

## Тематические сообщения

---

УДК 159.9

DOI: 10.28995/2073-6398-2019-1-18-43

### О ценностном смысле социокультурной модернизации образования: от реформ – к реформации

Александр Г. Асмолов

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы  
при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия,  
agas@mail.ru*

Марина С. Гусельцева

*Психологический институт РАО, Москва, Россия,  
mguseltseva@mail.ru*

*Аннотация.* Рассматриваются особенности трансформации российского образования в современной социокультурной ситуации развития. Обосновывается необходимость перехода от моделей образования, опирающихся на ценностные предпосылки экономического и технологического детерминизма, к пре-адаптивным моделям образования как пространствам свободы и возможностей. Последние ориентированы на персонализацию, вариативность, открытость системы новому опыту и разрабатываются через оптику гуманитарного стандарта «культуры достоинства». Критикуемые же модели исходят из ценностных установок «культуры полезности», утилитаризма и унификации. Концептуализация преадаптивных моделей образования опирается на культурно-психологический анализ современности и историко-эволюционный подход к изучению российского образования и общества. Выявляются причины незавершенности российских исторических волн модернизации. Показано, что в отечественной истории,

---

© Асмолов А.Г., Гусельцева М.С., 2019

начиная с петровских реформ, была взята на вооружение исключительно технологическая сторона модернизации. Не учитывался тот факт, что реформы как социальные действия лишены чувствительности к сложности и разнообразию общества, не ориентированы на ценности гуманизации и индивидуальности личности, качество повседневной жизни, достоинство человека. Раскрывается смысл конструкта «реформация в образовании», подчеркивается отличие данного понятия от сложившихся представлений о реформах образования.

*Ключевые слова:* методология, социокультурная модернизация образования, культура, личность, гуманизм, реформы образования, реформация в системе образования, персонализация, сложность, разнообразие

*Для цитирования:* Асмолов А.Г., Гусельцева М.С. О ценностном смысле социокультурной модернизации образования: от реформ к реформации // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2019. № 1. С. 18–43. DOI: 10.28995/2073-6398-2019-1-18-43.

## Value sense of sociocultural modernization of education: from reforms to reformation

Alexander G. Asmolov

*Russian Presidential Academy of National Economy  
and Public Administration, Moscow, Russia, agas@mail.ru*

Marina S. Guseltseva

*Russian Academy of Education Psychological Institute,  
Moscow, Russia, mguseltseva@mail.ru*

*Abstract.* The transformation of Russian education in the situation of today challenges is discussed in the article. The necessity of the transition from education models based on the value of economic and technological determinism to pre-adaptive education models as a space of freedom and opportunities is substantiated. They are focused on personalization, variability, openness of the system to new experience and

are developed through the optics of the humanitarian standard “culture of dignity”. Criticized models come from the value of the “utility culture”. The conceptualization of pre-adaptive models of education is based on the cultural and psychological analysis of modernity and the historical-genetic approach to the study of the evolution of Russian education and society. The reasons for the incompleteness of the Russian modernization are identified. It is shown that in the national history beginning with the reforms of Peter the Great only the technological side of modernization was adopted, but it was not recognized its humanitarian essence including the humanization of society, the quality of everyday life, human dignity. The meaning of the construct “reformation in education” is revealed, the difference of this concept from the existing ideas about education reforms is emphasized.

*Keywords:* methodology, sociocultural modernization of education, culture, personality, humanism, educational reforms, reformation in the education system

*For citation:* Asmolv AG., Guseltseva MS. Value sense of sociocultural modernization of education: from reforms to reformation. RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series. 2019; 1:18-43. DOI 10.28995/2073-6398-2019-1-18-43.

Эволюционный смысл социокультурной модернизации общества и системы его образования обусловлен в наши дни задачами перехода от индустриального к постиндустриальному и информационному типу культуры, от стагнирующей экономики к научно-технологическому прорыву, но, главное, к иному гуманитарному стандарту отношений государства и человека, достойному качеству жизни и раскрытию возможностей развития личности. Для того чтобы осуществить такого рода переход, недостаточно изучить мировой опыт успешных модернизаций. Необходимо понять сложный процесс становления идентичности собственной страны, возможности ее роста, перспективы развития и препятствия на пути к будущему в эпоху персонализации.

Поскольку российская система образования переживает далеко не первую трансформацию, прежде чем действовать, важно отразить саму логику реформ как особых стилей социальных действий. Уязвимость каскада российских реформ заключается в их скороспелости, импульсивности, игнорировании мотивации поведения различных социальных групп. Российские реформаторы нередко действовали по формуле, ярко проявившейся в экспериментах психолога В.И. Аснина: «Некогда думать, надо доставать!» Важный материал для осмысления деперсонализирующего реформаторского стиля социальных действий содержит «Очерк развития русской философии» Г.Г. Шпета [1], где наряду со становлением философской мысли в России рассматриваются вопросы, касающиеся типологии и психологии российской интеллигенции, заимствования культурных и религиозных традиций, особенности возникновения первых отечественных университетов и академий. Названная работа Г.Г. Шпета особенно ярко демонстрирует, что вопросы реформирования системы российского образования невозможно отделить как от эволюции культуры страны, так и государства в целом.

### *Социокультурный анализ эволюции российского образования и общества*

Система российского образования изначально складывалась в процессе государственных реформ, зарождалась в технократическом духе реформирования как особого стиля социальных действий. С историко-генетических позиций суть этих процессов прослеживал Г.Г. Шпет, российский философ, искусствовед и литературный критик: «XVII век в Западной Европе – век великих научных открытий, свободного движения философской мысли и широкого разлива всей культурной жизни. Последний не мог не докатиться и до Москвы – против ее собственной воли. Блестящее одиночество в Европе восточного варварства начинало быть препятствием для развития самой

Европы. Со второй половины века западное влияние пробивается в Москву все глубже с каждым десятилетием, если не с каждым годом. В ночной московской тьме стали зажигаться грезы о свете и знании» [2 с. 82]. Однако социокультурным контекстом этих реформ служили деспотизм и невежество, бедность собственной культурной почвы. Г.Г. Шпет отмечал, что хотя с преобразовательной деятельностью Петра I в жизни страны началась новая эпоха и подул свежим северным ветром перемен, в семью европейских народов Россия «вошла как сирота»: «В хвастливом наименовании себя третьим Римом она подчеркивала свое безотчество, но не сознавала его. Она стала христианской, но без античной традиции и без исторического культуропреимства» [2 с. 83]. В то время как западная культура восприняла христианство на языке античности, Россия выбрала язык болгарский. Это обусловило, что вместо Возрождения «московский “Ренессанс”» стал «провозглашением идеи третьего Рима», где «старец Елизарова монастыря похвалялся [невежеством]: “Аз – сельский человек, учился буквам, а еллинских борзостей не текох, а риторских астроном не читах, ни с мудрыми философы в беседе не бывал...”» [2 с. 84]. В целом же просветительские идеалы восточного православия нашли для России лаконичное выражение в реплике: «земля, господин, такова: не можем найти, кто бы горазд был грамоте» [2].

Для раскрытия поставленной в данной статье проблемы важно подчеркнуть тот факт, что ценностными установками реформ и становления традиций отечественного образования выступали утилитаризм, технократизм, пренебрежительное и настороженное отношение к знанию как таковому. «В общем итоге московской истории получилось, что всю культуру, а потому и философию, и науку России не пришлось почерпать из эллинских и римских источников. <...>. Россия начала свою культуру с немецких переводов. И это есть новая Россия – Россия Петра...» [2 с. 85].

Таким образом, ведущим реформаторским стилем в России от Петра до наших дней выступили утилитаризм и прене-

брежение к гуманитарным стандартам культуры. «Государство ...обращается к науке европейской, светской. Нет ничего при этом удивительного, что сам Петр и его ближайшие помощники ценят науку только по ее утилитарному значению, – таково свойство ума малокультурного. Невежество поражается практическими успехами знания; полубразованность восхваляет науку за ее практические достижения и пропагандирует ее как слугу жизни и человека. Но наука имеет свои собственные жизненные силы и свои имманентные законы развития. Служение науки человеку ...нагляднее всего обнаруживается в опытном и математическом познании природы, с одной стороны, и в систематическом познании человека и его общественных отношений, с другой стороны.

<...>. Поднявшееся до этой ступени культурное сознание задается уже критическим вопросом, что пользы в самой пользе, и открывает более широкие перспективы жизни, самую жизнь видит шире и выше того, “что человек ест”, любит науку за бескорыстную радость творчества» [2 с. 86].

Еще одной особенностью российской традиции реформаторства явились ее централизация и стремление государства к тотальному контролю жизни общества и личности. Еще при царе Алексее Михайловиче, предшественнике Петра, существовала государственная монополия на домашнее обучение и строгая регламентация деятельности частных учителей. При Петре I впервые возникает потребность в государственных школах. Однако эта потребность вызвана не живым просветительским духом, а утилитарным требованием подготовки кадров для государственного управления и ведения войн: возникают «цифирные», навигационные, инженерные и артиллерийские школы, т. е. образовательные учреждения сугубо профессиональные. Фрагментарное общее образование поначалу предоставляли лишь Киевская и Московская академии. Первая возникла в форме Киево-братской школы в 1651 г. и предназначалась для изучения классических языков, богословия, риторики, нескольких предметов элементарного образования. Московская (славяно-греко-латинская академия) была создана в 1687 г. по

образцу академии Киевской и известна как первое высшее учебное заведение в России. Преподавателями в ней в силу отсутствия местных кадров служили преимущественно болгарские учителя и молодые выпускники Киевской академии. Сходные проблемы нехватки культурных кадров испытывал и открывшийся в 1755 г. первый российский университет. «Университет наш Московский является не довольно снабжен искусными учителями, и не довольно они тщания прилагают для такого научения», – констатировал неудовлетворительное состояние образования в России князь М.М. Щербатов (цит. по: [1 с. 77]. Составляя программу «О способах преподавания разных наук», М.М. Щербатов подчеркивал в ней не только практическую полезность, но и воспитательные функции образования [Там же]. Однако такой общегуманитарный взгляд на образование в России был исключительной редкостью.

Во всяком историческом движении Г.Г. Шпет выделял естественное противоборство двух течений – свободного развития культуры и консервативного духа государства. «У нас эта борьба выливается в парадоксальную форму препирательства между невежественным государством, в лице правительства, и свободною культурою невежества, в лице оппозиционной интеллигенции» [2 с. 96]. Если в европейской истории университеты служили источниками и распространителями «незаинтересованного» знания, то типичным представителем «образованности Петровской эпохи и полным выражением того наивно-варварского утилитарного понимания задач и ценности образования» выступал публицист и государственный деятель В.Н. Татищев (1686–1750), изложивший свое мировоззрение в трактате о пользе наук и училищ в 1733 г. [1 с. 67].

Тем не менее в середине XIX в. даже скудные ростки образования и просвещения, сужая границы невежества, принесли свои плоды. Эта эпоха уже отличалась интенсивным саморазвитием российской культуры и науки, где сила жизни преодолевала барьеры государственного консерватизма и правительственных запретов. «Как ни низок был общий уровень культурного сознания нашего общества того времени, но не-

которые запросы свободного духа проникали в него отчасти с Запада и отчасти под влиянием первых же, хотя слабых, потребностей зарождавшейся науки и литературы» [1 с. 73]. Таким образом, исторические традиции и социокультурная ситуация становления российского образованного общества определили тот факт, что просветительские и гуманистические идеи пробивались скорее вопреки политике государства, а само развитие шло не магистральными потоками Возрождения, Реформации, Просвещения и общей гуманизации общества, но латентными течениями, зачастую ускользающими от «всевидящего ока» государства. По сути дела, эта стилистика латентной модернизации в российской жизни продолжается и по сей день [4].

Более того, в самом российском обществе исторически сложилось настороженное и болезненное отношение к проводимым государством реформам, что имело вполне рациональные мотивации: ведь российское население (в отличие от модернизации в странах Европы) практически никогда не оказывалось бенефициаром проводимых правительствами реформ. Согласно формулировке историка Е.В. Анисимова, в России шла скрытая модернизация, начавшаяся еще в канун петровских реформ, однако Петр I, обретя власть, форсировал модернизационные процессы таким образом, что люди в массе своей не ощутили позитива от случившихся помимо их воли перемен [5]. Затем в XX в., в уже интегрированной в мировое сообщество стране, так или иначе происходили естественные процессы урбанизации и индустриализации в качестве эволюционно обусловленного перехода от традиционного к индустриальному типу культуры, однако Сталин провел индустриализацию так, что массовое производство в России появилось, но люди снова не обрели заслуженного их трудом качества жизни. В дальнейшем, уже во второй половине XX в., когда в России произошел демографический переход, россияне опять оказались лишены соответствующих модернизированному состоянию общества гуманитарных стандартов повседневности. Не почувствовали они, что стали лучше жить и в результате тяжелых реформ 1990-х годов, а то, каким образом эти ре-

формы были проведены, на долгие годы вызвало ценностный диссонанс у самых широких слоев населения, повлекший за собой отторжение и неприятие либерализма и демократии как таковых, прежде всего потому, что вопреки «либеральной» и «демократической» риторике инициаторы технократических реформ действовали по-большевистски – ломая людей через колено. Таким образом, российское государство, где общество живет гораздо хуже, нежели того заслуживает, изрядно задолжало своему народу [6–9].

Наш тезис заключается в том, что от исторической традиции проведения реформ, где государство довлеет над личностью, необходимо перейти к инновациям реформации, где личность и общество модернизируют само государство. Однако прежде всего сформулируем основные различия между реформами и реформацией как разными стилями социальных действий.

Применение понятия истории культуры к сфере образования вызывает справедливые вопросы: является ли здесь реформация исключительно метафорическим конструктом и насколько уместно применять этот термин для описания ситуации в современном российском образовании? Чем реформация образования отличается от сложившегося представления о реформах образования? Да и можно ли в строгом смысле слова называть реформами образования те процессы, которые происходили с российской системой образования за последние десятки лет? Реформа есть относительно кратковременный период перестройки системы, после чего та начинает функционировать по новым правилам. В чем заключаются принципиальные изменения системы российского образования на постсоветском пространстве в сравнении с историческими традициями дореволюционного и советского образования? Все эти вопросы требуют глубокого изучения и смены методологической оптики.

### *Фокусы социальных изменений: Реформа vs Реформация*

В текущем российском контексте понятие реформы имеет скорее негативные коннотации. Проблема здесь заключается не столько в привычном для российского общества расхождении риторики и реальности, а в том, что за этим кроется ценностный диссонанс между мотивами так называемого частного человека и деперсонализирующими технократическими установками реформ. Именно ценностный диссонанс рельефно проступает в травмированности массового сознания, что является вполне адекватной реакцией на социальную несправедливость, на бесчувственность управленческих элит, иными словами, на утрату ими чувствительности к судьбам людей и достоинству отдельного человека.

Из каких благих намерений ни исходили бы инициаторы технократических реформ как социальных действий – в сознании людей результаты этих реформ постоянно ассоциировались с потерей качества жизни и унижением человеческого достоинства. Позитивная же модернизация страны и системы ее образования требует прежде всего ответов на вопросы о гуманитарном смысле и терминальных целях реформ, о предполагаемых механизмах реализации, затрагивающих судьбы конкретных поколений как учащихся, так и их семей. Лишь то, что способствует повышению качества жизни и более высокому гуманитарному стандарту развития, является сегодня оправданным при проведении тяжелых для людей социальных экспериментов.

Реформы в отечественном образовании необходимо начинать, как минимум, с постановки вопроса об автономии сферы образования от неудовлетворяющей требованиям эпохи персонализации [10, 11] технократической и архаичной системы государственного управления. В повседневной практике российских школ за редким исключением доминирует сегодня репрессивная стилистика недружественного (friendly) человеку государства. Для обозначения стиля такого рода отношений государства с

человеком предложим термин «левиафанизация». Наиболее явно стиль левиафанизации в истории образования проявлялся в так называемой шовинистической педагогике, описанной в работе Ж. де Пюимежа [12]. Таким образом, выделим две системы социальных действий, направленных на трансформацию образования: реформы и реформация.

С целью подчеркнуть отличие утилитарных российских реформ, не замечающих человека и не ставящих приоритетом задачу – сделать повседневную жизнь людей достойнее, – мы и вводим конструкт реформация образования. Суть последней заключается в приоритете ценностных гуманистических установок над утилитарными прагматическими установками, а также в смене методологической оптики, обнаруживающей перспективы усиления гражданской инициативы и личного участия субъектов в трансформациях, которые непосредственно затрагивают их жизнь и будущее их детей. Из этих установок и происходит иной, не технократический, но антропологический (человеко-сообразный) взгляд на модернизацию образования. В свою очередь, управленческой элите в этой парадигме предстоит повысить чувствительность к сложности социальной жизни и мотивации поведения «частного человека». Ибо лишь возрастающая в наши дни требовательность общества к качеству управления способна стать драйвером позитивных перемен в отношениях государства и общества, личности и государства, преодолевая стиль левиафанизации.

В идеальном сценарии развивавшееся, модернизированное общество должно вести за собой государство, однако технократически ориентированная политическая система России сделать этого не позволяет. Именно это противоречие становится, с одной стороны, предпосылкой системного кризиса и ценностного диссонанса между государством и обществом, а с другой – проявляется в непредсказуемых событиях и усложняющейся онтологии российской жизни, попадающих в наши дни в фокус изумленного государева ока. Так, в серии исследований, проводимых под руководством М.Э. Дмитриева [13], получены неожиданные данные. Перемены в настроениях обще-

ства выразились в переходе от внешнего к внутреннему локусу контроля, возрастающей гражданской зрелости, в запросе на смену модели отношений: вместо «человек для государства» – «государство для человека» [Там же]. Между тем для культурно-аналитической методологии, исходящей из предпосылок социокультурной неоднородности российского общества, принципов латентности и гетерогенности его модернизационной динамики [4], эти вышедшие на поверхность и уже наблюдаемые процессы не представляются столь неожиданными. Обрисуем аналитическую модель, которая положена в основу этих рассуждений. Более детально она представлена в серии публикаций журнала «Образовательная политика» [14–17].

*Сложность и разнообразие  
процессов модернизации:  
ценностный смысл Ренессанса,  
Реформации и Просвещения*

В концептуальных рамках культурно-аналитического подхода [4, 14, 15] нами разрабатывалось представление о необходимости дифференцировать идеальное Я страны (мифологизированные представления об обществе) и реальное Я страны (эмпирически данная, но не всегда осознаваемая онтология современности). На протяжении последних десятилетий в научном и публицистическом дискурсе все чаще высказывалась мысль, что Россия не пережила свое Возрождение, Реформацию и Просвещение, а следовательно, не прошла необходимые культурно-психологические этапы, прожитые европейскими странами в ходе волн модернизации при переходе сначала от феодализма к абсолютизму (централизованному национальному государству), а затем и к современному (правовому, демократическому, светскому и гражданскому) обществу. «В каком-то смысле мы сейчас находимся в западноевропейском XVIII веке, когда было жизненно необходимо сформулировать новую гуманистическую систему ценностей, сделать ее этической нормой

для всего общества и тем самым оградить светскую культуру от клерикальных нападок» [7].

Следует отметить, что упомянутый выше дискурс неявно опирается на биогенетический закон Геккеля-Мюллера, согласно которому организм в индивидуальном развитии неизбежно проходит стадии предшествующей биологической или исторической эволюции: онтогенез есть быстрое и краткое воспроизведение филогенеза. Несмотря на множество аргументов, высказанных против этой гипотезы, она эффективна как метафора при понимании исторической динамики стран, государств и цивилизаций.

С позиции социокультурного анализа современная Россия представлена смешанными пластами традиционной, индустриальной и постиндустриальной культур. В них наряду с продвинутыми и мобильными сообществами присутствуют социальные слои, до сих пор пребывающие в культурно- психологическом времени до модернизации – в традиционном обществе. Такая реальность находит отражение и в повседневности школ, где фактически отсутствуют условия для удовлетворения базовых потребностей человека (например, благоустроенные туалеты), и в низком общегуманитарном стандарте российской жизни. Эта Россия живет в культурно- психологическом времени феодализма, там не свершились, т. е. не пережиты социальные действия Возрождения, Реформации и Просвещения. Она ментально пребывает в средневековом сословном обществе, несмотря на тот факт, что на дворе календарный XXI век. Выводя на передний план анализа эту архаичную реальность, мы, разумеется, абстрагируемся от концепции множественности Россий, согласно которой отечественная действительность гетерогенна и мозаична.

Итак, в российской истории культурно-деятельностно не прожиты эпохи Ренессанса (ярко свершившегося в Италии, породившего гуманизм и лишь забрезжившего в России в серебряном возрождении XX в.), Реформации, Просвещения. А ведь именно эти процессы имеют самое непосредственное отношение к гуманистической модернизации общества и системы его образования.

В чем заключался ценностный смысл Ренессанса? По определению немецкого филолога К. Бурдаха, Ренессанс есть «духовная революция», источником которой служило «стремление личности к новому национальному, этическому и социальному порядку как к высшей цели» [18 с. 10]. Суть Ренессанса заключалась в изменении антропологической оптики: в открытии человека в истории культуры и в раскрытии человеком самого себя [Там же]. Это был также опыт критико-синтетической работы с традицией: усвоение античных текстов посредством их реинтерпретации собственной культурой; опыт рождения индивидуальности личности; становление гуманизма как цивилизационной парадигмы жизни общества. В концептуальных рамках культурно-аналитического подхода культура Возрождения трактуется как одно из значимых духовных движений в общем потоке модернизации [4]. «В сущности, речь идет об общеевропейском культурном движении, которое повсюду спонтанно прорывается из медленно формирующихся духовных преобразований и сущность которого описывается такими словами как углубление и возбуждение духовной жизни, освобождение индивида, пробуждение личностного чувства, внимание к природе и опыту, реалистический стиль в искусстве и т. п.» [18 с. 16].

Подчеркнем, что внутренняя логика ренессансной культуры емко передается термином «варьета» [19], ставшим точкой опоры при проектировании программ вариативного образования [10]. Эта же логика проявляется в повышенном внимании к *liberal art*, программы которых органично передают дух реформации, но отторгаются как чуждое тело в контексте технократических реформ.

В чем ценностный смысл Реформации? Это был следующий модернизационный этап в эволюции духовной сферы человека, принесший в жизнь общества культурные практики свободы совести, вольнодумства, невмешательство религиозных организаций в частную жизнь личности. Сутью реформации в ее изначальном, а не метафорическом смысле, выступило требование: «обновление церковного сообщества и его религи-

озной жизни должны проистекать из обновления религиозности индивида» [18 с. 47]. Иной стороной этого процесса стала секуляризация общества, отделение церкви как от государства, так и от участия в вопросах образования. С позиций культурно-психологического анализа следует отметить, что советское общество, несмотря на провозглашаемый атеизм, продолжало оставаться латентно религиозным в смысле блокировки критического мышления и научной рациональности. Так, коммунистическая идеология, хотя марксизм-ленинизм и именовался наукой, по сути являлась разновидностью религиозного учения и формировала сознание корпоративного типа, тоталитарное и сектантское. «Будучи воспитанными на европейской культуре, оперируя политическим языком и социальными метафорами европейской истории, мы редко отдаем себе отчет, что в России никогда (за исключением двух постсоветских десятилетий) не было светского государства» [7].

В чем заключался ценностный смысл Просвещения? Его исчерпывающе раскрыл И. Кант: «Просвещение – это выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого» [20 с. 25]. Причины этой неспособности, согласно И. Канту, есть «леность и трусость», «недостаток решимости и мужества пользоваться им [разумом] без руководства со стороны кого-то другого. Sapere aude! – имей мужество пользоваться собственным умом! – таков, следовательно, девиз Просвещения» [Там же]. Труды деятелей Просвещения, таких как И. Кант, И. Гердер, Дж. Локк, Ф. Вольтер, Д. Дидро, Ш. Монтескье и др., заложили новую парадигму отношений между обществом и государством, концепцию правового государства, гражданского общества и достоинства личности. Свободомыслие и чувство собственного достоинства – неотъемлемые права человека, культивирование которых ведет общество к позитивной модернизации. Однако овладение этими правами требует личного мужества и гражданской ответственности. Рефлексия ограниченности «рецептурного мышления» [21] позво-

ляла вызволить сознание человека из-под власти стереотипов и ригидных установок. Она открывала шлюзы для критического творческого мышления.

Именно благодаря развитию критического мышления отдельный человек и гражданское общество воздействуют на государство, преобразуя его из абсолютистского и деспотического в цивилизованное и правовое. Эпоха Просвещения проживалась Европой на фоне гражданских войн и падения империй, монархий, однако, что не всегда очевидно, ее культурно-историческим продуктом явилось возникновение гражданского общества как достижение разумного компромисса после гражданской войны, в основе которого, в свою очередь, лежал конфликт разных жизненных ценностей и образов государственного устройства. Появление правового государства, самоорганизация общества и общественный контроль за соблюдением прав личности – плоды Просвещения.

Происходящая смена парадигмы в европейской культуре Нового времени институализировалась и реализовалась в изменении повседневных практик взаимодействия человека и государства: в переходе от модели человек для государства – к модели государство для человека. Имея истоки в эпохе античности, эта антропологическая (человеко-сообразная, где человек есть «мера всех вещей») интеллектуальная традиция в полной мере была концептуализирована В. Гумбольдтом [22]. Его программа изменила всю парадигму образования: от утилитарного подхода к человеку – к развитию личности как цели и смысла государства. Отметим, что эта программа перекликалась и с этическим учением И. Канта, согласно которому человек никак не может служить средством, но исключительно целью. Именно смена парадигмы, изменение подхода и отношения к человеку выступило основой модернизации как цивилизационного процесса, т. е. как социокультурной трансформации общества в современность.

В оптике антропологического поворота просвещение в России нередко называют «незавершенным просвещением» [23]. В начале XX в. ренессансная модернизация в России вспыхнула в виде серебряного возрождения, но не завершилась

созданием фундамента для новой системы жизни, распространением возникшего культурного слоя. Однако, несмотря на тот факт, что на протяжении XX в. в российской истории происходило уничтожение аристократической элиты, в обществе совершались, как минимум, два процесса модернизации – официальная модернизация (технократическая, индустриальная, инициатором и бенефициаром которой являлось государство, то есть меньшинство управленческой элиты, а основное население страны получало в этом процессе культурные травмы и терпело лишения) и латентная модернизация (низовая), происходившая стихийно и спонтанно в силу процессов самоорганизации культуры. (За неимением возможности подробнее остановиться на концептуализации и феноменологии нисовой модернизации в рамках данной статьи см. об этом: [9]).

Следует отметить, что методология самоорганизации до самого последнего времени недостаточно осмысливалась в качестве важного фактора социокультурной модернизации общества в целом и системы образования в частности. Тогда как в сегодняшнем методологическом обновлении психологической науки важную роль играют идеи самоорганизации. В недавно опубликованной статье Д.А. Леонтьев справедливо отметил, что даже несмотря на цитирование трудов И.Р. Пригожина, принципы самоорганизации не сделались рабочим мировоззрением психологов [24]. Равным образом и идеи пре-адаптации как «готовности к изменениям» [25].

Благодаря теории открытых неравновесных систем И.Р. Пригожина, достижениям эволюционной биологии и прорывам социогуманитарных наук на рубеже XX–XXI вв. произошло мировоззренческое обновление современной науки. Феноменология неадаптивных проявлений в биологии, социологии и психологии рассматривается сегодня с позиции не неудач и ошибок эволюции, но неочевидных возможностей развития, где важную роль играют процессы пре-адаптации к непредсказуемому будущему. Таким образом, пре-адаптация к неопределенности становится стратегией навигации развивающихся систем, выступает фактором порождения избыточности биологическо-

го, когнитивного, социального и психологического разнообразия. С этих позиций эволюция рассматривается как решение разного рода задач на неопределенность и связывается с двумя взаимодополняющими режимами социокультурной динамики: адаптивной эволюцией, создающей устойчивость и специализацию видотипичных и социально одобряемых форм поведения, и пре-адаптивной эволюцией, обеспечивающей готовность к изменениям и порождающей новые формы жизни [24].

Еще одной особенностью российского стиля реформирования, требующей критического анализа, является, используя термин братьев Стругацких, идеология прогрессорства – особого рода конструктивизм. Со своей позитивной стороны он стимулирует личную инициативу, предприимчивость, гражданскую активность и т. п. Однако у него есть и обратная сторона – недоверие к субъектности, к саморазвитию и самоорганизации. Неким уравновешивающим дополнением конструктивизма служит сформулированный с опорой на гуманистические идеи А. Швейцера принцип благоговения перед развитием: тактичность и чувствительность к тем ситуациям, где развитие системы следовало бы пустить на самотек, предоставить свободу течения [15]. Идеи гуманизма и латентный эпистемологический принцип самоорганизации выступают предпосылками психолого-педагогических доктрин, известных под названиями «воспитание свободой», «свобода учиться» и т. п. [26, 27]. Базовое доверие к человеку, вера в то, что предоставленный самому себе субъект, ежели он здоров, склонен к естественной активности (познавательной, социальной, гражданской) и к саморазвитию, наиболее последовательно проводится семейным психологом Л.В. Петрановской [28]. Она подчеркивает, что для возникновения детского творчества не нужно ни «стимулировать мотивацию», ни создавать «насыщенную среду», а достаточно попросту не мешать... «Ребенок любой творческий, это нормально» – вопрос здесь скорее, как не задавить, нежели как стимулировать [Там же]. Еще более продуктивной эта методология оказывается в плане социально-политического развития: будь то самоорганизации малого бизнеса или самозарождение гражданского общества, где позитивная задача

государства заключается прежде всего в самоограничении, чтобы не вмешиваться в саморазвивающиеся процессы с ненужными контролирующими функциями, предоставить людям и инициативным сообществам свободу творческой самодеятельности.

«Не из рефлексии, не из интеллектуальной способности возникают большие исторические волны, направляющие внутреннюю жизнь народов на новые пути. Гуманизм и Ренессанс – не продукты знания. Они возникли не потому, что ученые захотели обнаружить и вернуть пропавшие памятники античной культуры и античного искусства. Гуманизм и Ренессанс возникли из пламенного, безграничного ожидания и стремления стареющего времени, душа которого, возбужденная в своих глубинах, жаждала новой молодости» [18 с. 128]. Иными словами, логика истории, латентная самоорганизация общества, творческая активность субъекта и рождающийся на пересечении этих стремлений запрос на обновление становятся источниками социокультурных модернизирующих движений.

## *Заключение*

Методологической предпосылкой данной статьи является установка на расширение чувствительности исследователей к сложности и разнообразию различных развивающихся систем. Именно эта установка позволяет наметить различия между такими социальными действиями, как реформы и реформация, используемыми в качестве инструментов социокультурной трансформации общества и образования.

С этих позиций нами утверждается, что в современном мире становятся все менее конкурентноспособными продукты реформ как социальных действий, за которыми стоят технократические стили управления и недружественные человеку стратегии левиафанизации. Технократические реформы, в отличие от гуманизирующей и чувствительной к культурно- психологическим факторам реформации, приводят к ценностному диссонансу между государством, обществом и личностью.

Соревнование в сфере научно-технологического прорыва выигрывают те, кто ориентирован на стратегии пре-адаптации – готовности к изменениям. При нынешнем уровне сложности, неопределенности и разнообразия социокультурной жизни авторитарные модернизации, относительно эффективные на индустриальном этапе развития общества, утрачивают ведущую роль. Развитие современной экономики требует не иерархического и централизованного управления, но развития сетевых структур и горизонтальных связей. Научно-технологический прорыв коренится прежде всего в гуманитарном стандарте повседневной жизни человека. Ведущую роль в постиндустриальном информационном развитии общества играет не государственное планирование, а инициативы и творческая самодеятельность субъектов.

Таким образом, основная причина неуспеха российских волн модернизации, получивших исторические названия: догоняющей, незавершенной, «абортивной» и т. п., именно в отторжении управленческими элитами следующих позиций и ценностных установок: автономия и самостояние личности важнее доминирования государства; суть успешной модернизации в смене парадигмы от «человек для государства» – к «государство для развития человека»; требуется не школа, готовящая детей для государственных нужд, а государство, служащее развитию образования и раскрытию творческого потенциала человека.

### *Благодарность*

Работа выполнена в рамках госзадания, темы НИР 18.12 ФИРО РАНХиГС «Социокультурная модернизация и развитие образования в России: методология, инструментарий, механизмы и опыт реализации».

### *Acknowledgment*

This work was supported by the state task, project 18.12 FIRO of the RANEPА “Socio-cultural modernization and development of education in Russia: methodology, tools, mechanisms and implementation experience”.

*Литература*

---

1. *Шпет Г.Г.* Сочинения. М.: Правда, 1989. 608 с.
2. *Шпет Г.Г.* Философско-психологические труды. М.: Наука, 2005. 479 с.
3. *Каждан А.П.* Византийская культура (X–XII век). М.: Наука, 1968. 233 с.
4. *Гусельцева М.С.* Образы достойного будущего как фактор позитивной социализации детей и подростков: идея модернизации // Образовательная политика. 2015. № 2. С. 6–26.
5. *Анисимов Е.В.* Пётр Первый: благо или зло для России? М.: Новое литературное обозрение, 2017. 272 с.
6. *Панеях Э.Л.* В России государство намного хуже населения // Meduza, 2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://meduza.io/feature/2016/02/19/v-rossii-gosudarstvo-namnogo-huzhe-naseleniya> (дата обращения 4 ноября 2018).
7. *Прохорова И.Д.* Светское общество и традиционалистское сознание. Научная лекция // Сноб. 2014. [Электронный ресурс]. URL: <http://snob.ru/selected/entry/84749> (дата обращения 9 апреля 2015).
8. *Шульман Е.М.* Практическая политология. Пособие по контакту с реальностью. М.: АСТ, 2018. 280 с.
9. Низовая модернизация. Могут ли общество и государство двигаться в разных направлениях? // In Liberty. 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.inliberty.ru/magazine/issue10/> (дата обращения 4 января 2019).
10. *Асмолов А.Г.* Оптика просвещения: социокультурная перспектива. М.: Просвещение, 2012. 447 с.
11. *Асмолов А.Г.* Психология современности: вызовы неопределённости, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8 (40). С. 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 4 января 2019).
12. *Пюимеж Ж. де.* Шовен, солдат-землепашец. Эпизод из истории национализма. М.: Языки славянской культуры, 1999. 400 с.
13. *Дмитриев М.Э., Никольская А.В., Белановский С.А., Черепанова Е.В.* Осенний перелом в сознании россиян: мимолетный всплеск или новая тенденция? М.: КГИ, 2018. 42 с.

14. *Гусельцева М.С.* Образы достойного будущего как фактор позитивной социализации детей и подростков: идея культуры // Образовательная политика. 2015. № 1. С. 64–79.
15. *Гусельцева М.С.* Образы достойного будущего как фактор позитивной социализации детей и подростков: идея гуманизма // Образовательная политика. 2015. № 4. С. 7–27.
16. *Асмолов А.Г., Гусельцева М.С.* Образование как потенциальный ресурс модернизации общества // Образовательная политика. 2016. № 2. С. 2–19.
17. *Гусельцева М.С.* Образы достойного будущего в позитивной социализации детей и подростков: модели успеха // Образовательная политика. 2016. № 3. С. 8–25.
18. *Бурдах К.* Реформация. Ренессанс. Гуманизм. М.: РОССПЭН, 2004. 208 с.
19. *Баткин Л.М.* Леонардо да Винчи и особенности ренессансного творческого мышления. М.: Искусство, 1990. 417 с.
20. *Кант И.* Сочинения: В 6 т. М.: Мысль, 1966. Т. 6. С. 25–36.
21. *Рабинович В.Л.* Алхимия как феномен средневековой культуры. М.: Наука, 1979. 389 с.
22. *Гумбольдт В.* О пределах государственной деятельности. М.: Социум; Три квадрата, 2003. 200 с.
23. *Дмитриева Н.А.* Человек и история: к вопросу об «антропологическом повороте» в русском неокантианстве // Журнал Гефтер. 2013. [Электронный ресурс]. URL: <http://gefter.ru/archive/7211> (дата обращения 28 января 2019).
24. *Леонтьев Д.А.* Илья Пригожин и психология XXI века // Психол. журн. 2018. Т. 39. № 3. С. 5–14.
25. *Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М.* Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26.
26. *Нилл А.* Воспитание свободой. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 296 с.
27. *Роджерс К., Фрейберг Д.* Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 527 с.
28. *Петрановская Л.В.* Почему ребенка не нужно направлять в творчестве. 2015. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=wi\\_oLioH-gQ&frags=pl%2Cwn](https://www.youtube.com/watch?v=wi_oLioH-gQ&frags=pl%2Cwn) (дата обращения 25 ноября 2018).

*References*

---

1. Shpet GG. Sochineniya [Works (In Russ.)]. Moscow: Pravda Publ., 1989. 608 p.
2. Shpet GG. Filosofsko-psikhologicheskie Trudy [Philosophical and psychological works (In Russ.)]. Moscow: Nauka Publ., 2005. 479 p.
3. Kazhdan AP. Vizantiiskaya kul'tura (X-XII vek) [Byzantine culture (In Russ.)]. Moscow: Nauka Publ., 1968. 233 p.
4. Gusel'tseva MS. Obrazy dostoinogo budushchego kak factor pozitivnoi sotsializatsii detei i podrostkov: ideya modernizatsii [Images of worthy future as a factor of positive socialization of children and adolescents: the idea of modernization (In Russ.)]. *Obrazovatel'naya politika* [Educational policy (In Russ.)], 2015, no. 2, pp. 6–26.
5. Anisimov EV. Petr Pervyi: blago ili zlo dlya Rossii? [Peter the Great: good or evil for Russia? (In Russ.)] Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 2017. 272 p.
6. Paneyakh EL. V Rossii gosudarstvo namnogo khuzhe naseleeniya. [In Russia the State is much worse than the Population (In Russ.)]. *Meduza*, 2016. [Internet]. URL: <https://meduza.io/feature/2016/02/19/v-rossii-gosudarstvo-namnogo-huzhe-naseleniya> (Accessed: 04.11.2018).
7. Prokhorova ID. Svetskoe obshchestvo i traditsionalistskoe soznanie [Secular society and traditional consciousness (In Russ.)]. *Snob*. 2014. [Internet]. URL: <http://snob.ru/selected/entry/84749> (Accessed: 09.04.2015).
8. Shul'man EM. Prakticheskaya politologiya. Posobie po kontaktu s real'nost'yu [Practical political science. Handbook on contact with reality (In Russ.)]. Moscow: AST Publ., 2018. 280 p.
9. Nizovaya modernizatsiya. Mogut li obshchestvo i gosudarstvo dvi-gat'sya v raznykh napravleniyakh? [Bottom modernization. Can society and the state move in different directions? (In Russ.)]. In *Liberty*, 2018. [Internet]. URL: <https://www.inliberty.ru/magazine/issue10/> (Accessed: 04.01.2019).
10. Asmolv AG. Optika prosveshcheniya: sotsiokul'turnaya perspektiva [Optics enlightenment: sociocultural perspective (In Russ.)]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2012. 447 p.

11. Asmolov AG. Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya [Psychology of modernity: the challenges of uncertainty, complexity and diversity (In Russ.)]. Psikhologicheskie issledovaniya, 2015, 8 (40), 1. [Internet]. URL: <http://psystudy.ru>
12. Pyuimezh Zh. de. Shoven, soldat-zemlepashets. Epizod iz istorii natsionalizma [Chauvin, a landowner soldier. Episode from the history of nationalism (In Russ.)]. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury Publ., 1999. 400 p.
13. Dmitriev ME., Nikol'skaya AV., Belanovskii SA., Cherepanova EV. Osennii perelom v soznanii rossiyan: mimoletnyi vsplesk ili novaya tendentsiya? [Autumn change in the minds of Russians: a fleeting surge or a new trend? (In Russ.)]. Moscow: KGI Publ., 2018. 42 p.
14. Gusel'tseva MS. Obrazy dostoinogo budushchego kak faktor pozitivnoi sotsializatsii detei i podrostkov: ideya kul'tury [Images of worthy future as a factor of positive socialization of children and adolescents: the idea of culture (In Russ.)]. Obrazovatel'naya politika [Educational policy], 2015, no. 1, pp. 64–79.
15. Gusel'tseva MS. Obrazy dostoinogo budushchego kak faktor pozitivnoi sotsializatsii detei i podrostkov: ideya gumanizma [Images of worthy future as a factor of positive socialization of children and adolescents: the idea of humanism (In Russ.)]. Obrazovatel'naya politika [Educational policy], 2015, no. 4, pp. 7–27.
16. Asmolov AG., Gusel'tseva MS. Obrazovanie kak potentsial'nyi resurs modernizatsii obshchestva [Education as a potential resource for the modernization of society (In Russ.)]. Obrazovatel'naya politika [Educational policy], 2016, no. 2, pp. 2–19.
17. Gusel'tseva MS. Obrazy dostoinogo budushchego v pozitivnoi sotsializatsii detei i podrostkov: modeli uspekha [Images of worthy future as a factor of positive socialization of children and adolescents: the success models (In Russ.)]. Obrazovatel'naya politika [Educational policy], 2016, no. 3, pp. 8–25.
18. Burdakh K. Reformatsiya. Renessans. Gumanizm. Moscow: Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya Publ., 2004. 208 p.
19. Batkin LM. Leonardo da Vinchi i osobennosti renessansnogo tvorcheskogo myshleniya [Leonardo da Vinci and features of the Renaissance creative thinking. (In Russ.)]. Moscow: Iskusstvo Publ., 1990. 417 p.

20. Kant I. Sochineniya [Works]. Moscow: Mysl' Publ., 1966, v. 6. pp. 25–36.
21. Rabinovich VL. Alkhimiya kak fenomen srednevekovoi kul'tury [Alchemy as a phenomenon of medieval culture. (In Russ.)]. Moscow: Nauka Publ., 1979. 389 p.
22. Gumbol'dt V. O predelakh gosudarstvennoi deyatelnosti [On the limits of state activity]. Moscow: Tri kvadrata Publ., 2003. 200 p.
23. Dmitrieva NA. Chelovek i istoriya: k voprosu ob «antropologicheskom povorote» v russkom neokantianstve [Human and History: On the Question of the “Anthropological Turn” in Russian Neo-Kantianism (In Russ.)]. Zhurnal Gefter, 2013. [Internet] URL: <http://gefter.ru/archive/7211> (Accessed: 28.01.2019).
24. Leont'ev DA. Il'ya Prigozhin i psikhologiya XXI veka. Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal (In Russ.)], 2018, v. 39, no. 3, pp. 5–14.
25. Asmolov AG., Shekhter ED., Chernorizov AM. [Preadaptation to uncertainty as a strategy of developing systems navigation: The ways of evolution (In Russ.)]. Voprosy psikhologii [Psychology Issues], 2017, no. 4, pp. 3–26.
26. Nill A. Vospitanie svobodoi [Upbringing freedom (In Russ.)]. Moscow: Pedagogika-Press Publ., 2000. 296 p.
27. Rodzhers K., Freiberg D. Svoboda uchit'sya [Freedom to learn (In Russ.)]. Moscow: Smysl Publ., 2002. 527 p.
28. Petranovskaya LV. Pochemu rebenka ne nuzhno napravlyat' v tvorchestve [Why the child does not need to send in the creativity (In Russ.)]. 2015. [Internet] URL: [https://www.youtube.com/watch?v=wi\\_oLioH-gQ&frags=pl%2Cwn](https://www.youtube.com/watch?v=wi_oLioH-gQ&frags=pl%2Cwn) (Accessed: 25.11.2018).

### *Информация об авторе*

*Александр Г. Асмолов*, доктор психологических наук, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия; 119571, Россия, Москва, пр-т Вернадского, 82, стр. 1; [agas@mail.ru](mailto:agas@mail.ru)

*Марина С. Гусельцева*, доктор психологических наук, доцент, Психологический институт РАО, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4; mguseltseva@mail.ru ORCID ID: 0000-0002-0545-0612

*Information about the author*

*Alexander G. Asmolov*, Sc.D. (Psychology), Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia; bld. 82-1, Vernadsky avenue 119571, Moscow, Russia; agas@mail.ru

*Marina S. Guseltseva*, Sc.D. (Psychology), associate professor, leading research associate, Russian Academy of Education Psychological Institute, Moscow, Russia; bld. 9-4 st. Mokhovaya, Moscow, Russia, 125009; mguseltseva@mail.ru ORCID ID: 0000-0002-0545-0612