

ФИЛОСОФИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

В.И. Шадрина

DOI: 10.7256/1999-2793.2013.6.6122

СТРАХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. *Страх выступает не только одним из базовых человеческих чувств, но и мощным фактором, влияющим на развитие целостной системы образования. Выделенные проблемные позиции и пути их разрешения позволяют обнаружить ряд противоречий внутри системы, осмысление статьи уделяется вопросам сущностного потенциала феномена образования, так как образование способно не только транслировать ценности культуры и пассивно отражать окружающую реальность, но и оказывать на нее преобразующее действие.*

Ключевые слова: философия, образование, культура, страх, потенциал, диалог, детство, детерминизм, бытие, ценности.

Человек как продукт эволюции представляет собой неисчерпаемый источник вдохновения в научном и творческом планах. Существующие многочисленные попытки определения сущности природы человека через ведущее видовое качество (*homo faber*, *homo ludens*, *homo amoris*, *homo agressivus* и другие) способствуют раскрытию только одной или нескольких граней этого феномена, ни одна из них не может в настоящее время претендовать на исключительность или завершенность. Однако первостепенный базис человека неизменен — он состоит из хронотопного единства биологического и социального. Контроль над естественными инстинктами и стремление к независимости от стихийных факторов позволили человеку сформировать и развивать собственную социальную природу. Эволюционные процессы способствовали выделению (росту) человека из только биологического вида до «венца природы». Бинарность человеческого существования неслучайна, она во многом является одновременно источником его дальнейшего развития и мощным сдерживающим фактором.

Взаимоотношения человека с природой всегда выстраивались в рамках борьбы за выживание, причем изначально в подчиненном состоянии был человек, однако, со временем родилась и укрепилась установка обратного порядка вещей. Но последнее утверждение верно только отчасти,

поскольку во многом человек научился только предсказывать природные процессы, а не управлять ими. В экстремальных жизненных ситуациях или при большом скоплении людей на ограниченном пространстве начинают срабатывать древние механизмы психики человека, с которыми до сих пор невозможно совладать в полной мере. Так, архаичное чувство страха в различных вариантах проявления имеет место в жизни каждого человека. Но если на заре человеческой истории страх выполнял в основном охранную (сохранную) функцию, то в настоящее время это, прежде всего, серьёзный барьер на пути полноценного становления человека. Страх разрушает и деформирует личность, искажает адекватное восприятие действительности.

Страх пронизывает все сферы человеческого бытия с древности по настоящее время, ему подвержен каждый человек независимо ни от чего — ни от возраста, ни от пола или социального статуса. Над отдельными аспектами природы этого феномена человеческой жизнедеятельности задумывались уже мыслители древности, в частности Демокрит, Лукреций, стоики, в новое время — Д. Юм, П. Гольбах, Л. Фейербах и др. Однако комплексное понимание понятия страха как сферы религиозного мировоззрения в философию было привнесено С. Кьёркегором. «Перестав рассматривать чувство как тип внутреннего толкования, нерационального и более или менее

адекватного внешним событиям, современная мысль пытается, особенно начиная с М. Хайдеггера, понять чувство как способ бытия человека»¹. М. Хайдеггер четко разделяет понятия страх и боязнь, признавая за первым родовое свойство человека, а за вторым социальную природу. Страх, по М. Хайдеггеру, — это осознание своего места в этом мире, а боязнь — это неадекватное состояние, мешающее осознанию окружающей реальности. В философском наследии Ж.-П. Сартра понятие страха тесно взаимосвязано с понятием свобода. «Свобода полна страха перед самой собой, поскольку ее никогда ничто не вызывает и ничто ей не препятствует»².

Страх является неотъемлемой частью человеческого бытия и имеет свое измерение в пространстве культуры. «Культура — самоорганизующийся пакет надбиологических программ человеческой деятельности, позволяющий решать две общебиологические задачи: обеспечивать рост численности и расширение экологической ниши вида *homo sapiens*»³. Культура является генератором ценностей и смыслов человеческого бытия, сферой созидания человеческих образов. С одной стороны, культура возможна исключительно в антропологическом измерении, а, с другой, человек является продуктом культуры. Культура призвана оберегать человека от состояния первобытной дикости, в том числе посредством реализации системы запретов и допущений. Человек, пребывающий вне пространства культуры, не способен приобрести свой подлинный образ (классический пример — дети-маугли); такие чисто человеческие формы самоосуществления как прямохождение и членораздельная речь не что иное, как наглядный результат эволюционного влияния культуры на человека.

Культура имеет сложную иерархическую структуру, позволяющую каждому человеку найти в ней своё собственное место. Однако, чем выше уровень культуры, тем меньше количество лиц, понимающих его, а тем более воспроизводящих. На каждом из уровней культуры существует своё осмысление феномена страха. «Именно культура диктует лю-

дям (обществу) поведение, репрессирующее тех или иных нарушителей ее норм и ценностей»⁴. Следовательно, страх как первооснова репрессии является неотъемлемым атрибутом культуры, но в каждом конкретном случае проявляющийся по-разному. На этом понимании культуры отдельных эпох и народов могут быть классифицированы как центрированные на репрессии, поощрении или на их балансе. «Репрессия работает на воспроизводство устойчивого социокультурного целого <...>, неотделима от насилия, формы которого бесконечно многообразны»⁵.

Каналом целенаправленной трансляции культурных универсалий в структуру человеческого бытия традиционно является образование. Образование призвано обеспечить континуальность процессов культурогенеза в исторической перспективе, поскольку сама культура не является генетически обусловленной для человека. У человека в отличие от всех других животных нет ярко выраженных инстинктов, в том числе культурных. Платой человека за «социальный облик» стала потеря врожденных инстинктов, утрата большой физической выносливости, уменьшение объемов головного мозга и прочее. Однако образование способно компенсировать эти и другие издержки эволюции за счет развития специфических антропологических качеств — в первую очередь, мышления и речи, а затем всего остального. Следовательно, необходимо с самого начала жизненного пути ребенка создать максимально полные условия для того, чтобы он смог стать полноценным наследником духовного достояния своего народа, всего человеческого рода.

С каждым новым поколением людей происходит новое освоение пространства культуры. Если это процесс игнорирует или искажает механизмы преемственности, то обостряется извечный конфликт «отцов и детей» — конфликт ценностей и смыслов бытия. Не случайно, что предельные основания культуры и образования — ценностное ядро — идентичны. Поэтому этический идеал, рожденный культурой, в образовании приобретает статус воспитательного идеала. Взаимосвязь культуры и образования наиболее четко прослеживается в кризисные периоды развития общества — любые изменения в культуре вызывают аналогичные процессы в образовании. Известно, что «размывание» цен-

¹ Вэлэнс А. де. Заметки о понятии страха в современной философии // Феномен человека. Антология. М.: Высш. школа, 1993. 349 с. С. 297.

² Там же. С. 304.

³ Яковенко И.Г. Русская репрессивная культура и модернизация [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.liberal.ru/articles/5108.html>. — Дата обращения: 15.09.2012.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

ностей в культуре российского общества в 90-е гг. XX в. привело к их потере в образовании, результатом чего стало падение культурного уровня общества и обесценивание роли образования.

Образование — это сфера созидания и самосозидания человеческих образов, что отражается в самом термине (образование). «Система ценностей входит в ядро личности и выступает в качестве мировоззренческой основы всех сфер и аспектов её жизнедеятельности»⁶. Так в системе светского школьного образования у ребенка должны быть в течение 10-11 лет сформированы основы научной картины мира, что является существенным залогом его успешной социализации. Знакомство ребенка с подлинным научным знанием своей эпохи возможно только в сфере образования. Известно, что процесс социализации состоит из двух взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов, а именно адаптации и инкультурации. В широкой практике понимание социализации, как правило, исчерпывается на первом компоненте, что, безусловно, является неверным. Ведь адаптация — это «привыкание» к жизни через привитие моделей социально одобряемого поведения, другими словами — это «дрессировка к жизни». В то время как инкультурация как процесс вхождения в культуру способствует «очеловечиванию» человека. Усвоение высоких культурных образцов усилиями только ребенка психофизиологически невозможно, нужна соответствующая среда и условия. Поэтому роль образования в жизни, как всего общества, так и отдельно взятой личности велика и сложно оспори́ма.

Образование — зеркало культуры, в котором запечатлевается истинное лицо человека. «Культура не просто пассивное отражение жизни, а способ решения проблем человеческого существования, путем их осмысления»⁷. Культура и образование — это две стороны одной онтологической медали. Следовательно, страх рожденный культурой наравне с ценностями и смыслами также транслируется образованием в систему индивидуального бытия. При этом будущее признается за гуманитарной культурой, в которой данному феномену не должно быть места. Но феномен страха в системе образования имеет свою историю, соизмеримую с историей существования самой системы, постепенно

изведенную до минимума в отдельных культурах и получившую статус атрибута в других. Так для отечественной культуры родовым качеством является репрессивность, поскольку «подавление личностного начала — одна из магистральных функций русской культуры»⁸.

Мир детства сензитивен в равной степени к позитивным и негативным проявлениям бытия: все внешние впечатления ребенка оказывают влияние на его развитие и становление. Процесс познания ребенком окружающего мира изначально носит философский характер — искреннее удивление и бесконечный поток вопросов присущ детскому возрасту. Творчество и игра — два универсальных механизма детского познания. Креативность, мобильность, поливариантность — грани детского мышления. Биологическая организация ребенка такова, что он быстро устает от бездействия, утомляется от однообразия. Познание и деятельность в этом возрасте принципиально не делимые процессы. Однако страх в детстве резко снижает его развивающий потенциал, наносит существенный урон детскому здоровью. Так, защитными реакциями психики ребенка на испуг или страх перед чем-либо могут быть слезы, заикание, энурез, астма, сутулость и другие (психосоматика).

Школа как социальный институт выступает вторым (после семьи) по значимости местом в жизни ребенка. В школе основное внимание традиционно принято уделять интеллектуальному развитию ребенка. Это означает, что тщательному отбору содержания школьных программ для каждого возраста необходимо уделять больше времени в процессе его реформирования и обновления, подвергая его всесторонней экспертизе, поскольку сформированные ошибочные школьные знания в дальнейшем трудно и (или) невозможно исправить. Одновременно с этим следует всегда стремиться к внедрению в широкую практику более целесообразных форм, методов и средств обучения. Интенсивность, гибкость, вариативность — необходимые условия грамотного образования детей. Образовательная среда ребенка состоит из множества взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов материального и духовного происхождения, в идеале, при постоянном доминировании последнего. Бездуховное образование

⁶ Запесоцкий А.С. Образование: Философия, культурология, политика. М.: Наука, 2003. 456 с. С. 92.

⁷ Брунер Дж. Культура образования. М.: Просвещение, 2006. 223 с. С. 122.

⁸ Яковенко И.Г. Русская репрессивная культура и модернизация [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.liberal.ru/articles/5108.html>. — Дата обращения: 15.09.2012.

детей — это педагогический миф, жестокое обращение и пренебрежение их основными нуждами являются прямыми следствиями духовной бедности общества. Поэтому школа должна задавать самые высокие морально-нравственные стандарты для своих подопечных, реализуя идеи диалогового сосуществования разных поколений. В норме, школа для ребенка — это форпост культуры и личностного роста, место радости и удивления, а не горя и разочарования. «Эмоции и чувства играют важную роль в процессах смыслообразования и конструирования реальности»⁹. Только счастливый человек открыт миру и готов к постоянному созиданию окружающей реальности.

Однако современная школа всё чаще выступает сильным дестабилизирующим фактором для развития ребенка, что, в свою очередь, связано с целым рядом явных и латентных причин субъективного характера, поскольку объективных причин «вредности» школы не существует. «Школьная программа и организация педагогического процесса всегда отражают не только явно провозглашаемые цели образования, но и культурные установки и традиции, характерные для данного общества»¹⁰. Следовательно, современная российская школа — это продукт русской культуры в широком смысле слова. Если культура находится в состоянии кризиса и упадка, то в укладе школьной жизни имеют место аналогичные процессы. Поэтому характерная для школы низовая репрессия в виде различных форм насилия (И.Г. Яковенко) ожесточается, пространство самореализации личности значительно сужается и трансформируется.

Более трех веков широко распространенным устойчивым школьным фреймом выступает классно-урочная система, впервые обоснованная и внедренная в практику Я.А. Коменским. В силу чего целесообразным является рассмотрение «школьного класса как элемента определенной культурно-исторической среды»¹¹. Такой подход позволяет определить специфику образования несовершеннолетних как объекта интересов общества и государства в ретроспективе, а так же выделить отдельные моменты влияния национальной культуры на функционирование класса в пространстве детства. Так, в России система

образования — это сфера традиционной государственной монополии, а класс — малозатратная форма массового обучения. Нередко деление детей по классам напоминает «педагогическую селекцию», когда индивидуальные особенности ребенка изначально воспринимаются статичными на протяжении всего периода обучения. Отчасти поэтому в отечественном образовании идеи инклюзивного образования не имеют достойной поддержки, как среди общественности, так и среди профессионального сообщества. Но наряду с этим, весьма популярными за последние годы стали тенденции по выделению одаренных детей в отдельные общности с весьма условными видами одаренности, например, такими как аттрактивная или духовная.

В отечественной педагогической практике накоплен немалый положительный опыт воспитания в коллективе и через коллектив. Наследие А.С. Макаренки без идеологической окраски лучшее тому подтверждение. Класс — это не столько учебная группа, сколько детский коллектив, эффективно руководить которым, дано не каждому педагогу, поскольку постоянно присутствующая ситуация неравенства требует особого мастерства в ее преодолении. «Мир репрессии — мир неравенства. <...> Субъект и объект репрессии неравноценны, неравноправны, а на некотором уровне и неравноприродны, разнокачественны»¹². Педагог может стать как сам источником насилия, так и его генератором в детской среде. Поскольку ребенок по всем жизненным параметрам меньше педагога и во многом зависит от него, то в этой ситуации изначально заложен источник авторитарности, а, следовательно, страха. Таким образом, страх перед наказанием в виде плохой отметки, общественного порицания, оскорбления и прочего становится одним из ведущих способов образовательной практики, а класс — эффективным механизмом его реализации.

Взаимодействие Взрослого и Ребенка в образовательном пространстве имеет особое значение, поскольку от его организации и содержательного наполнения во многом зависит полноценное интеллектуальное и духовное развитие диады в целом, причем в равной мере для каждой из сторон. Согласно законам диалектики, развитие возможно при наличии соответствующего противоречия,

⁹ Брунер Дж. Культура образования. М.: Просвещение, 2006. 223 с. С. 26.

¹⁰ Там же. С. 43.

¹¹ Там же. С. 63.

¹² Яковенко И.Г. Русская репрессивная культура и модернизация [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.liberal.ru/articles/5108.html>. — Дата обращения: 15.09.2012.

при этом развитие может быть как положительным (прогресс), так и отрицательным (регресс). В идеале, в образовании не должно быть места для регрессивных процессов, но практика нередко демонстрирует обратное. Однако во многом от личности Взрослого будет зависеть то, какой сценарий развития будет реализовываться в его работе с Ребенком, поскольку любое противоречие можно понять и разрешить по-разному. В связи с этим наиболее эффективной, исторически оправдавшей себя моделью бытия Взрослого и Ребенка, является модель диалогового сосуществования.

Диалог — это взаимодействие «разностей» на основе общего (М.М. Бахтин). В случае образовательного процесса «разности» обусловлены социальным статусом и жизненным опытом его субъектов. В «разностях» есть одновременно исходная причина противоречий и начало сотрудничества по принципу дополнительности. Диалог как форма существования субъектов деятельности позволяет раскрыть и развить их внутренний потенциал. В диалоге Взрослого и Ребенка успешно разрешаются устоявшиеся в общественном сознании стереотипы, мифы и заблуждения, поскольку здесь особое значение приобретают не определенная сумма знаний, но глубинное понимание природы вещей. Только тогда, когда Ребенок и Взрослый находятся в равном положении (субъект-субъектные отношения), возможен качественно новый уровень образовательной реальности, эвристический потенциал которой на порядок выше традиционной. В частности, на этом уровне Взрослому достаточно использовать поощрение (идеальное, материальное) для того, чтобы побудить Ребенка к необходимому стилю поведения, не прибегая к стратегии наказания. С другой стороны, для Ребенка Взрослый становится значимым, где «демонстрация и подражание сами по себе уже обеспечивают передачу социально и культурно значимой информации от поколения к поколению»¹³.

Межкультурный диалог в образовательном измерении имеет свою неоднозначную специфику, осуществление которой требует особого мастерства, поскольку «один и тот же элемент — язык, традиция, идея, ценность — служит одновременно и как способ солидарности, сплочения, и как фактор (следствие) обособления данного сообщества

от других, противопоставления им»¹⁴. Отечественный, особенно советский, опыт в данном вопросе до последнего времени может считаться практически образцовым. Отчасти поэтому в русском языке нет вполне подходящего синонима слову «толерантность», так как в нем не было потребности вследствие отсутствия серьезных проблем на данной почве. Безусловно, сохранение индивидуальности при интеграции в единое пространство — многоаспектная социокультурная задача, решаемая, в первую очередь и средствами образования. С рождения человек не может испытывать враждебные чувства к той или иной культуре, следовательно, это все приобретает им в течение жизни под воздействием соответствующих условий. В современном глобализирующемся мире проблемы ксенофобии и шовинизма должны решаться уже в раннем детстве как полноценный диалог культур во имя реальности завтрашнего дня.

Таким образом, диалог как форма со-бытия в сфере образования выступает необходимым условием полноценного сотрудничества Ребенка и Взрослого. Совместный труд субъектов образовательной деятельности нередко дает эффект «параллельного развития», то есть одновременного, но в своем ключе развития для каждого из его участников. Поэтому прямым следствием из этого является то, что, если в ситуации сотрудничества нет положительной динамики развития, то начинается стагнация и разрушение. На практике это может быть выражено в профессиональном (эмоциональном) выгорании, педагогической запущенности и прочем. Однако при правильно выстроенном диалоге индивидуальностей и культур нет места страху как образовательной категории, поскольку в этом отсутствует потребность.

Частным случаем диалога в школьной практике целесообразно рассматривать урок. «Урок в современной школе — культурное событие, поскольку совершается в сфере культуры, является актом приобщения ребенка и учителя к культуре современности, а его результат — приращение общего опыта культурного строительства»¹⁵. При творческом подходе каждый урок значительно различается в зависимости от темы, условий и времени изучения. Творчество на уроке проявляется во всем: от проверки домашнего задания до закрепления полученных знаний. «Знания —

¹⁴ Там же. С. 108.

¹⁵ Валицкая А.П. Урок — событие в культуротворческой школе. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. 32 с. С. 3.

¹³ Брунер Дж. Культура образования. М.: Просвещение, 2006. 223 с. С. 74.

дети удивления и любопытства» (Луи де Бройль). Однако, если урок не встроен в общий образовательный контекст и имеющуюся систему знаний ребенка, то эффект его будет минимальным, поскольку нарушается принцип преемственности. Несмотря на возросшую роль современных информационных технологий в образовательном процессе, личность педагога они не в состоянии полностью заменить.

Существует множество факторов, влияющих на отношение ребенка к изучаемому предмету. Изначально важен момент понимания, поскольку ребенок, как правило, не в состоянии самостоятельно исправить ошибки, возникающие из-за его отсутствия. Знания без осознания и понимания — образовательный «балласт». Понимание важно и во взаимоотношениях между субъектами образовательной деятельности — детьми, педагогами и родителями. На уроке понимание является залогом успешного обучения, когда ребенок уверен в своих силах и не боится высказать собственную точку зрения по отдельным вопросам, даже если она не совпадает с мнением педагога или одноклассников. «Результат правильного обучения состоит в том, что мы даем ученику возможность поверить в свои силы, ощутить свою интеллектуальную компетентность»¹⁶. Понимание как характеристика профессиональной позиции выражается в степени сформированности рефлексивной культуры педагога.

Во время урока возможны различные варианты стрессовых ситуаций, основанных на страхе, но которые вполне преодолимы в условиях диалога. Типичная ситуация гуманитариев и естественников связана с тем, что им в равной мере трудно освоить предметы двух образовательных циклов. Но трудно не синоним невозможному, следовательно, стандартный минимум по каждому предмету посилен каждому нормальному ребенку и не нанесет ему никакого вреда. Во многом, в зависимости от личностного восприятия изучаемого предмета в дальнейшем у ребенка формируется установка на выбор того или иного профессионального профиля. «Если мы хотим, чтобы уроки физики и химии стали действительно школой будущих ученых, нам придется воссоздать всю творческую атмосферу научной лаборатории с ее своеобразным юмором, интеллектуальной свободой, дерзким полетом

фантазии»¹⁷. Поэтому общение педагога с детьми должно всегда быть позитивно эмоционально окрашенным и направленно на достижение максимально высоких образовательных и личностных результатов.

«Разновидностями практически-духовной формы межличностного взаимодействия являются игровое и обрядовое общение»¹⁸. В системе координат современной образовательной реальности данные формы деятельности имеют, как правило, четкое возрастное ограничение в силу их узкого, исключительно педагогического понимания. Однако игровое общение Взрослого и Ребенка не должно сводиться только к удовлетворению каких-либо гедонистических потребностей, оно имеет более глубокое ценностно-смысловое поле реализации. В режиме подлинного игрового общения не происходит ущемление социальных статусов его участников, создается оптимальная рабочая атмосфера и оказывается необходимое коррекционно-развивающее воздействие, в том числе и на уровне сознания и подсознания, обогащается духовный мир субъектов игры. В свою очередь обрядовое общение в образовании пришло во многом из религиозных практик, и поэтому все еще сохраняет отдельные сакральные характеристики. Обряды в виде традиций, ритуалов, кодексов и прочего способствуют созданию комфортной социальной среды детства. Обрядовость помогает наполнить привычные единичные действия особым духовным смыслом, способствует сплочению людей в особую общность на основе высших ценностей. «Отсутствие смысловых контактов в ходе общения негативно влияет на эффективность взаимодействия социальных субъектов»¹⁹.

Несмотря на абсурдность ситуации, современное образование все больше подходит под определение «бессмысленного» — лишено смысловых, логических связей между отдельными структурными компонентами. Так, извечная проблема преемственности между отдельными его ступенями все еще решается на уровне отдельных частных систем и носит весьма эпизодический характер. Соответственно, ситуация «педагогического» хаоса способствует увеличению влияния различного рода негативных факторов (в том числе страхов) на ход событий. Тем самым образуется

¹⁷ Там же. С. 156.

¹⁸ Запесоцкий А.С. Образование: Философия, культурология, политика. М.: Наука, 2003. 456 с. С. 109.

¹⁹ Там же. С. 107.

¹⁶ Брунер Дж. Культура образования. М.: Просвещение, 2006. 223 с. С. 152.

замкнутый цикл, некое пространство, где нарастающие энтропийных процессов способно разрушить систему в целом. Но так ли это на самом деле? Есть ряд оригинальных исследований, посвященных теме спасительного страха. Возможен ли такой вариант в образовании?

Для того чтобы попытаться ответить на поставленный вопрос, необходимо обратиться, в частности, к исследованиям в области лингвокультурологии по проблематике страха, поскольку существует тесная взаимосвязь языка и культуры. Так Е.Ю. Бутенко определяет концепт страха в рамках анализа двух культур — русской и немецкой. Автор приходит к заключению, что в русской культуре оценка понятия «страх» в основном этически негативная. «Преодоление страха оценивается положительно, о чем свидетельствуют ноэматические характеристики: “разум побеждает страх”, “преодолеть страх помогают сознание поддержки со стороны других, активные действия”»²⁰. Здесь обнаруживается очередное противоречие русской культуры как одновременно центрированной на репрессии, но отрицающей страх как пользу обществу.

Ведущим источником идеи спасительного страха является религия, в особенности христианство. В системе же светского государства и образования соответственно эта идея может быть следствием репрессивности культуры общества. Чувство страха не должно подменять в образовательном процессе такие понятия, как дисциплина, порядок, социальная норма; «спасительный» страх, как и любой другой его вид, разрушителен. Поэтому страх в образовании необходимо преодолевать не только как некий педагогический атавизм, но и как в целом норму бытия. Общество, в котором страх выступает синонимом законопослушности, морали и этикета, не способно стать демократическим, гражданским. Образ страха необходимо вычлнять из общего образовательного контекста, в том числе и через реализацию сократического метода обучения. Образование как рефлексивная сфера общественного бытия должно способствовать осознанию природы страха и на основании этого выводить его из подсознательной жизненной стратегии до максимально возможного уровня рассудочного восприятия.

Таким образом, осуществленная попытка социально-философского анализа категории страха как образовательной позволила рассмотреть ряд важных моментов функционирования современного российского образования. Во-первых, становится вполне очевидным, что традиционный психолого-педагогический подход к исследованию феномена образования не способен вскрыть глубинные причинно-следственные связи между отдельными компонентами системы, а также понять миссию образования в обществе. Социально-философский подход позволяет не только раскрыть влияние культуры на образование, но и определить взаимный характер этих связей сквозь социальную призму. В настоящее время признается уже недостаточным решение проблем образования в узкой плоскости сложившихся традиций, необходимо сделать детальный анализ имеющейся ситуации для того, что суметь обнаружить и выработать наиболее конструктивные пути решения наличных проблем при минимальном риске.

Во-вторых, рассмотренные причины и последствия функционирования страха в сфере образования наглядно продемонстрировали устоявшийся набор стереотипов и мифов, значительным образом искажающих роль образования в жизни социума. При этом выделенные отдельные пути выхода и преобразования данной ситуации имеют длительный срок успешной реализации в прошлом без логического продолжения в настоящем. Гротеска данной ситуации добавляет устремленность реформаторов от образования в инновационные проекты, где доля истинных нововведений ничтожно мала и, следовательно, коренным образом ситуацию они не способны поменять. Важной идеей является признание за образованием не только статуса «отражателя» культуры, но и ее преобразователя. В силу того, что страх конструирует вполне реальные образы будущего, можно и нужно находить контрмеры внутри образования, тем самым возвращая его в лоно бытия как ценность.

В-третьих, изучение феномена страха в контексте образования позволило по-новому рассмотреть проблему влияния личности в процессе обучения и воспитания. Причем личность педагога наряду с личностью родителя одинаковым образом способна как генерировать новые образовательные страхи, так и транслировать ранее существующие. Взрослый выступает ведущим транслятором культуры для Ребенка, вместе с ней он же передает устоявшиеся виды страха. Подобного рода ситуация может вполне

²⁰ Бутенко Е.Ю. Концептуализация понятия «страх» в немецкой и русской лингвокультурах: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Тверь, 2006. С. 14.

быть рассмотрена как продолжение консервативности самой системы образования как социального института. Помимо этого, Взрослый способен создавать для Ребенка новые страхи или модифицируя предыдущие по мере того, как Он сам не может справиться с их источником (в психоанализе — это перенос и контрперенос). Важным является в данном

случае утверждение, что природа детства лишена эгоизма, зла, коварства, таковой она становится под воздействием среды. Следовательно, необходимо повышать культурный уровень педагогов и родителей, развивать у них критическое мышление, учить их жить без страха, тогда и дети смогут стать более счастливыми и образованными.

Список литературы:

1. Брунер Дж. Культура образования. М.: Просвещение, 2006. 223 с.
2. Бутенко Е.Ю. Концептуализация понятия «страх» в немецкой и русской лингвокультурах: автореф. дисс. ... к. филол. наук. Тверь, 2006.
3. Валицкая А.П. Урок — событие в культуротворческой школе. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. 32 с.
4. Вэлэнс А. де. Заметки о понятии страха в современной философии // Феномен человека. Антология. М.: Высш. школа, 1993. 349 с.
5. Запесоцкий А.С. Образование: Философия, культурология, политика. М.: Наука, 2003. 456 с.
6. Яковенко И.Г. Русская репрессивная культура и модернизация [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.liberal.ru/articles/5108.html>. — Дата обращения: 15.09.2012.

References (transliteration):

1. Bruner Dzh. Kul'tura obrazovaniya. M.: Prosveshchenie, 2006. 223 s.
2. Butenko E.Yu. Kontseptualizatsiya ponyatiya «strakh» v nemetskoj i russkoj lingvokul'turakh: avtoref. diss. ... k. filol. nauk. Tver', 2006.
3. Valitskaya A.P. Urok — sobytie v kul'turotvorcheskoj shkole. SPb: Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena, 2006. 32 s.
4. Velens A. de. Zаметки о ponyatii strakha v sovremennoy filosofii // Fenomen cheloveka. Antologiya. M.: Vyssh. shkola, 1993. 349 s.
5. Zapesotskiy A.S. Obrazovanie: Filosofiya, kul'turologiya, politika. M.: Nauka, 2003. 456 s.
6. Yakovenko I.G. Russkaya repressivnaya kul'tura i modernizatsiya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.liberal.ru/articles/5108.html>. — Data obrashcheniya: 15.09.2012.