

УДК 111/119

**ОБ ОТВЕТСТВЕННОСТИ, РИСКЕ И САМОНАДЕЯННОСТИ  
В ПЕДАГОГИКЕ**

П.А. ГАГАЕВ

Пензенский государственный университет

e-mail: [gagaevp@mail.ru](mailto:gagaevp@mail.ru)

**Гагаев П.А. - Об ответственности, риске и самонадеянности в педагогике // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 00 (00). С. 00–00. – В статье исследуется проблема ответственности, риска и самонадеянности в воспитании. Ответственность, риск и самонадеянность связываются с учетом (отсутствием его) артефактов (ценностной рационально не объясняемой семантической реалии) в сознании человека. Ключевые слова: ответственность, риск, самонадеянность, воспитание, ценности, артефакт, семантика, картина бытия, культурная традиция.**

**Gagayev A.A., Gagayev P.A. - About responsibility, risk and selfconshesness in pedagogics // Izv. Penz. gos. pedagog. univ. im.i V.G. Belinskogo. 2012. № 00 (00). P. 00–00. - In the article the problem of responsibility, risk and presumption in bringing up of children is investigated. Keywords: Response, risk, presumption, bringing up, values, artefact, semantic, the picture of the reality, cultural tradition.**

Л.Н. Толстой с присущей ему чуткостью к общественным процессам однажды заметил: «Основанием нашей деятельности служит убеждение, что

мы не только не знаем, но и не можем знать того, в чем должно состоять образование народа, что не только не существует никакой науки образования и воспитания – педагогики, но что первое ее основание еще не положено, что определение педагогики и ее цели в философском смысле невозможно, бесполезно и вредно. Образование и воспитание представляются нам историческими фактами воздействия одних людей на других; потому задача науки образования ... есть только отыскание законов этого воздействия одних людей на других. Мы не только не признаем за нашим поколением знания и не только не признаем права знания того, что нужно для совершенствования человека, но убеждены, что ежели бы знание это было у человечества, то оно не могло бы передать или не передать его молодому поколению. Мы убеждены, что сознание добра и зла, независимо от воли человека, лежит во всем человечестве и развивается бессознательно вместе с историей, что молодому поколению так же невозможно привить образованием нашего сознания и той ступени высшего сознания, на которую выведет его следующий шаг истории» [5,71]. Не дано нам знать, чему учить юные поколения. Не дано знать, потому как мы не из будущего. Лишь оно – будущее – выводит юные поколения на «ступень высшего сознания», открывая в них присущее им «сознание добра и зла». И раз так, то нет у педагогики ясной отчетливой цели. И вся она – педагогика – лишь череда фактов воздействия одних людей на других.

Полагаем, Л. Толстой был прав. Природа человека такова, что невозможно удержать в отвлечении (педагогической абстракции) продвижение его – человека - к самому себе (это касается и рода человеческого, и отдельного его представителя). Человек (человечество) столь сложен, что разумом ни его, ни его истории не постичь. Истиной (педагогической) может быть лишь его движение к самому себе (его история). Движение в муках, с потерями, в отчаянии, с падениями и пр. Эту истину нельзя формализовать, обобщать, передавать и прочее. От нее можно лишь отталкиваться как от *артефакта* (данности). Она и только она,

истина артефакта, истина *зафиксированной константы*, – предмет педагогики.

Вместе с тем, истина о человеке, полагаем, существует. Существует как истина полная (не педагогическая). Существует в его онтологии (его развертывающейся истории), существует в общей направленности человека к продвижению к себе открывающемуся (некоему, по Толстому, совершенствующемуся), существует в завершении (грядущем) его планетарного бытия. И эта истина вызывает к обнаружению себя, к облечению ее в педагогические одежды.

Следствием сформулированного является признание того, что педагогика (как общественная практика) всегда есть *реалия ответственности и риска*, ответственности и риска в отношении как социума, так и отдельного индивида. В каком ценностном направлении государству и учителю вести (воспитывать) социум и индивида? Всякий избирающий то или иное решение этого вопроса вводит как социум, так и отдельного человека в ситуацию возможного краха, вынужденной переоценки своих ценностных устремлений. Переоценки их с точки зрения наличия вышеуказанных (ценностных) артефактов. Примеров тому множество. Падение многих и многих, в том числе современных режимов, крах судеб людей, крах судьбы одного человека по причине неверно избранной жизненной траектории – реалии частотные в истории людей.

В отечественной педагогике (шире – общественно-педагогической практике) проблема соотношения воспитания и *ответственности и риска (и их инобытия – самонадеянности)* глубоко переживалась и ставилась. Ставилась и решалась в разных ценностно-гносеологических перспективах.

Наиболее характерные для отечественной философии образования суждения по искомой проблеме, полагаем, сформулировали Н.И. Пирогов и А.С. Макаренко.

Н.И. Пирогов в статье «Вопросы жизни» отчетливо ставит перед обществом как педагогическим субъектом проблему выбора пути

воспитания юношества. В нашем прочтении, ученый формулирует *ориентиры ответственности* современных ему старших поколений русского общества перед младшими.

Н.И. Пирогов пишет: «Самые существенные основы нашего воспитания находятся в совершенном разладе с направлением, которому следует общество.

Вспомним еще раз, что мы христиане, и, следовательно, главной основой нашего воспитания служит и должно служить Откровение.

Все мы, с раннего детства, не напрасно же ознакомлены с мыслью о загробной жизни, все мы не напрасно же должны считать настоящее приготвлением к будущему.

Вникая же в существующее направление нашего общества, мы не находим в его действиях ни малейшего следа этой мысли. Во всех обнаружениях, по крайней мере, жизни практической и даже отчасти и умственной мы находим резко выраженное материальное, почти торговое стремление, основанием которому служит идея о счастье и наслаждении в жизни здешней» [4,32]. Общество, по Н.И. Пирогову, не может, не снимая с себя *ответственности за происходящее в душах человеческих*, не предпринять нечто для изменения очерченного. Ученый пишет о трех возможных путях разрешения указанной проблемы: «Или согласить нравственно-религиозные основы воспитания с настоящим направлением общества.

Или переменить направление общества.

Или, наконец, приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой» [4,36].

Первое направление мыслитель категорично отвергает. Не к лицу человеку забывать, кто он. Не к лицу человеку иезуитски и фарисейски оправдывать не подлежащее оправданию. Не к лицу человеку *самонадеянно* отвергать голос высокого в своем сердце.

И второе направление мыслитель категорично отклоняет. Основание для отклонения знаменательно: «Изменить направления общества есть дело Промысла и времени» [4,36]. По Н.И. Пирогову, прямое воздействие на историю – бесполезно, вредно, *самонадеянно, безответственно*.

«Остается третий путь,- продолжает ученый.- Он труден, но возможен: избрав его, придется многим воспитателям сначала перевоспитать себя» [4,36]. Третьим путем идет истинный человек, по Н.И. Пирогову. И этот путь должно поддерживать общество, *ответственно* относящееся к себе самому и человеку. Третий путь – срединный путь, путь преодоления собственного зла, путь восхождения к себе истинному. «Дайте выработаться и развиваться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане», - утверждает ученый [4,37].

Мыслитель явно не пишет о возможном риске для человека в случае избрания им третьего пути. Не пишет явно. Но всякое его выражение, каждая его фраза подчеркивают трудность, драматичность третьего пути, его – пути - обращенность ко всем силам души человека: «неравный бой», «Он труден...», «Это дар неба, требующий усиленной разработки...», «внутренняя борьба, неминуемая и роковая»... Третий путь и ответствен, и чреват для человека, чреват «внутренней», «неравной» «неминуемой и роковой» «борьбой». Третий путь – путь *оправданного риска* для пришедшей к себе в главном душе человеческой.

Выдержит ли предлагаемое мыслителем человек? Хватит ли сил у общества следовать этому и не иному пути? Не отвечает на этот вопрос прямо Н.И. Пирогов. Тем не менее к этому *ответственному и трудному* пути он призывает своих современников.

А.С. Макаренко многие страницы своих педагогических раздумий посвятил проблеме ответственности и риска в воспитании.

«Можно рисковать или нет?» [3,273]. «Некоторые рискуют, требуют, ставят плохие баллы, а главное – требуют. И только поэтому получается

*живое* (курсив. Гагаевых) настроение жизни. Эта тема риска должна быть рассмотрена в педагогической практике» [3,274]. «Но организовывать такого рода опыт (создание детского коллектива – прим. Гагаевых) – это значит обязательно рисковать» [3,287]. «И если у вас в школе будет правильный стиль, правильный тон, правильный коллектив, то никакой риск не делается страшным, и всякий риск необходим и возможен» [3,230-231]. «Поэтому я утверждаю, что в педагогической работе педагог имеет такое же право на смелость и даже на риск, как и всякий другой работник» [3,229-230] и др.

Полагаем, А.С. Макаренко отчетливо выявил *одну* из интенций русской философско-педагогической мысли (в ее советском прочтении) – интенцию понимания педагогического процесса как глубоко творческого, как того, что сопоставимо с развитием (творением) всего и вся, и потому в основе своей непредсказуемого и вместе с тем чего-то вдохновенного, безусловного и личного и во всем этом связанного с ответственностью и риском и для воспитанника, и для учителя.

А.С. Макаренко не ставил под сомнение общие цели педагогики своего времени, не они были для него и его учеников предметом риска (это было свойственно всей советской гуманитарной науке; пример тому - воззрения такого ученого, как И.П. Павлов). Предметом ответственности и риска для ученого была душа самого воспитанника и душа советского коллектива. Ими и собой самим одновременно рисковал ученый-педагог, рисковал и считал необходимым это делать. Рисковал, потому как развитие характера (характер в его понимании то же, что душа для Августина Блаженного) видел в драматическом столкновении разнонаправленных начал в поведении человека. Человек к себе истинному, по А.С. Макаренко, приходит через драму, через риск.

*Ответственность, риск и самонадеянность в педагогике...* В чем являют себя эти реалии в наше время? Остаются ли они по-прежнему важными для ученого и практика? Каков ценностно-гносеологический контекст явления этих реалий в современной русской педагогике?

Полагаем, эти реалии по-прежнему позволяют описать происходящее в обществе и педагогике страны в частности. В них – их содержании – явлена перспектива (или ее отсутствие) развития школы России, ее – перспективы – светлые и уязвимые стороны.

*Ответственность* в воспитании связана прежде всего с следованием «жизненным началам общества» [А.С. Хомяков, 1,502], тому, что не выдумывается, не заимствуется, не возникает как результат произвольно (рационально) организованных действий и размышлений и пр., но существует из века (с начала исторического бытия конкретной культуры) само по себе, обращаясь к людям с определенными вопрошаниями и отвечая на их обращения к себе, существует, медленно изменяясь и оставаясь без изменения одновременно.

«Жизненные начала общества» трудно определить. Л.Н. Толстой был прав. «Жизненные начала» невозможно определить. И надо их человеку определить (разум дан ему для этого). Потому всегда люди стремятся это осуществить. Следуя пути, указанному Л. Толстым, то есть опираясь не на мысль (суждение), а на *артефакт*, в качестве ориентира для определения содержания «жизненных начал» русского общества избираем такую реалью, как картину бытия в русской культурно-исторической традиции.

Картина бытия в русской культурно-исторической традиции нами понимается как некий семантический конструкт в сознательном и бессознательном в психике русского человека (и современного), конструкт, заявляющий о себе как о *субъектной реалии* в нашей психике. Этот семантический конструкт как артефакт (как некое необъяснимое в абсолютных показателях) исторически присутствовал в интуициях русских религиозных деятелей (Сергий Радонежский, Нил Сорский, Игнатий Брянчанинов, Феофан Затворник, митрополит Филарет Московский и др.), религиозных философов (старших славянофилов, Н.Ф. Федоров, Сергей Булгаков, В.В. Розанов и др.), ученых (М.В. Ломоносов, Д.И. Менделеев, И.П. Павлов, К.Э. Циолковский, В.И. Вернадский, А.Л. Чижевский, Л.Н.

Гумилев и др.), конструкторов (С.П. Королев и др.), военачальников (Александр Невский, А.В. Суворов, М.И. Кутузов, Ф.Ф. Ушаков, Г.К. Жуков, К.К. Рокоссовский и др.), государственных деятелей (Владимир Мономах, Александр Невский и др.), юристов (А.Ф. Кони и др.), художников слова, звука, красок и пр. (Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, П.И. Чайковский, С.В. Рахманинов, А.К. Саврасов и др.) и др. Этот семантический конструкт незримо присутствовал в веках в поведении русского крестьянина, рабочего, дворянина, служащего, священника, воина, государственного деятеля и пр., присутствовал и определял ценностно-гносеологические ориентиры его поведения.

Этот семантический конструкт, безусловно, присутствовал в сознании советских людей, пусть и в резко деформированном виде. О советском периоде говорим не только потому, что хотим объективно (бережно и с уважением) высказаться о нем, но и потому, что это время – самое близкое для нас, и потому с вниманием к нему надлежит обращаться, дабы оно помогало, а не мешало новым поколениям русских людей выбирать себе путь к новой «ступени высшего сознания» (Л. Толстой).

Этот семантический конструкт *присутствует и поныне* – как артефакт – в сознательном и бессознательном всякого русского человека. Присутствует, ибо для культуры, для традиции, и сто лет – миг, не говоря уже о двадцати годах новейшей истории России (90-е годы XX- 2009 годы).

Этот семантический конструкт выражал и выражает *вселенское* (связывающее индивида со всем мирозданием; начало, не выводимое из социальных реалий; об этом см. в другой нашей статье) и *социокультурное* начало в поведении русского человека.

Говоря о субъектности (субстанциональности) этого феномена, не используем это выражение как метафору. Названная нами семантическая реалья сама по себе бытийствует в сознании русского человека (нами используются положения Ницше, М.М. Бахтина о культурных смыслах в человеческом сознании). Она обращается к нему, она возвышает его над

самим собою, она ставит табу для него, она «подвигает» его всматриваться в предмет познания особым, отличным от других культур образом, она помогает ему раздвинуть границы его (семантического) бытия и во всем этом с ним вместе строит его и свое счастье или несчастье.

Эта семантическая реалья как ценностно-гносеологический субстрат педагогического воздействия старших поколений на младшие являет себя прежде всего в таких реалиях, как *искание мира и человека как живых становящихся, едино-множественных (многоосновных), боговдохновенных (искание бытия безусловного, абсолютного) образований; искание соборного всеотзывчивого и вместе с тем самостоящего в себе самом бытия; искание подвига как того, в чем берегается человеческое в человеке; искание истины как некоего полножизненного, единично-личного, антиномичного и многоосновного, как удержания всего и вся; искание полноты и целостности своего бытия [2,28].*

Полагаем, в очерченной нами семантической реалии нашли свое выражение размышления старших славянофилов, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева и других русских ученых и мыслителей об идеале человека как главной педагогической категории отечественной педагогики.

Полагаем, *ответственная* политика в образовании в наше время есть политика последовательной актуализации в воспитательном процессе указанной семантики (актуализация ее в поведении воспитанника).

*Риск* в современном воспитании... Риск присутствует в воспитании (образовании). Его присутствие обусловлено самой природой воспитания. Воспитание есть следование артефактам, а не тем или иным умственным построениям. Следовать же артефактам означает двигаться (действовать) во многом по наитию, интуитивно, эмпирически. И в этом рисковать, рисковать и рисковать. Рисковать, угадывая (от артефакта к артефакту) направление восхождения общества и отдельного человека к новой для них «ступени высшего сознания».

Риск присутствует прежде всего в удержании в педагогической абстракции (отвлечении) того существенного, что и определяет бытие современного русского человека. В нашем прочтении речь идет об определении семантического субстрата сознания современного человека. Какие семантики сопрягаются в указанной реалии? Как они сопрягаются (соотносятся друг с другом, взаимопроникают друг в друга и пр.)? К какой полноте они стремятся? Где и как завершается их бытие и начинается инобытие? Как они проявляются в реалиях современного социума? Как их бытие сопрягается с аналогичными им конструктами других цивилизаций? На эти и другие вопросы приходится давать ко многому обязывающий ответ и теоретику, и практику отечественной школы в наши дни. Приходится давать ответ и в этом рисковать. Рисковать так, как это, к примеру, делалось Н.В. Гоголем, Ф.М. Достоевским и другими писателями, когда они положения Евангелия пытались привнести в жизнь современного им человека.

Риск в воспитании присутствует и в отношении конкретного индивида. Его становление и развитие (включая обучение и воспитание) есть индивидуальное восхождение к органичной для него семантике. Всякое воздействие на индивида – и даже средовое – есть вмешательство в его семантическое бытие. А это уже риск. И обойтись без него нельзя, так как вне других людей, вне социума индивид не становится, не развивается.

*Границы риска* есть видимые социумом артефакты человеческого сознания. В их пределах – пределах соответствующей им семантики – возможно средовое, индивидуальное и другое целенаправленное воздействие на поколения людей или отдельного индивида. Табу для общества и педагога должно стать преступание (вытеснение, неподдержание, игнорирование, разрушение и пр.) органичной для человека или общности людей смыслосемантики, той смыслосемантики, каковая помогала и помогает им и их близким различать в себе добро и зло и в этом удерживать себя и свою традицию как субъект всемирной истории.

Минимизация риска возможна при превалировании в обществе *средовых*, а не прямых воздействий на индивида и сам социум. Такое происходит, если общество движется последовательно *инерционно*, а не скачками, взрывами и потрясениями. Не школа, не вуз, и даже не (отдельная) семья суть главные воспитатели юных поколений и личности. Образ жизни социума, вбирающего в себя конкретное поколение и отдельную личность, и есть главный воспитатель юной духовности. В семантике этого социума – семантике его вдохновенной данности (его артефактов) – индивид и поколения людей обретают (находят) себя. Обретают незаметно для себя, без тягостного – прямого - воздействия на себя со стороны того или иного воспитательно-образовательного института.

Минимизация риска в воспитании поддерживается обращением и к *педагогике невмешательства*. Педагогика невмешательства предполагает в воспитании следование органично возникающей в сознании индивида и юных поколений вселенской и социокультурной семантики. Первая выражает причастность нашей психики ко всему происходящему в мироздании (искание связи всего и вся, искания смысла всего и вся и др.); вторая выявляет обусловленность нашего поведения и познания социокультурными реалиями бытия наших предшественников. Обе эти семантики обретают себя в семантике индивидуального мировидения отдельной личности (индивидуально-неповторимой духовности).

Педагогика невмешательства поддерживает становление и развитие таких человеческих феноменов, как Александр Пушкин, Надежда Рушева, Лучано Поваротти и другие (гений не нуждается в прямом воздействии на себя самого).

*Право на риск...* Правом на риск обладает лишь *время* (в буквальном значении этого слова) и *педагог, любящий и отвечающий за своих воспитанников перед обществом и их родителями*. Развернем содержание этих положений.

Применительно к воспитанию поколений рисковать их судьбами может только время (как некая субъектная реалья), а не режимы, не диктаторы, не президенты и прочие. Время в лице отчетливо обозначившихся перед людьми проблем – вопрошаний, приобретающих статус артефактов, неумолимой данности, той данности, каковая востребует жертвенности и усилий человеческих, усилий, приводящих не к материальному успеху и иному, рационально объясняемому, но к тому, что выводит социум (этнос, культуру) на новую «ступень высшего сознания» (Л.Н. Толстой). В нашем понимании речь идет о приобретении социумом *большой полноты бытия*. Таковое было, полагаем, в русской истории во времена Петра I, в 1917 году (Великая Октябрьская революция). Этого не было, полагаем, в девяностые годы XX века (время в те годы не заявило о необходимости столь кардинальных изменений в воспитании юношества в нашей стране).

Рисковать в воспитании может лишь любящий, знающий (опытный) и отвечающий перед социумом и родителями педагог. Любящая, знающая душу человеческую духовность, не стремясь деформировать семантические пласты в психике воспитанника, может подвигать, сопрягать их, поддерживая их естественное становление и развитие.

*Направление риска* для педагога есть восстановление индивидуальной картины мироздания воспитанника (его образа мира), восстановление ее как того, что изначально присутствовало – как потенция, как проекция филои, вобравшей в себя вселенское и культурно-типическое, - в мировидении ученика.

Риск в воспитании – в отношении общества и индивида - может быть оправдан лишь в случае готовности государства и педагога принимать *единичные* решения. *Единичное решение* в педагогике – реалья практически не изученная. Нам известно, что лишь А.С. Макаренко ставил проблему единичного решения в воспитании. «Но я глубоко убежден, - писал ученый, - что перед каждым педагогом такой вопрос будет вставать – имеет ли право вмешиваться в движение характера и направлять туда, куда надо, или он

должен пассивно следовать за этим характером? Я считаю, что этот вопрос должен быть решен так: имеет право. Но как это сделать? В каждом отдельном случае это надо решать индивидуально, потому что одно дело - иметь право, а другое дело – уметь это сделать» [3,120].

«Это надо решать индивидуально...» Наличие риска в педагогике, риска, связанного с общей невозможностью исчерпывающе, в абсолютных показателях удержать в осмыслении (отвлечении) цели и цель воспитания социума и индивида, предполагает *единичное решение* и социума, и отдельного педагога на всех этапах воспитательной деятельности. Единичное означает не опирающееся на те или иные рационально найденные аргументы (те или иные формы общего). Единичное означает *опирающееся на интуитивное восприятие фиксируемых в обществе или психике индивида артефактов*.

Единичное решение не может быть отнесено к правильным или неправильным, корректным или некорректным с педагогической или иной точек зрения. Единичное решение есть то, каковое в качестве единственного могло быть принято *как подлинно педагогически-человеческое* в той или иной общественно-педагогической или индивидуально-педагогической ситуации. Подлинно педагогически-человеческое, в свою очередь, есть то, каковое открывает индивиду или обществу возможность продвигаться к большей полноте бытия, то, каковое обещает им будущее, и будущее не противное ни им, ни другим людям и социумам.

Единичное решение обречено на риск. И потому не всегда оно истинно (открыто будущему). За него приходится обществу и человеку *отвечать*. И отвечают за него те, кто педагогом стал не по стечению обстоятельств, а воле своей, по своему видению воспитания как ответственности перед собою и обществом.

Полагаем, примером единичных педагогических решений были избрание в 988 году веры православной для русских людей киевским князем Владимиром, общая ориентация Руси на Восток (на Орду), а не на

католическую Европу Александра Невского, привнесение на Русь западного просвещения Петром Первым, создание бессловной, всеобщей государственно финансируемой средней общеобразовательной школы большевиками после Великой Октябрьской революции и др. Полагаем, единичными педагогическими решениями были педагогические действия многих и многих дореволюционных (государственных, земских, церковно-приходских, частно-пансионных и пр.) и советских учителей России по поддержанию ими высокого и глубокого в мальчиках и девочках нашего народа. Полагаем, были их действия подлинно педагогически-человечными, потому и светились и светится и поныне в душах русских людей высокое и глубокое, всеотзывчивое и всеоткрытое.

*Самонадеянность в педагогике...* Самонадеянность в воспитании в нашем прочтении связана прежде всего с невидением (ценностных) артефактов общества как вневременной и временной реалии или отдельного человека, игнорированием их (артефактов), вытеснением из общественного и индивидуального сознания органичной для него вселенской и культурной семантики.

Самонадеянность есть следование лишь умственным аргументам, силлогизмам. Самонадеянность есть следование чужому опыту, полагание на него как на безусловный феномен.

Самонадеянность есть обращение к общим решениям, решениям, обращенным ко всем и вся, в любых обстоятельствах и во все времена.

Самонадеянность есть игнорирование ответственности за свершенное, не видение ее, забвение ее.

Самонадеянность в педагогике есть игнорирование вопрошаний самой жизни, ее «начал».

Самонадеянными были действия Петра Первого по волевому изменению соборного мышления русского человека, по созданию им слоя людей, мыслящего западнически, общими, а не конкретно-общими категориями.

Самонадеянными были действия Владимира Ленина и его сторонников после Октябрьской революции по вытеснению из мышления русских людей органичных для них ценностно-гносеологических структур (мир как живое органическое боговдохновенное целое и др.).

Самонадеянными были действия Б.Н. Ельцина и его окружения в девяностые годы XX века по внедрению в мышление русского человека либеральных идей и ценностей.

Как самонадеянные в целом нами квалифицируются действия нынешнего руководства страны в сфере образования (стандартизация содержания образования как *срединный пункт* осуществляемых реформ в образовании, превращение учителя в передатчика информации, ослабление общеобразовательного компонента в содержании образования и др.). Мистико-религиозное, поэтическое, индивидуально-духовное, вселенско-общеобразовательное начала вытесняются из отечественной школы. Последствия этого не преминут себя долго ждать...

...Ответственность, риск и самонадеянность в педагогике...

Литература

1. Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. М.: Педагогика, 1987. 560 с.

2. Гагаев А.А., Гагаев П.А. Русские философско-педагогические учения XVIII-XX веков: культурно-исторический аспект. М.: Русское слово, 2002. 463 с.

3. Макаренко А.С. Сочинения. В 7 томах. М.: АПН, 1958. Т.5. 558 с.

4. Пирогов Н.И. Избранные сочинения. М.: Педагогика, 1985. 496 с.

5. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.-Л.: АПН РСФСР, 1948. 399 с.

E-mail: [gagaevp@mail.ru](mailto:gagaevp@mail.ru)