

УДК 37(091)(4/9)

РЕТРОСПЕКТИВА И СУЩНОСТЬ СРЕДОВОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ

РЕТЮНСКИХ Игорь Васильевич,

начальник учебной части,

заместитель начальника военной кафедры, подполковник,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва;

СОРОКОВЫХ Виталий Вячеславович,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры психолого-педагогического образования,

Елецкий филиал АНО ВО РосНОУ

АННОТАЦИЯ. На основе анализа, герменевтики и интерпретации историко-педагогических и политических источников констатируются осознанно организованные и спонтанно-стихийные механизмы средового подхода к образованию; диагностируется необходимость теоретической реконструкции феноменальных регистров его осуществления в истории педагогики; его уже так или иначе осознанная – ноуменальная – ретроспекция отличается от ретроспективы различных направлений аксиологически легитимной и также аксиологически нелегитимной социальной педагогики, выявляется нетождественность, комплементарность, а в ряде случаев и антагонистичность этих взаимосвязанных направлений педагогического мышления, поиска и педагогико-средовой практики; устанавливается необходимость дальнейшего дифференцирования позиций педагогической аксиологии подлинно педагогической теории и практики от всего лишь формально-педагогических технологий и практик, в том числе социальных и педагогико-средовых, но преследующих антиобразовательные и внепедагогические цели, противоположные сущностной и аксиологической основе педагогики.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: средовой подход к образованию в его истории, его намеренные и спонтанно-стихийные механизмы; ретроспективы средового подхода к образованию и ряда направлений социальной педагогики, их несовпадающая, как комплементарная, так, в ряде случаев, и антагонистическая аксиологическая сущность; германское средоведение конца XIX, начала XX веков, марксистские, троцкистские, левомарксистские и неоконсервативные поиски в области «педагогики среды» и задач по ментальному и культурно-революционному преобразованию российского и мирового социума.

HISTORY AND SIGNIFICANCE OF SITUATIONAL APPROACH TO EDUCATION

Retiunskikh Ig. V., Head of Administrative Office, Deputy Head of the Military Department, Lieutenant Colonel, National Research University "Higher School of Economics", Moscow;

Sorokovykh V.V., Cand. Pedag. Sci., Docent of the Department of Psychological and Pedagogical Education

Non-governmental Educational Institution of Higher Professional Education 'Russian New University', Yelets branch

ABSTRACT. The paper examines spontaneous mechanisms of the environmental approach to education according to analysis, hermeneutics and the interpretation of historical, pedagogical and political sources. It is also considered that there is a necessity of theoretical reconstruction of the phenomenal registers and its implementation in the history of pedagogy. Authors declare that noumenal retrospection differs from the retrospective of various axiologically legitimate and also axiologically illegitimate social pedagogy, revealing non-identity, complementarity, and in some cases antagonistic nature of these interrelated directions of pedagogical thinking, search and pedagogical-environmental practices. The article also shows the need of further distinction genuine pedagogical theories, practices and only formal pedagogical technologies, including social and pedagogical-environment, pursuing anti-educational and extra-pedagogical goals, opposing the essential and axiological basis of pedagogics.

KEY WORDS. Situational approach to education in history, intentional and spontaneous mechanisms, retrospective of the environmental approach to education. areas of pedagogics, antagonistic and axiological entity; German environmental science XIX– XX centuries, Marxist, Trotskyist, neoconservative claims in environment pedagogy, tasks on the mental-cultural and revolutionary transformation in Russia and all over the world.

С тановление средового подхода к образованию (А. Т. Куракин, Х. Й. Лийметс, Л. Н. Новикова, В. Д. Семёнов, Б. З. Вульф), в наши дни наиболее полно представленного взаимодополнительными школами Е. П. Белозерцева [1; 2] и Ю. С. Мануйлова [3], традиционно и, на наш взгляд, не вполне критично связывают с немецким средоведением рубежа XIX и XX веков. Начало же этой традиции было положено ещё в 1920-х – 1930-х годах, когда активно развивалась так называемая «педагогика среды» (С. Т. Шацкий), в том числе и под влиянием марксистских планов по культурно-революционному преобразованию российского и мирового социума. Так, один из видных педагогов этого периода – А. Г. Калашников прямо утверждал, что основоположником средоведения был Адольф Буземан [4, с. 329].

Утверждение это уже не раз перенесено и в наши дни [5; 6]. Е. П. Белозерцев и И. Б. Щербакова, например, также отмечают, что «...в конце XIX века в Германии зародилось средоведение и распространилось, в том числе и на Россию...». И хотя уже в следующем абзаце происходит «...необходимое отступление или возвращение...» к К. Д. Ушинскому, но впечатление о том, что ретроспектива средового подхода к образованию начинается именно в Германии, всё же

Утверждение это уже не раз перенесено и в наши дни [5; 6]. Е. П. Белозерцев и И. Б. Щербакова, например, также отмечают, что «...в конце XIX века в Германии зародилось средоведение и распространилось, в том числе и на Россию...». И хотя уже в следующем абзаце происходит «...необходимое отступление или возвращение...» к К. Д. Ушинскому, но впечатление о том, что ретроспектива средового подхода к образованию начинается именно в Германии, всё же

остаётся, несмотря на то, что именно эти авторы и показывают её куда более глубокую, в том числе и российскую основу [7, с. 10].

Схожая ситуация имеет место и в работах другого родоначальника современного нам средового подхода к образованию – Ю. С. Мануйлова, который, выводя его ещё из Библии и других контекстов, вместе с тем не только видит его принципиального начала именно в немецком средоведении конца XIX – начала XX веков, но и фактически соглашается с А. Г. Калашниковым в том, что именно А. Буземан был его основателем [8, с. 46-47 и далее].

Очевидно, однако, что такого просто не могло быть, так как та или иная культурно-образовательная среда, а соответственно, и средовой подход возникают при создании любой школы, в том числе и по хорошо известным Ю. С. Мануйлову [9] механизмам самоорганизации. Кроме того, очевидно, что внимание к средам образования проявляли задолго до А. Буземана.

В первую же очередь это справедливо по отношению к И. Г. Песталоцци, который в эпоху Просвещения осознанным образом создал первую в этом смысле культурно-образовательную среду, где и попытался реализовать как свои идеи о природосообразном, трудовом, народном и культуросообразном воспитании, так и идеи развивающего обучения.

И эта педагогическая новация привела не только к появлению целого ряда принципиально новых учебных заведений, в первую очередь, в России, но и к общему оживлению педагогико-средового мышления, к становлению осознанной и именно педагогико-средовой практики. Так, если до теоретических работ и средовой деятельности И. Г. Песталоцци многие педагоги только размышляли о влиянии среды, что состоялось, например, уже в работах Я. А. Коменского, настаивающего на том, что «...порядок школы надо заимствовать от природы...» (поэтому и И. Г. Песталоцци был не вовсе первым в постепенной кристаллизации средового подхода к образованию в качестве особой педагогической парадигмы, но стоял, что называется, «на плечах гигантов»), то именно в его работах, а также в педагогической деятельности его ближайших последователей (первыми из которых в России стали М. М. Сперанский, В. А. Жуковский, В. Ф. Малиновский, К. Д. Ушинский) эти теоретические интенции были впервые доведены до реальной и, что немаловажно, весьма успешной педагогико-средовой практики.

Таким образом, в истории педагогики имели место и ноуменальные, и феноменальные как намеренно организованные, так и спонтанно-стихийные механизмы осуществления средового подхода к образованию. При этом многие из этих осуществлений нуждаются, на наш взгляд, в теоретическом воссоздании именно в современный нам период системного кризиса образования (Ф. Г. Кумбс), что открывает нам принципиальные возможности его преодоления и важные перспективы исследовательского развития, а также самого средового подхода. Всякий раз, восстанавливая его ретроспективу, следует различать его ноуменальные, то есть теоретически осознанные, и феноменальные, спонтанно-стихийные регистры, почему-либо ещё не дошедшие до полномасштабного осмысления и осознания, причём как в периоды их непосредственной реализации, так, иногда, и много позднее, но при этом зачастую оказывающиеся не менее значимыми для развития мировой педагогики и не только. Так, именно такая судьба имела место в случае с Царско-сельским лицеем как «...чисто русским педагогическим изобретением...» [10, с. 189]. И именно изобретением «светила российской администрации» – М. М. Сперанского [11]. Дождалось оно сколько-

нибудь достойного самого лица осознания только много позднее его создания.

Сравнительно позднее осознание в теоретической педагогике (И. Я. Селезнёв) принципиально новой педагогической сущности лица (1811 г.) не помешало, однако, именно ему, наряду с «Учреждением для бедных» (1769 г.), Бургдорфским (1800 г.) и Ивердонским институтами (1804 г.) И. Г. Песталоцци, стать не только одним из самых первых осуществлений средового подхода к образованию, но и принципиальным образцом для многих других учебных заведений, в первую очередь, в Российской империи.

И эта принципиально новая в контексте XVIII – XIX веков педагогическая сущность Царско-сельского лицея вполне отчётливо осознавалась уже его создателем: «...училище сие образовано и устав его написан мною, хотя и присвоили себе работу сию другие; но без самолюбия скажу, что оно соединяет несравненно более видов, нежели все наши университеты...» [12, с. 65]. Ю. С. Мануйлов отмечает также, на наш взгляд, явную суперпозицию немецких средоведов по отношению к обществу, их решимость вмешиваться в социальную действительность народов с целью её изменения педагогическими средствами, что позднее откроет дорогу как аксиологически легитимным [13], так и многим аксиологически недопустимым социальным-педагогическим и именно педагогико-средовым практикам, например, марксистским [14], левомарксистским [15-16] и неоконсервативным [17-20]. Ю. С. Мануйлов подчёркивает также, что «...практически важным...» для него «...представляется следующее указание немецких ученых: только "...на основании сопоставления данных среды и целей, намеченных педагогической политикой, вырабатываются те или иные практические воспитательные планы, строятся та или иная сумма педагогических мероприятий..."» [Цит-е издание, там же]. Таким образом, и основную ретроспективу средового подхода к образованию, и, что важнее, его педагогическую сущность, Ю. С. Мануйлов, как и марксистские педагоги в СССР 1920-х – 1930-х годов и вслед за ними, видит, в первую очередь, в немецком средоведении рубежа XIX и XX веков. Как отмечено, разделяют эту точку зрения и другие авторы.

Между тем, и в России, и на Западе XIX и начала XX веков, имели место мощнейшие педагогические явления, явно куда более близкие к самым сущностным и аксиологически безупречным интенциям средового подхода к образованию. В частности, к работам таких предшественников и самого Ю. С. Мануйлова, и его многих последователей, какими являются Л. П. Буева, Л. И. Новикова, Б. З. Вульф, С. А. Завадский, А. В. Куракин, Х. Й. Лийметс, В. Д. Семёнов, М. В. Соколовский. Здесь мы, в первую очередь, имеем в виду такие эпохальные педагогические феномены XIX и начала XX веков, которыми стали, во-первых, теоретические работы и деятельность Песталоцци, а во-вторых, поиски и деятельность целого ряда его объективных – прямых и опосредованных – последователей. Таких, например, какими были А. Дистерверг и К. А. Гельвеций, Ф. Фребель, основатель Царско-сельского лицея – М. М. Сперанский, его первый директор – В. Ф. Малиновский [21] и, кроме того, В. А. Жуковский, который, как известно, именно по системе Песталоцци воспитывал наследника российского престола – будущего царя-освободителя – императора Александра II (в процессе чего в своих путешествиях в Европу не раз прямо и подолгу беседовал и с самим великим швейцарским педагогом). К прямым последователям Песталоцци относят и профессоров лицей: А. И. Галича, А. П. Куницына, Н. Ф. Кокшанского, И. К. Кайданова, Е. А. Энгельгардта, сменившего В. Ф. Малиновского, после его

смерти, на посту директора лицея [22, с. 8-31]. Позднее ими стали также К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев [23], В. В. Розанов, [24] С. Т. Шацкий, В. С. и А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинский, В. А. Лай, и Дж. Дьюи (утверждавший, что «...мы воспитываем не напрямую, а при помощи среды... специально для этих целей формируем среду...» [25, с. 24]).

В России, учитывая скорости XIX века, средовые новации И. Г. Песталоцци были подхвачены практически мгновенно. Так, через педагогическую деятельность В. А. Жуковского и также первого директора Царскосельского лицея – В. Ф. Малиновского (1765 – 1814), который не только разделял идеи швейцарского педагога, но и высказывал собственные, вполне «...созвучные воспитательным идеям И. Г. Песталоцци...» [26, с. 17], они не только проникли в Россию, но и стали теоретической основой культурно-образовательной среды Царскосельского лицея, где, пусть ещё и не названный так, средовой подход к образованию и педагогике, тем не менее, весьма успешно применялся. Так, И. Г. Песталоцци чрезвычайно большое значение придавал «...созданию в школе "духа семейной жизни", то есть такой постановки обучения и воспитания, когда школа становится для ребёнка как бы большой семьёй, где между преподавателями и учащимися возникает неформальная близость ...». «...Необходимо поставить дело так, – отмечал великий педагог, – чтобы ребёнок мог доверять учителю, видеть его искреннее благожелательство к нему...» [27]. В правилах внутреннего распорядка Царскосельского лицея также специально подчёркивалось: «...все воспитанники равны как дети одного отца и семейства, а потому никто не может презирать других или гордиться перед прочими чем бы то ни было...» [28, с. 153].

«...Лицей жил особой для того времени жизнью, он был маленьким островком в огромной России, живущей совершенно по иным законам. Лицейсты воспитывались в атмосфере, когда было невозможным посягнуть на достоинство другого человека. Для дворянина это была непреложная истина, но только по отношению к людям своего сословия, для воспитанников же лицея каждый человек, независимо от его социального положения, имел право на уважение своего человеческого достоинства...» [26, с. 18].

Таким образом, культурно-образовательная среда Царскосельского лицея, построенная с явным использованием идей И. Г. Песталоцци и, кроме того, сходных с ними идей В. Ф. Малиновского, А. И. Галича, А. П. Куницына и особенно М. М. Сперанского, который в своих организационно-педагогических реформах, в первую очередь, опирался на мощнейшие педагогико-средовые традиции российских православных семинарий и духовных академий, из которых он и сам вышел (и которые, таким образом, также необходимо числить в ретроспективе средового подхода к образованию, что удлиняет эту ретроспективу вплоть до «братских школ» времён Я. А. Коменского и его педагогических новаций, а, кроме того, и до учебных заведений ещё Византии, то есть, как минимум, вплоть до поздней античности), не только самым существенным образом отличалась от сред всех других учебных заведений России того времени, но и явно служила особым педагогическим задачам по средовому образованию человека и гражданина.

По образцу Царскосельского лицея, российских православных семинарий и академий как одних из первообразов лицея (наряду со школами И. Г. Песталоцци), в первую очередь, стараниями автора самой идеи лицея – М. М. Сперанского – были построены Петербургское училище правопедения, кадетские корпуса, военные, коммерческие и технические школы нашей страны (в том числе и знаменитый МФТИ, где

идея соединения обучения и производства, задолго до работ В. Н. Шульгина и М. В. Крупениной, но без их странной идеи отмирания школы [29] была блестящим образом реализована), а также целая система учительских семинарий Российской империи, одну из которых – Спасо-Клепиковскую – закончил С. А. Есенин.

В ретроспективе средового подхода к образованию, таким образом, в качестве важнейших итогов его даже самого первоначального применения, необходимым образом следует назвать двух крупнейших российских поэтов мирового уровня – А.С. Пушкина и С.А. Есенина, воспитанных с применением именно средовых технологий, в специально спроектированной культурно-образовательной среде, адекватной отечественной культуре, созданной именно на её основе. На наш взгляд, именно такая ретроспектива современного нам средового подхода к образованию предстаёт и куда более значимой, в сравнении с почти очевидной социальной типологией позднейшего германского средоведения, и куда более существенной именно для средового подхода, где не попытки так или иначе преобразовать культуру народа и его социума, но именно максимально полная опора на эту культуру, максимальное освоение её логики и её исчерпывающей полноты и являются его принципиальной и именно существенной особенностью. Подчёркнём также, что средовой подход к образованию задолго до наших дней, таким образом, пусть и не имея ещё своего современного нам обозначения, но уже явно существуя на феноменальном уровне и как особая область педагогического мышления и педагогического поиска, и как принципиально новая методология образования, благодаря как прямым, так и опосредованным продолжателям педагогико-средовых идей и культурно-образовательной деятельности И. Г. Песталоцци, уже начал своё триумфальное шествие, причём как в российской педагогике, так и в педагогике эпохи Просвещения в целом. В этой связи неслучайно, что К. Д. Ушинский не только подчёркивал, что «...метод Песталоцци является открытием, дающим право его автору считаться первым народным учителем...», но и, как известно, плодотворно использовал именно его педагогический опыт после своего путешествия по Европе с педагогическими целями в предпринятом им преобразовании Смольного института, что повело за собой реформирование всей системы женского образования в Российской империи. Кроме того, с нашей точки зрения, явно «средовой» и именно в современном смысле этого слова, намного превосходящий характер почти очевидных немецких средоведческих инвентаризаций носят, например, такие важнейшие идеи К. Д. Ушинского, вполне совпадающие с идейной и существенной основой именно современного нам прочтения средового подхода к образованию и педагогике, как его идеи о народности в воспитании и обучении, о человеке как предмете воспитания. О том, наконец, что, «...если человек есть предмет воспитания, то педагогика, если она действительно хочет воспитывать человека во всех отношениях, должна прежде узнать его во всех отношениях, всесторонне изучать его различные физические и психические особенности, а также те влияния, которые оказывает на него общественная среда...», выполняющая «непреднамеренное воспитание», и «дух времени», проявляющийся в культуре и общественных отношениях [30, с. 234].

В дальнейшем и только значительно позднее, чем это состоялось в императорской России, к этому направлению педагогического мышления, поиска и средовой культурно-образовательной практики присоединились также П. Натерп, Ф. В. А. Дистервег, Дж. Дьюи, Э. Дюркгейм, Г. Спенсер, И только ещё позднее – германские средоведы, марксистские и троцкистские воспитатели «нового человека», в том

числе и в лице А. Г. Калашникова, М. В. Крупениной, В. Н. Шульгина, и их одно время многих единомышленников. Поэтом Ю. С. Мануйлов, цитируя А. Г. Калашникова и А. Буземана, констатирует, на наш взгляд, лишь социальную стратификацию и типологию сред образования, более всего и отражённой в немецком средоведении указанного периода, но сложившихся, однако, под влиянием факторов не педагогических, а социальных, в результате социальной и технологической эволюции, принципиально преходящих и, кроме того, имеющих отношение не столько к средовому подходу, сколько к социальной педагогике, то есть, области в педагогическом знании, хотя и чрезвычайно близкой к нему, но ему всё же не тождественной, преследующей в большей степени цели социального характера, в том числе иногда и резко выходящие за рамки педагогической аксиологии [31]. Преимущественной и самой сущностной целью средового подхода (что, на наш взгляд, ярко проявилось и уже при его зарождении, и во все периоды его осуществления) является, в первую очередь, освобождение от фатальной социальной обусловленности субъекта образования, отчётливая и именно образовательная устремлённость этого подхода к выходу за те или иные ограничивающие социальные рамки. И именно – к лучшему будущему и всего человечества, и конкретных субъектов образовательного процесса с использованием при этом всех возможностей культурно-образовательной среды. При этом культурно-образовательное качество этой среды (в отличие от многих иных возможных и существующих средовых свойств) и является определяющим для характеристики этого подхода и как средового, и как образовательного. Иными словами, средовой подход к образованию не только чуждается каких бы то ни было внешних манипуляций сознанием [31], но, напротив, служит раскрытию как онтологической устремлённости сознания субъекта образования, так и максимальному раскрытию именно его потенциала. Это в первую очередь социальный, культурно-образовательный и духовный лифт, раскрывающий перед субъектом образования и новые миры, и его онтологию, и его культурную сущность, где и сама среда рассматривается как естественное внешнее расширение человека, обслуживающее его потребности в самореализации, в осуществлении его онтологии.

По крайней мере, именно так было и в «Учреждении для бедных», где, на наш взгляд, впервые проявились сущностные интенции средового подхода применительно к светскому образованию. Именно так было и в Царскосельском лицее, построенном с использованием опыта православных семинарий и идей великого швейцарского педагога. Так было и в Смольном институте после реформ К. Д. Ушинского, опирающегося в этих реформах на идеи и опыт именно И. Г. Песталоцци. Та же идея явно преобладала не только в колонии «Бодрая жизнь» С. Т. Шацкого, а также в колониях, созданных В. С. и А. С. Макаренко в годы революционной и послереволюционной разрухи, но и, как это не покажется кому-то странным, в марксистских поисках в области «педагогика среды» 1920-х – 1930-х годов в России-СССР [32, с. 10].

Целью же социальной педагогики даже в её аксиологической норме является всего лишь большая или меньшая компенсация негативных социальных и антиобразовательных факторов при общем её согласии, однако как с наличной социальной действительностью, как известно, далеко не всегда совпадающей с аксиологией педагогики, так и с необходимостью воспроизводства уже существующих «человеческих ресурсов» педагогически смягчённым образом. Так, одна только культурно-образовательная среда Царскосельского лицея и её ближайшая ретроспекция, во-

первых, представляют нам и куда более глубокую ретроспективу средового подхода к образованию и педагогике, и, что, на наш взгляд, особенно важно, ретроспективу более сущностную, пусть и нуждающуюся ещё в дальнейшей её реконструкции. Очевидно также, что ретроспектива эта сущностно различается от ретроспективы различных направлений современной нам аксиологически легитимной и также аксиологически нелегитимной социальной педагогики, в том числе связанной с немецким средоведением рубежа XIX-XX веков и с фашистскими, марксистскими, троцкистскими, левомарксистскими и современными нам неоконсервативными культуроцидными практиками в области как традиционно-школьной [33; 34], так и внешкольной или социальной и средовой педагогики [35]. В первую очередь потому, что нацелены эти часто лишь формально педагогические практики не на воспитание в традиционной культуре и освоение логики именно этой культуры (Е. П. Белозерцев, В. С. Библер, А. П. Валицкая, Л. С. Выготский, П. Г. Щедровицкий), но на ту или иную и часто летальную (Э. Д. Днепров) её трансформацию, на приспособление и её самой, и любых, в том числе и средовых, педагогических технологий к достижению вне педагогических и антиобразовательных целей, часто не только не совпадающих с аксиологией педагогики, но ей самым сущностным образом противоречащих. Мы, таким образом, устанавливаем нетождественность, комплементарность, а в ряде случаев и самую прямую антагонистичность этих, пусть и взаимосвязанных, направлений мышления, поиска и педагогико-средовой практики, констатируем сущностную, аксиологическую и историко-педагогическую преемственность современного нам средового подхода к образованию (Л. П. Буевой, Л. И. Новиковой, В. Д. Семёнова, Е. П. Белозерцева, Ю. С. Мануйлова, П. Г. Щедровицкого, В. А. Сластенина) теоретико-этическим и практическим работам его великих предшественников (первыми из которых выступают Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локк), теориям и практикам его истинных основателей: И. Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, В. А. Жуковского, В. Ф. Малиновского, М. М. Сперанского, К. А. Гельвеция, А. Дистервега, а также их ближайших и, что важнее, сущностных и аксиологических последователей: К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, В. В. Розанова, П. Наторпа, Э. Дюркгейма, Дж. Дьюи, С. Т. Шацкого, В. С. и А. С. Макаренко, В. Н. Сороки-Росинского, В. А. Сухомлинского, В. С. Библера, А. П. Валицкой, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, которые не только чужды какой-либо культуроцидной суперпозиции по отношению к традиционной культуре, но напротив, именно в ней и черпающие свои системы ценностей, направления педагогического мышления и поиска и основные цели и средства своих педагогико-средовых воздействий. Таким образом, осознанную ретроспективу средового подхода к образованию следует удлинить, как минимум, почти на век, от предложенного Ю. С. Мануйловым периода. Отсчитывать её при этом следует, если и не от учебных заведений Византийской империи и прямо преемствующих им православных духовных семинарий и академий, а затем работ и деятельности Я. А. Коменского, то, в первую очередь, от концептуальных работ и средосозидательной деятельности И. Г. Песталоцци и его прямых последователей в России.

Полагаем также, что именно их и следует считать прямыми и, что важнее, сущностными предшественниками современного нам средового подхода к образованию. Германские же средоведы конца XIX – начала XX века, на наш взгляд, в большей мере послужили становлению как аксиологически легитимной социальной педагогики, так и марксистским и левомар-

ксистским поискам и аксиологически нелегитимным применениям педагогических средств и средовых технологий по преобразованию социума. Либо в некую «бесклассовую коммунистическую общность», как это имело место, например, у классических марксистов в России-СССР 1920-х – 1930-х годов. Либо в некий глобальный «культурный пролетариат» (Г. Маркузе), как это имеет место у иностранных троцкистов, так называемых левых марксистов, а также наследующих им, уже современных политкорректно-лицемерных, так называемых «неоконсерваторов», системно паразитирующих не только на странах «Пост-Запада» (П. Бьюкенен [36]), но и на всех «народах Писания», системно же их и уничтожающих посредством как «шизофренизации» (С. Хантингтон [37, с. 236-237]) их исходной культуры, так и её «радужного», «политкорректного» и «полиморфно-перверсивного» извращения.

Подчеркнём также, что предпринятый здесь поиск позволил нам, во-первых, в важнейших отношениях восстановить сущностную и аксиологическую ретроспективу средового подхода к образованию и педаго-

гике, во-вторых, выявить аксиологических антагонистов этого подхода в лице уже названных выше сил, активно прикладывающих педагогику для откровенно антипедагогических и антиобразовательных целей, часто откровенно и даже, буквально, «летальных» (например, по Э. Д. Днепрову), итоги чего ярко проявились как в «радужной» перверсии ещё недавно традиционных культур Запада, так и в «оранжевом» и русофобском перерождении той части российской цивилизации, которой является современная нам Украина [38].

Восстановление же этой ретроспективы открывает нам и преобладающую сущность средового подхода к образованию, отличающего его и от социальной педагогики как особой области современной нам и аксиологически легитимной педагогической теории и практики, так и от многих аксиологически нелегитимных практик и попыток. Например, по преобразованию «менталитета русского народа», причём как «через школу» (Э. Д. Днепров), так и посредством педагогико-средовых, но при этом лишь формально-педагогических технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белозерцев, Е. П. Заветы российской цивилизационной традиции [Текст] / Е. П. Белозерцев // Педагогика. – 1997. – №6. – С. 115-117.
2. Педагогическое краеведение Липецкой области : учебное пособие. Ч. I, II, III [Текст] / коллектив авторов ; под ред. В. П. Кузовлева и Е. П. Белозерцева. – Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2000.
3. Личность – среда – управление : материалы региональных научно-педагогических чтений, посвящённых педагогическому наследию и развитию идей академика Л. И. Новиковой, 19-20 марта 2009 г. Ч. I [Текст] / под ред. Е. В. Боровской, Л. В. Волковой, Ю. С. Мануйлова, Е. В. Орлова, И. И. Сулимы; отв. ред. профессор Ю. С. Мануйлов. – Н. Новгород, 2010. – 177 с.
4. Педагогическая энциклопедия. В 3 томах [Текст] / под редакцией А. Г. Калашникова, при участии М. С. Эпштейна. – М. : Работник просвещения, 1927-1930. Том 1. 1927. 580 с. илл.; Том 2. 1928. [2] с., 636 стлб., [2] 630 с.; илл., Том 3. 1930. 894 с.; Т. 2. 630 с.
5. Боярская, Л. Б. Проблема общественного плюрализма в педагогике ФРГ и Франции [Текст] / Л. Б. Боярская, Л. И. Шпилова // Сравнительная педагогика. – М., 1996. – Вып.3. – С. 77-87.
6. Цырлина, Т. В. На пути к совершенству. Антология интересных школ и педагогических находок XX века [Текст] / Т. В. Цырлина. – М., 1997. – 112 с.
7. Белозерцев, Е. П. Культурно-образовательная среда провинции и здоровый образ жизни студента (теоретико-методологический аспект): монография [Текст] / Е. П. Белозерцев, И. Б. Щербакова. – Воронеж: Типография им. Е. А. Болховитинова, 2016. – 248 с.
8. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании [Текст] / Ю. С. Мануйлов. – 2-е изд., перераб. – М.; Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – С. 46-47.
9. Стихии, стихийность и стихийность в образовании : сб. науч. статей [Текст] / под ред.: Ю. С. Мануйлова (отв. ред.), И. И. Сулимы, Е. В. Орлова, Е. М. Кузьминой. – М. ; Н. Новгород, 2007.
10. Егоров, А. Д. Императорский Александровский (бывший Царскосельский) лицей [Текст] / А. Д. Егоров // Егоров А. Д. Лицеи России (Опыт исторической хронологии) в 5 кн. – Иваново: ИИСИ, 1995. – Кн. 5 в 3-х частях. Ч. I: [1806 – 1826 гг.]. – 202 с.
11. Сперанский, М. М. Первоначальное начертание особенного Лицея [Текст] / М. М. Сперанский // Лицейский журнал. – год IV (1906-1907). – №3.
12. Сперанский, М. М. Дружеские письма к П. Г. Масальскому [Текст] / М. М. Сперанский. – СПб., 1862. – 142, 16 с.
13. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. А. Слостенин, Г. И. Чижаква. – М., 2003. – 192 с.
14. Крупенина, М. В. В борьбе за марксистскую педагогику [Текст] / М. В. Крупенина, В. Н. Шульгин. – М., 1929. – 186 с.
15. Земляной, Н. С. Неомарксизм [Электронный ресурс] // Новая философская энциклопедия. – Режим доступа: [http://www.воакabu.ru/энциклопедии/новая-философская-энциклопедия/неомарксизм](http://www.voakabu.ru/энциклопедии/новая-философская-энциклопедия/неомарксизм) (дата обращения: 03.05.2017).
16. Маркузе, Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества [Текст] / Г. Маркузе. – М., 2003. – 526 с.
17. Райх, В. Сексуальная революция [Электронный ресурс] / В. Райх ; перевод с нем. В. А. Брун-Цехового ; под ред. В. П. Наталенко. – Режим доступа: <http://www.bookar.ru>.
18. Дрязгунов, К. Неоконсерватизм как идеология мировой гегемонии США [Электронный ресурс] / К. Дрязгунов. – Режим доступа: <http://rossiyanavsegda.ru/read/561/>. 17 января 2013 года.
19. На Украине реформируют школы по методичкам... «Третьего Рейха»! Пятница, 24 Февраля 2017 16:07. – Режим доступа: // <http://planet-today.ru/krisis-na-ukraine/item/64299-na-ukraine-reformiruyut-shkoly-po-metodichkam-tretego-rejkh>.

20. Kristol, I. Pornography, Obscenity, and the Case for Censorship // *The neocon Reader* / (ed) Irwin Stelzer. / I. Kristol. – New York: Grove Press, 2004.
21. Михайлова, Л. Б. Этико-педагогические взгляды В. Ф. Малиновского [Текст] / Л.Б. Михайлова // *Нравственный идеал русской философии: материалы III Санкт-Петербургского симпозиума историков русской философии*. – СПб., 1996. – С. 73-76.
22. Заварзина, Л. Э. Культура, демократия, гуманизм в педагогической мысли и образовании России: ретроспективный взгляд [Текст] / Л. Э. Заварзина. – Воронеж, 2016. – 328 с.
23. Заварзина, Л. Э. К 160-летию со дня рождения П. Ф. Каптерева. Классик российской педагогики [Текст] / Л. Э. Заварзина // *Педагогика*. – 2009. – №7. – С. 83-93.
24. Розанов, В. В. Город и школа [Текст] / В. В. Розанов // *Сумерки просвещения* / сост. В. Н. Щербаков. – М. : Педагогика, 1990. – С. 206-219.
25. Дьюи, Дж. Демократизация и образование [Текст] / Д. Дьюи. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – С. 24.
26. Михайлова, Л. Б. Царскосельский лицей и традиции русского просвещения [Текст] / Л. Б. Михайлова. – СПб., 2006. – С. 17.
27. Песталоцци, Иоганн Генрих [Электронный ресурс] // *Википедия: свободная энциклопедия*. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=85200577>
28. Селезнёв, И. Я. Исторический очерк Императорского, бывшего Царскосельского, ныне Александровского Лицея за первое его пятидесятилетие, с 1811 по 1861 год [Текст] / И. Я. Селезнёв. – СПб., 1861. – С. 153.
29. Ефременко, Л. Теория «отмирания школы» в свете решений ЦК партии [Текст] / Л. Ефременко // *Народный учитель*. – 1931. – №10-11. – С. 70-76.
30. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии [Текст] / К. Д. Ушинский // *Собрание сочинений*. Том 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том 1. – М. ; Л. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. – Т.1. – 777 с.
31. Кара-Мурза, С. Г. Манипуляция сознанием [Текст] / С. Г. Кара-Мурза. – М. : Алгоритм, 2000.
32. Цветкова, И. В. Проблемы детского движения в педагогическом наследии М. В. Крупениной: автореф.... дисс... канд. пед. наук [Текст] / И. В. Цветкова. – М., 1992. – С. 10.
33. Гершунский, Б. С. Стратегические приоритеты развития образования в России [Текст] / Б. С. Гершунский // *Педагогика*. – 1996. – №5. – С. 46-55.
34. Днепров, Э.Д. Проблемы образования в контексте общего процесса модернизации России [Текст] / Э. Д. Днепров // *Педагогика*. – 1996. – №5. – С. 39.
35. Историогенез и современное состояние российского менталитета [Электронный ресурс] / Н. Л. Александрова [и др.]. – М. : Институт психологии РАН, 2015. – 480 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/51918>.— ЭБС «IPRbooks».
36. Бьюкенен, П. Дж. Смерть Запада [Текст] / П. Дж. Бьюкенен. – М., 2007.
37. Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон. – М., 2007. – 571 с.
38. Литвиненко, А. Оранжевая революция. Украинская версия : монография [Электронный ресурс] / А. Литвиненко, В. Малинкович, С. Марков. – М.: Европа, 2005. – 464 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/11631>.— ЭБС «IPRbooks».