовной метрополии, если нет возможности на эмиграцию из чужого этнического поля, если «родными» представляются обрывки философских или религиозных систем Запада или Востока – а мировоззрение (в это смысле и природный ландшафт) окружающего народа кажется чуждым, противоестественным – значит противостояние неизбежно. Именно в этом угадываются причины отрицательного мироощущения человека, того *мироощущения, которое приводит* к созданию философских и религиозных, то есть мировоззренческих, **антисистем**², упрощающих системные связи до отрицания Жизни. Важно для нас и противостояние антисистемам со стороны преобразу-

¹ Камю А. Бунтующий человек. – М., 1990. – С. 30–31.

² АНТИСИСТЕМА – поле взаимосвязанных явлений и объектов, закрытое от взаимодействия аналогичных полей, структурно стремящееся к упрощению, т.е. уменьшению внутренних связей и элементов, конечной целью которого является самоуничтожение – аннигиляция.

ющей силы «взрыва» биохимической энергии живого вещества¹, именуемого в этнологии пассионарным толчком, создающего усложняющиеся мировоззренческие **системы**² в человеческом обществе, религиозные или философские, но, главное, за которыми стоит Жизнь и ее законы.

Скрытое противостояние двух мироощущений выражено в противостоянии³ традиционного соборного адаптационного опыта и умозрительных доктрин антисистемных сект, антисистемных политических движений. На личностном уровне противостояние выражено, с одной стороны, в преодолении страстного состояния опорой на семью, воздержанием, дисциплиной, нормами поведения, а с другой стороны, склонностью к нарушению норм, суициду, инициированием склок и скандалов. При этом наиболее трагичные и разрушительные последствия этого противостояния, повторюсь, наблюдаются в пределах антропогенных селитебных ландшафтов, то есть в городах. Явное противостояние обозначенных выше мироощущений осуществляется через политические, культурно-миссионерские движения, через ряд средств массовой информации, через попытки проникновения в школы⁴ с «религиоведческими» или «духовно-этическими» курсами, которые навязывают окружающим привнесенную извне психологию, с акцентом в приоритетах на так называемые «общечеловеческие ценности» в ущерб национальным, то есть этнически адаптированным, духовным ценностям⁵, через замалчивание, искажение или подмену, к примеру, идеи примата общечеловеческого на примат космополитического. Почти сто лет назад профессор Ковалевский П.И. писал: «Нужно строго отличать «космополитизм» и «общечеловечество». Космополитизм есть объединение человечества путем поглощения национальностей. Это есть объединение путем насилия и истребления слабейшего. Тогда как общечелове-

¹ Вернадский В.И. Живое вещество биосферы. – М.: Наука, 1994. – С. 506.

² СИСТЕМА – поле взаимосвязанных явлений и объектов, открытое для взаимодействия с аналогичными полями, тем самым структурно усложняющее внутренние связи и увеличивающее количество элементов внутри, а значит и повышающее устойчивость к внешней деструкции.

³ Распространение в городах жизнеотрицающих религиозных сект и философских систем. В религии – «Белое братство», «АУМ», «Богородичный центр», «Сознание Кришны», «Церковь Христа» (мормоны), «Свидетели Иеговы», «Сантология» (дианетика), «Церковь Объединения» (мунисты) и др. В политике – от Дем. союза и РНЕ, до ваххабитского подполья.

⁴ Кураев А. Миссионеры на школьном пороге. – М., 1995. – С. 13.

⁵ Кураев А.В. Традиция, догмат, обряд. Апологетический очерк. – М.-Клин, 1995. – С. 212.

чение и всечеловечество – объединение различных наций в одно целое, с сохранением психического лица каждой нации, причем в основе объединения лежит согласие и взаимопомощь друг другу»¹.

При этом необходимо отметить, что, при всей своей важности, сохранение и восстановление усадеб дворянских фамилий вместе с сарафанно-фольклорным краеведением с одной стороны, с другой стороны, часто неоднозначный, но живой, динамичный подвиг народа в сохранении духовных традиций и святынь – далеко не одно и то же. Позволю себе еще одну цитату из Лосева А.Ф. «Каким именем назовем эту великую и страшную, эту всемогущую и родную для человека стихию, когда он чувствует себя не просто в физическом родстве с нею, а именно, главным образом, в духовном и социальном родстве с нею, когда он знает для себя такое общее, которое, несмотря на свою общность, содержит в себе бесконечное богатство индивидуального, когда это общее максимально внутренне для него, когда оно есть он сам, в своей последней и интимной сущности? Это есть Родина. Сколько связано с этим именем всякого недоброжелательства, даже злобы, хуления, ненависти в прошлом. Водворились презрительные клички «квасной патриотизм», «урапатриотизм», «казенный оптимизм» и пр. Это культурно-социальное вырождение шло рука об руку с философским слабоумием не видевшим здесь величайшей категории человеческого разума вообще. По адресу Родины стояла в воздухе та же самая матерщина, что и по адресу всякой матери в устах разложившейся и озлобленной шпаны. Но уже и сама матерщина имеет смысл только при уверенности в чистоте и святости материнства. <...> Поэтому чем больше слышно матерщины, тем больше люди верят в святость и чистоту материнства. И чем больше в прошлом люди не признавали Родины, тем больше это говорило об их собственном разложении, о социальном самоубийстве»².

¹ Ковалевский П.И. Русский национализм и национальное воспитание. – СПб., 1912 / Репринт. – М., 1996. – С. 283.

² Лосев А.Ф. Жизнь: Повести, рассказы, письма. – СПб., 1993. – С. 39.

5.2. Вопросы методологии в изучении краеведческого подхода в образовании. Сущность краеведческой информации.

Цель краеведения

Рано или поздно каждый человек приходит к осознанию себя частью некой целостности, не только социальной, но и вплотную приближающейся к ней, целостности географической¹: семьи, класса, дома, улицы, города, страны. Это чувство, часто неосознанно, помогает не только адаптироваться к окружающему миру, но и определить себя в пространстве, позволить себе самоназвание, то есть стать, к примеру, москвичом или петербуржцем, сибиряком или дальневосточником, словно за этим стоит не только география местообитания, но и особая «тайна», особый стиль жизни, особая традиция в быту и на работе, в манере одеваться и разговаривать. Иными словами, *сущность и цель краеведения в педагогике – социокультурная и этноэкологическая самоидентификация*. То есть *краеведение* – во-первых, совместный путь педагога и учеников в осмыслении адаптационного значения самоощущения жителя той или иной местности, города, региона, во-вторых, понимание учениками закономерностей соприкосновения природы, человека и его жилища, особенностей экономики, специфики культурных и социальных явлений своего региона, осмысление, на этой основе, исторической традиции в жизни своей территории, а в-третьих, умение использовать плоды человеческой культуры, ценить тот факт, что духовные и материальные ценности, накопленные человечеством, могут быть не только востребованы, но и созданы своим трудом, трудом новых поколений.

Краеведение – это знание профориентационных приоритетов, традиционных для своей местности и своего региона, понимание тенденций в области занятости, состояния рынка труда, а значит, более осмысленное продвижение в социальной адаптации к современным общественным и экономическим реалиям России. Краеведение – это воспитание государственного патриотизма, с опорой на природу, уложение (законодательную систему), быт, культуру и духовные ценности, традиционные для России. Краеведение – это понимание, что социальные изменения последних лет кардинальны, что будущее подрастающего поколения не столь очевидна, как прежде, и традиционная система образо-

¹ Шпенглер О. Закат Европы. – М., 1993. – С. 29.

вания *в одиночестве* обеспечить жизненный успех и благополучие человека не в силах. В этом вопросе наиболее активное участие должны принимать родители, однако их усилия не всегда венчаются успехом. Поэтому государство, исполнительная власть в подобных вопросах – идеологическая и финансовая основа. Но, не обсуждая вопросы экономики, можно сказать, что *образовательной идеологией исполнительной власти, которая бы не противоречила ни родительскому чувству, ни чувству и профессионализму педагогической общественности, как раз и должно стать краеведение*, как необходимый методологический стержень или идея совместных шагов школы, родителей и властей в решении указанных просвещенческих задач. Думаю, при всех издержках, в целом успешным мероприятием такого рода стало празднование 850-летия Москвы.

Впрочем, краеведческий подход, включая национальное воспитание, многие исследователи понимают лишь в пределах социальной адаптации, то есть как явления культуры, рассматривая его в ряду¹ социального положения, местожительства и т.п. Принцип культуросообразности, как философская концепция национального воспитания, по мнению Андреевой И.Н., восходит к Дж. Локку и К.А. Гельвецию, педагогические воззрения которых опирались соответственно на английскую и французскую педагогику XVII века. Но, из основателей принципа культуросообразности воспитания, идею краеведческого подхода наиболее отчетливо сформулировал еще И.Г. Песталоцци, отмечая необходимость учета местных условий и особенностей, увязанных с бытом, сельским хозяйством и промышленностью².

Кроме этого, с каждым годом все большее значение приобретает использование и принципа природосообразности, который традиционно понимается как опора на человеческую природу в процессе обучения (Я. А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистерверг), что в нашем контексте также имеет статус краеведческого подхода в педагогическом процессе. Однако истинная сущность краеведческого подхода в нашем понимании не просто в сочетании *природосообразности и культуросообразности*, но и в наличии обеспечивающей «здоровый смысл» *целесообраз-*

¹ Андреева И.Н. Философия и история образования: Учебное пособие. – М., 1999. – С. 77.

² Песталоцци И.Г. Проект памятной записки графу Карлу Иоганну Христиану фон Цинцендорфу о связи профессионального образования с народными школами // Избранные педагогические сочинения. Т.1. – М.: Педагогика, 1981. – 334 с. (цит. по: Андреева И.Н. Философия и история образования: Учебное пособие. – М., 1999. – С. 80).

ности, то есть в своего рода педагогической триаде, где необходимость третьего компонента сообразности понимается как зависимость целостности педагогического процесса от субъекта.

«Если допустить потенциальное равноправие этих компонент, то системность мышления обеспечивается динамическим равновесием аналитического (рацио), качественного (эмоцио) и субстанционального (интуицио) аспектов. Такая семантическая структура видна в определении системы (элементность – связанность – целостность)»¹. Кроме этого, тринитарная структура обладает свойствами открытой методологии, позволяющей корректно исследовать открытые саморазвивающиеся жизнеспособные (дискретные) системы, такие как человек, этнос, биогеоценоз, то есть обладает свойствами неопределенности, условности, дополнителности, в противоположность традиционным методам конструктивности, объективности, замкнутости, детерминизма, безусловной независимости от субъекта, предельной полноты описания, «заводящей науку в безжизненный тупик»². Безусловно, свобода (личный произвол) субъекта в принятии решений превращает социальные процессы в нечто как будто иррациональное, деструктивное, лишенное логики и научности. Но «стремление заменить открытые системы на жесткие, которые *по логике* развития, упрощаясь, превратят живое вещество в косное – (характерно для мировоззренческих антисистем Ю.С.) <...> И, наоборот, при усложнении систем, где жизнь и смерть идут рука об руку, возникает разнообразие которое немедленно передается в психологическую сферу, создает искусство, поэзию, науку. Но, конечно, за печали и радости бытия придется отплатить закономерной физической гибелью. *Логик здесь нет, ибо правильность тезиса дана в опыте и интуитивном обобщении.*»³. (В цитате выделено Ю.С.).

Механизмом осознания человеком этой оппозиции является просвещение, но что является его целью, когда каждый из нас способен без труда перечислить целый ряд вопросов или тем, изучение которых в школьные или студенческие годы не только не принесло реальной пользы, но и представляется досадной потерей времени? Является ли насущной необходимость, в частности, краеведческой информации в процессе

¹ Баранцев Р.Г. Открытым системам – открытые методы // Синергетика и методы науки. – СПб., 1998. – С. 34.

² Там же. С. 29.

³ Гумилев А.Н. Этногенез и биосфера земли. – Л., 1990. – С. 466.

обучения? И. Кант более двухсот лет назад высказался¹ в том смысле, что для Европы просвещение есть путь *взросления* человека, когда человек уже способен быть *ответственным* за себя, за свои поступки и слова. С ним трудно не согласиться, но взросление – это не только приобретение знаний, свидетельства об образовании, приобретение общественного статуса, создание семьи и т.п. Это глубже. Это то, на чем основана наша жизнь. То, что ею движет, осуществляя общественные преобразования, производство продуктов и средств к существованию. Но какими путями идти к взрослому, на что опираться? Если приобретение знаний лишь задел, а не гарантия чего-либо в жизни человека, то родителям, воспитателям, учителям желательно осилить хотя бы более скромную задачу: *не разрушить природный механизм адаптации ребенка, обучающегося к окружающему миру*, а лишь *помочь ему стать естественным звеном в цепи поколений* и в цепи антропоценоза, быть проводником между прошлым и будущим, помочь органично взаимодействовать с природой.

Критерии положительного и отрицательного, если рассуждать резонно, размыты, а выводы, сделанные «по жизни», неоднозначны, в мотивациях поступков и в их реализации связи не очевидны. Неоднократно приходилось наблюдать семьи с видимым благополучием, но далеко не благополучными судьбами их чад, тогда как в тяжело живущей семье ребенок наполнен такой искренней добротой, так приветлив и легок, что невольно проникаешься к нему симпатией, чувствуешь, что это идет от семьи, от того положительного мироощущения, которое несут в мир и он сам, и его родители, и его предки. Здесь просматривается корреляция и с «благополучными» школами. Главное – воспитать человека, которого бы мы не возражали видеть соседом на лестничной площадке, попутчиком в купе поезда, коллегой по работе, земляком, современником. Так ли важны для нас обстоятельства его жизни, характер деятельности, профессия, оценки, выставленные ему в школе или вузе? Что-то более весомое представляется нам центральным в человеке, словно мы ищем совпадения какого-то баланса, равновесия между нами, нашим отношением к родителям, к работе, к истории России, служению Отечеству, просто к законам жизни, общечеловечности! А если признать, что люди не только являются частью биосферы, но и включены в структуру своего ландшафта,

¹ Мамардашвили М.К. Кантианские вариации. Фрагменты. М.К. Мамардашвили в 1982 году в Москве. – URL: <http://www.psychology.ru/library/00028.shtml> (Дата обращения: 18.09.2014).

то становится понятным давно замеченный воспитательный феномен: чем «ближе к земле» шло становление человека, тем отчетливей выражен положительный потенциал семьи.

Но быть «ближе к земле», в частности, для городских детей сложно: дача, загородные летние лагеря, редкие походы, вылазки в жаркую погоду в городские лесопарки, не всегда ухоженные палисадники под окнами первых этажей. Как ощутить свою принадлежность к родному природному ландшафту? Для этого именно средствами краеведения, необходимо попытаться научить ребенка, погружаясь в островки природы, которые еще сохранились или воссозданы среди коммуникаций и застроек, обратить внимание на их красоту, своеобразие с точки зрения городского климата, разглядеть в малом комплекс природных явлений, принадлежащих именно этому участку земли, на котором они, возможно, в детстве сделали первые шаги, а в будущем выведут на прогулку своих детей. Ценить и знать не только то, что сейчас, но и то, что было, прочувствовать закономерности формирования природного комплекса своей местности, прогнозировать будущее (городских природных комплексов), принять деятельное участие в создании «рукотворных оазисов». Для городских детей антропогенный ландшафт, а значит, комплекс зданий,



Д.С. Лихачев и И.Н. Гумиёв

включающий родные окна, арки, двор, магазин, школу, пустыри и свалки — является родным. Насущная задача педагогов, родителей — *одухотворить* это, то есть помочь детям сформировать свой, словами академика Д.С. Лихачева, «образ города»¹, стать патриотами своего подъезда, двора,

школы, опираясь на всю городскую инфраструктуру: дороги, шоссе, заводы и предприятия, в конце концов, на исторический центр города.

Помочь подростку адаптироваться в своем ландшафте, а значит, помочь «понять» ту землю, на которой мы живем, значит быть патриотом и гражданином своей земли, своего города, своего государства, значит

¹ Лихачев Д.С. Образ города // Знание — сила. 1988. № 5. С. 11.

устоять вместе со своей страной в кризисные годы смены экономических и политических приоритетов! Вот цель краеведения, и краеведения в педагогике, в частности! Опираясь на знание не только своей природной среды, но и на ее производную – культурно-языковую среду, куда вмещается, прежде всего, вероисповедание (в нашем случае – Православие), литература (включая фольклор), искусство (от вышивок до классических полотен живописи) и т. д., молодой человек так или иначе принимает участие в созидании гармоничной общности: природы и человека. Хотя это соотношение сегодня далеко от равновесия, требует серьезных усилий не только в преобразовании, но и просто в освоении огромных пространств России, при том, что конкуренция между народами и странами, не только экономическая, но и культурная, не теряет своей остроты. Поэтому каждый шаг, каждый урок педагога должен быть краеведчески ориентирован *на помощь ребенку именно в социальной и психологической адаптации к условиям реальной жизни*, то есть основные усилия педагога необходимо направить на воспитание в ребенке цельного, положительного мировосприятия, умения достойно преодолевать трудности, избегая необдуманных действий, отчаяния.

5.3. Школьное краеведение как реализация единства географического и духовного пространства в мироощущении подростка

За методикой преподавания, за содержательной частью своего предмета, своей образовательной области, важно видеть реальные проблемы жизни подростка и его семьи, важно помочь ему найти свое место в классе, в семье, в своем районе и городе. Чтобы не только устоять, но и активно принять участие в созидательном труде, в жизни общества, в жизни своей территории, в жизни страны. Но решение этой педагогической задачи немыслимо без краеведческой информации на уроке, в которой природа, история, быт и формы труда прошлого, сплетаясь с настоящим, прокладывают мостик в будущее наших детей. Именно собственные краеведческие знания и впечатления учителя, отношение его к своему труду, к окружающему миру, в глубокой степени пронизывают содержание любого курса, что особенно помогает ребенку *цельно* взглянуть на мир. В этом путь к пониманию учениками закономерностей со-

прикосновения природы, человека и его жилища, в этом понимание исторической традиции и не потерянного ныне мироощущения русского человека, обусловленного не только вмещающим ландшафтом, но и православным вероисповеданием – духовным ядром России. Эти же закономерности, обусловленные природой, культурой, исторической традицией и вероисповеданием, являются краеведческой адаптационной опорой всех народов нашей страны. Иными словами, *реализацию единства географического и духовного пространства в мироощущении подростка можно достичь только средствами школьного краеведения*, основой которого является краеведческий подход в образовании, обучении и воспитании.

Как уже отмечалось, ответом на требование времени и профессионального долга является инициатива педагогов в корректировке содержательной части своих курсов и методико-организационной работе, в соответствии с местными условиями и характером доступной краеведческой информации. В работе с детьми инициатива и высокая самоотдача является естественным условием успеха в решении воспитательных и образовательных задач, особенно в экскурсионной и спортивно-туристической работе. Ее непосредственная связь с краеведением, с исследованием близлежащей территории, изучением населения, природы, промышленности и сельского хозяйства, с использованием любых испытанных и новых форм краеведения, привлечением интересных документов и свидетельств дает возможность реализации наиболее эффективного деятельностного подхода в педагогике¹. Здесь необходимо отметить, что «обеспечение процессов трансляции и воспроизводства деятельности <...> фиксируется в нормах <...> и называется *способ* деятельности, который, в отличие от *нормы*, сопряжен с индивидуумом. <...> Для того чтобы была возможна передача способов деятельности из поколения в поколения, они оформляются в виде специальных учебных средств и учебных предметов»². «Деятельность не может быть объяснена лишь закономерностями природы, она характеризуется другим типом детерминации, обусловленным культурно-историческими закономерностями»³ – то есть соответствующими времени и потребностями общества технологиями.

¹ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998. – С. 21.

² Щедровицкий Г.П. Программирование научных исследований и разработок. – М., 1999. – С. 236.

³ Там же. – С. 238.

Но и то, с чем педагоги, за пределами непосредственной деятельности, обращаются к ученикам на своих уроках, продолжает оставаться в высокой степени пронизанным окружающей нас жизнью, прошлым и будущим России, своей земли как жизненного пространства, семьи как духовной и материальной опоры каждого из нас, просто человеческого окружения как референтной группы реализующей социальную ситуацию развития¹. И подросток вольно или невольно, сердцем и разумом непременно участвует в полученной информации, проживает ее вместе с персонажами литературных произведений и кинофильмов, с деятелями русской и мировой истории, прежде всего, со святыми и праведниками, героями и мыслителями России. С тем чтобы обрести менталитет, мироощущение русского человека, с легкостью ориентироваться в понятиях, крылатых фразах, соотноситься с миром как полагается россиянину, под ногами которого все еще весомая часть планеты. К тому же, если учебный курс является элементом процесса адаптации учащегося к жизненным условиям; если в организации учебного труда и в мировоззренческом кругозоре курс является актуальным для его развития², помогает ему найти верные ориентиры в жизни, то задачу педагога по воспроизводству адаптационного опыта, можно считать решенной. Иными словами, обучение как «система отношений и связей, зафиксированных в знании, которая дает возможность человеку в минимальных формах схватить *целостный акт деятельности* (выделено Ю.С.) и закрепить этот акт как *способ*»³, и есть целесообразная форма единения природосообразности и культуросообразности в современном образовании.

Желание соотнести педагогическую практику с реальностями повседневной жизни чаще всего реализуется в попытках идеологически освободиться от неоднозначного прошлого, приведшего общество в экономический тупик, с тем, чтобы преодолеть структурные недостатки советской школы и, вслед меняющимся социальным условиям в обществе, выполнить социальный заказ государства – подготовить к жизни достойного гражданина России. Понятно, что деятельность учреждения образования требует определенного *единства* в подходах и требованиях к любому из этапов обучения подростка, однако в методическом и в учебном направлениях для их полноценной работы зачастую не хватает

¹ Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. – М., 1983. – С. 25.

² Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. – М., 1996. – С. 250.

³ Там же. С. 240.

смыслообразующей идеи, способствующей разработке реальной перспективы деятельности, а не только решению вопросов сегодняшнего дня. Эта проблема, судя по непрекращающейся полемике на страницах педагогических изданий, актуальна и для системы образования России, в целом, казалось бы, не испытывающей недостатка в идеях своего развития. Мы предлагаем *адаптационную основу* решения этой задачи, *через краеведческий подход в организации учебно-воспитательной работы*, который требует, прежде всего, краеведческого анализа взаимоотношений педагога и ребенка, как сложного многолетнего взаимодействия пересекающихся судеб поколений: выпускников прошлых лет, учащихся средней и начальной школы, всех тех, кто еще только планирует рождение ребенка, создание семьи или видит свою жизнь в заботе о детях и внуках.

Конечно, основные формы этих отношений выражены через обучение и воспитание, которые можно рассматривать как образовательную технологию¹ *освоения норм деятельности*, необходимых для нормального существования и функционирования в человеческом обществе. Этот процесс социализации, в контексте нашей темы, взаимоотношений педагога и ребенка можно обозначить как процесс *социокультурной адаптации*. Педагогический аспект ее рассматривается **методикой**. Но решать проблемы методики преподавания, не учитывая личных характеристик педагога и учащегося нельзя. Упрощенно их можно рассматривать с точки зрения уровня реальных способностей или дарований. При этом способности можно рассмотреть как общие, основанные на первичных задатках и склонностях, так и специальные, в их во временном развитии, от задатков до проявления таланта или даже гениальности в определенных видах деятельности: музыке, математике, рисовании, стихосложении, спорте и т.д.². Всерьез способности или *одаренность человека в развитии* рассматривает и учитывает **педагогика**, которая, в том числе, отражает, через соматические реакции, и социальный статус педагога и ребенка, уровень жизни и т.п., обеспечивая индивидуальную траекторию обучения и воспитания.

Следующий аспект взаимодействия педагога и ребенка есть некая, более тонкая, проблема передачи генетического, биологического опыта проживания в природе и обществе, то есть *освоение способа деятельности*, путем приобретения особых правил, стереотипов поведения, выработки

¹ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998. – С. 14–15.

² Психология. Словарь. – М., 1990. – С. 381.

адекватного поведения в своем климате, своей цепи питания, среди сверстников или представителей иных возрастов, что является природной формой адаптации к своему ландшафту как комплексу экзогенного воздействия на организм человека. Этот процесс – уже иная форма социализации, обозначенная в настоящей главе *этноэкологической адаптацией*, основные закономерности которой на современном этапе развития науки рассматривает, на наш взгляд, возрастная и педагогическая **психология**.

Следует помнить, что этот аспект деятельности педагогических коллективов школ, деятельности всего общества по отношению к подростку, окрашен наибольшим драматизмом, поскольку в сфере взаимоотношений между людьми, школой и семьей, взрослыми и детьми, есть еще и морально-нравственные категории, такие как доброта, долг, честь, совесть, характерные для определенного временного или вневременного наполнения этих понятий. Процесс их освоения можно обозначить как *воспитание духовности*, которую наиболее полно, с точки зрения нашей темы, рассматривает **этика**. Вопросы этики вплотную связаны, как было показано, с *этнической адаптацией*, с традицией народа, его мироощущением, формой его мировосприятия, менталитета. Под воспитанием духовности, воспитанием нравственности, по меньшей мере, неправильно понимать только изучение истории религии, памятников архитектуры, литературы или иных искусств, так как развитие эстетического чувства не есть развитие морали, корневым началом которой является чувство Бога, нравственного закона или морального табу, выработанного опытом выживания человечества, где культура и нравственное самовоспитание являются формой идентификации точно выраженного архетипа прошлых поколений в поколениях нынешних.

Это схематично можно представить как последовательность, от фундамента к вершине, краеведческого взаимодействия: педагогический коллектив, — семья, наполнение которой и определяет содержание отношений педагога и ребенка (Рис. 3).

Отечественные психологи в свое время утверждали, что в детском возрасте можно сформировать определенный уровень способностей в каждом из направлений, то есть, формируя так называемую гармоничную личность путем всестороннего развития способностей детей в условиях специально организованного обучения.

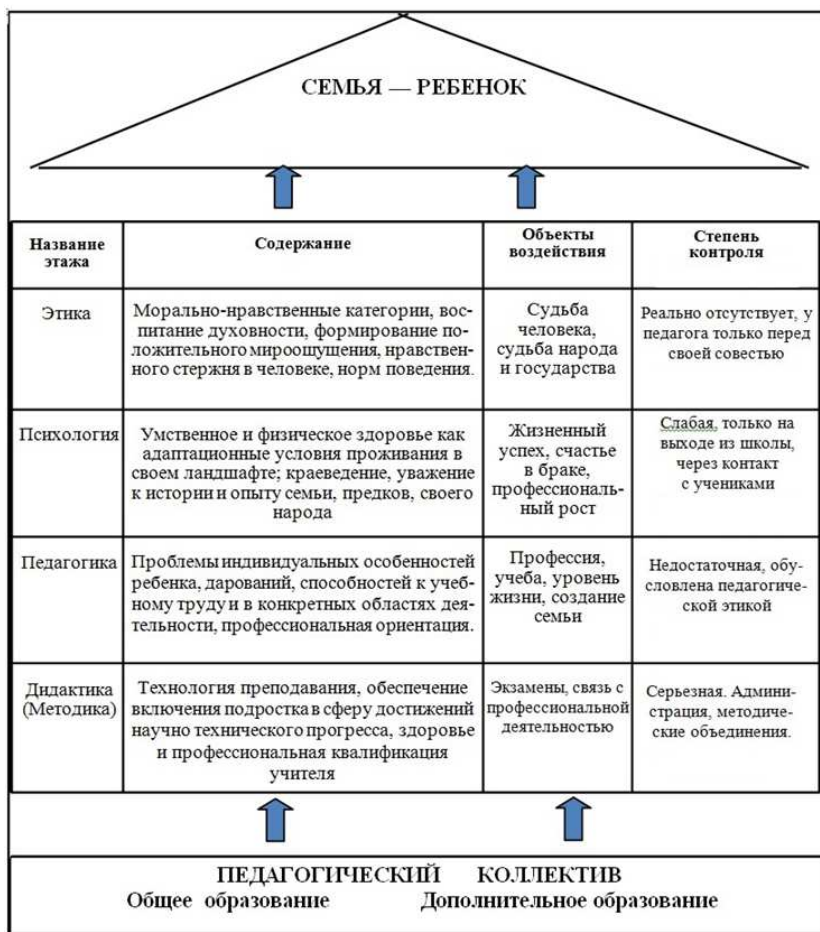


Рис. 3. Взаимоотношения педагога и ребенка, педагогического коллектива и семьи

Но реальная педагогическая практика свидетельствовала о выявлении ряда сложностей на этом пути. Дать равноценные знания одновременно разным людям фактически невозможно, как невозможно преодолеть индивидуальные характеристики человека: физиологические, этнические, социальные. Кроме того, возрастное развитие умственное и физическое у детей совпадает далеко не всегда. Еще Я. А. Коменский¹ в

¹ Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. – М., 1989. – С. 27.

начале своей «Великой дидактики» прямо обозначил главные трудности в этом направлении, которые состоят в том, что «некоторые дети от природы являются тупыми и глупыми». Впрочем, если всерьез взглядеться в эту природную закономерность о неравенстве людей в способностях, то с любой точки зрения: философской, экологической, социальной и т.д. – надо признать ее как высшее благо, данное нам природой, жизнью. Ибо только различия от человека к человеку, от места к месту порождают потоки и обмены, что и определяет необходимость изменений, определяет сущностный смысл движения вперед. Но подробное рассмотрение жизнеутверждающего аспекта этого вопроса не входит в задачи настоящей работы.

5.4. Место педагога и педагогического коллектива в реализации краеведческого подхода в воспитании и обучении

Нас интересует место и роль педагога в реализации краеведческого подхода в обучении и воспитании, а значит, и во включении механизмов, компенсирующих вышеизложенные трудности. Существует ли у педагога должное понимание всего комплекса этой проблемы, особенно в свете вынесения вердикта о несостоятельности ученика не только в способности к учебному труду, но и в способности в достаточной степени овладеть школьной программой в том или ином курсе? Когда учителя решают судьбу мальчика или девочки на несколько школьных лет, формируя особые элитные или коррекционные классы, тем самым, нередко, искажая социализирующие возможности обучения, то есть ограничивая круг общения ребенка, встает вопрос: какую цель преследует педагогический коллектив? Представляется, что школа ставит, прежде всего, цель, обусловленную решением технологических задач: удобством преподавания, возможностью последовательного формирования знаний и навыков ребенка, подготовки его к аттестационным экзаменам. Этот подход, до некоторой степени, правомерен, но за этим обязательно должно стоять не просто понимание педагогом своей моральной ответственности, но и еще и понимание в необходимости решать адаптационную, в нашем контексте – краеведческую задачу по социокультурной и этноэкологической адаптации ребенка к жизни.

Как правило, это имеет место в реальной практике, правда, стихийно, с опорой на житейский опыт и, в той или иной степени, на знание возрастной психологии, однако складывается впечатление, что в конкретных случаях педагоги решают моральную проблему этого процесса самостийно, то есть выносят оценки в человеческих качествах ребенку, опираясь на личные свои взаимоотношения с учеником, через отношение его к своему учебному предмету, а не как отношения школы и семьи ребенка. То есть отсутствует краеведческий анализ этих взаимоотношений, решается проблема не социализации, а структурной вариативности через создания интеллектуальных и психологических каст, путем разделения, к примеру, на одаренных детей, детей с аномальным развитием и детей с асоциальным поведением¹. Но «путем лишь одного внешнего наблюдения бывает очень трудно отличить одаренного ребенка от умственно отсталого. <...> Зафиксировать даровитость помогает только точное исследование и наблюдение над детской индивидуальностью – как в школе, так и дома.»². Более того, «одаренность вовсе не безусловная ценность, но она ею становится лишь в том случае, если остальная личность идет с ней в ногу настолько, что талант может быть применен с пользой. Творческий потенциал, как показывает история, может с таким же успехом действовать и деструктивно. <...> Таланту лучше заблаговременно приучить себя к тому, что великие способности ведут к исключительности со всеми ее опасностями, в частности к повышенному самосознанию. От этого могут уберечь лишь смирение и послушание, да и то не всегда»³.

А преодоление кулуарных решений в этих вопросах необходимо школе и как организации, и как социальному институту, на котором лежит ответственность за моральное состояние общества. Личные и профессиональные качества педагога – вот основа баланса взаимоотношений школы и семьи. Неотъемлемые качества такого педагога включают не только глубокое знание своего курса, методическое мастерство, тонкое понимание индивидуальных особенностей ребенка, возрастной психологии, они предусматривают качества социолога, правоведа, краеведа, а главное, человека высокой морали. «О прекрасных учителях вспоми-

¹ Асмолов А.Г. Культурно историческая психология и конструирование миров. – М.-Воронеж, 1996. – С. 603.

² Юнг К.Г. Конфликты детской души. – М., 1995. – С. 155.

³ Там же. – С. 159.

нают с признательностью, но с благодарностью – лишь о тех, которые обращались к человеку, – пишет К.Г. Юнг, показывая, что для достижения этого «учебный материал не должен уходить в сторону от всеобщего и универсального в чрезмерно специальное. Напротив, подрастающему поколению следует по крайней мере указать на те двери, которые ведут к самым разным областям жизни и духа. И, прежде всего <...> – в смысле общей культуры – уважение к истории в самом широком объеме этого понятия. Насколько с одной стороны, важно внимание к практическому полезному и грядущему, настолько же важен взгляд назад, на прошедшее. Культура – это континуальность, а не прогресс, оторванный от корней. Именно для одаренных сбалансированное образование имеет величайшее значение в качестве, так сказать, психогигиенического мероприятия.»

Когда школа стремится организовать учебный процесс с учетом всего комплекса проблем и отношений с семьями учеников, в коллективе педагогов реализуются цели, обусловленные не только методологией преподавания, учебными технологиями, подготовкой к аттестационным экзаменам, но и моральной ответственностью человека перед человеком, педагога перед будущим ребенка, его социальной ролью в обществе, его моральным и физическим здоровьем. Поэтому для полноценного воспитания ребенка как процесса адаптации лучше осуществлять обучение его в «нормальном классе с другими детьми, а не подчеркивать его исключительность путем перевода в особый класс. <...> Школа – это часть большого мира и, как в зародыше, содержит в себе все те факторы, с которыми ребенок столкнется в последующей жизни и с воздействием которых он должен будет справиться. По крайней мере, хотя бы отчасти этому приспособлению можно и нужно учить уже в школе»¹. То есть работа, направленная на единение школы, семьи и ребенка в образовательном пространстве, предполагает продуманную систематическую работу с родителями, *непрерывное включение семьи в проблемы школы*, классных коллективов, участие в совместных мероприятиях, акциях, осуществление совместных инициатив, *глубокое сотрудничество с местными муниципальными органами*. В школе должен быть обеспечен не только учебный процесс, но и *воспитательная работа средствами дополнительного образования*, контактом с культурно – просветительскими, образовательными учреждениями своего региона.

¹ Юнг К.Г. Конфликты детской души. – М., 1995. – С. 160.

Встречи с интересными собеседниками, поездки, экскурсии, походы, путешествия, туристские слеты, спектакли, оформление стенгазет, ремонт мебели и реконструкция кабинетов, прокладывание экологических троп, соревнования, вечеринки, «огоньки», уборка кабинетов, субботники, завтраки и обеды в столовой – поле совместной деятельности для сотрудничества школы и семьи. Уроки – да! В школе – это главное. Но адаптационный потенциал урока выражен, прежде всего, в тех его элементах, которые определяют его режиссуру¹: ритм и темп, последовательность, логичность, обуславливают характер межличностного общения, враждебность или дружелюбность, то есть сохраняют «системную целостность и всеохватывающее единство», наперекор дискретным, расчленяющим живое общение, предписаниям программ и методик. Действительно, планы и отчеты воспитательной работы, планы и анализы уроков «подготовленные согласно дидактических и методических требований <...вызывают> в памяти то умственное развитие, то нравственное, трудовое или физическое воспитание, то тренировка памяти, то усвоение норм поведения и т.д. и т.п. Но вот целостной картины, единого образа из этих педагогических фрагментов не возникает.»². Именно насыщенность событиями, обширность вертикальных и горизонтальных связей, поддержка разнообразия способностей и дарований детей и учителей, гуманное отношение между детьми, учителями и родителями, поддержка любых шагов на укрепление *стабильности и целостности* процесса обучения и воспитания – главное в реализации краеведческого подхода.

Но успешная реализация краеведческого подхода в обучении и воспитании предъявляет к педагогу достаточно высокие требования. Кроме знания своего курса, а также интеллектуальной и психологической восприимчивости, большое значение имеют личные его качества, включающие не только артистическое владение педагогической техникой, но и высокие морально-нравственные установки, любовь к детям, самоотверженность в работе. Ожидать от учителя выполнения всего спектра требований с наивысшим потенциалом совершенно неразумно. Поэтому для учебного заведения так важен совокупный *уровень* педагогического коллектива или «коллективная компетенция команды»³, наличие в нем

¹ Ершов П.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя [Текст] / П.М. Ершов, А. П. Ершова, В.М. Букатов. – М., 1998. – С. 7.

² Там же. С. 177.

³ Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе. – М., 1999. – С. 118.

так называемых «сильных» педагогов, задающих тон в учебной и воспитательной работе. Это позволяет не только верно ориентировать начинающих учителей, но, главное, компенсировать те или иные «слабые» стороны в учебно-воспитательной деятельности всего учебного заведения, сделать учебное заведение системой стабильного стационарного функционирования и даже, при определенных условиях, системой, способной войти в режим развития¹. В этом случае, стабильно функционирующий педагогический актив учебного заведения, при формировании новых связей и отношений в нестандартных условиях эксперимента и нестабильности организационной структуры, способен вести наиболее конструктивный отбор временных структур и субъектов развития для дальнейшего стабильного функционирования, но уже на новом уровне².

Реализация краеведческого подхода также требует от педагога сохранения определенной методологической и структурной преемственности, несение педагогической традиции, личного сердечного, творческого участия в жизни учеников, то есть в основе педагогической деятельности лежит необходимость духовно-культурного творчества. Только деятельность всего педагогического коллектива в этом направлении от первого до последнего урока, до факультатива и «продленки» может охватить жизнь ребенка в учебном заведении как целостное явление. То есть необходимо «выведение большой группы людей в слой духовно-культурного творчества, связанного с формированием другого типа философско-методологической научности, с одной стороны, и возрождением России, с другой. Но <...> духовно-культурное творчество возможно только на основе введения личности в традицию. Вне традиции творчество невозможно. Таким образом, получается, для решения задачи развития личности на основе образования необходимо <...> соединить два взаимно противоречивых отношения: с одной стороны, создать жестко технологизированную и функционализированную машину (штат педагогов Ю.С.) из людей, а с другой стороны, вырастить общность (педагогический коллектив Ю.С.), которая решает задачи воспроизводства, трансляции культурно-исторического содержания в традиции и развития

¹ Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М., 1995. – С. 87–89.

² Там же. – С. 270.

самой традиции для принятия и включения выращиваемой личности внутри нее»¹.

Здесь необходимо признать, что для решения указанных задач роль руководителя учреждения становится первоочередной, особенно в вопросах оценки педагогических кадров, чья духовно-творческая деятельность требует выхода за пределы прямых дидактических норм и стандартов, не поддается жесткой регламентации и успех ее во многом зависит от мотивированности учителей. «Оценка труда, в зависимости от того, как она осуществляется, будет способствовать формированию или поддержанию такой мотивации, либо, наоборот, будет влиять на нее негативно»². То есть в оценке педагога необходимы такие методы, «которые охватывают добровольное участие на конкретных этапах своей карьеры и непосредственно в образовательном учреждении и которые сочетают самооценку и оценку коллег. <...> Общее отношение педагога к своей оценке напрямую связано с «культурой учреждения»: рабочая обстановка (климат), иерархический вес, межличностные отношения в команде, взаимное доверие, образовательный проект и т.д. <...> Становится все более очевидным, что базовая (основная) единица системы образования – в особенности, в среднем образовании – больше не класс, но само образовательное учреждение и его окружение»³. Таким образом, опора на педагогический коллектив и создает в стенах учреждения то адаптационное поле, адаптационный комплекс, способствующий успешному становлению человека, смело смотрящего в свое будущее, будущее своей семьи, будущее своей Родины. Движение в этом направлении и является той основополагающей, *мыслеобразующей* идеей, которая должна определять стратегию развития современного образовательного учреждения.

¹ Громыко Ю.В. Проектное сознание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления. – М., 1997. – С. 116.

² Оценка и аттестация кадров образования за рубежом / Под ред. Ю.С. Алферова, В.С. Лазарева. – М., 1997. – С. 3–4.

³ Шипцов С.Е. Мониторинг качества образования в школе. – М., 1999. – С. 118.

Глава 6. Краеведческий подход в дополнительном и профессиональном образовании

В главе последовательно рассматриваются следующие темы.

Дополнительное профессиональное образование как адаптационное поле формирования профессиональной компетентности человека.

Технологический и краеведческий аспект в дополнительном профессиональном образовании.

Воспитывающее обучение как адаптационный фактор в дополнительном профессиональном образовании.

Человеческий фактор в ходе социокультурной и этноэкологической адаптации в дополнительном профессиональном образовании.

6.1. Дополнительное профессиональное образование как адаптационное поле формирования профессиональной компетентности человека

Ставить и решать какую либо проблему в образовании, не определившись в реальном приложении его содержания в будущем, опасно, ибо несет в себе серьезную угрозу спекуляций. Последние два столетия, в связи с этим, борьба представителей учебных дисциплин «за место под солнцем», то есть в школьной программе, несет затяжной характер. Особенно любопытны обоснования и аргументы представителей новых, «возрожденных» или «синтезированных» учебных дисциплин и даже образовательных областей, желающих «втиснуться» в школы в последние перестроечные и постперестроечные годы. Поэтому проанализировать их с точки зрения краеведческого подхода на соответствие целесообразности, природосообразности и культуросообразности обучения и воспитания, как представляется, может быть небесполезным и поучительным. Диалог между педагогами и примкнувшими к ним, психологами со специалистами академических дисциплин, изучающих психологию и педагогику на уровне вузовских факультетов общественных профессий,

нередко, напоминает общение слепого с глухим. Отсюда компромиссные проекты введения 12-летнего образования, в которых, кроме необходимости беречь детей от перегрузки, держать их под присмотром общества до 18 лет, заложена, как представляется, еще и возможность не снижать количество специальной академической информации, переполняющей современные общеобразовательные курсы, и, зачастую, не имеющий не только адаптационного или практического смысла, но даже какой-либо занимательности.

Конечно, потеря часов с введением пятидневки, в каждом из школьных предметов, несет реальную угрозу материальному и, отчасти, моральному положению целой группы специалистов. Вся образовательная вертикаль, построенная на некоей преемственности, настолько жестко вросла в образовательные структуры, что о снижении количества информации в любой из образовательных областей не может идти речи, во всяком случае, задача глубокого рассмотрения этого феномена в настоящей работе и не ставится. Мы говорим об адаптационной эффективности содержания образования, и, самое главное, мы ставим вопрос об адаптационном статусе общения между педагогом и обучающимся, как диалога поколений, диалога культур, диалога потребностей и опыта их реализации. Более чем 35 летняя педагогическая судьба автора этого текста сложилась на стыке профессионального, дополнительного и общего образования, включая работу в загородных летних лагерях, в системе профтехобразования, в учреждениях дополнительного образования и в общеобразовательной школе. Именно это позволило взглянуть на человека, получающего образование, целостно, в отрыве не только от классно-урочной системы, но и от шлейфа стереотипов и мнений, сопровождающих ученика в общеобразовательном учреждении, в соответствии с взаимоотношением его с учебными дисциплинами и отношением его к учебному труду. И почти всегда стоял вопрос несовпадения мнения о человеке в стенах школы и успешности его в жизни.

Около десяти лет назад на одном из семинаров учителей изобразительного искусства выступал уже упоминаемый в настоящей работе, известный педагог-новатор из г. Реутово Московской области, кандидат педагогических наук И. П. Волков. Научно-педагогические исследования феномена одаренности и вариантов развития творческих способностей детей, а так же, как представляется в свете настоящей работы, коренное чувство, истинно народный взгляд на соответствие задач обучения и

воспитания, на наш взгляд, привели его к революционным выводам. И. П. Волкову удалось, объединив через межпредметные связи уроки изо, труда, а также часы внеклассной работы, выйти на так называемое параллельное построение обучения, в отличие от линейного (последовательного) обучения большинства общеобразовательных дисциплин¹. «Такое построение процесса обучения напоминает игру в шахматы, где игроки стремятся к единой конечной цели – выиграть, но при это делают самые различные комбинации ходов. Но хотя цель у всех одна, из тысячи сыгранных партий практически не будет двух одинаковых»². В чем же сущность открытия И. П. Волкова? Мы утверждаем: в краеведческом, адаптационном подходе к обучению, через привлечение адаптационных элементов дополнительного профессионального образования.



В.Ф. Шаталов, В.А. Караковский, И.П. Волков

В самом общем виде, идея И. П. Волкова основана на том, что в реальной жизненной практике для достижения цели, как уже указывалось, зафиксированной в *нормах деятельности*, человек находит, прежде всего, наиболее рациональный *способ деятельности*, в соответствии с которым и действует. Действительно, нужно ли знать, скажем, закон Ома, чтобы вернуть лампочку в патрон люстры, или знать нотную грамоту для игры на музыкальном инструменте? Чаще всего человек следует опыту, здравому смыслу и пониманию сущности вещей и процессов. Когда подросток, с трудом переходящий из класса в класс, возвращает к жизни, перебирая по винтику, старый «Запорожец» во дворе, никто не удивляется, разве что отметив, что руки у парня «на месте». Когда педагог в сентябре, собрав детей с музыкальным слухом в актовом зале, выдает им духовые инструменты: трубы, альты, валторны, теноры, баритоны и бас, и тут же предлагает, впервые в жизни, извлечь звук, еще никто не знает, что уже через четыре месяца эти самые дети

¹ Волков И.П. Учим творчеству // Педагогический поиск. – М., 1988. – С. 101.

² Там же. – С. 102.

успевают «со слуха» разучить несколько тем: тупп, марши и вальсы, и превращаются в духовой оркестр, способный сопровождать школьные праздники, в принципе, тоже никто не удивляется. Разумный человек только порадуется такому повороту событий. А ведь это реальный случай из педагогической практики И.П. Волкова. Значит, учиться игре на музыкальном инструменте и учиться в музыкальной школе не совсем одно и то же.

Безусловно, передача способов деятельности из поколения в поколения, оформляется в виде специальных учебных средств и учебных предметов, имеющих свои законы, в частности, линейное обучение. Но именно *параллельное обучение обладает наибольшей конструктивностью, нелинейностью, свойственной открытой системе, то есть соответствием целесообразности, природосообразности и культуросообразности краеведческого подхода в образовании.* Опыт и идеи И.П. Волкова, как выражение опыта народа, повсеместно опирающегося на здравый смысл, если и находят свое отражение, то только в школах, хотя и светских, но работающих в пределах национально ориентированной культуры, то есть без отрыва от традиционного адаптационного опыта своего народа, от природного ландшафта, а главное, требуют для его воспроизведения, по меньшей мере, преданного своему педагогическому поприщу человека. При наличии в школе педагогов такого уровня, а их немало в России, и краеведческого подхода в обучении необходимость создания национальных школ чаще всего отпадает, т.к. национально-культурная автономия как задача, на что указывалось, теряет определяющий смысл.

Любопытно и то, что И.П. Волков, понимая наличие известных ограничений в методе параллельного обучения, таких, например, как отсутствие фундаментальности теоретических знаний, и направленности, главным образом, в прикладную сферу деятельности, попытался найти компромисс с традиционными методиками обучения и воспитания. Для этого творческие достижения детей оформлялись в так называемую «творческую книжку школьника», регистрация работ в которой и отметка проходит через все школьные годы, включает создание работ, выполненных сверх учебной программы, например, моделей и планшето-в, декораций для школьных вечеров, оборудования кабинетов и ряд других творческих заданий, в том числе написание сценариев, создание отчетов и стенгазет о проведенных мероприятиях и т.п. Творческий дневник становился психологической альтернативой школьному днев-

нику, помогая повысить самооценку учащегося, наладить контакт между родителями и учителем в несколько ином, чем обычно, контексте, «облегчая руководство развитием индивидуальных способностей ребенка и контроль за его самостоятельной работой сверх учебной программы»¹.

Не менее поучительным, с точки зрения краеведческого подхода, явилось и обучение детей изобразительному искусству по методике И.П. Волкова. Он напомнил слушателям историю создания известной коллекции французских импрессионистов русским меценатом И.А. Морозовым, который, не будучи специалистом, отбирал картины таким образом: на несколько дней обвешивал стены своего кабинета еще не купленными картинами и постепенно из полутора-двух десятков картин выделял те, которые все еще привлекали внимание. Тем самым, отбирая лучшие из них, как выяснилось ныне – абсолютные шедевры современной ему французской живописи. Действительно, в произведениях искусства есть нечто, что заставляет зрителя, слушателя и читателя возвращаться к ним, заново проживать творческий акт художника, музыканта, писателя, являясь, до некоторой степени, свидетельством истинного дарования мастера, в отличие от рекламных прокруток на современном телевидении ангажированных мастеров юмора, исполнителей песен и т.п. Но что останавливает зрителя, неспециалиста около полотна художника? И.П. Волков, как человек окончивший художественно-графический факультет, поделился своей системой оценки: такие мастера как И. Репин, Г. Семирадский, В. Суриков в своих картинах широко использовали всю гамму изобразительных средств, тем самым добиваясь в них наибольшей выразительности и силы, что, в конечном итоге, и делает эти работы произведениями искусства.

И таких изобразительных средств, по мнению И.П. Волкова, для учебно-практических целей можно насчитать четырнадцать². Наличествуют все четырнадцать – истинный мастер, если изобразительных средств использовано меньше – меньше и калибр мастера, или ниже калибр изобразительных задач. А если картина просто закрашена черной краской, то это не художественный, а идеологический акт маргинала от искусства, попытка нанести пощечину общественному мнению. Можно

¹ Волков И.П. Учим творчеству // Педагогический поиск. – М., 1988. – С. 122–123.

² Замысел, композиция, рисунок, линейная и воздушная перспектива, пропорции фигур и предметов, живописность, цвет, свет, тональность, флер, колорит, мазок, целое и деталь и т.п. (воспроизвожу по памяти Ю.С.).

окончить искусствоведческий факультет, заниматься анализом подобного рода произведений, считать их шедевром, но на таких «произведениях» нельзя учить детей. Сразу станет ясно, что «король-то голый». Легко при этом обвинить учителя в «упрощенчестве», в «непонимании», в «примитивности» вкуса, в приверженности китчу (kitsch), но его нельзя обвинить в отсутствии здравого смысла, в отсутствии краеведческого подхода в своей работе. Час в неделю – с первого по шестой класс почти 200 часов, и на каждом уроке изучение всего комплекса изобразительных средств, не так и мало, если использовать параллельное обучение и межпредметные связи. Во всяком случае, минимально достаточно, чтобы помочь раскрыться способным детям, воспитать во всех детях чувство меры и красоты, правильно соотнести в восприятии ребенка целесообразность, природосообразность и культуросообразность, предлагаемые в настоящей работе в качестве основополагающего принципа краеведческого подхода. И это, как представляется, должно являться методологической основой современного дополнительного и профессионального образования.

6.2. Технологический и краеведческий аспект в дополнительном профессиональном образовании

Так или иначе, идея параллельного обучения заложена в большинство современных дидактических концепций, выдвигающих вопрос о том, «может ли быть создана такая дидактическая система, которая принесет гораздо больший результат в развитии школьника, чем традиционная методика»¹. В традиционной методике членение учебного курса на законченные разделы, о которых упоминается в дидактике при рассмотрении принципа систематичности, определяется, прежде всего, системой и логикой содержания данной науки, а уже во вторую очередь внимание уделяется своеобразию ступени школьного развития, возрастным особенностям учащихся. А кроме этого, «хотя в дидактике и не говорится об этом прямо, но вопрос «последовательности или порядка хода деятельности учителя и учащихся», – это вопрос развертывания учебной

¹ Занков А.В. Избранные педагогические труды. – М., 1996. – С. 96.

работы *во времени*¹. Именно в этом случае, как указывал еще Я.А. Коменский, школы «учат словам ранее вещей»², знание которых «не принесет пользы, а незнание не принесет вреда; а нам есть чем заполнить всю свою короткую жизнь, если даже ни одной капли ее не тратить на пустяки»³. То есть представление о том, что пройденный раздел обеспечивает формирование необходимых понятий и соответствующих навыков, в реальной действительности обучения не обеспечивает развитие учащегося, а лишь позволяет при повторении воспроизводить «изолированные куски учебного курса». А во избежание этого, «необходимо существенно исследовать объективные связи, которые существуют между учебной задачей, способами обучения и достигаемыми результатами»⁴.

И вот здесь хотелось бы обратить внимание на адаптационную сторону обучения. Приспособление к окружающей среде, чаще всего понимается на организменном (собственно адаптация) и поведенческом уровне (социальная адаптация), но адаптация через обучение требует своего, совершенно особого взгляда на содержание учебного курса, на весь комплекс дидактических принципов и целей, обуславливающих не только развитие формальных качеств личности, но и развитие индивидуальных способностей, через прагматическое материальное образование, усвоение основ наук и формирование конкретных, нужных в жизни знаний. С указанной точки зрения, переход «от традиционной парадигмы «знаний, умений, навыков» к парадигме развивающего образования»⁵, обоснованный А.Г. Асмоловым, через оппозицию адаптивной «культуры «полезности» и неадаптивной культуры «достоинства», действительно имеет адаптационный смысл, сущность которого, на наш взгляд, в противопоставлении двух этнических парадигм: первой – основанной на адаптации к природному ландшафту, и, второй – урбанизированной, основанной на характере жизни в ландшафте антропогенном. Именно для последнего характерны проблемы концентрации не только производства и науки, но и этнических контактов и культур, а значит проблемы маргиналов или трех типов «неадаптантов», <«аномалы», «асоциалы» и

¹ Занков А.В. Избранные педагогические труды. – М., 1996. – С. 24.

² Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. – М., 1989. – С. 49.

³ Там же. – С. 66.

⁴ Занков А.В. Избранные педагогические труды. – М., 1996. – С. 41.

⁵ Асмолов А.Г. Культурно историческая психология и конструирование миров. – М.-Воронеж, 1996. – С. 656.

«гении»> то есть людей, выпавших за рамки адаптивно-дисциплинарной модели данного общества, взламывающих его устоявшиеся социальные стереотипы, не вписывающиеся в традиционный социальный характер»¹.

Но строить общее образование, ориентируясь лишь на маргинальные группы населения, безусловно, нельзя, даже если их «разнообразие обеспечивает устойчивость <...> культур», из которых выходят «свободные яркие личности, нередко, составляющие целую культурную эпоху, будь то гуманисты, или поколение «новых людей» декабристов»², из которых, тем не менее, нередко, как было показано выше, формируются разрушительные антисистемы. Очевидно, что в больших и малых городах России и в сельской местности живут национально ориентированные группы населения, их подавляющее большинство, с коренным мышлением и, как уже указывалось, в решении адаптационных задач ориентирующиеся не просто на текущий сиюминутный технологический и социальный опыт, но на традиционный опыт многих поколений по выживанию в природном разнообразии ландшафтов. Именно разнообразие ландшафтов обеспечивает разнообразие адаптационного опыта всех социальных групп, слоев, этносов и народов, тем самым обеспечивая устойчивость общественного развития. Иными словами, общее образование должно ориентироваться прежде всего на норму, а не на отклонение от нормы. Решение же всего комплекса адаптационных задач, включая социальную адаптацию «неадаптантов», наиболее эффективно способно решить дополнительное профессиональное образование, как раз на той стадии, когда особое значение в жизни человека приобретает социокультурная адаптация, несколько отодвигая этноэкологическую адаптацию, имеющую наибольшее значение преимущественно в раннем возрасте.

Именно дополнительное профессиональное образование, включающее воспитание, научение и развитие, позволяет человеку деятельностно принять участие в жизни. В сущности, такая категория как «социальная ситуация развития – это прежде всего отношение ребенка к социальной действительности. Но именно такое отношение и реализуется посредством человеческой деятельности»³. В контексте настоящей рабо-

¹ Асмолов А.Г. Культурно историческая психология и конструирование миров. – М.-Воронеж, 1996. – С. 660.

² Там же. С. 669–670.

³ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996. – С. 98.

ты представляют несомненный интерес исследования О.В. Лишина, рассматривающего педагогически организованную деятельность на примере подростково-юношеских объединений. Вместе со своими предшественниками¹ он выделяет 6 уровней сформированности педагогически организованной деятельности, каждый из которых может быть определен «четырьмя параметрами: степенью влияния деятельности на межличностные отношения в группе, степенью участия членов группы в целеполагании и в непосредственном управлении деятельностью, и характером мотивации ее участников»². Первые три уровня, от принуждения и пассивно-исполнительского до активно-исполнительского, определяются *личным* интересом; высокие уровни – лично-групповой и коллективно-групповой – определяются *групповым* интересом. Самый высокий *коллективный* уровень сформированности педагогически организованной деятельности, «проявляется через психологический феномен идентификации себя с группой, осознание групповых ценностей как своих собственных»³.

В некотором смысле, эта же последовательность характерна и для социокультурной адаптации вообще, позволяя, применительно к социальным условиям и процессуальному рангу участника социализации, действовать ему в пределах одного из уровней сформированности деятельности. Но решение адаптационных задач, относительно учебного процесса, для современной школы все-таки вторично, поэтому подростково-юношеские коллективы за пределами класса в нормально функционирующих школах являются, за небольшим исключением, бременем, что и было описано О.В. Лишиным, на примере отряда «Дозор»⁴. В силу решения самостоятельных педагогических задач, включая самоуправление, «бездействие» школьных педагогов и «невмешательство» администрации, обусловленное, на наш взгляд, принципиально иными педагогическими задачами, произошел переход отряда из школы в учреждение дополнительного образования. Здесь просматривается некая оппозиция между общим и дополнительным образованием в определении и реше-

¹ Уманский А.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М., 1980; Сергеев В.М. Педагогически организованная деятельность как психологическое условие развития подростково-юношеской группы. Автореферат дисс. – М., 1993.

² Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. – М., 2003. – С. 111.

³ Там же. С. 112.

⁴ Там же. С. 122–123.

нии педагогических задач, при понятном единстве целей. И связано это, как представляется, с тем, что информация, которую получает человек в ходе своего формирования от рождения до вершины развития¹, предполагает технологическую и краеведческую стороны. Технологическая информация дает возможность ориентироваться в достижениях научно-технического прогресса (обучение), тогда как краеведческая информация дает то, что способствует реальной адаптации человека (воспитание), то есть прямо способствует его выживанию на личном и популяционном уровне.

Безусловно, и обучение, и воспитание, и, соответственно, общее и дополнительное образование, в нашем контексте, используют одновременно технологическую и краеведческую информацию, но реализуют их потенциал в разной степени, имея к этому различающиеся мотивировки и собственные методические приемы. Однако для реального решения адаптационных задач общим для них условием является педагогически организованная деятельность коллектива, класса, группы или команды. В результате взаимодействия всех членов такого объединения, включая ее руководителей, происходит интериоризация краеведческой информации, через *социокультурный* адаптационный опыт всех участников совместной деятельности. А успешное осуществление любой совместной деятельности предполагает осуществление ее в рамках *дополнительного*, если рассматривать *объект* деятельности, *профессионального* образования, и всегда прямо зависит, правда, неоднозначно и трудно предсказуемо, от социальной и педагогической установки руководителя, лидера такого коллектива. То есть механизмы социокультурной адаптации, заложенные в педагогически организованную деятельность, не исключают формирование антиколлективов – банд, преступных корпораций², тоталитарных сект и политических объединений, или иных антисистемных групп. Предотвращение этого, своего рода «инъекцией от болезни», обеспечивает, на наш взгляд, успешная *этноэкологическая* адаптация, основанная на поведенческом опыте родителей, семьи, этических и религиозных традициях своего народа.

То есть, даже если, на определенном возрастном этапе развития человека решение социокультурных адаптационных задач преобладает, опыт этноэкологической адаптации репаяющим образом влияет на ход

¹ Бодалев А.А. Вершина развития взрослого человека: характеристики и условия движения. – М., 1998. – С. 7–8.

² Липин О.В. Педагогическая психология воспитания. – М., 2003. – С. 203.

жизни любого индивидуума, представляя своего рода охранный, профилактический барьер антисоциальным проявлениям, растлевающему влиянию среды и т.д. Но ход этноэкологической адаптации, как уже указывалось, можно прервать (смерть), «подправить» (неполная семья, болезни и т.п.) или разрушить («чужое» воспитание), тем самым привести к необратимым адаптационным искажениям (маргинальность), а значит, поставить человека один на один с реальной жизнью. А это, в свою очередь, обладает свойством непредсказуемости, размыванием морально-нравственных акцентов и созданием асоциальных слоев населения, выдвигающих своих антилидеров и активистов антисистемных группировок. Увязать соотношение социокультурной и этноэкологической адаптации в ходе социализации индивидуума в разные возрастные периоды жизни в задачу настоящей работы не входит, однако, в порядке гипотезы, можно предположить, что их взаимоувязанность и соотношение меняется не только в детском и подростковом возрасте, но также и в зрелом возрасте, когда в человеке, через обмен биосоциальным адаптационным опытом с новым поколением, в полной мере реализуется педагогический инстинкт воспитания, то есть социокультурный адаптационный опыт уступает место опыту этноэкологической адаптации.

Проблема дезадаптации в современной жизни актуальна, требует комплексного подхода в ее решении на всем протяжении жизни человека, но главным, безусловно, должна оставаться социокультурная и этноэкологическая адаптация на ранних этапах жизни, то есть адаптация учащихся и студентов, как система последовательных мер к реализации краеведческого подхода в общем и дополнительном профессиональном образовании. И эта работа проводится, но в достаточной мере «стихийно». Причина «стихийности» в решении проблемы адаптации учащихся и студентов к жизни состоит в том, что адаптационная краеведческая сторона образовательных программ и курсов исходит из традиционного утилитарного подхода к краеведению и поэтому, на современном этапе, чаще всего отходит на второй план, тогда как приоритетной была и остается технологическая сторона. Именно этим обусловлено справедливое опасение снизить «статус образования», необходимость преодолеть узость специализации и случайность в подборе изучаемых дисциплин, необходимость введения вариативности содержания в образовательных программах; при сохранении структурной основы — образовательных стандартов, это требует постоянного внимания к содержанию,

из-за возможности его морального старения, требует обновление методических приемов в соответствии с быстро меняющимися требованиями современных информационных технологий.

6.3. Воспитывающее обучение как адаптационный фактор в дополнительном профессиональном образовании

Усилия педагогов и методистов, направленные на разумный баланс между технологическим и краеведческим аспектами в образовании, натапливаются на свойственную как обучению, так и воспитанию, при общности цели развития личности, относительную их автономность. «Если дидактическое отношение «преподавание-учение» опосредовано через множество создаваемых учителем, в известной мере – искусственных, учебных ситуаций, то воспитательное отношение непосредственно общественное, «напрямую» выводящее школьника в жизнь. Специальная воспитательная работа нужна потому, что путем обучения передается не сама деятельность и формы отношений, а их идеальная модель, общие принципы, нормы, фиксированные в общественном сознании. <...> Целесообразно различать момент усвоения норм поведения в процессе обучения и момент обучения в процессе формирования поведения»¹. То есть усвоение знаний и усвоение адаптационного опыта не одно и то же. А кроме этого, технологическая и краеведческая информация отличаются своим взаимоотношением со временем. Изменения последних лет в социально-экономической жизни страны и в общественном сознании вынуждают общество одновременно идти в двух направлениях: как за научно-техническим прогрессом, так и за тем, что устоялось во времени, как было уже указано, имеет ценность не для одного, двух, а для десятков поколений людей, то есть искать опору в краеведческих знаниях, в лучших традициях прошлого, в своей природе. Попытки соединения требований в оперативности реагирования образовательных технологий на изменения социально-экономических условий и при этом сохранение традиционных ценностей жизни предпринимались и раньше, главным образом через воспитывающее обучение, как известно, введенное в педагогику И.Ф. Гербартом (1776–1841). Он считал обучение основным сред-

¹ Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. 1993–1999. Т.1 (А–М). – М., 1993. – С. 172.

ством воспитания, на основании чего развивается шесть видов так называемого многостороннего интереса, каждый из которых, с точки зрения современного краеведческого подхода, можно рассматривать как адаптационный механизм. Вот они: *эмпирический* – к окружающему миру, *спекулятивный* (умозрительный) – к причинам вещей и явлений, *эстетический* – к прекрасному, *симптоматический* – «к близким», *социальный* – ко всем людям и *религиозный*»¹. А формирование многостороннего интереса предусматривалось через изучение истории античного мира и древних языков (*время*), изучение географии и математики (*пространство*), а также через нравственное воспитание и религию (*человек*).



И. Ф. Гербарт

Необходимо принять во внимание, что в основе своей системы И.Ф. Гербарт видел решение *этических* проблем, основываясь на нравственных идеях: «идея *внутренней свободы*, делающая человека цельным; идея *совершенства*, совмещающая в себе силу и энергию воли, дающая внутреннюю гармонию; идея *благонаклонности*, заключающаяся в согласовании воли одного человека с волей других людей; идея *права*, применяемая в случае конфликта двух или нескольких волей; идея *справедливости*, служащая руководящим началом при суждении о награде тому, кто оказывает услуги обществу, и наказании того, кто нарушает его законы»². Так глубоко и комплексно проблема адаптации через обучение, насколько мне известно, была рассмотрена впервые. Делая поправку на эпоху, в которой создавалась теория И.Ф. Гербарта, а также на ее этническую и региональную специфику, выраженную в особенностях управления педагогическим процессом, необходимо признать, что она по-прежнему актуальна для педагогики, хотя и не лишена известной доли схоластики³.

Здесь действительно просматривается краеведческий подход, но, как и многое в нашей жизни, теоретические схемы расходятся с жизнью, и

¹ Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. 1993–1999. Т.1 (А–М). – М., 1993. – С. 172.

² Там же. С. 201.

³ Кумарин В.В. Педагогика в пучине схоластики. – М., 1999. – С. 7.

«приходит день когда ученик повторяет не то, чему воспитатель его учил, но то, чем последний *является*. Каждый воспитатель (в самом широком смысле этого понятия) постоянно должен ставить себе вопрос: реализует ли он сам в собственной жизни – по чести и совести – то, чему учит?»¹. То есть нередко педагог предлагает свой социокультурный опыт в качестве образца, подкрепляя его содержанием своего конкретного курса, тогда как воспитанник получает этноэкологическую составляющую его опыта, часто далекого от идеализированных социокультурных моделей «человека завтрашнего дня» и т.п. Это как раз и подводит к необходимости осознания адаптационного смысла соединения обучения и воспитания через краеведческий подход; как в общем, так и в дополнительном, профессиональном образовании, что, как нам кажется, прямо не исследовалось, а тем более это не рассматривалось с точки зрения окружающего человека ландшафта как биогеосистемы, сущностно определяющей социальную реальность. Не ставился вопрос и о биогеосистемной целостности антропогенных ландшафтов, определяющих не только характер хозяйствования, культуры, быта, но также характер и содержание современного образования.

Опора на традиционные этнические поведенческие стереотипы народа, сложившиеся в результате взаимодействия многих поколений с природным ландшафтом, в городах, как уже указывалось, формирует хотя и обладающие этическим здоровьем, но далеко не всегда успешно адаптированные к урбанистическим ценностям маргинальные слои населения. Примером же успешной адаптации к жизни в условиях антропогенных ландшафтов, без потери связи со своим коренным этническим (ландшафтным) истоком, является феномен русской интеллигенции (три высших образования: деда, отца и свое). Также интеллигентность (по А.Ф. Лосеву как «для-себя-бытие», представляющее собою сущность *знания*²) характерна для всех успешно адаптированных групп населения, в деревне, в провинциальных городах, в центрах, где межэтнические контакты проходят в пределах принадлежности одной суперэтнической системы, в так называемой «глубинке», или при поддержке положительной комплиментарности представителей разных суперэтнических систем. Кажущееся противоречие между интеллигенцией и «простым» народом связано с тем, что силами антисистемных средств массовой информации

¹ Юнг К.Г. Конфликты детской души. – М.: «Канон», 1995. – С. 157.

² Лосев А.Ф. Философия имени. – М.: Издательство МГУ, 1990. – С. 69.

уже давно интеллигентность становится синонимом маргинальности; ей приписывается отрыв от корней, космополитизм и прочие атрибуты этнического разложения, что у нормально адаптированных людей вызывает естественное неприятие. Но отличить интеллигентного человека от маргинала, получившего образование, для опытного человека труда не составляет.

Здесь просматривается связь образования или, вернее, содержания образования и успешности адаптации в антропогенных ландшафтах. На сегодняшний день общее образование, решая дидактические задачи, опирается, главным образом, на широко трактуемые потребности общества или личности, беря в основу достижения изучаемых наук и дисциплин, выстраивая каждый из школьных курсов на перспективу дальнейшей специализации в нем, а не на получение *необходимой и достаточной* информации для человека, не специализирующегося в изучаемых дисциплинах, иными словами, совершенно не связывая содержание его с реальной перспективой жизни. То есть общее образование, если и предполагает осуществление адаптации обучаемого к жизненным условиям, то реализует это либо через утилитарность подходов (так называемая связь с жизнью), либо через возможно более раннюю специализацию (профорентация), что при довольно размытых критериях понятия адаптации, происходит достаточно «стихийно», с опорой, главным образом, на так называемые фундаментальные знания.

Между тем, означенная «фундаментальность» каждый раз пересматривается, не только от поколения к поколению, но и от вуза к вузу, от одной научной школы к другой, чуть ли не каждые 5–10 лет проецируя в школьные программы и учебники свои последние «достижения», тем самым дезориентируя учителей, выпускников и абитуриентов. Если гуманитарные науки меняют содержание и направление своих школьных курсов, все-таки объясняя это «исторической обстановкой», то так называемые «точные» науки, профессиональная доступность в которые ограничена, тем, что «математические способности¹, как и биологически ей родственные музыкальные, – это способности не тождественные не логике, не интеллекту» большинства граждан, изменения в «фундаментальности» школьных курсов математики, физики, химии нередко проводят внутри профессионального цеха, вдали и от общественного мнения и от

¹ Юнг К.Г. Конфликты детской души. – М.: «Канон», 1995. – С. 157.

педагогик. То есть «фундаментальность» знаний определяют представители профильных наук, как указывалось выше, знакомых с педагогикой и психологией все-таки теоретически, а синтезировать их и приводить в соответствие с психофизиологией, возрастными особенностями и реальным будущим детей приходится уже практическим педагогам, и, хуже того, в силу неинформированности на местах, в отрыве и от профильной науки, и от последних методических достижений коллег.

Да и реальная «связь с жизнью», как и профориентация, в условиях школы носит абстрактный характер, замыкаясь чаще всего на личностный опыт педагогов. Демонстрация невятных, в смысле перспектив, плакатов и брошюр из технических училищ и колледжей да редкие заходы в школы алчущих заработать доцентов из ряда вузов чаще всего оставляют выпускника в недоумении, выбор профессии при этом нередко предоставляя случаю. В целом, наиболее органичный переход от общего образования к профессиональному, и получение профессии опять же связано либо с опытом семьи, либо с дополнительным профессиональным образованием в школе или в учреждениях дополнительного образования, где функционируют кружки, секции, отряды, штабы и т.п. Действительно, *дополнительное, профессиональное образование*, в отличие от общего, как раз прямо *основано на краеведческом подходе*, хотя требование соответствия содержания его современным технологиям и научным достижениям не снижается, а обостряется. Однако это противоречие дополнительного, профессионального образования снимается, так как технологическая информация, изложенная профессионалами, практиками, обретает, при определенных условиях, форму краеведческой информации, что придает обучению серьезный адаптационный потенциал.

6.4. Человеческий фактор в ходе в социокультурной и этноэкологической адаптации в дополнительном профессиональном образовании

На этом противоречии основан и так называемый дидактический парадокс, сущность которого состоит в том, что уровень технологической определенности целей образования обратно пропорционален ве-

роятности сохранения образовательной полноты содержания обучения¹. Иначе говоря, без передачи краеведческого (социокультурного и этноэкологического) адаптационного опыта не происходит и освоения технологической информации (алгоритм достижения учебной цели, программирующий обучение, не заменит психической организации педагога, являющегося носителем адаптационного опыта). Значит, наиболее *качественная подготовка осуществляется как раз в том случае, когда обучаемый после обучения не просто способен предельно быстро освоиться в новых технологических условиях, но адаптирован к коллективному труду, который проходит в определенных природно-экологических условиях и способен строить перспективу своей деятельности в единстве с окружающими его людьми, правильно понимает свое место в группе*. При этом, чем выше экстремальность и продолжительность взаимодействия субъектов технологического процесса, тем важнее совпадение этнических стереотипов поведения, положительной комплиментарности, общности коренных этических воззрений не только между индивидуумами, но и между группами, между этносами.

Жизнь каждого человека уникальна, но не каждому дано оставить след своего сердца и таланта в душах других людей. Это могут быть отец или мать, бабушка или няня, учитель или наставник, друг или руководитель, актер или политик, писатель или автор фильма... Каждый из нас, так или иначе, и не единожды, прожил эту связь, когда передача адаптационного опыта шла за пределами безусловного инстинкта, то есть через осознание, через совет, через сердечную приязнь к человеку, через потрясение произведением искусства, через открытие, через любовь. На каждом новом этапе жизни человек, если умерить упоминаемую уже гордыню, лицом к лицу встает перед необходимостью наставничества, и чаще всего такую возможность жизнь предоставляет. Мы и сами, бывает, вольно или невольно, оказываемся в роли наставников, и жизнь сама каждому из нас выставляет оценку за наше место в судьбах воспитанников. Назвать такое взаимодействие *индукцией пассионарности* уместно, но этот термин отражает сущность взаимосвязей людей друг с другом без той, совершенно необходимой в жизни, интонации соучастия одного человека в жизни другого, то есть отражает не полностью. Уже несколько лет, так сложилось, автор настоящей работы собирает архив о людях своего круга, об учителях и педагогах, о своих коллегах, чье явление в

¹ Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. – М., 1997. – С. 56–57.

жизни детей значительно и весомо. Анализ их жизни и деятельности, за пределами формальных требований, позволяет сделать некоторые выводы. Вот отрывок из еще не опубликованной статьи.

«Исполненные внутреннего огня, они идут по жизни как первопроходцы, продираются, карабкаются, несут подвиг преодоления, не останавливаясь, не отступая. Они идут, возможно, не всегда отдавая себе отчет в цели и смысле своего движения, но они не в силах остановиться. Запущенные промыслом Божиим с миссией борьбы, с потребностью первым выйти из окопа и распрямиться, сделать, может быть, всего один шаг, но их шаг становится еще одной ступенькой в движении человека к гармонии, к предельной осмысленности своего вселенского существования. Именно значительность их явления не только в моей жизни, но в жизни многих людей, в пределах пространства, которое формируется вокруг них, через способность притягивать и обустранивать лучшие силы души, ума и дарования окружающих, и обозначает их феноменальное место в мире столь явственно, заметно, делая его совершенно необходимым. Они не богаты, они не рвутся к власти, судьбы их часто исполнены драматизма, но в пределах своей компетенции они профессионалы, им можно доверить своего ребенка, без страха за его судьбу ученика и человека. Это люди особенного наполнения, особенной готовности служить своему определению, своему чувству призванности. На этих людей опираешься духовно. До некоторой степени – именно им хочется донести самые заветные, выношенные свои мысли, ибо веришь в то, что они знают что-то такое, что обычным людям неподвластно.»

Именно эти качества позволяют педагогу, как это не трудно в школе, на уроке и во внеклассной работе, индивидуально подступить к каждому ребенку, преодолеть неопределенность в способностях, уравновесить амбиции родителей и возможности детей, кропотливо, нащупывая оптимальные для своего стиля методические приемы, сохраняя свою манеру общения, обучать детей, укрепляя нетвердую детскую руку, заостряя взгляд, формируя определенность в ощущениях и эмоциях, при попытках самовыражения, прививая чувство материала в содержании предмета изучения и необходимости усвоения его терминологического аппарата, медленно поднимая планку культуры принятия решений. И это только ремесло. А главным ведь является создание атмосферы, того зыбкого неясного состояния, в которое и погружено детство, радостное сладкое ощущение ежедневных открытий, сложных эмоциональных состояний,

которые ребенку еще пока трудно выразить, хотя мир его не примитивнее внутреннего мира взрослого человека. На этом основано то, что заставляет детей приходить после уроков на кружки и факультативы, ставить спектакли, шествовать над младшими классами, то есть трудиться, а главное, радостно спешить на урок, на котором, беззастенчиво подступая к педагогу с целью узнавания мира, переходя от одной вершины к другой с чувством важности и необходимости этого процесса, они преодолевают неизбежные трудности познания.

Это и есть путь адаптации человека к жизненным условиям, преемственности поколений, доступный современной системе образования. Оглядываясь назад, начинаешь понимать, что особую категорию наставников составляют те из них, кто сумел донести до сознания не только насущность высокой этики педагога, наставника, инструктора, но и необходимость профессиональной этики специалиста в той области, которая преподается. *Наставничество* – это особое свойство инстинкта воспитания, педагогического дара, педагогического труда для передачи адаптационного краеведческого опыта. Идея наставничества автору пришла в голову на одном из семинаров по «воспитанию духовности», когда скромная подпись под статьей «учитель географии», превратилась в программке в подпись «педагог-географ», тем самым подчеркивалось, что слово Учитель для организаторов семинара имеет иной, сакральный смысл, за которым просматривался не только теософский список «великих учителей», но естественное желание точно обозначить высший адаптационный потенциал педагогического труда – наставничество. Наставничество – слово, наиболее верно и неформально, как представляется, для русского языка, выражающее педагогический смысл и адаптационное наполнение взаимодействия поколений.

Безусловно, истинное наставничество реализуется только через деятельность, как было показано выше, в рамках дополнительного профессионального образования, даже если по характеру она относится к учебной деятельности и реализуется в общеобразовательном учреждении. То есть наставничество предполагает выход за формальные рамки урока, через соединение, как выражались прежде, с внеклассной деятельностью. А еще точнее, наставничество – выход за пределы вербальной коммуникации с учеником-воспитанником на поле межличностных отношений, социокультурного и этноэкологического взаимодействия поколений. А поскольку воспитанник, обучающийся или студент не просто объект, на

который направлены средства обучения и воспитания, но является его участником, субъектом, воздействующим на процесс обмена опытом и знаниями столь же весомо, что и наставник, ясно, что эффективность обучения возрастает при взаимонаправленном процессе, сущность которого, в настоящей работе, понимается как трансляция коллективного опыта от поколения к поколению, на определенной фазе своего исторического бытия, на определенной территории, в сложном взаимном субъектно-субъектном взаимодействии людей. А именно с этого мы и начали наше исследование адаптационных возможностей краеведческого подхода в дополнительном профессиональном образовании.

Глава 7. Теоретическая модель реализации краеведческого подхода в туристской подготовке школьников в системе дополнительного образования

В главе последовательно рассматриваются следующие темы.

Туристско-краеведческая работа в загородном летнем лагере как модель краеведческого подхода в обучении и воспитании детей.

Комплексная краеведческая программа «Восхождение к истокам» как реализации краеведческого подхода в системе общего и дополнительного образования.

Природосообразность, культуросообразность и целесообразность в краеведческом подходе. Туристское краеведение.

Формы туристских краеведческих исследований со школьниками, апробированные в Первенстве г. Москвы по туризму.

7.1. Туристско-краеведческая работа в загородном летнем лагере как модель краеведческого подхода в обучении и воспитании детей

Изложенная в предыдущих главах концепция краеведческого подхода в воспитании детей у автора складывалась постепенно. В 1991 году в работе над методическими рекомендациями «Туристско-краеведческая работа в загородном летнем лагере» впервые возникла необходимость систематизировать свой опыт, привести в соответствие краеведческий подход в обучении, воспитании и развитии ребенка и реальную работу загородного летнего лагеря. Обращало на себя внимание несовпадение ряда педагогических рекомендаций в организации летнего отдыха детей и реальной отрядной жизни подростков в лагерную смену, за исключением, может быть, пионерской работы. Подмосковные пионерские лагеря давно превратились в анклавы городской жизни среди сельских ландшафтов, адаптационный потенциал которых: оздоровительный, культурологический, профориентационный – использовался не полностью. Нередко стационарные пионерские лагеря с каменными корпусами, с современной сантехникой, с оборудованными кухнями и столовыми, кинозалами и т. п., заслоняли от детей естественные природные комплексы, а за заборы таких санаториев повсеместно перемещались пороки городской жизни. Качество работы администрации и педагоги-

ческого коллектива за 24 дня лагерной смены нередко определяется привесом, словно в стране все еще 20–30-е или 40–50-е годы, голод, и детей забирают из семьи отъесться. В давней комедии Э. Климова «Добро пожаловать, или посторонним вход воспрещен» подобная картина представлена очень точно, а главное, сохранилась в загородных детских лагерях и в настоящее время.

А между тем пионерские лагеря начинались именно как туристские стационары с исследовательскими вылазками от базового лагеря. То есть туристские походы в летнем лагере издавна, со времен движения юных разведчиков дореволюционных лет и пионерских отрядов 20-х годов, были неотъемлемой частью воспитательной работы. Приготовление пищи на костре, ночлеги в шалаше или палатке приносили в отдых детей реальный адаптационный смысл, являясь условием выживания в мирное, а тем более в военное время. Между тем, мощный импульс к развитию туризма как активной формы отдыха горожан дал и рост городов. Для городских детей, ограниченных в движении, в количестве физической работы, вынужденных жить в отдалении от природы и склонных к пассивному отдыху: кино, телевидение, компьютерные игры - туризм естественен. Но организация туристской работы с детьми требует ее *адаптационного* наполнения - краеведения, формы которого в советский период истории нашей страны решали преимущественно идеологические задачи. А кроме этого, постоянная необходимость рапортовать об идеологических достижениях в педагогике подталкивала организаторов туристско-краеведческой работы не к формированию системы совместной деятельности педагога и ребенка, а к системе, *символизирующей* успешность воспитания и обучения в революционных традициях «старых» большевиков (разрушительных для естественных и социальных адаптационных механизмов).

Иными словами, для решения адаптационных задач, свойственных краеведческому подходу в воспитании и обучении детей, необходимо было преодолеть не только пустоты в *содержании* краеведения, но также и символическую «глубину» проработки, организационную громоздкость и коммунистическую риторику в *организации* краеведческой работы, обслуживающей идеологические «потёмкинские деревни» советской педагогики. И эти две задачи требовали главного: обращения к педагогу не как к марионетке официальной идеологии, а как к человеку-творцу, сознательно определяющему характер и направление своей деятельности.

Ведь издавна российское учительство считало своим долгом не только нести людям «свет знаний», но и активно исследовать традиции народной жизни. Однако активная гражданская позиция учительства была ослаблена из-за своей невостребованности. Деятельность педагога, в том числе и краеведческая, в нашей стране многие десятилетия ориентировалась, главным образом, на идеологию «победившего социализма», что вносило ограничения в жизнь и работу, не позволяло в полной мере раскрыться душевному и интеллектуальному потенциалу учителя. Необходимость добиться изменений именно в этом аспекте работы педагога и стало основополагающим принципом, позволяющим решать вопросы краеведческого подхода в воспитании, обучении и развитии детей и подростков.

В методических рекомендациях «Туристско-краеведческая работа в загородном летнем лагере»¹ нами впервые были заложены основополагающие адаптационные механизмы в реализации краеведческого подхода в туристской подготовке школьников. Прежде всего обращалось внимание на особый статус начальника пионерского лагеря и его заместителя по воспитательной работе (старшего вожатого) в деле организации туристско-краеведческой работы в условиях лагерной смены, которые могут обеспечить преемственность в подготовке и проведении этой работы в течение 3-х летних месяцев и даже нескольких лет. Указывалось на безусловную необходимость в проведении краеведческой работы педагогического обоснования, и выявления ее общественно-полезного статуса. Предлагались следующие виды краеведческой деятельности: описание окрестностей загородного лагеря; составление карт (маршрутов, экскурсий, экологических троп, прогулок, походов); проведение природоохранных мероприятий (родники, малые реки, эрозия оврагов); описание близлежащих поселенных пунктов, памятников истории, природы, объектов сельского хозяйства, промышленности. Подчеркивалась необходимость исследовать, изучать в походе и экскурсии не только историю краеведческого объекта, но и его этнографические, экологические, профорientационные аспекты, чтобы конечной целью подобной работы могли стать стенгазета, экспозиция и даже музей. А кроме этого, проведение туристско-краеведческих мероприятий рассматривалось не только единичными событиями, в ряду других мероприятий лагерной смены, но

¹ Самохин Ю.С., Самохина Т.А. Туристско-краеведческая работа в загородном летнем лагере. – М., 2003. – 80 с.

и как основа для построения всей воспитательной работы лагеря на принципах туризма и краеведения – от веселых и загадочных путешествий и игр на природе, до умения жить в природе, овладения азами туристской техники, с привлечением к работе более квалифицированных педагогов – биологов, географов, туристских организаторов. В рекомендациях для вожатого по организации похода, экскурсий и отрядных мероприятий, как показывает исследовательский опыт последних лет, уже просматривались модель реализации адаптационного потенциала краеведческого подхода в туристской подготовке школьника, закладывались механизмы использования принципа единства природосообразности, культуросообразности и целесообразности в воспитательной работе средствами краеведения.

7.2. Комплексная краеведческая программа «Восхождение к истокам» как реализация краеведческого подхода в системе общего и дополнительного образования

Экспериментальной основой настоящего исследования стала Комплексная краеведческая программа «Восхождения к истокам», принятая к реализации Комитетом образования г. Москвы в 1992 г. Программа, была создана в соавторстве с И.Р. Лукьяненко – заведующей отдела туризма и краеведения Московского городского Дворца творчества детей и юношества (МГДТДиЮ), была рассчитана на пятилетие и посвящалась предстоящему празднованию 850-летия Москвы. Программа была составлена исходя из комплексного характера краеведческих исследований, желания восстановить утраченные связи с дореволюционным прошлым России и заложить основу реалистичного подхода к истории Советского периода. Методологической «планкой» в создании Программы «Восхождения к истокам» являлась известная Экспедиция пионеров и школьников «Моя Родина – СССР», которая, несмотря на свои псевдоромантические атрибуты с псевдодетской терминологией, несмотря на свою структурную сложность, внесла самый серьезный, для своего времени – определяющий вклад в сохранение краеведения, часто далекого от краеведческой науки, но с высоким нравственным и духовным зарядом. В рамках

Экспедиции «Моя Родина – СССР»¹ шло создание школьных краеведческих музеев, краеведческих экспозиций, продолжались попытки педагогов в подвигах труда и воинской доблести своих земляков найти крупницы духовного опыта жизни России, тем самым внести незаменимый вклад в сегодняшний подъем интереса к краеведческим знаниям.

Создание программы «Восхождение к истокам» можно рассматривать как попытку вернуть педагогу, человеку, работающему с детьми, высокую заинтересованность в краеведческих исследованиях с использованием современных методик, направленную на действенную пропаганду успехов школьного краеведения с точки зрения ее содержания и педагогического значения, на оказание помощи педагогам, ведущим краеведческую работу с детьми. Вместе с тем авторам хотелось предложить некое, для 1992 г. – новаторское, изменение направленности краеведческой работы, поскольку в советский период истории нашей Родины краеведческие исследования носили несколько однобокий характер, частично или полностью исключались из круга вопросов те, которые касались дореволюционной истории России, однако являлись важными для более полного понимания истории и чрезвычайно интересными для педагога-краеведа. Реализация Программы подразумевала различные виды и формы деятельности, объединенные идеей *конкурентности*. Эта идея заложена во все структурные элементы Программы: городские слеты юных краеведов, научно-практические конференции, выставки краеведческих исследовательских работ и другие мероприятия. Еще одной целью создания Программы является намерение соединить школьное краеведение с наукой, придать ему более высокий статус, вследствие повышения уровня исследований.

В отличие от традиционных схем, с призывами к юным исследователям «пройти дорогами отцов», мы, как представляется, едва ли не первые в стране со своей программой обратились на равных не только к детям, к молодежи, но и к педагогу. Осуществление Программы без наставника немыслимо, поэтому обращение к педагогу, к учителю, студенту педвуза, ко всем тем, кто работает с детьми и молодежью, было закономерно. То есть программа была обращена и к юным умам – учащимся школ и профтехучилищ, коллективно или самостоятельно ведущим краеведческие исследования, и к педагогу-исследователю, который

¹ Остапец А.А. Педагогика туристско-краеведческой работы в школе. – М., 1985. – С. 57.

прежде всего сам заинтересованно проводит краеведческие исследования и способен возглавить юных сограждан в этой необходимой работе. Поэтому Программа предоставила возможности не только для исследований с участием школьников, но также для *индивидуальных краеведческих исследований педагога*, учителя, необходимых ему в организации учебно-воспитательной работы с детьми, собирающего материалы в классе и за пределами школы, в экспедиции, на практике, в каникулы или по вечерам в библиотеках, с целью обобщения известных фактов или в поисках новых, неожиданных явлений нашей жизни.

Думать о том, что индивидуальное краеведческое исследование педагога может оказаться в разрыве с его педагогической деятельностью, неправомерно. Мысль о том, что педагог имеет иные возможности проявить себя в индивидуальных занятиях краеведением, бесспорна. Но педагог, чьи интересы в краеведении связаны с его учебно-воспитательной работой и представляют интерес именно в этом аспекте, может оказаться невостребованным. Краеведческая наука, ее современный уровень, предполагает серьезную академическую подготовку, и педагог-практик может оказаться аутсайдером в ряду естественных или гуманитарных научных дисциплин, однако дать возможность педагогу-краеведу быть замеченным в краеведческом движении России именно с точки зрения учебно-педагогической и методической – необходимо. Единственное условие – наличие двух аспектов: научного, краеведческого и педагогического. Поэтому Программа «Восхождение к истокам» рассматривается не только как организационная система, но и как комплекс научно-практических исследований, экспериментальных разработок, обеспечивающих, после апробации, создание методических рекомендаций для включения их в учебно-воспитательный процесс.

Важным элементом в реализации программы «Восхождение к истокам» явилась попытка инициативной группы, состоящей из сотрудников отдела туристско-краеведческой и экскурсионной работы МГТДиУ найти новые формы проведения массовых мероприятий со школьниками, с одной стороны, с опорой на идеи программы, а с другой стороны на традиционные формы работы с детьми на местности. На смену традиционного слета вожатых был организован слет юных краеведов города Москвы «Игра-путешествие по «неисследованной» местности «По следам русских землепроходцев». Подробно о программе Слета и о содержании программ учебных, исследовательских, спортивно-технических этапов

на контрольно-краеведческом и туристском маршруте, а также о пятнадцатилетнем опыте проведения слета рассказано в книге автора¹ Педагогика краеведения, которая вышла в 2014 г. и выложена в сети Интернет. Но в этой работе стоит перечислить принципиально новые подходы к проведению Игры-путешествия по «неисследованной» местности «По следам русских землепроходцев», которые помогли обеспечить инновационный контекст его проведения:

- Традиции МГТДиО; ее методические, организационные и материальные возможности:

- Заинтересованное отношение сотрудников МГТДиО (отдел туристско-краеведческой и экскурсионной работы) к педагогам Москвы, неформально работающим с детьми; помощь, посильное сотрудничество, через контакты и пропаганду их опыта, пропаганду поучительных эпизодов в истории их творческих коллективов.

- Программа «Восхождение к истокам» позволила создать базу данных содержания деятельности педагогов и возглавляемых ими творческих коллективов, с целью последовательного обобщения их работы.

- В работе с коллективами и педагогами, смысл повседневных занятий которых связан с получением детьми знаний, смягчить отрицательные стороны состязательности между ними во время игры-путешествия. То есть приобретение знаний, навыков и опыта общения с живой природой удалось поставить во главе любых соревнований, конкурсов и т.п.

- Игра-путешествие «По следам русских землепроходцев» помогла широко посмотреть на весь комплекс реальной краеведческой работы, возможной в школах и в коллективах дополнительного образования, стараясь охватить все возможные стороны подобной деятельности.

За прошедшие годы было проведено 16 таких игр-путешествий. Московский городской Дворец творчества детей и юношества при участии педагогической общественности, учителей-краеведов Москвы торжественно отметил это событие праздником, сначала на поляне слета, а затем и в помещении Дворца. Игра-путешествие «По следам русских землепроходцев» обрела много добрых друзей среди педагогов-краеведов Москвы, каждый из которых отмечает совершенно особую обстановку этого слета. Об опыте проведения слета мною написано несколько мате-

¹ Самохин Ю.С. Педагогика краеведения. Учебное пособие для студентов педагогических специальностей естественнонаучных факультетов. – М.: РИЦ МГТУ им. М.А. Шолохова, 2014. – 165 с.

риалов (Нетрадиционные формы и методы работы с детьми младшего возраста. – Уфа, 1994. – С. 125–127), а через год при моем участии вышла брошюра «Методика выполнения краеведческих исследований на маршруте» – М., 1995.

Итоги первого этапа были подведены на V-х Московских краеведческих педагогических чтениях «Восхождение к истокам». В общем виде, на первом этапе Программы, Отдел туристско-краеведческой и экскурсионной работы Московского городского дворца творчества детей и юношества, при моем участии как автора и члена оргкомитета Программы, провел следующую работу: а) создание концептуально нового слета юных краеведов Москвы «По следам русских землепроходцев» и успешное проведение его в течение ряда лет; б) создание педагогического актива учителей-краеведов школ и учреждений дополнительного образования Москвы; в) проведение под эгидой Программы традиционных городских краеведческих педагогических чтений; г) включение тремя секциями в работу юношеской научно-практической конференции (ЮНТО); д) успешное представление работы отдела на Всероссийских краеведческих конференциях (Киев, Самара, Москва); е) систематическая и целенаправленная издательская деятельность, публикация краеведческих материалов и методических разработок. Своего рода венцом первого этапа работы стал Городской конкурс краеведческих материалов в рамках комплексной краеведческой программы «Восхождение к истокам», к которому на *равном основании* допускались исследования, осуществленные индивидуально, небольшой группой энтузиастов или коллективом единомышленников, а главное: а) педагоги школ, учреждений дополнительного образования; б) педагоги-организаторы и руководители секций, клубов и других детских и молодежных объединений, осуществляющие работу с детьми и подростками; в) учащиеся школ, лицеев, гимназий и других средних учебных заведений.

7.3. Природосообразность, культуросообразность и целесообразность в краеведческом подходе. Туристское краеведение

Название параграфа построена на перечислении педагогических принципов краеведческого подхода в практике общего и дополнитель-

ного образование. Для оценки успешности использования краеведения в работе с детьми, автору понадобилось сформулировать критерии оценки эффективности реализации краеведческого подхода в туристской подготовке школьников в системе дополнительного образования, но здесь необходимо оговориться. Следует различать результативность (сопоставление интересующих результатов с выдвинутыми целями) и эффективность (сопоставление всей совокупности результатов, включая отдаленные и косвенные последствия экономического, социокультурного и этноэкологического характера, со всей совокупностью объективно стоящих целей)¹. То есть «эффективность как социо-эколого-экономическая категория принципиально не поддается интегральному количественному измерению»². С учетом сказанного можно предложить формулировку критерия эффективности в реализации краеведческого подхода в туристской подготовке – *максимум подготовленности школьников к предотвращению ошибочных решений в ходе социализации как процесса социокультурной и этноэкологической адаптации.*

Такая трактовка эффективности в реализации краеведческого подхода позволяет по-новому взглянуть на краеведческие исследования в спортивных туристских походах со школьниками

Под спортивным туристским походом понимается прохождение маршрута определенной протяженности в соответствии с категорией сложности, определяемой спортивными нормативами. По действующей спортивной классификации туристские походы делятся на простые (3 степени) и сложные – категорийные (6 категорий). В соответствии с регламентирующими документами, с участием школьников максимально доступны спортивные походы 4-й категории сложности. Главная задача спортивных походов со школьниками – это выполнить участниками спортивный норматив для получения соответствующей квалификации. Именно этим обусловлены большинство особенностей прохождения маршрута: необходимость хорошей физической подготовки всех участников, так как предстоят серьезные физические и психологические нагрузки; умение каждого действовать в группе, когда распорядок дня подчиняется спортивным целям, автономность группы вынуждает иметь с собой все необходимое для успешного и безопасного прохождения

¹ Эпштейн А.С. Градостроительство и местная власть // Власть и творчество. Архитектура в истории русской культуры. – М., 1999. – Вып.4. – С.62.

² Там же. – С.62.

маршрута в любых погодных условиях. Кроме этого, становление спортивной группы туристов-школьников обуславливает необходимость путешествий в новых географических районах и постепенного усложнения походов.

В то же время практика проведения спортивных походов показала, что для безопасного прохождения маршрута необходимо глубокое знание района путешествия, включая знание традиций местного населения и особенностей преодолеваемых естественных препятствий (перевалы, броды, пороги). То есть краеведческая информация жизненно необходима спортивной группе как в процессе подготовки и во время проведения похода, так и по его окончании для анализа и систематизации собранной информации. Эта информация традиционно представляется в виде туристского «Отчета о походе». Такой отчет в общем виде включает в себя сведения о районе похода, график маршрута, технического описание прохождения маршрута, карты, фотографии. Краеведческая информация входит в контекст спортивного отчета, однако в походах со школьниками в «Отчете о походе» собранная краеведческая информация выделяется в отдельный раздел. Это связано с особой ролью краеведения в спортивном походе со школьниками как наиболее эффективной формы обучения, воспитания и развития юного туриста в значимой для него туристской деятельности. Но работа в должности главного судьи по краеведению в Первенстве Москвы по туризму среди школьников (1996 – по н.в.) показала встречающееся несоответствие между туристской деятельностью и выполненным группой краеведческим исследованием.

Хотя под краеведением понимается широкая группа проблем в разных областях знаний, следует говорить об особенной форме краеведения, являющейся естественной для спортивного похода, которое можно назвать туристским краеведением. Такое выделение обусловлено необходимостью сочетания в краеведческой работе со школьниками обеспечения безопасного прохождения маршрута и педагогически организованной деятельности детей. Оно необходимо и как важная дополнительная информация для других групп, совершающих путешествие в этом или сходном районах, то есть является логичным дополнением технического описания маршрута, а значит, повышает социальную значимость и общественно-полезную необходимость краеведческих исследований, проведенных туристской группой. А добывание новой научной краеведческой информации, в традиционном смысле, как это делается в научно-

исследовательской экспедиции, для спортивного похода со школьниками не характерно, поскольку для этого необходимы особые условия (дополнительное время, приборы и т.п.). Доводы некоторых специалистов, далеких от организации реальных спортивных походов с детьми, о необходимости «тематического» краеведения на маршруте для «интеллектуального» развития школьника, а не только физической нагрузки – некорректны!

Нельзя думать, что спортивность в школьном туризме, предполагая только физические нагрузки, исключает обучение и развитие участников похода. Безопасное прохождение сложного маршрута с преодолением естественных препятствий невозможно без знания всеми участниками группы природы, экономики и населения района путешествия. Турист-спортсмену жизненно важно знать прикладные элементы метеорологии, гидрологии, геологии, биологии, экономической географии, топонимики, этнографии и т.п. Умение прогнозировать как явления природы (погода, паводок, камнепад, лавины), так и взаимоотношение с людьми (внутри группы, с местным населением) является залогом безаварийности похода. Необходимость составления «Отчета о походе» требует умения работать с документами, картами, анализировать полученную информацию, грамотно и доступно изложить ее письменно, на схемах и рисунках. Как пример органично вписанного в спортивный поход выполнения краеведческого исследования, может быть изучение вопросов топонимики на маршруте, где в первую очередь рассматривается связь информации, заложенной в географическом названии, с характеристикой естественного препятствия. Другим примером может служить изучение лекарственных, съедобных и опасных растений в условиях путешествия, а не полное ботаническое описание района.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

- туристское краеведение является эффективной формой реализации краеведческого подхода в обучении, воспитании и развитии;
- краеведческую деятельность со школьниками необходимо строить прежде всего как перспективу педагогическую;
- при использовании краеведческого подхода акцентировать внимание необходимо на учебно-воспитательные задачи краеведения, на задачи всего комплекса туристско-краеведческой деятельности, и прежде всего, обеспечения безопасности и здоровья детей;

– общественное значение краеведческих исследований в работе с детьми необходимо искать не в научности, а в формировании и становлении личности воспитанника;

– становление личности воспитанника оптимально реализуется через смену сфер деятельности в сотрудничестве педагога и подростка; через краеведческое самоуправление походной группы¹.

На основании данных выводов, наиболее осмысленно краеведческий раздел «Отчета о походе» выполняется *при условии четкой перспективы его дальнейшего использования как накопление краеведческой информации по районам путешествий*. Краеведческие исследования, отвечающие указанным условиям и принципам, удобно представить в туристском «Отчете о походе» в следующем виде:

1. Вступление по теме работы с указанием её педагогических и познавательных целей.
2. Описание методики работы.
3. Содержание проделанной работы.
4. Выявленные особенности в краеведческой характеристике района, познавательное значение выполненной работы.
5. Использование на маршруте собранной информации.
6. Выводы и практические рекомендации.
7. Список литературы.
8. Иллюстративный материал (рисунки, фото, карты и т.п.).

Тема задания может быть связана:

- а) с посещением экскурсионных объектов,
- б) с изучением района похода,
- в) с проведением исследований в каких-либо областях знания для получения краеведческой информации.

Необходимо при выборе темы краеведческого задания учесть возможное его значение для последующего безопасного прохождения маршрута другими группами, расширения педагогического, познавательного и рекреационного потенциала района путешествия. Подобная форма предоставления материала была использована при проведении туристских походов школьников в рамках Первенства г. Москвы по туризму. Такая логика построения краеведческого отчета связана с тем, что этот материал станет естественным дополнением к техническому описа-

¹ Остапец-Свешников А.А. От кружка школы до экспериментального центра Москвы и России (20 лет клуба и центра «Родина»). – М., 1997. – С. 28.

нию маршрута, пополнит библиотеку МКК (Маршрутно-квалификационной комиссии), тем самым поможет следующим группам более полно представить ряд особенностей района путешествия. Кроме этого, содержание краеведческого раздела включает методику работы группы и руководителя по сбору материалов в условиях похода со школьниками, что может послужить руководством для руководителей и краеведов других групп. Помимо библиотеки МКК как основной формы использования краеведческих исследований, возможно участие юных туристов и педагогов - руководителей туристских групп в краеведческих чтениях, конференциях и слетах, возможно проведение тематических школьных уроков с использованием походных материалов, создание экспозиций и передача собранного в музеи.

Мы предлагаем в спортивных туристских походах в зависимости от его сложности, возраста и подготовки участников следующие формы краеведческих исследований: а) *урок на местности* (обучение краеведческим навыкам); б) *техническое описание маршрута*; в) *краеведческое исследование* (пополнение базы данных о районе путешествия). Каждая из этих форм может стать краеведческой составляющей полноценного спортивного туристского похода, но наиболее эффективно их сочетание. Например, в водном походе по реке Москва (рук. Сафронова М.Ю., июнь 1999 г.) группа научилась проверять и очищать питьевую воду (урок на местности), составила «Отчет о походе» (техническое описание) и собрала сведения о наличии источников питьевой воды на маршруте (краеведческое исследование). Эти формы краеведческой работы позволяют увязать содержание краеведческих знаний с содержанием типового базисного плана и ступенями обучения в школе, и активно использовать их в образовательных программах дошкольного (семейного), начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, в том числе и специального (коррекционного) обучения, в профессиональном и дополнительном образовании.

7.4. Формы краеведческих исследований со школьниками, апробированные в Первенстве г. Москвы по туризму

1. Урок на местности

В ходе подготовки к спортивному походу, на тренировочных выходах, а также во время самого путешествия можно провести обучение детей по овладению *конкретными краеведческими исследовательскими навыками*. Оптимальной формой такого обучения могут быть уроки на местности. В ходе проведения Первенства Москвы по туризму среди школьников командам был предложен «Свод краеведческих исследовательских навыков, необходимых в путешествии, экскурсии, экспедиции», в соответствии с которым во время зачетного похода были проведены уроки на местности и представлены на поляне слета.

2. Техническое описание маршрута

Завершающим этапом спортивного туристского похода, в первую очередь, является составление «Отчета о походе» и передача его в маршрутно-квалификационную комиссию (МКК). При этом краеведческие сведения в отчет входят почти во все его разделы. Для написания этих разделов отчета важно перед походом организовать сбор необходимой информации (литературные источники, отчеты в библиотеке МКК, консультации у членов МКК, и т.п.), а в самом походе организовать проведение необходимых наблюдений, фиксацию пути движения, корректировку карты, описание интересных объектов на маршруте и т.п. Чтобы техническое описание было насыщенным, помогало следующим туристским группам безаварийно пройти маршрут, полностью отражало действительность, можно руководствоваться следующими требованиями к техническому описанию маршрута: а) описание ведется в хронологической последовательности; б) описываются ориентиры и расстояния между ними, направления движения, наличие и характеристика троп, дорог, растительности, рельефа, рек, населенных пунктов, мест ночлега, купания, наличие источников питьевой воды, описание сложных участков и действий группы при их преодолении, применяемая страховка и меры безопасности; в) дается описание действий самой группы на маршруте, а не советы по прохождению (для водного похода техническое описание маршрута должно представлять собой не только лоцию реки, но и описание действий группы при преодолении препятствий); г) описание должно соответствовать карте и фотографиям.

При характеристике элементов ландшафта в техническое описание попадают только те его особенности, которые важны для безопасного движения по маршруту. Так, например, при описании долины реки следует ограничиться только указанием общего профиля долины,

окружающей растительности, проходимости берегов, а делать полное геоморфологическое описание долины нет необходимости. Спортивный туристский поход характеризуется обязательным преодолением на маршруте естественных препятствий. Именно их количество и трудность преодоления определяют сложность маршрута, именно они являются ключевыми участками маршрута, его «изюминками». Описания таких участков рекомендуется проводить по стандартизированным методикам, разработанным Туристско-спортивным союзом России и опубликованным в сборнике «Русский турист». Это позволяет наиболее полно отразить все необходимые характеристики объекта, заниматься описанием и систематизацией таких сложных участков, вести картотеки перевалов, вершин и т.п. Составление такого туристского отчета о спортивном походе должно считаться полноправным краеведческим материалом и даже краеведческим исследованием для спортивных туристских групп, *неразрывной составляющей каждого похода со школьниками.*

3. Краеведческое исследование

Темы краеведческих исследований на маршрутах спортивных походов могут быть самые разные в зависимости от интересов группы, исследовательских традиций, педагогических задач и т.п. Но в основе краеведческих исследований хотелось бы видеть темы, так или иначе направленные на безопасность походов, а также пополнение данных о туристско-экскурсионных и краеведческих объектах в районах, имеющих познавательный интерес для возможного использования их в работе с детьми. Сегодня собранная силами туристских групп краеведческая информация рассеяна по разным библиотекам МКК, школам, Домам творчества, Станциям юных туристов, однако требование времени и современные информационные технологии позволяют создать *Общедоступную краеведческую Базу данных о туристско-экскурсионных и краеведческих объектах России*. Примером такой деятельности может быть создание в сети Интернет страницы, которой руководит Николай Александрович Костерев – «Методический центр по туризму» (<http://tyr-zo.narod.ru>) о школьном туризме в Москве, где помещены туристские отчеты и краеведческие исследования школьных групп, инструктивно-методические материалы, а также информация о текущих соревнованиях и слетах. Аналогичные страницы в сети Интернет созданы Центрами туризма г. Сочи, г. Ярославля и др.

В основе накопления материала для такой Базы данных могут быть «сквозные» краеведческие исследования ряда педагогов по одной избранной теме в течение нескольких лет в разных географических районах, на которых и построена их учебно-педагогическая и воспитательная работа. Примером такой «сквозной» темы могут быть исследования московских педагогов: А.В. Александрова (краеведческие словари), Н.А. Трубецкой (этнография), Е.А. Котляровой (топонимика), С.В. Устинова (лекарственные растения), М.А. Либермана (создание учебных видеофильмов).

Общезвестна мысль, что краеведение может быть без туризма, но туризма без краеведения не бывает. И это краеведение имеет свой особый статус, свою форму, которую мы называем *туристским краеведением*. Развитие туристского краеведения - актуальная проблема современной педагогики, всего детско-юношеского туризма, позволяющая решить многие проблемы обучения, воспитания и развития детей и подростков. Не свойственные туристскому походу формы краеведения снижают его педагогическую эффективность. Однако туристское краеведение только начинает завоевывать должное место в ряду традиционных краеведческих исследований со школьниками. В связи с этим большую пользу развитию детско-юношеского туризма принесет включение в Туристско-краеведческое движение обучающихся России «Отечество» специальной подпрограммы «Туристское краеведение». В рамках этой подпрограммы можно было бы рассмотреть результаты спортивных походов и путешествий со школьниками России, тем самым помочь руководителям в осмыслении своей педагогической деятельности, а участникам походов поделиться краеведческим опытом по обеспечению безопасности прохождения спортивных маршрутов.

Глава 8. Средства краеведения в туристской подготовке школьников в системе дополнительного образования

В параграфе последовательно рассматриваются следующие темы: Решение проблемы актуальности краеведческие исследований школьников в детско-юношеском туризме.

Реализации краеведческого подхода в туристской подготовке в системе дополнительного образования.

Программа Краеведение в системе туристско-краеведческой деятельности общего и дополнительного образования г. Москвы «Вековые кольца России».

Управление эффективностью дополнительного образования детей средствами туристско-краеведческой направленности

8.1. Решение проблемы актуальности краеведческих исследований школьников в детско-юношеском туризме

Краеведческая деятельность как форма педагогически организованной деятельности относится к максимально гибким и разнообразным вариантам ее использования, связывающим задачи обучения с задачей стимулирования саморазвития личности, через социально-позитивную деятельность, воспитание культуры жизненного самоопределения, социальных взаимоотношений, культуры общения, воспитание интеллектуальной, нравственной, художественной, физической, экономической, экологической, трудовой и правовой культуры.

Но использовать всю палитру возможностей краеведения удастся только при глубоком взаимодействии педагога и ребенка. Проведение простейшего краеведческого исследования требует не только усилия юного исследователя, но и серьезного педагогического руководства. Его можно сравнить с научным руководством, что и происходит в случае исследования, соответствующего уровню научного краеведения. То есть школьное краеведение позволяет участникам педагогического процесса выступить элементами сложнейших общественных отношений, включающих социальные, производственные, экономические и ролевые отношения, которые, установившись, сохраняются порою многие десятилетия спустя. А это предполагает использование не только краеведческо-

го принципа в обучении. Здесь педагог должен непременно использовать принципы научности и связи обучения с практикой, систематичности, последовательности, доступности и наглядности, то есть всю гамму дидактических принципов обучения, предложенной педагогической наукой и практикой.

Однако педагог, организующий краеведческую деятельность школьников, должен помочь избежать ошибок, подстерегающих юных краеведов в ходе исследования и написания работы по результатам исследования. Прежде всего, ребенка необходимо научить методологически правильно проводить натурное исследование объекта изучения (то есть вести полевые и камеральные работы), научить проводить элементарный библиографический поиск опубликованных материалов на избранную тему, продуктивно знакомиться с соответствующей исследовательской литературой; изучать опубликованные материалы (периодику, документы, справочники, монографии и др.), работать в архивах и музеях.¹ В конце концов, правильно составлять отчет (справку, доклад) о проделанной работе, уметь написать тезисы своего доклада, подготовить свое исследование для печати.

Необходимо помочь юному краеведу с выбором темы, формы и методов исследования, так, чтобы выбор соответствовал возрасту школьника, уровню его знаний. Опасно как занижить, так и завысить уровень сложности исследования, обусловленный избранной темой. Необходимо стремиться строить исследование юного краеведа в его «зоне ближайшего развития», когда ребенок способен освоить новое с помощью взрослого. Кроме этого, тема краеведческой работы должна быть избрана с учетом возрастной психологии подростка, соответствовать его интересам, то есть должна быть не просто занимательна, но и способствовать развитию личности. Важно помочь юному краеведу построить свою работу таким образом, чтобы он ясно осознавал общественный смысл проводимого исследования, его экономический, культурный и нравственный потенциал. Ребенку надо указать не только на правила научного исследования, но и на необходимость научной этики, правильное понимание своего места в процессе работы, понимание преемственности, обязательность ссылок на источники информации, на коллектив

¹ Иванова Л.И. Как проводить историко-краеведческое исследование по Москве. Памятка краеведа. — М.: Издание Московского городского дворца творчества детей и юношества, 1992.

единомышленников, на имена педагогов и научных руководителей.

Едва ли не главным аспектом в подготовке и участии в научно-практических детско-юношеских конференциях является умение подростка представить свое краеведческое исследование, рассказать о нем. Для этого необходимо научить его правильно изготовить наглядные пособия и правильно использовать их во время выступления. Необходимо готовить ребенка к устному изложению материала на аудитории, научить вступать в диалог, вести полемику, отвечать на вопросы. В конце концов, ребенок должен уметь анализировать свои ошибки, уметь дать оценку работам коллег, уметь сравнивать свое исследование с исследованиями, близкими по теме.

8.2. Реализации краеведческого подхода в туристской подготовке в системе дополнительного образования

Следует признать, что туристско-краеведческая деятельность — давно сложившееся и самостоятельно существующее направление учебно-воспитательной работы в современном просвещении, имеющее современное научно-методическое обоснование в структуре общего и дополнительного образования, имеющее богатый опыт, кадры, организационные формы, традиции и, в силу своей конструктивности, не претерпевшее структурных изменений в годы экономических и политических реформ последних лет. Введение термина «дополнительное образование», («Об образовании» 1992 г.) применительно к внешкольным формам воспитательной работы привело к тому, что образовательная, дидактическая составляющая туристско-краеведческой деятельности заслонила воспитательное значение ее современных форм. Делается попытка с одной стороны, представить туристско-краеведческую деятельность детско-юношеским спортом, или даже спортом профессиональным, с его организацией и экономическими принципами, а с другой стороны, отказаться в пользу краеведческого, познавательного аспекта от уникальной формы физической закалки человека, воспитания здорового образа жизни, на фоне расширения мировоззренческого кругозора, свойственного именно туристско-краеведческой деятельности.

Туристско-краеведческая деятельность в современном просвещении комплексно решает проблему соединения общего и дополнительного образования в систе-

му непрерывного образования молодежи, являясь формой работы с детьми, охватывающей и учебное время, и досуг. Учебные программы не только туристско-краеведческих кружков, кружков юных натуралистов, других профильных кружков или юношеских общественных движений, но и широкого ряда школьных дисциплин предусматривают проведение учебных экскурсий за пределами школы, а это значит, что все учителя-предметники, как и, в большинстве, педагоги дополнительного образования, обязаны владеть методикой туристско-краеведческой деятельности, то есть методикой проведения экскурсий, методикой практических занятий на местности.

В то время, когда нормой стал отказ или даже запрет на само понятие военно-патриотическая, идейно-политическая работа в просвещении России, *туристско-краеведческая деятельность является едва ли не единственной социально положительной опосредованной формой, воспитывающих детей в духе государственного патриотизма*, готовности защищать Родину, готовности нести службу в Вооруженных Силах Российской Федерации, в противоположность общественным военизированным группировкам с деструктивными программами, активно привлекающим подростков и молодежь в свои ряды.

Туризм по природе своей невозможен без элементов познания края. Невозможно, путешествуя, ничего не узнавать. Справедлив афоризм: «Туризм – это краеведение, но краеведение – это не туризм». Необходимо признать, что содержанием похода является не краеведение, а сам поход, поэтому *правомерно введение в практику работы с детьми понятия «краеведение туристического похода», развитие которого может помочь решить проблему актуальности краеведческих исследований со школьниками на природных и антропогенных объектах.*

Краеведение как отрасль знания, как направление общественной деятельности, как принцип воспитания сохраняет уникальную способность *формирования личности через преемственность* разнонаправленного исторического, то есть *адаптационного опыта поколений*, опыта проживания человека в определенном ландшафте. Но *реально использовать краеведческие исследования со школьниками возможно, лишь правильно формулируя воспитательные и научные задачи этих исследований*, используя современную методологическую основу, особенно при организации и проведении детских и подростковых туристско-краеведческих мероприятий, экспедиций, конференций, смотров и конкурсов.

Известный подход, предполагающий общественную или научную пользу краеведческих исследований со школьниками, скажем, в туристских походах, был актуален в 20–30-х годах, из-за понятного недостатка научных кадров и сведений, но в настоящее время реально бесперспективен, так как главным в этой работе является педагогический аспект: во-первых, его дидактическая сторона, предусматривающая овладение детьми современными методами краеведческих исследований, а во-вторых, воспитательная, то есть адаптационная сторона этих исследований. Следовательно, *перспективу научной краеведческой деятельности со школьниками необходимо строить, прежде всего, как перспективу педагогическую*, акцентируя внимание на фундаментальные, устойчивые, долгоживущие знания и опираясь на научно-методические и учебно-воспитательные задачи краеведения, на задачи всего комплекса туристско-краеведческой деятельности.

Общественное значение краеведческих исследований в работе с детьми необходимо искать на пути поддержки коллективных или индивидуальных ценностных ориентиров в формировании и становлении личности человека, закладывая возможности смен сфер деятельности на всем протяжении сотрудничества педагога и подростка. Краеведческие исследования, отвечающие указанным условиям и принципам, способны помочь ребенку, подростку в социальной и психологической адаптации к условиям реальной жизни, воспитание в нем цельного, положительного мировосприятия, умение гибко перестраивать направление деятельности в связи со сменой технологии или требованием рынка.

8.3. Краеведение в системе туристско-краеведческой деятельности общего и дополнительного образования г. Москвы.

Программа «Вековые кольца России»

Необходимость программы обусловлена тремя факторами: во-первых – потребностью в реализации адаптационного потенциала краеведения; во-вторых демократизацией школьной жизни, включая управление образованием; и в-третьих – регионализацией образования и со-

циальным заказом на краеведческую учебно-поисковую и воспитательную работу¹.

Вот уже в течение более полувека одной из самых удачных, устойчивых форм туристско-краеведческой деятельности является *Первенство г. Москвы по туризму среди учащихся*. В последние более чем двадцать лет оно приобрело совершенно особые формы, не имеющие аналогов в дополнительном образовании столицы, да и России в целом. Первенство – это круглогодичная акция, которая охватывает школьников разных возрастов от 12 до 18 лет, позволяя им в течение ряда лет совершенствовать свое мастерство, спортивные достижения, выстраивать перспективу роста. Первенство рассчитано на разные виды школьного туризма: пеший, лыжный, горный и водный, возможность выбора с возможностью для детей в течение года участвовать в нескольких походах по разным видам туризма; в Первенстве удачно сочетаются туристские соревнования и участие в многодневных походах, а *решение спортивных, оздоровительных задач прямо связано с краеведческой, познавательной работой*.

По своей организации туристско-краеведческая деятельность относится к массовым, максимально широким формам педагогически организованной деятельности, наиболее гибким и разнообразным вариантам ее использования, *связывающим задачи обучения с задачей стимулирования саморазвития личности*, обеспечивая занятость значительного числа детей в свободное от учебы время, то есть, при относительно небольшом расходе государственных средств, охватывает большое число школьников социально-позитивной деятельностью, осуществляя воспитание здорового образа жизни и культуры жизненного самоопределения, социальных взаимоотношений, культуры общения, воспитание интеллектуальной, нравственной, художественной, физической, экономической, экологической, трудовой и правовой культуры.

Известно, что в ходе туристско-краеведческой деятельности взаимоотношения педагога и ребенка оказываются в совершенно особых условиях путешествия или экспедиции, когда, при сохранении познавательной активности, участники педагогического процесса выступают как элементы сложнейших общественных отношений, включающих социальные, производственные, экономические и ролевые отношения, кото-

¹ Голов В.П. Экспертиза авторских программ по краеведению и педагогические требования к их структуре и содержанию // Принципы обновления программного обеспечения в учреждениях дополнительного образования. – СПб., 1995. – С. 101.

рые, установившись, сохраняются порою многие десятилетия спустя, создавая известные туристские «династии» с именем своего основателя. Например, к основателям таких династий относятся известные в Москве педагоги и туристы-краеведы М.И. Крайман, Г.А. Генженцев, В.П. Розов, А.А. Остапец, В.В. Титов, В.В. Ярошенко, И.Ф. Попов, В.М. Куликов, А.М. Ротштейн, Ю.С. Константинов и ряд других. Желая подчеркнуть и закрепить эту традиционную для туристско-краеведческой деятельности систему взаимодействия поколений, необходимо рассмотреть два направления: Воспитанник и Педагог. В направление «воспитанник» необходимо включить: а) отработка содержания краеведческих знаний в соответствии с содержанием типового базисного плана и ступенями обучения; б) исследование возможности активного использования форм и средств туристско-краеведческой деятельности в образовательных программах дошкольного (семейного), начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, в том числе и специального (коррекционного) обучения, в профессиональном и дополнительном образовании; в) исследования возможности и особенностей возрастной физиологии и психологии детей в разном возрасте, вплоть до предельного возраста очной формы обучения – восемнадцати лет для широкого внедрения в физкультурно-оздоровительную практику и курс ОБЖ (основы безопасности жизнедеятельности) форм и средств туристско-краеведческой деятельности.

По направлению «Педагог» необходимо создание условий для моральной перспективы работы учителя и педагога дополнительного образования, занимающегося туристско-краеведческой деятельностью. Моральная перспектива состоит в том, чтобы *любой творческий вклад педагога* в дело образования и воспитания детей, в авторитет своего учреждения, в авторитет того дела к которому он считает себя призванным, в рамках прямых должностных обязанностей и за их рамками – *должен быть оценен как подвиг* – от глагола подвигнуть – значение и вес которого будет адекватно оценен и не может быть забыт детьми, коллегами и руководством, и значение его не убывает со временем, *откладываясь в личный профессиональный творческий актив учителя и педагога*, наоборот, каждый подобный шаг есть накопление «подвигов» педагога, обеспечивая рост его авторитета.

Конечно, реально встает вопрос о том, как и кому оценивать калибр педагогического «духовного акта» в труде учителя, воспитателя? В дополнительном образовании роль оценки педагога, ориентированного на

развитие туристско-краеведческой деятельности, особенно возрастает. В отличие от педагогической деятельности преподавателя в школе, где существуют определенные нормы и стандарты, деятельность педагога-внешкольника, педагога-краеведа, педагога-туриста не поддается жесткой регламентации, и ее успех в решающей степени зависит от его мотивированности на активное участие в избранной деятельности. И оценка его труда, в зависимости от того, как она осуществляется, будет способствовать формированию и поддержанию такой мотивации, либо, наоборот, будет влиять на нее негативно. Как показывает опыт, при довольно скромном вознаграждении за труды в системе дополнительного образования, поведение педагога существенно зависит от того, насколько объективно оценивается его работа и как он относится к этой оценке. Если человек воспринимает оценку как несправедливую, неадекватную вложенному труду, то он либо ведет себя пассивно, стремясь уменьшить прикладываемые усилия до уровня, соответствующего оценке, либо проявляет агрессивность, вступая в конфликт, вплоть до смены сферы деятельности.

Решать указанные вопросы можно. Для этого необходимо создать продуманную систему стимулов и поощрений, через проведение профессиональных конкурсов и смотров, вести постоянный анализ текущей работы и уровня квалификации педагога, публиковать созданные им методические работы, описания маршрутов и т.п. А в информацию о педагогических кадрах могут быть включены следующие сведения: образование, специальность, стаж, место работы; педагогическая квалификация; наличие спортивного разряда; участие в первенстве Москвы по туризму среди школьников; победы и призовые места в первенстве; участие в городских конкурсах; призовые места городских конкурсов; участие в категорийных походах; отчеты о категорийных походах, сданные в библиотеку; повышение педагогической и спортивной квалификации; участие в подготовке туристских кадров; судейская категория; участие в судействе городских мероприятий; печатные работы по туристско-краеведческой работе; разработка авторских программ; руководство деятельностью туристско-краеведческих клубов, школ, объединений; педагог через деятельность его воспитанников; грамоты, награды различного уровня; информация о правовых, спортивных или этических нарушениях.

8.4. Управление эффективностью дополнительного образования детей средствами туристско-краеведческой направленности¹

Любое учреждение образования, в том числе учреждение дополнительного образования детей привлекает к себе неформальное внимание со стороны нескольких сотен человек. Это, прежде всего, родители и другие члены семей наших учеников и воспитанников, это воспитанники прошлых лет, это жители окрестных дворов и улиц, это руководство нескольких десятков служб и подразделений района, округа и города. Весь этот круговорот людей с их мнениями, пожеланиями и требованиями складывается в информационный поток, который способен приобрести самостоятельную силу и начать действовать подобно стихии. Но стихийность в вопросах воспитания и обучения наших детей недопустима. Здесь требуется управление, причем управление с ясно очерченными целями, с надежной командой, с выверенным курсом. То есть управление учреждением дополнительного образования не может замкнуться только на ее территории, на ее здании, в рамках исключительно педагогических советов методических объединений и иных внутренних служб.

Во многом определяющую роль играет, казалось бы, понятное любому специалисту, умение лидеров учреждения найти подход к каждому человеку, проявить выдержку, понимание проблем и затруднений, при этом, опираясь на лучшие качества педагогов и учеников, то есть, давая каждому развернуть свой потенциал в полную силу. Верить не словам, а поступкам, проявлять необходимую твердость, но, когда нужно, и поверить человеку, поддерживать любую полезную инициативу в работе и отдыхе, наконец, необходимо умение иногда просто помочь своим коллегам и своим ученикам в трудную минуту. Непременными условиями нормально работающего образовательного учреждения является атмосфера творчества, деловитость в подходах к работе, разумность требований, отсутствие мелочной опеки.

Когда все выше сказанное становится реальностью, решение и постановка действительно актуальных стратегических задач выходит на первый план. На этом основании можно обратиться к наиболее острой стоящей проблеме современного общества: проблеме эффективности

¹ Самохин Ю.С., Сидорова Н.О. Управление эффективностью дополнительного образования детей средствами туристско-краеведческой направленности. – М.: ГБОУ ДДЮ-ТиЭ, 2012.

человеческой деятельности. А проблема эффективности образования стоит еще резче, поскольку эффективность, и мы писали об этом выше (п. 7.3.) как сопоставление совокупности отдаленных и косвенных результатов и последствий экономического, социокультурного и этноэкологического характера со всей совокупностью объективно стоящих целей, трудно контролировать, еще труднее эффективностью управлять. Именно поэтому общество сосредотачивается преимущественно на результативности образования, которая позволяет напрямую сопоставить интересующие результаты с выдвинутыми целями.

Но результативность не всегда может стать должным основанием для принятия решений в области образовательной практики, особенно с позиции их эффективности, поскольку последствия таких решений отнесены в трудно прогнозируемое будущее.

В этом просматривается противоречие между острой насущностью управления эффективностью в образовании и отсутствием ясно очерченного междисциплинарного инструментального звена, способного синтезировать теоретические и практические достижения прикладной педагогики в сочетании с основополагающими достижениями гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, которое могло бы стать надежным инструментом, обеспечивающим управление эффективностью дополнительного образования.

И таким звеном, на наш взгляд, является краеведение, охватывающее социальное и психологическое время, личное пространство индивидуума и историческое пространство народов и цивилизаций, экономику и культуру, социализацию и адаптацию, обучение и воспитание. А в контексте управления эффективностью образования, краеведение выступает как педагогическая категория и понимается как механизм передачи адаптационного опыта от поколения к поколению.

Логика управления эффективностью дополнительного образования, в контексте вышеизложенного, предполагает большее внимание к туристско-краеведческой деятельности с широким использованием туристско-экскурсионных и учебно-исследовательских форм работы с детьми и молодежью. Кроме традиционных форм туристско-краеведческой работы, а именно: спортивный и экологический туризм, управление эффективностью предполагает углубление в области экономических и организационно-правовых (менеджмент) вопросов (Рис. 4).

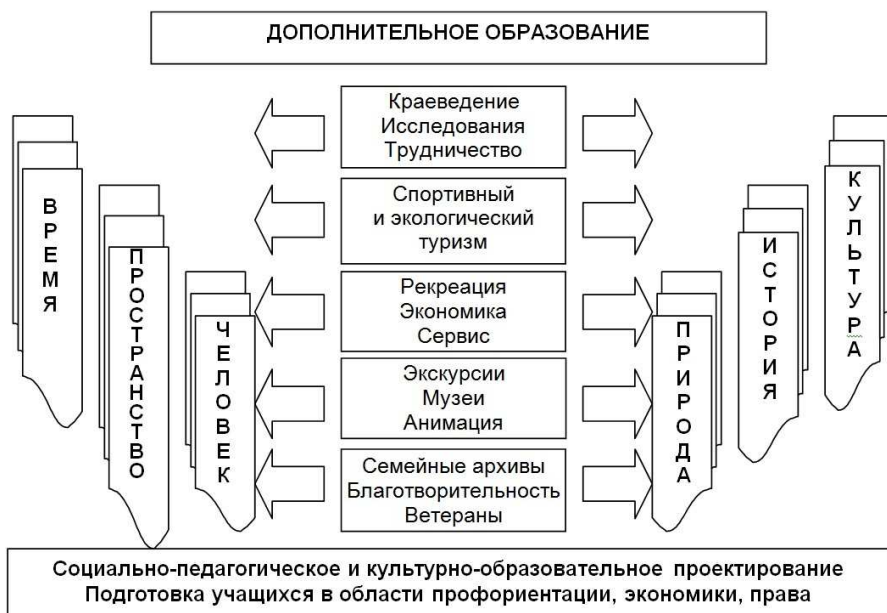


Рис. 4. Пути управления эффективностью дополнительного образования средствами туристско-краеведческой деятельности.

Туристско-краеведческая деятельность – не только давно сложившееся и самостоятельно существующее направление учебно-воспитательной работы, нацеленное на широкий круг вопросов образования и воспитания. Туризм и образование это одновременно и деятельность в рамках отраслей сферы обслуживания, которые занимают особое место в современной мировой и российской экономике. И не только! Туризм и образование – это также и многоаспектные социальные явления, обеспечивающие рабочие места, теми самым тесно смыкающиеся с профориентацией. И самое главное, туризм и образование, а значит и туристско-краеведческая деятельность, являются действенной формой поддержки и развития инфраструктуры территории, региона и страны.

Выше изложенное, а также кризисные явления последних лет и месяцев выявляет перед специалистами в области дополнительного профессионального образования необходимость обратить внимание на социальную потребность общества, семьи, воспитанника в более ранней и более углубленной подготовке в области туризма и сервиса. Это смыкается с

необходимостью использования туристско-краеведческой и экскурсионной работы во всех областях образовательной деятельности.

Ведущими формами реализации этих идей в дополнительном образовании является система туристско-экскурсионных мероприятий и система социально-педагогических и культурно-образовательных проектов, обеспечивающая включение этих мероприятий в учебно-воспитательную работу. Проектирование в свою очередь неразрывно связано с краеведением. Поэтому *деятельность учреждения дополнительного образования должна опираться одновременно на педагогику краеведения и на менеджмент в области сервиса и туризма.*

Не детализируя перспективы методологического сочетания указанных управленческих решений, тем не менее, обозначим методико-педагогическое решение, способное интегрировать весь комплекс направленностей в работе образовательных объединений, а также деятельность методической службы учреждений дополнительного образования. В управлении эффективностью дополнительного образования на современном этапе предполагается включение системы *культурно-образовательного проектирование* (в образовательных программах учреждения) и *социально-педагогическое проектирование* (во внешней среде учреждения), которые направлены на комплексное решение учебно-методических и организационных задач, с целью успешной подготовки учащихся в области *профориентации, экономики и права*. Это обеспечивает вариативность подходов в образовательной парадигме дополнительного образования, одновременно позволяя решать технологические задачи обучения, направленные на профориентационные перспективы воспитанников, помогает им определиться с областью будущего приложения сил.

Наиболее отчетливо решение этих задач видится в создании условий для обеспечения детей социально-позитивной деятельностью. Именно педагогически организованная, социально-позитивная деятельность в свободное от школьных уроков время формирует здоровый образ жизни и культуру жизненного самоопределения, культуру социальных взаимоотношений, культуру общения, способствует последовательному воспитанию интеллектуальной, нравственной, художественной, физической, экономической, экологической, трудовой и правовой культуры наших воспитанников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Сущность воспитания, обучения и развития выражена в адаптации человека как элемента этноса к вмещающему ландшафту во времени и пространстве (этногенез), но не на индивидуальном уровне, а в природном коллективе — этносе и понимается как коллективный опыт выживания, где образование понимается как опыт технологического взаимодействия этносов.

2. Современная система воспитания, обучения и развития сложилась как результат устойчивого смещения центра экономики и культуры из природных условий в условия антропогенных ландшафтов, перехода от аграрного к индустриальному обществу, что и обусловило необходимость реализации социокультурной и этноэкологической адаптации человека, особенностью которой является формирование менталитета в социуме и мироощущения в этносе через т.н. краеведческий подход в образовании (природосообразность, культуросообразность, целесообразность).

3. Социокультурная и этноэкологическая адаптация неразрывны, успешность ее глубоко связана с адаптационными традициями биолого-географического взаимодействия конкретного этноса с вмещающим ландшафтом как воспроизводство материальной и духовной культуры народа, однако в антропогенных ландшафтах естественный ход ее осложняется смешением этносов, что создает условия для возможной дезадаптации человека.

4. Социальная этнопедагогика решает одновременно технологические задачи общества и адаптационные задачи этноса, искажение которых через заимствование педагогических принципов чужих культур приводит к утрате мироощущения, совместимого с вмещающим ландшафтом, тем самым разрушается адаптационный потенциал воспитания, обучения и развития, ставится под угрозу существование этноса на определенной территории.

5. Материальная и духовная культура для своего воспроизводства должна иметь технологический и краеведческий смысл, обусловленный

материальным производством и национальным стереотипом поведения, при искажении которого человек выпадает из своей этнической адаптационной традиции (маргинальность), начинает создавать суррогатную культуру как адаптационный фон новым социальным условиям.

6. Оказавшись вне этнической традиции, маргинальная группа катастрофически снижает свой адаптационный потенциал, повсеместно уступая экономические и культурные (экологические) ниши адаптированным этническим группам, становится средой, питающей антиобщественные проявления, подрывающие внутренние устои и приоритеты национально-государственного строительства.

7. Успешная реализация образовательных задач в современных антропогенных ландшафтах, при смешении этносов и быстрой смене технологических требований производства, обусловлена использованием краеведческого подхода в общем и дополнительном профессиональном образовании как основы трансляции адаптационного опыта от поколения к поколению, позволяющей сохранить самобытное положительное мироощущение представителей каждого из народов - участников социализации, смягчая негативные последствия явления маргинальности в обществе.

8. Основополагающими принципами краеведческого подхода в воспитании, обучении и развитии являются природосообразность (сущность), культуросообразность (связи) и целесообразность (отношения), реализация которых предполагает их неразрывное триединство.

9. Методологическая основа краеведческого подхода в воспитании, обучении и развитии направлена на достижение человеком цели в зафиксированных технологиями материального производства *нормах* деятельности, через наиболее рациональный, обусловленный краеведческим адаптационным опытом, *способ* деятельности.

10. Краеведческий подход как основа воспитания, обучения и развития наиболее продуктивен в условиях педагогически организованной деятельности через сбалансированное соединение адаптационной и технологической составляющей обучения в дополнительном профессиональном образовании, примером которому является организация краеведческой работы в детско-юношеском туризме.

11. Для достижения эффективной реализации краеведческого подхода в туристской подготовке школьников в учреждениях дополнительного образования необходимо направлять обучение и развитие на дости-

жение человеком цели в зафиксированных технологиями материального производства *нормах* деятельности, через наиболее рациональный, обусловленный краеведческим адаптационным опытом, *способ* деятельности;

12. Организация краеведческой работы с целью осуществления адаптации человека к вмещающему ландшафту во времени (этногенез) и пространстве (ландшафт) наиболее эффективно реализуется через структурные блоки, соответственно – *природа, экономика, история и культура и время, пространство, человек*;

13. Реализуя идею *наставничества*, обращаться к педагогам и учащимся на равном основании, предлагая осуществление исследовательских и иных задач в совместной (педагогически организованной) *деятельности*, осуществление которой возможно при поддержке педагога и воспитанника через продуманную систему стимулов и поощрений.

14. Организацию краеведческой работы в туристской подготовке школьников вести с учетом единства принципов природосообразности, культуросообразности и целесообразности в формах, органично связанных с характером спортивной и учебной деятельности туристско-краеведческих секций и кружков.

15. Для решения проблемы актуальности краеведческих исследований школьников в туристско-краеведческой деятельности необходимо введение термина «*туристское краеведение*», включающее: а) уроки на местности; б) техническое описание маршрута; в) краеведческое исследование на туристском маршруте.

16. Управление эффективностью дополнительного образования детей средствами туристско-краеведческой направленности должно опираться одновременно на педагогику краеведения и на менеджмент в области сервиса и туризма, а реализация управленческих решений может быть осуществлена через социально-педагогическое и культурно-образовательное проектирование.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

В заключение монографии мне хотелось бы поместить неформальный отзыв Т. А. Айзатулина на мою диссертацию, которая легла в основу монографии «Оправдание краеведения».

Тамерлан Афиятович Айзатулин (1939 – 2002) замечательный человек, выпускник МГУ, ученый-океанолог и писатель, с которым я познакомился на Третьих Гумилёвских чтениях в июне 1999 г. Его книга *«Теория России. Геоподоснова и моделирование»*, которую он мне подарил после нашего разговора, захватила меня широким и свободным в методологии применении идей Л.Н. Гумилева, особенно в тех суждениях, которые представлялись мне наиболее остро необходимыми обществу. Коллеги отмечали «его способность удержать в уме, соединить и ввести в оборот большие объемы разнородной информации <...> в мышлении которого не пропадала ни одна крупница знания, она становилась активной и оживляла другие частицы, даже давно устоявшиеся и казавшиеся косными <...> каждую работу он поднимал на фундаментальный уровень и одухотворял творчеством, в каждой он соединял то, что казалось несоединимым для стереотипного мышления.»¹ Отзыв был также подписан соратником Т. А. Айзатулина по работе в Аналитическом центре по научной и промышленной политике, кандидатом геол.-мин. наук Тугариновым И.А.

* * *

Давно известно, что краеведение прививает любовь к своей малой и большой Родине и может при желании оказать значительную помощь педагогам в преодолении существующего острого дефицита патриотизма у новых поколений и в усилении этнокультурного иммунитета к россиефобии. Так что актуальность исследований, предпринятых соискателем в области туристско-краеведческой педагогики, не вызывает никаких сомнений. Более того, системные исследования поразившего нас кризи-

¹ Кара-Мурза С., Тугаринов И. Памяти Т.А. Айзатулина. / URL: <http://aizatulin.narod.ru/>

са показали, что по какому бы из его направлений мы ни искали его глубоких корней и путей надежного выхода, мы приходим к общему глубинному ключу решения проблемы - условно его можно идентифицировать так: Мать-Земля-Ребенок. Отсюда видна недостаточность «идеологий» постиндустриализма самих по себе, без адекватной педагогической «пропитки». Таким образом, исследования Ю.С. Самохина касаются ключевых проблем бытия российской цивилизации в новейшем мире и в условиях надвигающегося нового монопольного мирового порядка.

Богатый и вполне осмысленный конкретный краеведческий и педагогический опыт Ю.С. Самохина, составляющий достаточно диссертательную экспериментальную основу исследования, как это видно из автореферата, даже при самом поверхностном и формальном обобщении позволял соискателю представить надежную диссертационную работу. Однако пассионарная натура соискателя не позволила ему ограничиться этим, и он фактически взял на себя безграничную задачу разработки системно-краеведческой концепции современной российской педагогики. Системный анализ соответственной теоретической основы представлен в первой главе диссертации, параграфы 1-6, с которой, не довольствуясь авторефератом, мы также ознакомились. Соискателем подняты и проанализированы гигантские пласты исследовательской зарубежной и отечественной литературы, как уже ставшей классической, так и новейшей, включая «спорную».

Сам перечень базовых областей знания, которые при этом необходимо (но еще не достаточно) привлекать, говорит о чрезвычайной сложности задачи. Это, кроме собственно краеведения и педагогики, как очевидно - география, история, психология с психофизиологией и психопатологией (патопсихологией), этика, социология, а также, что менее очевидно - философия, этнология, культурология и теология, обществоведение и правоведение, антропология (природа человека) и пока еще не существующая как наука френология, т.е. наука о душе (приходится же говорить или думать о душе ребенка или загадочной русской душе – в чем суть этих загадок и можно ли их игнорировать?). И необъятен список необходимых синтетических, но уже больших по объему и сложности, областей знания, из которых отметим лишь близкие нам социогеографию (а точнее уже – социогеологию) с гумилевской этногеографией, вернадистскую биогеохимию и этнопсихологию. А также россиеведение, которое существует и без которого не обойтись. Отсюда можно до-

гадаться, что даже освоение всей этой совокупности знаний, если оно идет «обычным» путем, практически невозможно, т.к. оно требует многих десятков лет. Но, надо прямо сказать, оно возможно, если есть острый мобилизующий интерес, страсть (пассионарность). Насчитываются, например, единицы (за четверть века) тех, кто не просто прочитал миллионотиражные книги Льва Гумилева, но освоил его концепцию как ученый, т.е. нашел в ней изъяны, недоработки, продолжения или уточнения или смог применить ее в своих конкретных исследованиях. Следует признать, что Ю.С. Самохин принадлежит к этим немногим. Надо обладать не только достаточным профессионализмом и природной любознательностью, но и немалой смелостью, чтобы концепцию Л. Гумилева приложить к педагогике.

Ю.С. Самохину удалось выстроить каркас системно-краеведческой ландшафтно-адаптационной концепции российской педагогики - и это несмотря на объективно существующий недостаток как конкретной, так и теоретической информации. Надо прямо сказать, что это позволяет так называемый «русский стиль» в науке или особенность русской научной школы, ярко проявлявшаяся в научном творчестве Менделеева и В. Вернадского, да и Л. Гумилева. Мы называем эту особенную методологию системным реализмом. Разработанные на этой методологической основе системные концепции, по крайней мере в естествознании, не рушатся при дефектности отдельных элементов и конструкций или при отсутствии их. Наоборот, они позволяют обнаружить и устранить эти дефекты или достроить недостающие конструкции (исправление значений атомных масс Менделеевым или открытие Райли восьмой группы – благородных газов – на основании системы Менделеева, «следуя учителю нашему, Менделееву», как выразился он). Поэтому нет смысла останавливаться на отдельных составляющих общей концепции Ю.С. Самохина. Хотя можно и отметить, что некоторые из них, возможно, будут рассматриваться как вклад в общую теорию пассионарности – например, его вывод об оазисоформирующей роли учителя-наставника: индуктор ли он в гумилевском смысле или в смысле педагогики Лобачевского он канализирует страстное состояние юношества в благородное русло любви к Отечеству?

Возможно, что диссертация Ю.С. Самохина больше будит вопросов, чем дает ответов. Она заставляет пристальней взглянуть на концепции культурологии применительно к руссификации и российской педа-

гогике: прежде всего - на концепции традиционного (Россия, Китай, Индия и др.) и гражданского (Запад) общества, разумеется, не в журналистско-профанированных версиях. Этот взгляд брошен соискателем и он требует продолжения. Далее – чрезвычайно важна культурологическая (цивилизационная) идентификация России как пограничной симбиотической цивилизации (другой пример – Латино-иберийская пограничная цивилизация). Отсюда, в частности, может следовать иной взгляд на маргинальность в российском обществе, которая интересно рассмотрена соискателем, и он не совпадет с непосредственно гумилевским взглядом (исходящим из концепции химер и антисистем). Пограничная, потому самобытная, российская цивилизация периферийна и в проявлениях своих маргинальна при европоцентристском или восточноцентристском взглядах. Если же точка зрения помещена в центр самой пограничной цивилизации, то маргинальны как элементы азиатчины, так и элементы западничества в ней.

Полученные соискателем результаты могут быть использованы в практике. Однако пока с осторожностью следует подойти к практическому использованию теоретического, т.е. в определенной степени идеализированного, каркаса концепции Ю.С. Самохина в решении конкретных проблем «этническо-конфессиональной» педагогики в реальных условиях современной России, когда существенным фактором является сглаживание народов. Должна быть глубоко разработана педагогическая этнокоммунология России (наука об общежитии ее народов): она была не особенно нужна при сельской жизни, при городской в коммунальных квартирах или при советском образе жизни – тогда существовала так называемая «практическая философия общежития», как это называют интеллектуальные лидеры горских народов. Современный крупногороджанин обезоружен в этих знаниях и является, вместе со своими детьми, совершенно податливым материалом для манипуляций.

Фактически мы уже говорим о докторской диссертации и в ней хотелось бы видеть полное приложение идей В. Вернадского (к чему стремился и Л. Гумилев).

Диссертация Ю.С. Самохина является существенным вкладом в краеведческую педагогику и в краеведение, чрезвычайно интересна с точки зрения социогеографии и, конечно, россиеведения, поэтому целесообразно подготовить ее как монографию и издать достаточным тиражом.

ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ ПОНЯТИЙ И ТЕРМИНОВ ПЕДАГОГИКИ КРАЕВЕДЕНИЯ¹

Воспитание – направленный процесс формирования средствами *краеведческой информации* мироощущения и стереотипа поведения человека с целью личностного самоопределения (самоидентификации).

Краеведение – *как область знания* характеризует жизнедеятельность человека на своей земле во времени и пространстве.

Краеведение – *как педагогическая категория* – методология передачи адаптационного опыта от поколения к поколению.

Краеведческая информация – сведения, получаемые человеком в ходе социализации, (социокультурной и этноэкологической адаптации), направленной на выработку ценностного отношения к действительности, реализуется через воспитание.

Краеведческий подход – метод в достижении практического или теоретического освоения действительности последовательно, от локально-территориального (краеведение ближайшего окружения) к глобальному уровню познания мира и осознанию бытия через освоение адаптационного опыта предыдущих поколений.

Критерий эффективности реализации краеведческого подхода в образовании – максимум подготовленности школьников к предотвращению ошибочных решений в ходе социализации.

Менталитет – социальный феномен, сформированный в ходе взаимодействия людей в рамках межэтнических контактов.

Менторский инстинкт – это эндогенное (внутреннее) свойство человека, направленное на реализацию потребности помочь ребенку (детенышу своего вида), увязанное на инстинкте продолжения рода.

Мировоззрение – феномен сознания, складывающийся как результат обучения средствами технологической информации, с последующей

¹ В монографии использован расширенный вариант Толкового словаря понятий и терминов педагогики краеведения, впервые предложенный в издании: Самохин Ю.С. Педагогика краеведения. Учебное пособие для студентов педагогических специальностей естественнонаучных факультетов. – М.: РИЦ МГТУ им. М.А. Шолохова, 2014. – 165 с.

рациональной трактовкой на этой основе собственного адаптационного опыта, то есть собственного менталитета и мироощущения.

Мироощущение – этнический феномен, сформированный в биогеоценозе в ходе этногенеза.

Мудрость – интуитивно верное понимание соотношения природных и социальных факторов в становлении человека, условие успешного управления процессами, основанными на педагогическом акте сущностного воспитания.

Наставничество – особая форма реализации инстинкта воспитания, педагогического дара, педагогического труда для передачи адаптационного (краеведческого) опыта через взаимодействие поколений.

Образование – единство воспитания, обучения и развития, направленное на формирование целостной картины мира.

Обучение – направленный процесс трансляция *технологической информации* от поколения к поколению, во взаимном субъектно-субъектном взаимодействии людей с целью ее освоения.

Педагогика краеведения – область знания, изучающая методологию трансляции коллективного адаптационного опыта от поколения к поколению на определенной фазе исторического бытия, на определенной территории, в сложном взаимном субъектно-субъектном взаимодействии людей.

Педагогическая интуиция – принятие решений в педагогической ситуации без обоснования с помощью доказательства, которые сопровождаются внутренним ощущением очевидности, и основаны на обобщении в образной форме непознанных связей и закономерностей – «опыта предков».

Педагогическая логика – принятие решений в педагогической ситуации на основе рассуждений, умозаключений, специальных знаний и опыта, необходимость которых подкреплена руководящими документами, планированием и методическим (технологическим) обеспечением.

Педагогически организованная деятельность – педагогическая ситуация в форме сложных социальных отношений или экстремальных условий, в основе которой лежит проблема, преодоление которой требует от ребенка новых знаний, нового опыта, принятия решений, поступка, поиска пути к опыту старших участников социализации.

Педагогический акт – адаптационное новообразование, воспринятое как урок жизни в процессе направляющего общения с педагогом,

присваивается ребенком через интериоризацию как свой собственный опыт.

Педагогический контакт – процесс работы педагога с ребенком, когда в рамках обучения или опеки он формирует (строит или лепит), а затем поддерживает систему социально-приемлемого поведения.

Педагогические принципы реализации краеведческого подхода – природосообразность (сущность), культуросообразность (связи) и целесообразность (отношения).

Прямое (показное) воспитание – вариант управления социализацией, предполагающий внешнее (экзогенное) формирующие воздействие на ребенка – педагогический контакт – с целью приобретения стабильных социальных навыков.

Развитие – последовательное закрепление адаптационных навыков в ходе социализации человека.

Сигнальная наследственность¹ – наследование потомством поведенческих навыков путем научения через условный рефлекс подражания. *Интериоризация*² (интернализация) – переход извне внутрь; процесс превращения внешних факторов, воздействующих на людей в устойчивые внутренние качества личности путем усвоения индивидом выработанных в обществе социальных ценностей, норм, представлений, традиций и т. д. *Импринтинг*³ (запечатление) – специфическая форма научения у животных и человека, фиксация в их памяти отличительных признаков объектов, некоторых врожденных поведенческих актов. И. происходит преимущественно на ранних этапах послеродового развития.

Сердечное внимание – мысленное внимание родителей или педагога к состоянию ребенка, когда он рядом или отсутствует, с целью поддержки в нем адекватного ожиданиям родных и наставника спокойного состояния духа и тела.

Социокультурная (социальная и культурная) адаптация – частный случай социализации, направленный на формирование у человека *менталитета*, совместимого с ментальной доминантой социума.

Социум – коллектив, системные связи внутри которого обусловлены совместным взаимодействием в рамках межэтнических контактов.

¹ Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. – СПб., 1999.

² Там же.

³ Там же.

Сущностное воспитание – вариант управления социализацией, в основе которого лежит процесс неформального направляющего общения наставника и воспитанника – педагогический акт – с целью выработки отношения к социальной действительности.

Технологическая информация – сведения, получаемые человеком в ходе социализации с целью освоения технологических достижений материального производства, реализуется через обучение.

Функции краеведения как педагогической категории:

- поддержка единства общества на основе общегосударственных национальных ценностей, осуществляется через воспитание;
- поддержка жизнедеятельности человека и общества, осуществляется через обучение;
- расширение возможностей в самореализации через освоение культуры и контакт с народами России и мира, осуществляется через образование в целом.

Цель краеведения как педагогической категории – социальная (культурная) и этническая (экологическая) самоидентификация человека.

Этнос¹ – естественно сложившийся на основе оригинального стереотипа поведения коллектив людей, противопоставляющий себя всем другим таким коллективам, исходя из ощущения комплиментарности².

Этноэкологическая (этническая и экологическая) адаптация – частный случай социализации, направленный на формирование у человека *мироощущения*, совместимого с этнической доминантой в мироощущении родного этноса.

¹ Ермолаев В.Б. Толковый словарь понятий и терминов теории этногенеза. – М., 1989.

² КОМПЛИМЕНТАРНОСТЬ – положительная (отрицательная) – ощущение подсознательной взаимной симпатии (антипатии) особей, определяющее деление на «своих» и «чужих». Ермолаев В.Б. Толковый словарь понятий и терминов теории этногенеза. – М., 1989.

ИСПОЛЬЗОВАННЫЕ ИСТОЧНИКИ

1. Агошкова, Е.Б. Системология: сущность и место в научном знании. [Текст] / Е.Б. Агошкова, Б.В. Ахлибинский, Б.С. Флейшман // Синергетика и методы науки. – СПб.: Наука, 1998. – 439 с.
2. Айзатулин, Т.А. Теория России. Геоподоснова и моделирование. [Текст] / Т.А. Айзатулин. – М.: [б. и.], 1999. – 70 с.
3. Андреев, Д.А. Роза мира. Метафилософия истории. [Текст] / Д.А. Андреев. – М.: Прометей, 1991. – 288 с.
4. Андреева, И.Н. Философия и история образования: Учеб. пособие. [Текст] / И.Н. Андреева. – М.: Мос. гор. пед. общество, 1999. – 191 с.
5. Арапов, М.В. О проблемах школы в телеконференции fido7.ru.school. [Электронный ресурс] // Курьер образования. – URL: http://courier.com.ru/co_2/co_2/0arap.htm (Дата обращения 24.08. 1999).
6. Аронсон, Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию. [Текст] / Э. Аронсон. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 517с.
7. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. [Текст] / А.Г. Асмолов – М.-Воронеж, 1996. – 768 с.
8. Баранцев, Р.Г. Открытым системам - открытые методы . [Текст] // Синергетика и методы науки/ Р.Г. Баранцев – СПб., 1998. – 439 с.
9. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология. [Текст] / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
10. Бодалев, А.А. Вершина развития взрослого человека: характеристики и условия движения. [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с.
11. Бондаревская, Е.В. Введение [Текст] // Образование в поисках человеческих смыслов / Под ред. Е.В. Бондаревской Рос. акад. образования, Юж. отд-ние. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1995. – 215 с.
12. Борисенков, Е.П. Тысячелетняя летопись необычных явлений природы. [Текст] / Е.П. Борисенков, В.М. Пасецкий. – М.: Мысль, 1988. – 522 с.
13. Бромлей, Ю.В. Очерки теории этноса. / Ю. В. Бромлей. – М.: Наука, 1983. (Цит. по Брюн, Е. А. Эко-культурные основы смыслообразования и психоактивные вещества / Е. А. Брюн // Журнал прикладной психологии. – 1998. – № 1. – С. 23.)

14. Брюн, Е. А. Эко-культурные основы смыслообразования и психоактивные вещества. [Текст] / Е. А. Брюн // Журнал прикладной психологии. – 1998. – № 1. – С. 5–19.
15. Вдовин, А.И. Русский народ в национальной политике. XX век. [Текст] / А.И. Вдовин, В.Ю. Зорин, А.В. Никонов. – М.: Информ.-издат. агентство «Русский мир», 1998. – 448 с.
16. Вернадский, В.И. Живое вещество биосферы. [Текст] / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1994. – 672 с.
17. Волков, Г.Н. Этнопедагогика. [Текст] / Г.Н. Волков. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1974. – 376 с.
18. Волков, И.П. Учим творчеству // Педагогический поиск. / И.П. Волков. – М.: Педагогика, 1988. – С. 89–123.
19. Воронов, В.В. Педагогика школы в двух словах. [Текст] / В.В. Воронов. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 146 с.
20. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Научное наследие. [Текст] / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1983. – 400 с.
21. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
22. Галнер, Э. О природе национализма [Текст] / Э. Галнер // «Знание – сила». – 1990. – № 7 – С. 1–5.
23. География России. В двух книгах. Учебник для 8-9 классов общеобразовательных учреждений. Книга 1. Природа и население [Текст] / А.И. Алексеев, В.А. Низовцев, Э.В. Ким; Под ред. А.И. Алексеева. – М., 1999. – 296 с.
24. Герцен, А. И. Былое и думы. Гл. XXX ч. 4. [Текст] / А. И. Герцен. – М.: Художественная литература, 1968. – 930 с.
25. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 608 с.
26. Голов, В.П. Экспертиза авторских программ по краеведению и педагогические требования к их структуре и содержанию [Текст] // Принципы обновления программного обеспечения в учреждениях дополнительного образования. [Текст] / В.П. Голов – СПб.: [б.и.], 1995. – 163 с.
27. Гринив, В.В. Философия небытия Карла Маркса. [Текст] / В.В. Гринив. – Киев, МП «Гопотранс», 1992. – 277 с.

28. Громыко, Ю.В. Проектное сознание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления [Текст] / Ю.В. Громыко. – М.: Институт учебника Paideia, 1997. – 560 с.
29. Гумилев, Л.Н. География этноса в исторический период. [Текст] / Л.Н. Гумилев. – Л.: Наука, 1990 – 280 с.
30. Гумилев, Л.Н. Древняя Русь и Великая степь. [Текст] / Л.Н. Гумилев. – М.: Тов. Клышников, Комаров и К., 1992. – 512 с.
31. Гумилев, Л.Н. От Руси до России. Очерки этнической истории. [Текст] / Л.Н. Гумилев. – М.: Экспрос, 1993. – 307 с.
32. Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера земли. [Текст] / Л.Н. Гумилев. – Л.: Гидрометеиздат, 1990. – 327 с.
33. Гумилев, Л.Н. Этносфера: История людей и история природы. [Текст] / Л.Н. Гумилев. – М.: Экспрос, 1993. – 544 с.
34. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
35. Данилевский, Н.Я. Россия и Европа: Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германско-Романскому. 6-е изд. [Текст] / Н.Я. Данилевский – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, Издательство «Глаголь», 1995. – 552 с.
36. Джеймс, П. Все возможные миры. История географических идей. [Текст] / П. Джеймс, Дж. Мартин. Пер. с англ. А. Г. Исаченко. – М.: Прогресс, 1988. – 672 с.
37. Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы: Беседы о человеке в компании птиц и зверей. [Текст] / В.Р. Дольник. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 208 с.
38. Домострой [Текст] / РАН ; сост., пер. В.В. Колесов: пер., подгот. текста В.В. Рождественская // Колесов, В.В. Домострой как памятник средневековой культуры / В.В. Колесов. – С.301–356. – СПб.: Наука, 2007. – 400 с.
39. Ершов, П.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. [Текст] / П.М. Ершов, А.П. Ершова, В.М. Букатов. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 336 с.
40. Занков, А.В. Избранные педагогические труды. [Текст] / А.В. Занков. – М.: Новая школа, 1996. – 432 с.
41. Зеньковский, В.В. История русской философии в 4 т. [Текст] / В.В. Зеньковский Т.1. Ч. 1. – Л.: ЭГО, 1991. – 222 с.

42. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. [Текст] / В.В. Зеньковский. – М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. – 224 с.
43. Ильин, И. А. Аксиомы религиозного опыта: Исследование: Т. 1–2. [Текст] / И.А. Ильин. – М.: ООО «Парогъ», 1993. – 448 с.
44. Ильин, И.А. Собрание сочинений в 10 т. [Текст] /И.А. Ильин Т. 6. Кн. III. – М.: Русская книга, 1997. – 560 с.
45. Ислам: Энциклопедический словарь / Отв. ред. С.М. Прозоров. – М.: Наука, 1991. – 315 с.
46. История православной церкви в XIX веке. (Репринт 1901 г.) – М.: Московское Подворье Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 1998. – 770 с.
47. Каганский, В.А. Центр – провинция – периферия – граница. Основные зоны культурного ландшафта. [Электронный ресурс] / В.А. Каганский – URL: http://old.russ.ru/culture/20041026_kag.html (Дата обращения 06.02.2015)
48. Казначеев, В.П. Проблемы человековедения. [Текст] / В.П. Казначеев. – М.-Новосибирск: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. – 352 с.
49. Камю, А. Бунтующий человек. [Текст] / А. Камю. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
50. Карсавин, А.П. Малые сочинения. / А.П. Карсавин – СПб.: Алетейя, 1994. – 534 с.
51. Кейлоу, П. Принципы эволюции. [Текст] / П. Кейлоу. Пер. с англ. – М.: Мир, 1981. (Цит. по: Харитонов, С.В. О синергетическом подходе к проблеме классификации психических потребностей [Текст] / Синергетика и методы науки. – СПб.: Наука, 1998. С. 229.)
52. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. [Текст] / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
53. Ключевский, В.О. Курс русской истории. [Текст] / В.О. Ключевский. – М.: Мысль, 1987. Т.1. – 430 с.
54. Ковалевский, П.И. Русский национализм и национальное воспитание. [Текст] – СПб., 1912. Репринт / П.И. Ковалевский. – М.: [б.и.], 1996. – 395 с.
55. Козлова, П.П. Природосообразность как основополагающий принцип в истории школы и педагогики. Автореферат. [Текст] / П.П. Козлова. – Казань: [б. и.], 1998. – 41 с.

56. Коменский, Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. [Текст] / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.

57. Кузнецов, А.И. Конструирование содержания личностно-ориентированного образования в целях формирования национального типа сознания [Текст] / А.И. Кузнецов, А.В. Бетин // Образование в поисках человеческих смыслов / Под ред. Е.В. Бондаревской. Рос. акад. образования, Юж. отд-ние. – Ростов-н/Д.: Изд-во РГПУ, 1995. – 215 с.

58. Кумарин, В.В. Педагогика в пучине схоластики. Методологический диагноз. [Текст] / В.В. Кумарин. – М.: Ассоциация независимых педагогов, 1999. – 48 с.

59. Кураев, А. Как делают антисемитом. [Текст] / А. Кураев. – М.: «Одигитрия», 1998. – 58 с.

60. Кураев, А. Миссионеры на школьном пороге. [Текст] / А. Кураев. – М.: [б. и.], 1995. – 110 с.

61. Кураев, А.В. Традиция, догмат, обряд. Апологетический очерк. [Текст] / А.В. Кураев. – М.-Клин.: Издательство Братства Святителя Тихона., 1995 – 416 с.

62. Кураев А. В. Школьное богословие [Текст] / Диакон Андрей Кураев. – М.: Междунар. православ. фонд «Благовест», 1997. – 308 с.

63. Кусжанова А.Ж. Исторические типы образования. [Электронный ресурс] // Credo – 1998. – № 6. – URL: [http://credonew.ru/content /view /107/ 50/](http://credonew.ru/content/view/107/50/) (Дата обращения 06.02.2015)

64. Ларин Н.С. Осторожно, галиматья [Текст] // Русский дом. – 1999. – № 9 [Электронный ресурс]. – URL: http://rd.rusk.ru/99/rd9/home9_22.htm (Дата обращения 06.02.2015)

65. Левонтин Р. Человеческая индивидуальность: наследственность и среда /Пер. с англ. [Текст] / Р. Левонтин. – М.: Прогресс. Универс, 1993. – 208 с.

66. Леонтьев, А.Н. Биологическое и социальное в психике человека [Текст] / Избранные психологические труды: [в 2 т.] – Т. 1. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 393 с. – С. 76–95.

67. Леонтьев, К.Н. Византизм и славянство [Текст] // Записки отшельника / К.Н. Леонтьев. – М.: Высшая школа, 1992. – 544 с.

68. Лихачев, Д.С. Образ города [Текст] / Д.С. Лихачев // Знание – сила. – 1988. – № 5. – С 8–15.

69. Лишин, О. В. Педагогическая психология воспитания. [Текст]: Учебное пособие / О.В. Лишин; под. ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2003.
70. Лобашев, М.Е. Сигнальная наследственность. [Текст] / М.Е. Лобашев. // Исследования по генетике. – Т. 1. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. – С. 3 – 11 (Цит. по кн.: Гумилев, Л.Н. Этносфера: История людей и история природы / Л.Н. Гумилев. – М.: Экспресс, 1993. С. 301)
71. Лоренс, К. Агрессия (так называемое «зло») [Текст] / К. Лоренс. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 272 с.
72. Лосев, А. Ф. Жизнь: Повести, рассказы, письма [Текст] / А.Ф. Лосев. – СПб.: Комплект, 1993. – 535 с.
73. Лосев, А.Ф. Философия имени. [Текст] / А.Ф. Лосев. – М.: Издательство МГУ, 1990. – 269 с.
74. Лосский, В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие. [Текст] / В.Н. Лосский. – М.: Центр СЭИ, 1991. – 288 с.
75. Лотман, Ю.М. Александр Сергеевич Пушкин. Биография писателя. [Текст] / Ю.М. Лотман. – Л.: Просвещение, 1983. – 255 с.
76. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию [Текст] / М.К. Мамардашвили. – М.: Издательская группа «Прогресс» «Культура», 1992. – 415 с.
77. Мамардашвили, М.К. Кантские вариации. Фрагменты. М.К. Мамардашвили в 1982 году в Москве. [Текст] / М.К. Мамардашвили. – URL: <http://www.psychology.ru/library/00028.shtml> (Дата обращения: 18.09.2014).
78. Мамардашвили, М.К. Мысль под запретом [Текст] / М.К. Мамардашвили // Вопросы философии (№ 4 – № 5). – 1992. – № 4.
79. Маркс, В.А. О концепции локальных цивилизаций Н.Я. Данилевского, О. Шпенглера, А.Дж. Тойнби [Текст] // Актуальные проблемы образовательных дисциплин и прикладных исследований в вузе : межвуз. сб. науч. работ / Ессентук. ин-т упр., бизнеса и права; под общ. ред. А.В. Арапова. – Ессентуки, 1998. – С. 98–102.
80. Матрусов, И.С. Краеведение и краеведческий подход в преподавании географии. Сб. статей. [Текст] / И.С. Матрусов и др. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 150 с.

81. Мушин, В. Б. О некоторых механизмах эволюционной динамики поведения в обществе и развивающем обучении. [Текст] / В.Б. Мушин // Журнал прикладной психологии. – 1999. – №1. – С. 85-95.

82. Национальное образование [Текст] / Портал открытых данных Правительства Москвы. / Средняя общеобразовательная школа с этнокультурным (национальным) компонентом образования – URL: <http://data.mos.ru/datasets/568?pageNumber=1&versionNumber=1&releaseNumber=1> (Дата обращения 6.02.2015).

83. Новодворская, В.И. По ту сторону отчаяния. [Текст] / В.И. Новодворская. – М.: Новости, 1993. – 272 с.

84. Носовский, Г.В. Империя. [Текст] / Г.В. Носовский, А.Т. Фоменко. – М.: Факториал, 1995. С. 340. (Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. – М.: Высшая школа, 1992. С. 9–11. Лызлов А. Скифская история. – М.: Наука, 1990. – С. 347.)

85. Остапец-Свешников, А.А. От кружка школы до экспериментального центра Москвы и России (20 лет клуба и центра «Родина»). [Текст] / А.А. Остапец-Свешников. – М.: ЭЦДЮТЭ «Родина», 1997. – 100 с.

86. Остапец, А.А. Педагогика туристско-краеведческой работы в школе. [Текст] / А.А. Остапец. – М.: Педагогика, 1985. – 104 с.

87. Оценка и аттестация кадров образования за рубежом [Текст] / Ю. С. Алферов, И. М. Курдюмов, Л. И. Писарев ; под ред. Ю. С. Алферова, В. С. Лазарева. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 145 с.

88. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений [Текст] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

89. Песталоцци, И.Г. Проект памятной записки графу Карлу Иоганну Христиану фон Цинцендорфу о связи профессионального образования с народными школами. [Текст] // Избранные педагогические сочинения. Т.1. – М.: Педагогика, 1981. – 334 с. (Цит. по Андреева, И.Н. Философия и история образования [Текст]: учеб. пособие / И.Н. Андреева – М.: Мос. гор. пед.общество, 1999. С. 80.)

90. Пестель, П.И. «Русская правда» [Текст] / П.И. Пестель. –URL: http://vivovoco.astronet.ru/VV/LAW/VV_PES_W.HTM (Дата обращения 6.02.2015). Муравьев, Н.М. Проект конституции. [Текст] / Н.М. Муравьев. – URL: http://vivovoco.astronet.ru/VV/LAW/NIKITA_W.HTM (Дата обращения 6.02.2015).

91. Политология: Энциклопедический словарь /Авт. кол. : Ю. И. Аверьянов, С. Г. Айвазов, Т. А. Алексеева и др. – М.: Изд-во Московского коммерческого ун-та, 1993. – 431 с.
92. Полный православный богословский энциклопедический словарь / ред. Д. А. Булатова. – Репр. воспроизведение изд. – СПб.: Изд-во П. П. Сойкина. – 1992. – 2463 с.
93. Половое воспитание российских школьников Концепция Российской Академии образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://life.orthomed.ru/an/Raznoe/cz-cd/HTML/WWW/material/mat90.htm> (Дата обращения 6.02.2015).
94. Протопопов, А.И. Трактат о любви, как её понимает жуткий зануда. [Электронный ресурс]. /А.И. Протопопов. – М.: КСП+; 2002 – 304 с. – URL: <http://protopop.chat.ru/tl3.html> (Дата обращения 6.02.2015).
95. Психология национальной нетерпимости. Хрестоматия. / Сост. Ю.В. Чернявская. – Мн.: Харвест, 1998. – 560 с.
96. Психология. Словарь./ Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
97. Равкин, З.И. Педагогика Царскосельского Лицея Пушкинской поры (1811-1817) Историко-педагогический очерк. [Текст] / З.И. Равкин. – М.: Флинта, 1999. – 152 с.
98. Родоман, Б.Б. Ведаем ли мы, что творим, или Пейзаж России. [Текст] / Б.Б. Родоман // Знания–сила. – 1990. – № 10. – С.1–7.
99. Родоман, Б. Б. Наука, чуть было не онемевшая. [Текст] / Б.Б. Родоман // «Знания-сила» – 1990. – № 9. – С. 1–10.
100. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. 1993-1999, Т.1 (А-М). – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.
101. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
102. Словарь современной социологии. / Под ред. В.И. Кураева и др. – М.: Политиздат, 1993. – 511 с.
103. Современная философия: Словарь и хрестоматия. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 511 с.
104. Старообрядчество. Лица предметы, события и символы. Опыт энциклопедического словаря. / С. Г. Вургафт, И. А. Ушаков. – М.: Церковь, 1996. – 317 с.

105. Сухарев, А.В. Этническая функция культуры и психологические расстройства [Текст] / А.В. Сухарев // Журнал прикладной психологии. – 1998. – № 1, – С. 5–18.

106. Тавадов, Г.Т. Этнология. Словарь-справочник. / Г.Т. Тавадов. – М.: Соц.-полит. журнал, 1998. – 688 с.

107. Тойнби, А. Дж. Постижение истории. Часть 1. [Электронный ресурс]. / А. Дж. Тойнби ; сост. А. П. Огурцов. – М.: Прогресс, 1991. – 731 с. – URL: <http://gumilevica.kulichki.net/Toynbee/Toynbee104.htm> (Дата обращения 6.02.2015).

108. Трифонов, Е. В. Психофизиология профессиональной деятельности. Словарь. / Е. В. Трифонов. – СПб.: [б. и.], 1996 – 320 с.

109. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений [Текст] / Под ред. М.М. Потапника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.

110. Уснадзе, Д. Н. Теория установки. [Текст] / Д.Н. Уснадзе. – Москва-Воронеж., 1997. (Цит. по Психология личности Т. 2. Хрестоматия. – Самара, 1999. – 544 с.)

111. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании // Собрание сочинений в 6 томах. [Текст] / К.Д. Ушинский / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. Т. 1. – 416 с.

112. Ушинский, К. Д. Одна из темных сторон германского воспитания [Текст] // Собрание сочинений в 6 томах. / К.Д. Ушинский / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. Т. 2. – 496 с.

113. Франкл, В. Человек в поисках смысла. Сборник. [Текст] / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

114. Хакен, Г. Синергетика. [Текст] / Г. Хакен. – М., 1980. (Цит. по: Харитонов С. В. О синергетическом подходе к проблеме классификации психических потребностей. – СПб.: Наука, 1998. – С. 228.)

115. Харитонов, С. В. О синергетическом подходе к проблеме классификации психических потребностей [Текст] / Синергетика и методы науки / Под ред. М. А. Басина / С. В. Харитонов. – СПб.: Наука, 1998. С. 220 – 236.

116. Шишкин, И.С. Симбиоз, ксения и химера. Лев Гумилёв об этносах России. / И.С. Шишкин [Электронный ресурс]. – URL: <http://gumilevica.kulichki.net/debate/Article16.htm> (Дата обращения: 18.09.2014).

117. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе [Текст] / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – 2-е изд. – М.: [б. и.], 1999. – 317 с.

118. Шкловский, В.Б. Гамбургский счет: статьи воспоминания, эссе (1914–1933). [Текст] / В.Б. Шкловский. – М.: Сов. писатель, 1990. – 544 с.
119. Шмид, Е. История средних учебных заведений в России. [Текст] / Е. Шмид. – СПб.: Типография В.С. Балашева, 1878. – 684 с.
120. Шмидт, С. О. «Золотое десятилетие» советского краеведения [Текст] // «Отчество». Краеведческий альманах. / С. О. Шмидт. – М.: 1990. – 224 с.
121. Шпенглер, О. Закат Европы: пер. с нем. [Текст] / О. Шпенглер. – М.: Искусство, 1993. – 303 с.
122. Шафаревич, И. Р. Русофобия. Две дороги – к одному обрыву [Текст] / И. Р. Шафаревич. – М.: Товарищество русских художников, 1991. – 144 с.
123. Щедровицкий, Г. П. Методология педагогических исследований [Текст] // Педагогика и логика / Г.П. Щедровицкий. – М.: Касталь, 1993. – С. 16–200.
124. Щедровицкий, Г. П. Программирование научных исследований и разработок. [Текст] / Г. П. Щедровицкий. – М.: Просвещение, 1999. – 288 с.
125. Энциклопедический социологический словарь / Под общей ред. Г. В. Осипова. – М.: ИСПИ РАН, 1995. – 939 с.
126. Эпштейн, А.С. Градостроительство и местная власть. [Текст] / А. С. Эпштейн // Власть и творчество. Архитектура в истории русской культуры. – М.: Эра, 1999. – Вып. 4. – С.61–64.
127. Юнг, К. Г. Конфликты детской души. [Текст] / К. Г. Юнг. – М.: «Канон», 1995. – 336 с.
128. Юнг, К. Г. Проблема души нашего времени. [Текст] / К. Г. Юнг. – М.: Прогресс, 1994. – 336 с.
129. Ямбург, Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель. [Текст] / Е. А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.
130. Яценко, Н. Е. Толковый словарь обществоведческих терминов / Н. Е. Яценко. – СПб.: Лань, 1999. – 524 с.

Содержание

Глава 1. Ценностные основания краеведения. Менталитет и мироощущение в структуре ценностей и целей образования

1.1. Педагогика, государство, патриотизм	3
1.2. Краеведческие предпосылки в педагогике как отражение мироощущения в этносе и менталитета в социуме	8
1.3. Краеведческий подход при формировании мироощущения в этносе в условиях антропогенных ландшафтов как условие реализации инстинкта воспитания. Этология.....	13
1.4. Краеведческий подход как реализация традиционных форм природосообразного национального воспитания и обучения, при формировании менталитета в социуме. Связь краеведения и социальной истории России	17

Глава 2. Этногенез и социальная история России как отражение состояния современного образования Российской Федерации

2.1. Этнические контакты как предпосылка к преодолению традиционных форм природосообразного национального воспитания и обучения в России. Антисистемы	24
2.2. Ход этногенеза в России как результат этнических контактов романо-германской и российской суперэтнических систем. Краеведческий подход в произведениях русской литературы как отражение этногенеза	30
2.3. Надлом в России. Краеведческий подход.....	35
2.4. Национально-государственный императив России. Краеведческий подход.....	40

Глава 3. Социокультурная адаптация. краеведческий подход

3.1. Культурология. Краеведческий подход как решение проблем социальной адаптации	45
3.2. Вероисповедание как путь адаптации человека к среде	49
3.3. Этнопсихология. Механизмы адаптации человека к среде	55
3.4. Этнопедагогика. Механизмы адаптации человека к среде.....	61

Глава 4. Этноэкологическая адаптация. Краеведческий подход

4.1. Национальный стереотип поведения как механизм адаптации человека к среде.....	68
4.2. Этика как фактор адаптации человека к среде.....	73
4.3. Географические факторы адаптации человека к среде.....	78
4.4. Быт как фактор адаптации человека к среде	82

Глава 5. Системные и методологические предпосылки в актуализации краеведческого подхода в образовании

5.1. Система мировоззренческих принципов в реализации адаптации человека к среде. Краеведческий подход	88
5.2. Вопросы методологии в изучении краеведческого подхода в образовании. Сущность краеведческой информации. Цель краеведения.....	96
5.3. Школьное краеведение как реализация единства географического и духовного пространства в мироощущении подростка	101
5.4. Место педагога и педагогического коллектива в реализации краеведческого подхода в воспитании и обучении	107

Глава 6. Краеведческий подход в дополнительном и профессиональном образовании

6.1. Дополнительное профессиональное образование как адаптационное поле формирования профессиональной компетентности человека	113
6.2. Технологический и краеведческий аспект в дополнительном профессиональном образовании	118
6.3. Воспитывающее обучение как адаптационный фактор в дополнительном профессиональном образовании	124
6.4. Человеческий фактор в ходе в социокультурной и этноэкологической адаптации в дополнительном профессиональном образовании	128

Глава 7. Теоретическая модель реализации краеведческого подхода в туристской подготовке школьников в системе дополнительного образования

- 7.1. Туристско-краеведческая работа в загородном летнем лагере как модель краеведческого подхода в обучении и воспитании детей 133
- 7.2. Комплексная краеведческая программа «Восхождение к истокам» как реализация краеведческого подхода в системе общего и дополнительного образования 136
- 7.3. Природосообразность, культуросообразность и целесообразность в краеведческом подходе. Туристское краеведение..... 140
- 7.4. Формы краеведческих исследований со школьниками, апробированные в Первенстве г. Москвы по туризму 145

Глава 8. Средства краеведения в туристской подготовке школьников в системе дополнительного образования

- 8.1. Решение проблемы актуальности краеведческих исследований школьников в детско-юношеском туризме..... 149
- 8.2. Реализации краеведческого подхода в туристской подготовке в системе дополнительного образования. 151
- 8.3. Краеведение в системе туристско-краеведческой деятельности общего и дополнительного образования г. Москвы. Программа «Вековые кольца России»..... 153
- 8.4. Управление эффективностью дополнительного образования детей средствами туристско-краеведческой направленности 157

Заключение 161

Послесловие 164

Толковый словарь понятий и терминов педагогики краеведения..... 168

Использованные источники 172

Заметки. 185

Заметки.

Научное издание

Юрий Семенович Самохин

**ОПРАВДАНИЕ
КРАЕВЕДЕНИЯ**

Монография

В авторской редакции.

Макет обложки: М.В. Кантакузен

На обложке использован

рисунок Нормана Роквелла (Norman Rockwell)

Подписано к печати 8.10.2014 г. Формат 60×84 1/16

Объем 11,75 п.л. Тираж 200 экз.

Настоящая работа – попытка представить краеведение как реализацию единства географического и духовного пространства в мироощущении человека, как путь преодоления кризиса и в педагогическом процессе, и в обществе в целом. Ибо подлинное краеведение позволяет объяснить подспудные мотивы человеческих поступков и, опираясь на поведенческий опыт поколений, опыт вероисповедания, опыт освоения ландшафта, позволяет прогнозировать будущее. Краеведение – это и опыт преодоления противостояния с соседями, через глубокое осознание географических особенностей своего родного этноса и каждого из народов, этносов, контакт с представителями которых исторически неизбежен или необходим. Этим обосновывается необходимость возвращения должного места краеведческой информации в систему просвещения, через развитие адаптационного потенциала краеведческого подхода в обучении и воспитании, через возрождение системы внешкольной работы.



Самохин Юрий Семенович

Самохин Ю.С. кандидат педагогических наук, доцент кафедры Экологии и наук о Земле МГТУ им. М.А.Шолохова. Путешествовал по Кавказу, Карпатам, Уралу, Алтаю, Камчатке и Сахалину. Список научных работ – более 80. Читаемые дисциплины: экономическая и социальная география мира, география туризма, страноведение, краеведение, экологический менеджмент и маркетинг, экономика природопользования.