

**Российский государственный педагогический  
университет им. А.И.Герцена**

**ВОЛХОВСКИЙ ФИЛИАЛ**

**А. П. ФОМИН**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
МЫСЛИ  
ФИЛОСОФА**

**Очерки философии образования**



Волхов. 2015.

УДК 00+1  
ББК 87.6+71.4(2)+74

**Фомин А.П. Педагогические мысли философа. Очерки философии образования:** Монография. Санкт-Петербург: издательство ЛЕМА. 2015. -154 с.

Печатается по решению Ученого совета Волховского филиала  
Российского государственного педагогического  
университета им.А.И. Герцена

**Рецензенты:**

**Пую Ю.В.**, доктор философских наук, профессор  
**Балахонский В.В.**, доктор философских наук, профессор

Редактор текста: заслуженный работник образования, учитель русского языка и литературы М.П. Могучева.

Автор, профессор кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им.А.И.Герцена, выпускник философского факультета ЛГУ им.А.И.Жданова (1985) и Института специальной педагогики и психологии Международного университета семьи и ребенка им. Рауля Валленберга (1995), пятнадцать лет работал в школе учителем и психологом, еще пятнадцать лет преподает в вузе. Окончил аспирантуру по кафедре философии РГПУ им. А.И. Герцена и защитил кандидатскую диссертацию на тему «Личность учителя как носителя педагогической идеи» (2001); доцент по кафедре философии (2004), окончил докторантуру и защитил докторскую диссертацию на тему «Педагогическое сознание в условиях виртуализации социальной реальности» (2009).

В монографии автор развивает оригинальную концепцию философии образования М.Л. Лезгиной.

Для студентов, аспирантов, преподавателей, научных работников и всех, интересующихся вопросами педагогики, истории образования и философии образования.

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
<b>ГЛАВА 1. УЧИТЕЛЬ КАК ЦЕНТРАЛЬНАЯ ФИГУРА ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
1.1. Мотивационно-ценностная ориентация учителя как профессионала.	6
1.2. Проблема смысла жизни в воспитательной парадигме учителя.	7
1.3. Учитель как центральная фигура процесса духовного воспроизводства общества.	8
1.4. Социальная роль учителя и преемственность в отечественной культуре (в соавторстве с М.Л. Лезгиной).	10
<b>ГЛАВА 2. МЕТАИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
2.1. Проблема ненасилия в педагогической теории и практике.	12
2.2. Традиция рационализма в европейском и отечественном образовании.	17
2.3. Детерминанты личности российского учителя.	23
2.4. Российский образовательный менталитет.	26
2.5. Образование на пути к истине.	40
<b>ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЕТАТЕОРИЯ</b>	
3.1. Идея трансцендентальной критики в современном образовании.	51
3.2. Культура и социальная структура как детерминанты образования.	55
3.3. Образование как институт духовного воспроизводства общества.	58
3.4. Педагогический процесс как инновационная деятельность.	65
3.5. Педагогический поиск как форма движения противоречия.	69
3.6. Мироззрение в образовании и педагогике.	75
3.7. Духовное производство в современном обществе.	79
3.8. Гуманитарные технологии и духовное производство.	83
<b>ГЛАВА 4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ СЕГОДНЯ</b>	
4.1. Рационалистическая традиция и манипуляция в современной культуре.	89
4.2. Целеполагание в образовании: декларация и действительность.	100
4.3. Педагогическое сознание в условиях виртуализации социальной реальности.	107
4.4. Педагогическое сознание как особая форма общественного сознания.	113
4.5. Риски в образовании.	121
4.6. Прагматизм: чужое прошлое как наше будущее.	126
4.7. Актуализация педагогической идеи в современной социальной реальности.	134
4.8. Инобытие педагогической идеи.	138
4.9. Образование как поле бифуркационного выбора будущего.	143
Литература	150

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Автор в молодости не предполагал стать учителем. Но жизнь сложилась по-иному: после философского факультета университета все же пошел преподавать в школу. Понимание того факта, что учитель – это больше, чем профессия или даже социальная роль, пришло довольно быстро: как из наблюдений за коллегами, в том числе и за мамой, отдавшей начальной школе всю свою жизнь, так и из рефлексии над собственной педагогической деятельностью. После десяти лет работы в средней школе учителем, затем психологом, пришло осознание, что вопрос «Кто такой учитель?» вполне может и даже должен быть предметом осмысления не столько психолога, сколько социального философа. Позже это нашло отражение в авторских курсах по философии образования и педагогической рискологии. Но тогда, в далекие 90-е, не понятна была не только фигура реального (а не идеального, образ которого рисовался в многочисленных «исследованиях» позднесоветского времени) учителя, но и вообще феномен отечественного образования, существовавшего, казалось, вопреки всеобщей тенденции разрушения общества и государства.

Автору повезло. В РГПУ им. А.И. Герцена встретил ученого, чья концепция образования и стала научным и методологическим фундаментом для такого исследования. Марина Львовна Лезгина, доктор философских наук, профессор кафедры философии, возглавляемой В.И. Стрельченко, на долгие годы стала не только научным руководителем и консультантом, но и примером добросовестной и глубокой научной работы в области социальной философии и философии образования.

Процесс понимания сути образования, частично отраженный в этой монографии, оказался весьма интересен и дорог, по крайней мере, самому автору. Первая глава посвящена главной фигуре образования – реальному учителю, в ежедневной деятельности которого только и осуществляется действительная парадигма образования. Действительная парадигма образования и процесс ее актуализации не очевидны и скрыты от обыденного сознания. Задаче выявления скрытого послужит вторая глава монографии. С появлением в середине двадцатого столетия философии образования как особого направления исследования стало ясно, что процесс выявления сущности образования как особой сферы духовного производства требует педагогической метатеории, то есть выхода теории педагогики за свои собственные границы. Этой проблеме посвящена третья глава монографии. Наконец, было бы не логично, если бы в монографии не были отражены насущные проблемы, встающие перед образованием сегодня. Этому посвящена четвертая глава монографии.

Личный преподавательский опыт автора показывает, что монография, являясь по содержанию теоретической работой, может быть успешно использована также и в учебных целях, выполняя методическую задачу поддержки таких новых учебных курсов, как «Философия образования» и «Педагогическая рискология».

Пользуясь случаем, автор выражает свою глубокую признательность своему пожизненному Учителю, почетному профессору РГПУ им.А.И.Герцена, докто-

ру философских наук Марине Львовне Лезгиной и ее глубокоуважаемому супругу, профессору, доктору философских наук, выдающемуся методологу и онтологу, Философу Вячеславу Григорьевичу Иванову – за долгое терпение и неоценимую научную и человеческую поддержку на тернистом пути познания. Без фундамента, который они заложили, не было бы и здания, первый этаж которого, я надеюсь, автору удастся возвести.

Большое спасибо коллегам по филиалу за поддержку в работе. В частности, автор признателен заместителю директора Волховского филиала М.П. Могучевой не только за профессиональную редактуру текста, но и за проявленный интерес к содержанию статей. А также заведующей кафедрой гуманитарного образования и педагогических технологий С.Г. Филипповой, чья неумная энергия катализировала процесс издания сборника. Наконец, автор благодарен студентам Волховского филиала – за терпение и веру в преподавателя в процессе интеллектуального переваривания его идей: только в таком совместном труде и созревает КОНЦЕПЦИЯ.

### 1.1. МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УЧИТЕЛЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛА

Известно, что различные реформы или реформаторские начинания в области народного образования часто не достигают ожидаемого от них результата. В ряду иных причин, таких, как недостаточная финансовая поддержка, отсутствие энтузиазма и настойчивости и т.п. немаловажную роль играет излишний дидактизм реформаторских планов и концепций, не оставляющих места для творческой инициативы учителя. За вопросами «Как учить?» и «Чему учить?» полностью теряется важнейший вопрос – «Кому учить?».

Иначе говоря, вне внимания исследователей остается главная фигура школьного образования – учитель, т.е. главный носитель парадигмы образования. Много сказано про то, каким он должен быть, но недостаточно изучено, каков он на самом деле. Это нередко дает основу для того, чтобы выдавать желаемое за действительное.

В частности, представляется весьма важным исследование мотивационно-ценностной ориентации учителя. Именно она, во-первых, определяет успешность профессиональной деятельности, во-вторых, сама в значительной мере определяется особенностями профессии и подвержена изменениям в процессе осуществления профессиональной деятельности, в-третьих, мотивационно-ценностная ориентация является также функцией исторического времени и связана всегда с определенными проектами будущего, характерными как для определенной социальной группы, так и для социума в целом.

Наличие этих трех определяющих моментов может сопровождаться рядом рассогласованностей между ними. Так, постепенная адаптация молодого учителя к школьному конвейеру как к некоторому квази-рутинному процессу способна породить деформацию мотивационно-ценностных ориентации учителя. Действительная педагогическая парадигма, реализующаяся в системе школьного образования, может весьма различаться от декларированной, принятой в качестве эталона или идеала. В первом случае мы имеем проблемную ситуацию на уровне психологии личности, во втором – в области социальной психологии.

Исходя из философско-педагогических соображений, в качестве концептуальных посылок исследования мотивационно-ценностной ориентации учителя могут быть положены следующие:

Во-первых, нормативно выбор профессии учителя должен соответствовать мотивационно-ценностным ориентациям выбирающей личности, и, таким образом, должен быть признан приоритет личности над профессией. Несоответствие личностных качеств требуемым профессиональным одинаково разрушительно как для личности, так и для исполняемого ею дела.

Во-вторых, мотивационно-ценностная ориентация личности учителя определяется всей иерархией ее потребностей, высшей из которых является потребность в самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс).

В-третьих, между потребностью личности в самоактуализации (личностном росте) и практическими требованиями профессиональной деятельности всегда существует несоответствие, способное при определенных условиях обостряться до несовместимости. Такое несоответствие не может быть устранено, но острота его может быть снята и доведена до уровня относительной гармонизации между ними.

В-четвертых, при неблагоприятных условиях формой псевдоразрешения острого несоответствия такого рода может стать качество, противоположное по смыслу самоактуализации – манипуляторство (Э. Шостром), способное принимать различные проявления, одинаково разрушительные для личности и выполняемого ею дела.

Эти четыре положения составили основу психологического исследования по данной теме, предусматривающей получение и группировку данных, выявление и оценку центральной тенденции, оценку разброса, параметрических и непараметрических характеристик и на этой основе выработку выводов и определения уровня их достоверности. Такое исследование на тему и было проведено автором на малой выборке.

## 1.2. ПРОБЛЕМА СМЫСЛА ЖИЗНИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ УЧИТЕЛЯ

Воспитательный процесс – это такая форма существования общества, целью которой является духовное воспроизводство обществом самого себя. Этот процесс не есть простое усвоение объектом свода духовных ценностей данного общества. Процесс становления личности есть процесс решения самим индивидом целого ряда «вечных проблем», в том числе и, прежде всего, вопроса о смысле жизни, остро встающий перед ребенком уже при вхождении в подростковый возраст.

В иерархии ценностей личности такая ценность, как «поиски смысла жизни» является «бытийной ценностью» (Б-ценности у А. Маслоу) [Маслоу, 1982], т. е. высшей духовной ценностью. У нормально развивающейся, «актуализирующейся» личности эта ценность становится потребностью. А. Маслоу вводит термин «метапотребности». В случае неудовлетворения такой метапотребности возникает род патологий, до сих пор достаточно хорошо не изученных – метапатологий. При определенных условиях, как внутренних так и внешних, в развитии личности возникает противоестественная, противоречащая требованиям самого организма тенденция движения не к удовлетворению метапотребностей, а, напротив, к метапатологии. Это выражается в том, что личность не решает и даже не осознает свою метапотребность, отрицая ее как ложную, выстраивая целый ряд психологических защит и симптомов.

В том случае, если роль внешних причин таких метапатологии достаточно велика, возникает положение, при котором профессиональная или иная деятельность осуществляется в ущерб развитию личности, ее самоактуализации.

Исчезновение в условиях индустриального общества из общественного обихода форм развернутого общения привело к тому, что даже в семье общение все больше приобретает стертые, свернутые формы, при которых решение «вечных проблем» становится невозможным. Проблема смысла жизни решается в семье неадекватно уровню самой проблемы, либо игнорируется.

Устранение родителей, как субъектов воспитательного процесса из решения этих «вечных проблем» приводит к тому, что индивид в процессе социализации все больше обращается с этими вопросами к факторам, напрямую не заинтересованным в его успешной и полноценной социализации: массовому сознанию, случайному окружению, молодежной среде, которая не всегда адекватна действительности, СМИ, моде. Чтобы избежать такого нежелательного выбора, общество вынуждено увеличивать нагрузку в деле воспитания на школу, т. е. на учителя.

В то же время постепенная адаптация молодого учителя к школьному конвейеру как к некоторому рутинному процессу, способна породить деформацию его личности и присущей ей иерархии ценностей, так как действительная педагогическая парадигма, реализующаяся в системе школьного образования, может весьма различаться не только от идеальной, но и от официально декларируемой. Это ведет к тому, что проблема смысла жизни в действительной жизни самого учителя (как, впрочем, и многие другие Б-ценности) может либо не осознаваться и не решаться, либо заменяться готовыми идеологизированными штампами. Однако крайняя индивидуализация при решении «вечных проблем» столь же нежелательна для общества, как и гиперсоциальность в ущерб развитию личности.

Отсюда следует, что парадигма воспитания у учителя не может ограничиваться, следуя терминологии П. Тиллиха [Тиллих, 1992], выработкой «мужества быть» в форме только индивидуализации, а требует и своего естественного дополнения в форме партиципации. Соответственно этому должно найти свое выражение и организационное оформление парадигмы воспитания в труде учителя.

### 1.3. УЧИТЕЛЬ КАК ЦЕНТРАЛЬНАЯ ФИГУРА ПРОЦЕССА ДУХОВНОГО ВОСПРОИЗВОДСТВА ОБЩЕСТВА

Какие бы кризисные времена не переживало общество – процесс общественного духовного воспроизводства, основой которого является воспитание и образование, никогда не прекращается. Это дает нам основание рассматривать таковой процесс как относительно независимый и имеющий свою имманентную логику. Его стабилизирующим моментом является, согласно Лезгиной М.Л. «педагогическая идея» [Лезгина, 1996].

Как «абсолютное единство понятия и объективности» (Гегель), идея имеет в качестве своего идеального содержания, своей субстанции – понятие. В нашем случае это – явно не видимая, но реально осуществляющаяся парадигма воспи-



тания и образования, действительный вектор этого процесса, являющийся субстанцией педагогической идеи. Реальное же содержание идеи «есть лишь раскрытие самого понятия в форме внешнего наличного бытия». Существующие в теории (педагогика), в практике (образовательный процесс) и в политике (социально-политический заказ) концепции образования и воспитания.

Таким образом, выявляется главная задача исследования. Она заключается не только и не столько в том, чтобы имплицитно фиксировать желаемые, требуемые или видимые тенденции, сколько в том, чтобы выявить, высветить сущность процесса, то есть субстанцию педагогической идеи, что, несомненно, гораздо сложнее.

И ничто не помешает нам в ходе дальнейшего исследования вновь вернуться к «материальным» детерминантам и увидеть в роли субъекта не абстракцию, а конкретное реальное общество. Такой поворот в исследовании обяжет нас говорить не о субстанции, а о субстрате педагогической идеи, каковым является реально действующий школьный учитель, в деятельности которого в основном и «полагает себя понятие» (Гегель), то есть самореализует себя субстанция. Стоит ли говорить, что центральной фигурой в таком исследовании, как и во всем комплексе проблем отечественного образования и воспитания в плане их практического решения, станет учитель, его деятельность в сфере духовного воспроизводства.

Вместе с тем, хотя в последнее время уже говорят о противоречивости самой учительской деятельности [Учитель..., 1994], ее духовные и материальные детерминанты отнюдь не выявлены. Здесь в качестве примера укажем лишь на один аспект этой проблемы. Его можно было бы сформулировать так: противоречие между профессиональными требованиями и духовными потребностями личности. Различные причины, как внутреннего, так и внешнего характера, заставляют часто учителя приносить на алтарь профессионализма в качестве жертвы свои потребности и возможности личностного духовного роста. Глубина разрыва между статусом и духовными потребностями бывает столь велика, что тот, кто выдержал начальный период адаптации и остался работать в школе, либо уже не столь оптимистичен, либо платит за профессионализм довольно высокую цену, становясь «манипулятором» [Шостром, 1992] и одновременно колесиком большого конвейера, часто равнодушного к его духовным потребностям. Это ведет к усилению неудовлетворенности профессией, что, в свою очередь, еще больше закрывает пути личностного роста и индивидуального творчества.

Личное исследование автора показывает, что среди учителей степень удовлетворенности профессией и уровень: самоактуализации личности коррелирует положительно с довольно значимым коэффициентом корреляции Пирсона  $r = + 0,47$  (на малой выборке). Под условным понятием «самоактуализирующейся личности» в исследовании имелась в виду совокупность таких черт, как: искренность, готовность к переменам, нонконформизм, естественное проявление эмоций, мотивация на творчество, высокий уровень самосознания, открытость в общении, коммуникабельность, отсутствие невротических симптомов. Если указанное наблюдение подтвердится на

достаточно большой выборке, то это будет означать, что большинство учителей в возрасте 30-40 лет разделяются на две большие и примерно равные группы: первая – самоактуализирующихся и удовлетворенных профессией, вторая – «манипуляторов» и неудовлетворенных профессией.

Очевидно, что некорректно делать вывод о профессиональной или психологической непригодности вторых к учительской деятельности, поскольку их половина. Исследование не позволяет сделать однозначный вывод и по поводу первой группы: большинство из них оказались несемейными, что с учетом возраста также весьма проблематично.

В этой ситуации представляется вообще непродуктивным и некорректным в чем-либо винить учителя, как, впрочем, и обратное – во всем винить время, систему, правительство и т.д., поскольку мы не можем резко изменить или заменить ни то, ни другое. Более продуктивным представляется другой выход: глубокое и всесторонне социальное и философское исследование личности и деятельности учителя, его сознания, психологии, ценностей, мотивации, с целью выявления истинного значения этой фигуры в нашей истории и в современном обществе. Думается, что роль эта гораздо значительнее, чем принято считать.

#### 1.4. СОЦИАЛЬНАЯ РОЛЬ УЧИТЕЛЯ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ (в соавторстве с М.Л. Лезгиной)

Фигура реального учителя сегодня уже становится объектом научного исследования. На уровне социально-философского анализа необходимо, на наш взгляд, проследить механизм интеграции личности учителя в конкретную систему образования и – шире – в конкретно-историческую социальную структуру и культуру. Выполнение этой задачи, однако, наталкивается на проблему создания общесоциологической теории, поскольку такая интеграция не есть механическое исполнение индивидами (учителями) готовых социальных ролей, также как не есть и спонтанный процесс перманентного творчества этих индивидов. Между личностью учителя, социальной структурой и культурой существует сложная диалектическая связь.

«Волюнтаристская теория действия» Т. Парсонса [Парсонс, 1998] позволяет раскрыть эту связь следующим образом. О национальной системе образования можно сказать, что она существует только тогда, когда: 1) в обществе есть достаточно людей («актеров»), готовых выполнять функцию учителя в конкретно-исторических условиях данной страны, 2) сама система образования адекватна «культурным образцам» эпохи и страны. При этом личность учителя детерминирована («информационно контролируется») социальной структурой и культурой в целом. Так происходит процесс становления или институционализации системы образования. Но так же происходит и процесс коренных реформ в образовании.

Продемонстрируем это на материале из истории России. Процесс институционализации отечественного образования, искусственно прерванный монгольским завоеванием, возобновился с формированием Московского государства, где со-

здавалась единая социальная структура, адекватная культурным образцам допетровской эпохи. Однако этот процесс растянулся на двести лет и еще в XVII веке не был окончен.

Первая причина – не было достаточного количества «актеров», готовых исполнять социальную функцию учителя. По поводу квалификации «мастеров грамоты», удовлетворявших образовательные потребности в старину, еще архиепископ новгородский Геннадий в конце XV века высказывал свою озабоченность, а Стоглавый Собор (1551) указывал, что будущие священники учатся у своих отцов и мастеров, которые сами мало знают [Модзлевский, 2000]. В XVII веке учителя и школы повышенного типа были просто наперечет, все имена мы можем найти в учебниках по истории педагогики. Запад с его университетами и бродячими студентами не испытывал такого дефицита в «актерах».

Но была и вторая причина. Русское государство никак не могло выработать систему образования, адекватную отечественным образцам той эпохи: византийский путь был уже не актуален, а Запад пугал своей «ересью». Поэтому первые греко-латинские школы вполне соответствовали формам, которые В.О. Ключевский [Ключевский, 1988] назвал «традиционными»: «училищем» называлась группа учеников числом до десяти, обучавшихся грамоте и «учению книжному» у тех же «мастеров грамоты» или духовных отцов.

Победа светского начала над религиозным в эпоху петровских реформ привела к созданию социальной структуры, не адекватной отечественным культурным образцам. Латинизированное и профессиональное образование в такой же мере было неадекватно православной в своих основах культуре, поэтому коснулось только самих реформаторов и их приверженцев из самых разных слоев населения. Романтические планы Екатерины II и И.И. Бецкого окончились неудачей ввиду недостатка «актеров» и отсутствия их подготовки. Немецкая же система образования на российский почве XIX века уже была адекватна и социальной структуре и культурным образцам, однако к концу века Л.Н. Толстой [Толстой, 1983] показал ее противоречивость, шокировав образованное общество своими рассуждениями «о вреде просвещения».

Советское государство создало действительно адекватную социальной структуре и очень эффективную систему образования, однако, вопрос адекватности советской социальной системы культурным образцам в настоящее время все еще находится в сфере политики, но не науки.

Анализ сегодняшнего периода реформ в образовании может, на наш взгляд, дать хорошие результаты, если иметь в виду, что системы более низкого уровня обеспечивают «энергетические условия» для деятельности систем более высокого уровня: организм – для личности, личность – для социальной системы (системы образования), социальная система – для культуры в целом. Вероятно, для успеха реформ в образовании не достаточно «информационно контролировать» сверху, надо еще и обеспечить «энергетические условия» внизу для систем более высокого уровня, то есть в конечном итоге – для такой системы как ОТЕЧЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА.

## ГЛАВА 2. МЕТАИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

---

---

### 2.1. ПРОБЛЕМА НЕНАСИЛИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Проблема ненасилия – одна из фундаментальных проблем педагогики, требующая обращения к ее, педагогики, философским основаниям. Будучи сведена к своим крайним философским категориям, проблема эта выражается в диалектике общего и единичного в педагогическом процессе. На уровне педагогической теории – это проблема социализации, то есть включения ребенка в нормативное поле культуры и социума. На уровне же педагогической практики – это проблема реального взаимодействия учителя и ученика в конкретном педагогическом процессе. При этом диалектика педагогической теории и педагогической практики в контексте указанной проблемы выглядит не так просто, как это может показаться.

В педагогической теории вплоть до эпохи Просвещения вопрос о полном отказе от насилия в воспитании не поднимался вообще. Принцип «природосообразности», выдвинутый и обоснованный еще испанским педагогом Х.Л. Вивесом и немецким педагогом В. Ратке, мы найдем и у гуманистов эпохи Возрождения. У Т. Мора в его «Утопии» в каждом городе есть лица, которые «освобождены от прочих трудов и приставлены только к учению – это именно те, у кого с детства обнаружили прекрасные способности, выдающийся талант и призвание к полезным наукам» [Мор, 1947, с.139]. У Т. Кампанеллы в «Городе Солнца» все обучение организовано без насилия, «играючи», а одновременно с этим водят их в мастерские к сапожникам, пекарям, кузнецам, строителям, живописцам и т.д. для выявления наклонностей каждого. У Ф. Рабле задача педагога – пробудить в ученике любознательность, познавательную активность, чему должны способствовать такие новые для средневековья методы и приёмы воспитания, как непринужденные беседы и прогулки, а обучение проводится не по латинским книгам, а путем наблюдения за природой, за окружающей действительностью. М. Монтень цель воспитания видит в том, чтобы «образовать его [ученика] личность», что требует внимательного отношения к его индивидуальным особенностям и гуманного отношения к нему.

Однако во всех этих педагогических утопиях ребенок, безусловно, был объектом, а не субъектом педагогической ситуации. При этом наиболее утопичные теории в своем радикализме доходят до собственной противоположности, полностью подчиняя в конечном итоге личность государству, обществу, а ребенка – государственной системе воспитания. У того же Кампанеллы образование основано на принципе, согласно которому «в первую очередь надо заботиться о жизни целого, а затем уже его частей», а поэтому «производство потомства имеет в виду интересы государства, а интересы частных лиц – лишь постольку, поскольку они являются частями государства» [Кампанелла, 1954, с.89].

В развитом виде идею «природосообразности» мы находим у Я. А. Коменского. Однако и он в своей «Великой дидактике» главам, в которых излагается новая система образования, предпосылает главу о приоритете нравственного воспитания перед изучением наук (глава 13) и главу о школьной дисциплине (глава 16). Первую из них он так и начинает: «Все предшествующее не так существенно по сравнению с главным – нравственностью и благочестием» [Каменский, 1988, с. 77]. Формулируя же «Шестнадцать правил искусства развивать нравственность», он пишет, что «*Добродетели должны быть внедряемы юношеству все без исключения*» [Коменский, 1988, с. 78] (курсив автора), а именно: мудрость, умеренность, мужество и справедливость, трудолюбие и гуманизм. Первые четыре – это античные добродетели Платона! Причем «*Развитие добродетелей нужно начинать с самых юных лет, прежде чем порок [!] овладеет душой*» [Коменский, 1988, с. 81], а «*для противодействия дурным нравам совершенно необходима дисциплина*» [Коменский, 1988, с. 82] (курсив автора). И далее целую главу отводит именно этой вечной проблеме школы – дисциплине, в целях поддержания которой он готов прибегнуть и к физическому наказанию, хотя бы и только за поведение, а не за учение, хотя бы и только в крайних случаях. Еще более концептуально сказано в «Пампедии»: необходимо, чтобы «каждая общественная школа (*publica schola*) стала общественной кузницей добродетели» [Коменский, 1988, с. 117]. Иначе «к чему баня, если она не смывает грязь? К чему школа, если она не искореняет пороков (душевной нечистоты)». Для этого педагогика и школа должны «*укротить разнузданность неограниченной свободы, поставив преграды разума для страстных порывов воли, чтобы она ясно видела, что не может слепо требовать выполнения своих желаний без ущерба для себя и поэтому должна сама себя укрощать*» [Коменский, 1988, с. 114] (Курсив наш). Автор «Пампедии» в одном месте даже высказывает сожаление: если бы удалось все устроить так, чтобы каждое дело человек делал не по принуждению, но как бы самопроизвольно (по собственной воле и влечению). Так что «мастерская гуманности», «мастерская света», «живая мастерская людей» в педагогике Коменского все еще предполагает фигуру «мастера», который из материала делает изделие. Разница только в том, что «мастер» в этой мастерской поумнел и приобрел больше знаний о природе «материала» и о способах его обработки, он научился несколько уважать материал. Но это все-таки материал, и если он слишком сопротивляется, то надо «подавить зреющий порок при первом же его появлении» и «если это возможно, вырвать его с корнем». Недаром в «Материнской школе» он рекомендует: «Смотри не на то, каковы они [дети] теперь, а на то, каковы они должны быть по начертанию Божию» [Коменский, 1996, с. 17].

Впервые вопрос о полном отказе от насилия в воспитании был поставлен педагогикой эпохи Просвещения в рамках теории «естественного воспитания». Понятие детства для Руссо имеет глубокий смысл: ребёнок это не маленький взрослый, а особый человек, особый мир, с которым необходимо считаться, и который необходимо изучать. Единообразный подход в воспитании в рамках классно-урочной системы совершенно недопустим. «Каж-

дое дитя, рождаясь, приносит с собой особый темперамент, который определяет его способности и характер и который нужно не изменять, а, напротив, развивать или совершенствовать» [Руссо,1981,с.89]. СИ. Гессен, однако, показал противоречивость и несостоятельность аргументов Ж.-Ж. Руссо при обосновании «естественного наказания» и «естественного насилия». Когда Жан Жак в его «Эмиле» нарочно не вставляет намеренно разбитое ребенком окно и тем самым морозит его, то это, говорит Гессен, вовсе не природа его наказывает, а Жан Жак, маскирующийся под природу. В природе нет насилия, ибо она лишена моральных категорий, а вот Жан Жак совершает практически то самое насилие, против которого выступает теоретически. Тот же Гессен в своих «Основах педагогики» прямо говорит о принципиальной невозможности для педагогики отказаться от наказания, которое суть частный случай насилия.

Но если в педагогической теории все же есть какие-то просветы и светлые теоретические «пятна», то педагогическая практика выглядит весьма мрачно. Все дело в том, что в своей практической деятельности учителя (или те, кто выполнял эту социальную роль) руководствовались отнюдь не только, и даже не столько рекомендациями теории, сколько установками, сформировавшимися совсем другими детерминантами. Известно, что на уровне педагогической практики в эпоху Средневековья насилие и розга в педагогическом процессе были необходимым атрибутом, поскольку были составной частью менталитета, как учителя, так и ученика. В. Купер в своем уникальном исследовании «История розги» обращает внимание на этимологию слова «дисциплина»: «Различные способы подобного раскаяния в грехах и умерщвления плоти [речь идет о сечении] были известны под одним общим именем «disciplina», тем не менее, бичевание, то есть применение плети (*disciplina flagelli*), ставилось при этом обязательно на первый план, позднее под словом *disciplina* (дисциплина) непременно понимали именно этот род или способ наказания или эпитимии» [Купер,1991, с.21]. Существовали даже понятия для обозначения, так сказать, «локализации»: *discipline sursam* – «верхнее наказание» и *disciplina deorsum* – «нижнее наказание» Отсюда и любопытные прозвища некоторых учебников, вроде *sparadorsum* – «береги зад», которое приводит Ф. Паульсен [Паульсен,1908,с.35]. Кстати, там же автор упоминает о шумном и любопытном празднике для школьников, на котором им разрешалось даже легкая выпивка: это общий поход в рощу за розгами, который остроумные школьники прозвали *virgidemia* – «сбор розог», по аналогии с *vindemia* – «сбор винограда». Факт, красноречиво говорящий, что розга была частью менталитета и самих школьников. Л.Н. Модзалевский приводит факты очень жестокого педагогического воздействия в средневековых школах, где воспитательная дисциплина, по его словам, «была одинаково сурова и строга в отношении, как богатых, так и бедных детей, неся на себе мрачный монастырский характер» [Модзалевский,2000,с.222]. Недаром на картинах того времени грамматика изображалась также в виде царицы, в правой руке которой – нож для зачистки ошибок, а в левой – бич, «необходимейшая принадлежность средневекового учителя» [Хрестоматия...,1935,с.79].

Тем не менее, средневековый город пробуждал интерес к ребенку: «Ребёнок был порождением города и бюргерства, подавивших и сковавших самостоятельность женщины. Она была порабощена домашним очагом, тогда как ребёнок эмансипировался и заполонил дом, школу и улицу» [Ле Гофф, 1992, с. 268]. Ребенка начинают замечать, им начинают интересоваться, о нём начинают беспокоиться. Так, Ле Гофф в иконографической традиции Запада в конце Средневековья отмечает факт распространения темы «избиения младенцев», столь актуальной в условиях высочайшей детской смертности, а также распространения праздника Невинноубиенных. Этот интерес, однако, только усугубил положение ребенка как объекта воспитания, поскольку делал взрослого более ответственным за судьбу воспитуемого перед Богом и обществом.

Эта тенденция к росту авторитаризма и насилия продолжалась и в эпоху Возрождения, поскольку педагогическая практика оставалась старой, средневековой. Л.Н. Модзалевский приводит слова одного из современников о школе: «Если бы родители или лица правительственные посетили школы во время уроков, они увидели бы гневные физиономии наставников, не умеющих обуздывать своих страстей, и услышали бы громкие вопли наказываемых. Неужели меры строгости способны возбудить в робком дитяти охоту к учению? Неужели наставники должны быть вооружены бичами? Какое ложное, бесчеловечное понятие!» [Модзалевский, 2000, с. 252]. Филипп Меланхтон, адепт гуманизма (!) в педагогике, по нашим меркам вундеркинд, в двенадцать лет уже поступивший в Гейдельбергский университет, а в четырнадцать ставший бакалавром, то есть сверх успешный и способный ученик, вспоминал о своем учителе Гунгарусе: «Мой учитель был превосходный грамматик; он строго понуждал меня к занятиям грамматикой. За всякую сделанную мною ошибку я получал удары, но только в надлежащей мере. Таким образом, он сделал из меня грамматика» [Раумер, 1885, с. 219] (Курсив наш). Меланхтон дальше заключает: «Он был добросердечный человек и любил меня, как собственного сына, я ж его - как родного отца» Городскую школу того времени хорошо живописует и Лютер, который, по его собственным воспоминаниям, в один день пятнадцать раз был «знатно исполосован»: «Прежние школы – это тюрьмы, ад; прежние учителя – тираны и палачи, которые секли детей без меры и пощады, принуждая их учиться с невыносимыми усилиями и с ничтожной пользой» [Ян Гус, Мартин Лютер..., 1995, с. 263].

Известна своею изощренностью педагогика иезуитов. Но и новая протестантская педагогика не избавилась от насилия. Янсенизм и пиетизм как оппозиционные течения внутри католицизма и протестантизма, не смотря на прогрессивность некоторых идей и практических приемов обучения и воспитания, не отказались от насилия в педагогике, а только сделали его еще более изощренным. Так, педагоги-янсенисты считали, что главная обязанность учителя «состоит в умении держать учеников в порядке, заставлять их молча слушать и повиноваться по первому знаку» [Роллен, 1908, с. 414]. Практик Роллен учителям в своем «Трактате об образовании» прямо дает рекомендации о наказаниях. «Умение *придумать различные виды и степени наказаний* для

исправления учеников составляет немалую долю заслуги учителей. От их искусства [!] зависит связать идею стыда и упрека с тысячью вещей, которые сами по себе безразличны» [Роллен, 1908, с. 367] (Курсив наш). И далее приводит в качестве положительного примера одного учителя, который наказывал провинившихся детей, заставляя их сидеть на штрафной скамье в шляпе в присутствии уважаемых людей! В деле наказания «можно придумать массу подобных вещей», пишет Роллен с глубоким чувством удовлетворения.

В педагогике пиетистов никакие отклонения от норм христианской морали не допускались, дисциплина в таких заведениях была довольно строгой, а рекомендации мягкого, отеческого отношения к детям не исключали и телесных наказаний. Праздники не признавались, игры запрещались (грех!), обязательен труд для постоянной физической нагрузки, воспитатели и учителя этих учреждений подчинялись тому же режиму, что и ученики. Недаром Вильгельм I, посетив учреждения Франке в 1708 году, одобрил их и поддержал: «Живое познание Бога, собственной жалкой греховности и во Христе ниспосланной благодати - такова цель всего воспитания, дававшегося в Галле» [Паульсен, 1908, с. 141].

Казалось бы, в педагогической практике филантропинизма, связанной с именем И.Б. Базедова, мы впервые наконец-то встречаем отказ от насилия: учить надо всему, что нужно в этом обществе; энциклопедизм, современность, общепольность – вот три понятия, раскрывающие новую учебную программу; при этом надо избегать какого бы то ни было насилия, учить всему шутя, «естественным методом», уроки должны быть приятным развлечением, игрой. Как пишет П. Капнист, идеями Базедова вначале увлеклись и Кант, и Гете, и Гердер, и Рохов. Гете вскоре прозрел, а Гердер даже отговаривал одного из своих друзей отдавать своего сына в филантропинум, считая, что Базедову не доверил бы не только детей, но и телят, а филантропинум называя хлевом для гусей [Капнист, 1900, с. 42]. Сам Капнист очень резко отзывается о Базедове: «грубое шарлатанство, лживые вымыслы и лесть». И действительно, мы видим, как самые гуманные и полные любви к детям идеи натурализма в практике филантропинизма обращаются в свою противоположность. Вот как филантропическая педагогическая литература рекомендует воспитывать религиозность и любовь к богу: после прочувствования гармонии и красоты природы запереть ребенка в темной комнате на голодный паек, а потом, выпустив, сообщить о существовании Бога [Капнист, 1900, с. 44]. Чем не принцип «природосообразности»? Несомненно, что после такого «педагогического приема» «любовь» к Богу крепко укоренится и в сознании и в бессознательном ребенка. Известно, пишет Ф. Паульсен, что «новогуманисты» не могли слышать о филантропинизме, испытывали ненависть и презрение к этому течению в педагогике с его реализмом и общепольностью. Есть нечто высшее, считали они, нежели общепольность: свободное духовное образование и гуманность обладают ценностью абсолютной.

Обратимся к современности. Известно гегелевское решение проблемы ненасилия в категориях философии: образование и воспитание есть форма приведения единичного, случайного и, следовательно, несущественного – к



всеобщему, закономерному и существенному. Благодаря этому процессу единичное приводится к тождеству со своим понятием. При этом единичное и случайное – всего лишь моменты в развитии духа, а насилие, если оно во благо ребенка (об этом Гегель специально говорит в «Философии права»), есть необходимая помощь в этом развитии, которое Гегель прослеживает через понятия «ребенок – юноша – муж – старик».

Современных последователей теории «свободного воспитания» такая постановка вопроса принципиально не устраивает в силу явного приоритета общего над единичным. Личностно ориентированная «гуманистическая психология» (А. Маслоу. К. Роджерс и др.) дает на этот счет хорошие рекомендации: она говорит о «глобальной любви» к ребенку, когда мы наказываем его с любовью, то есть не за черты личности (личность-то мы глобально любим и принимаем ее такой, какова она есть), а за конкретные проступки. Наказание с «глобальной любовью», конечно, не то же самое, что наказание без нее. Но при этом наказание не перестает быть насилием.

Теоретическая аргументация современной «субъект-субъектной» педагогики также не кажется нам вполне убедительной. Ведь учить ребенка мыслить правильно, то есть, опираясь на существенные, а не на случайные признаки – это уже есть интеллектуальное насилие, поскольку ребенок сам, исходя из своей «природы», на существенные признаки не выйдет. Преодоление ребенком дошкольного возраста своего «природного» эгоцентризма, о чем говорил еще Ж. Пиаже, тоже никогда не происходит без вмешательства взрослого с его ориентацией на всеобщее и социально значимое.

Как показывают исследования в области философии образования, в том числе и диссертационное исследование автора данной статьи, подобное и другие противоречия в педагогике всегда решались в педагогической практике. Так, в практике современных учителей появилась «парадигма ненасилия». При этом необходимым условием для ее появления было не наличие соответствующей теории, которая существует уже давно как теория «естественного воспитания» в различных своих вариантах, а наличие соответствующих «акторов» (Т. Парсонс) этого действия, то есть учителей с определенными профессиональными и личностными качествами. Личность же учителя, потенциально готового работать в парадигме ненасилия, формировалась целым рядом социокультурных детерминант отечественной современности. В их педагогическом поиске и разрешается указанное выше противоречие. Адекватное же теоретическое отражение и концептуальное обоснование этой парадигмы еще ждет своего автора.

## 2.2. ТРАДИЦИЯ РАЦИОНАЛИЗМА В ЕВРОПЕЙСКОМ И ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Рационализм как определенная позиция представлен в философии, по крайней мере, в трех формах: во-первых, как мировоззрение (теоретическое отношение к миру), во-вторых, как метод философского, а затем и общенаучного

исследования и, в-третьих, как веберовский «идеальный тип» известного отношения к миру, характеризующий собой конкретное общество западного образца.

Как мировоззрение рационализм возник вместе с философией вообще и с европейской античной философией в частности. Победу христианского религиозного иррационалистического мировоззрения можно считать первым глобальным кризисом рационалистического античного мировоззрения. Западное христианство, однако, само оказалось вовлечено в рационалистическую парадигму. Европейская история – это постепенная победа рационалистического мировоззрения в религиозной оболочке, закончившаяся откровенной утилизацией христианского учения: с позиций аутентичного христианства средневековая схоластика – это один сплошной грех человеческой гордыни и самомнения, а протестантизм – вообще не религия. Недаром Макс Вебер, ценивший роль протестантизма очень высоко, как искренний и честный исследователь чаще использует понятие «протестантская этика», то есть и не религия вовсе, а вполне рационалистическое мировоззрение. Только православие до конца выдержало и выдерживает до сих пор честную иррационалистическую позицию, сформулированную еще Блаженным Августином.

Как метод философского исследования рационализм, как известно, возник в Новое время, став одним из фундаментальных методов современной науки.

Наконец, как «идеальный тип» определенного отношения к жизни, как паттерн поведения, как «рациональное социальное действие» рационализм утвердился в Европе вместе с протестантизмом. Чрезвычайно широкое распространение «рационального социального действия» в этом регионе дало основание Макс Веберу считать его важнейшей детерминантой общественного развития, на чем и основано было его принципиальное расхождение с К. Марксом.

Эта тенденция распространения и усиления влияния «рационального действия», а вместе с ним и рационалистического мировоззрения и рационализма как научного метода исследования не встречает для себя сопротивления ни в экономике, ни в политике, ни в религии, ни в морали. В результате Европа вступила на путь не только промышленной, но и социальной модернизации, о целях, закономерностях и возможных последствиях которой ни кто в то время не имел ни малейшего представления.

Компаративистские исследования в истории педагогики хорошо показывают, что европейская и отечественная системы образования по-разному реагировали на этот «вызов времени», как сегодня принято говорить. Мартин Лютер, начав прямо с разрушения старой, ориентированной на традиции, системы образования и приведя одних гуманистов (Меланхтон) в замешательство, других (Эразм) – в ужас, очень быстро понял ошибку и забил тревогу в своих знаменитых обращениях и проповедях. И статус школы как социального института социализации был быстро не только восстановлен в протестантизме, но и усилен. Социальная же и политическая активность протестантских идеологов, в особенности их крайних течений - пуритан, пиетистов, баптистов, породила, как писал М. Вебер, своеобразный «интеллектуализм масс, более в истории не повторившийся» [Вебер,1994,с.178]. Ответом педагогики на этот «вызов време-

ни», по сути, стала классно-урочная форма обучения и идея пансофии Я. А. Коменского, согласно которой всех нужно учить всему, ибо кто мудр, тот повсюду сумеет быть полезным и будет подготовлен ко всем случайностям. Призыв И. Канта «пользоваться собственным умом» как главный девиз Просвещения получил свое закономерное продолжение как в натурализме с его идеями «*tabula rasa*» (Д. Локк) и «естественного воспитания» (Ж.-Ж. Руссо), так и в неогуманизме (И.М. Геснер, И.А. Эрнести, К.Г. Хейне) с его упором на изучение древних языков. Позиция Г.В.Ф. Гегеля, согласно которой индивидуальный дух должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению всеобщего, к усвоению существующего всеобщего образования, лишь на первый взгляд противоречит кантовскому призыву. На самом деле педагогическая концепция Гегеля вытекает из его философской системы, в которой мы видим рационализм доведенным до его логического конечного результата: действительно «рациональной», то есть истинно разумной мы можем считать только позицию, опирающуюся на всеобщий разум; разум, собственно, только тогда и разум, когда он всеобщий, в то время как сугубо индивидуальный разум – это просто миф. В конечном итоге, если продолжить мысль Гегеля, истинно рациональное социальное действие – это действие, опирающееся на рациональное мировоззрение и на рационализм как научный метод исследования. Но именно этот вывод и не был сделан западной философией, в которой, начиная с Макса Вебера, происходит странный поворот в трактовке категории «рационального». Но об этом – ниже.

Отечественное образование долго и упорно сопротивлялось распространению рационалистического мировоззрения, шедшему с Запада. Представлять это сопротивление как некую реакцию инертной, темной, «кондовой», «плохой» России на влияние динамичного, просвещенного, современного и «хорошего» Запада, по меньшей мере, не логично хотя бы потому, что противоречив и сложен как процесс распространения рационализма [Хоркхаймер,1997], так и феномен традиции [Шацкий,1990]. Метаморфозы первого (рационализма) столь же причудливы, сколь разнообразны содержательные смыслы второго (традиции).

Это сопротивление отечественного образования распространению рационализма существовало в двух формах: идеологической и дидактической. Идеологическая форма – это православное противостояние проникновению протестантской (а до эпохи Реформации – католической) морали, что в то время являлось формой самоидентификации нации, поскольку в таком противостоянии только и пробуждается национальное сознание. Дидактическая же форма выглядит как недопущение проникновения рационализма в виде логики как части европейской образовательной программы «семи свободных искусств» в отечественные образовательные программы. Излишне говорить, что эти две формы (идеологическая и дидактическая) органично были связаны между собой.

Отказ от античного наследия и замкнутость в рамках «учения книжного» характерны были уже для средневековой отечественной образовательной традиции. Во времена Московской Руси выполнять важную функцию духовного наставника и хранителя веры учитель мог только благодаря этой замкнутости, а

знания его в форме «суммы» были вполне созвучны тогдашнему менталитету. В отличие от средневековой схоластики «сумма» эта была квинтэссенцией *собственной* духовной культуры, духовной традиции, выступавшей тогда в сугубо религиозной форме. Главная цель образования, согласно православной идеологии, – нравственное самосовершенствование, а не рациональное познание мира. Ситуация в высшем образовании стала меняться лишь в XVII веке, когда высшая школа стала обеспечиваться кадрами сразу из двух источников: из мира греческого и из юго-западной Руси – Украины и Белоруссии, где «братские школы» являются бастионами противостояния католической и протестантской экспансии. Вопрос «Учиться ли нам полезнее грамматики, риторики, философии и теологии и стихотворному художеству, и отсюда познавати божественная писания, или не учася сим хитростем, в простоте Богу угождати и от чтения *разум* [!] писания познавати?» [Архангельский, 1900, с. 133] – был вопросом выживания. Не удивительно, что Россия вначале пошла по второму пути. Причем у московских властей возникали подозрения в чистоте православия не латински образованных выходцев из Киева, владевших «сими хитростями» и откровенно пропагандировавших схоластику и науки тривиума и квадривиума, а учителей-греков, судьба которых незавидна. Вполне искренний в своих помыслах доминиканский монах Максим Грек (Михаил Триволис), канонизированный православной церковью в 1988 году, вторично постригся в православие и, будучи приглашен Василием III в Москву, уже через семь лет своего московского служения был заточен в монастырь по подозрению в нечистоте веры и провел в заточении двадцать три года. Церковный раскол стал лишь последним, заключительным актом духовной драмы идеологического противостояния России Западу. По словам П.Н. Милюкова [Милюков, 1995], московской духовной властью расколом было объявлено русское национально-религиозное движение, явившееся реакцией на влияние Запада, а светские власти объявили раскол еще и государственным преступлением. Наконец, в 1687 году была основана Эллинг-греческая академия – первое высшее учебное заведение в Москве. «Учители» академии по уставу непременно должны были быть из православных, русских или греческих, а другим приезжим «без подлинного об них известия и достоверных благочестивых людей свидетельства, словесем их не верити, и в блюстители [ректоры] и во учителя их не устроить» [Архангельский, 1990, с. 104]. Ректор и профессора должны были давать присягу в твердом хранении православия, а не соблюдающий присягу «по вине да накажется, и от чина своего учительского да извержется», за хуление же православия «да сожжется». За преподавателями академии закрепляется функция идеологического контроля и цензуры: они обязаны были контролировать так называемых «домовых учителей», то есть «мастеров грамоты», занимавшихся частными уроками и особенно многочисленных тогда в Москве. Монополия же обучения латинскому, греческому, польскому и «прочим странным языкам» принадлежала академии, а виновные в нарушении этой монополии подвергались конфискации имущества. Более того, в случае перехода иноверца в православие его заносили в особые книги, которые хранились у ректора и профессоров, на коих и была возложена обязанность следить за чистотой веры вновь обращенного. Реформы Петра I

круто развернули страну на курс вестернизации, а образование – в сторону «рационализации»: учитель довольно быстро, в течение столетия, превращается из духовного наставника в государственного служащего. В отношении же содержания образования уже в конце века Екатерина II столкнулась с необходимостью учитывать национальные особенности при пересадке немецко-австрийской системы образования и при переносе европейских идей Просвещения на российскую почву. Ею лично и была произведена такая адаптация рационалистических идей европейского Просвещения к отечественным условиям. XIX же столетие в свете рассматриваемой тенденции имеет свои существенные особенности, на которых стоит остановиться отдельно.

Рационализм как мировоззрение и особенно как научный метод исследования в философии и в естественных науках в России утверждается уже с XVIII века; в следующем столетии уже и в социальных науках даже противники западного влияния славянофилы и «почвенники» используют этот метод на отечественном материале, отечественной проблематике, используя отечественный философский категориальный аппарат. В чем же суть этого очень упорного противостояния влиянию Европы, теоретическое выражение которого так ярко представлено у Н.Я. Данилевского в его труде «Россия и Европа»? Не в глупом же и бесперспективном сопротивлении рационалистическому мировоззрению и рационализму как методу научного исследования, тем более, что он на российской почве, как мы уже отметили выше, вполне благополучно утверждался как в науке, так, в конечном итоге, и в образовании.

Если не считать единственно верной и исчерпывающей точку зрения, согласно которой Россия – вечно отстающая и догоняющая страна, а Европа – флагман мирового развития, то рациональное объяснение такому феномену следующее: речь идет о сопротивлении какой-то другой тенденции, какому-то другому «рационализму». И тут мы вновь возвращаемся к М. Веберу как социологу и теоретику, к его «идеальным типам» «социального действия».

Вебер под «рациональным действием» понимал действие индивида, опирающегося на собственный, индивидуальный разум, в противоположность тому, кто опирается на чувства и эмоции («аффективное действие»), и тому, кто опирается на коллективный разум («традиционное действие»). А такой *индивидуальный разум* есть пустая абстракция; в действительности индивидуальный разум имеет социальную природу и не существует на манер лейбнизианской монады. То, что Вебер называет «целе-рациональным действием» на деле оказывалось просто коммерческим индивидуализмом. Позже С.Н. Булгаков напишет, что этот *homo economicus* – не человек, а «счетная линейка, с математической правильностью реагирующая на внешний механизм распределения и производства» [Булгаков, 1993, с.343]. Действительно рациональным, то есть основанным на современном (а не только традиционном) коллективном разуме, является действие, опирающееся на знание законов этого мира и себя как действующего в этом мире субъекта, то есть, иначе говоря, – действие, опирающееся на научное мировоззрение, которое и является пределом, максимумом рационализма. Вебер же ведет речь не о мировоззрении, как это должно было бы быть по логике вещей, а о *мотивации поведения*, а поэтому у него и появляется кроме «целе-

рационального» еще и «ценностно-рациональное» социальное действие, поскольку он, как добросовестный исследователь, прекрасно понимает, что коммерческо-экономический интерес – не единственный мотив современного «рационального» индивида. При этом, искренне признается он, невозможно найти ответ на вопрос, что же для нас приоритетно – *успех* или этически определяемая *ценность* самого действия. И если первоначально рационализм как мировоззрение и метод был существенной составляющей этой новой европейской тенденции, так что способствовал бурному развитию современной науки в протестантских регионах Европы, то постепенно, с превращением протестантизма в идеологию (в «пропаганду», по словам Вебера) на первый план все более, а в XX веке – исключительно выдвигается *ценность самого коммерческо-индивидуалистического социального действия*.

Вот именно этой тенденции коммерческой индивидуализации жизни, а вовсе не рациональному мировоззрению и рационализму как методу сопротивлялась отечественная культура и отечественное образование, традиционно ориентированные на коллективный разум, традицию. Поэтому утверждение Вебера, что «эмпирически и, тем более, математически ориентированное воззрение на мир принципиально отвергает любую точку зрения, которая исходит в своем понимании мира из проблемы «смысла»» [Вебер, 1994, с.31] надо считать просто подтасовкой, хотя, быть может, и мировоззренчески оправданной. «Пониманию мира из проблемы «смысла»» противоречит вовсе не «математически», то есть рационалистически ориентированное воззрение, а коммерческо-индивидуалистически ориентированное воззрение. Что и показала вся история индустриального общества, пытающегося теперь преобразоваться в постиндустриальное. Не поздно ли?

С целью расширения перспективы научного исследования и разворачивания его в будущее, а не только в прошлое, эту проблему сопротивления отечественной культуры и отечественного образования западной тенденции коммерциализации и индивидуализации мы предлагаем рассмотреть через категории культуры и цивилизации. Как и все материальные явления, общество как обособившаяся от природы часть материального мира может быть рассмотрено через философские категории содержания и формы. Тогда *содержанием* существования социальной материи (общества) мы будем считать культуру во всем ее многообразии как совокупность осмысленных отношений людей к природе и к самим себе. Культура для нас, таким образом, – это *континуум смыслов*, материализующихся в продуктах «второй природы» (материальная культура) и уже потом удвоенных, отраженных в форме идей, образов сознания (духовная культура). В своем действительном бытии эти смыслы существуют в паттернах поведения, установках, традициях, менталитете, обычаях и т.д. Цивилизация же – это всего лишь *способ* реализации отношений человека к природе и к самому себе, технология производства материальных и духовных продуктов труда, то есть, иначе говоря, – *форма* существования социальной материи (общества). Иначе: бытие культуры отвечает на вопросы «зачем?», «для чего?», «с какой целью?» человек выделился из природы и противопоставил себя ей; бытие же цивилизации

отвечает на вопрос «как?», «каким способом?» он это сделал и продолжает делать.

Культура как содержание – это смыслы, которые, в свою очередь, существуют, актуализируются в символах и символических системах, главной из которых является язык. Впервые символическую трактовку культуры дал, кажется, Эрнст Кассирер в фундаментальном труде «Философия символических форм». Символ, знак у него – «репрезентант множества», посредством которого фиксируется совокупность «возможных моментов содержания», благодаря чему «само это содержание приобретает новое состояние и новую длительность» [Кассирер, 1996, с.204]. Человек благодаря способности к символизации между собой и вещным миром имеет третье звено – *символическую систему*. Но именно поэтому он живет «*в новом измерении реальности*» [Кассирер, 1988, с.28]. Человек, говорит он, живет теперь не только в физическом универсуме, но и в *символическом универсуме* и вместо того, чтобы определять человека как *animal rationale*, мы должны определить его как *animal symbolicum*.

Такое символическое понимание культуры не отрицает рационализма как мировоззрения или как метода исследования, поскольку субъектом-носителем мировоззрения и метода исследования является индивид, в то время как субъектом-носителем культуры является общество. При таком понимании культуры веберовский идеальный тип становится просто идеологическим стереотипом, откровенно нацеленным на разрушение традиций. А наше сопротивление вначале западной тенденции «рационализации», а затем – коммерциализации и индивидуализации, наблюдавшееся в отечественной культуре и отечественном образовании, выглядит как здоровая реакция организма, стремившегося сохранить себя, свою культуру, свой континуум смыслов. Осталось добавить, что сегодняшняя ситуация с образованием требует отдельного анализа, однако аналогия напрашивается сама собой.

### 2.3. ДЕТЕРМИНАНТЫ ЛИЧНОСТИ РОССИЙСКОГО УЧИТЕЛЯ

Первой и важнейшей культурной детерминантой личности учителя эпохи начала формирования Московского государства был старославянский язык как язык обучения. Влияние этой детерминанты имело, по крайней мере, два следствия. С одной стороны, «мастера грамоты» (традиционная фигура в отечественном начальном образовании) были фигурой привычной, их было немало, а грамотность (то есть умение читать и писать) была широко распространена на Руси. С другой стороны, обучение на славянском языке отрывало российского учителя высшей школы («учения книжного») от древних культурных первоисточников – латинских и греческих. Ориентация на круг памятников монастырской письменности и на отказ от эллинской школы делала российского учителя высшей школы начетчиком, когда целью обучения становится усвоение некоторой «суммы» знаний, зафиксированной в Святом Писании и в учениях отцов церкви. В качестве типичного высокообразованного «книжника» того времени можно привести Иосифа Волоколамского, о котором В.О. Ключевский писал:

«Святое Писание знал он наизусть, в беседах оно было у него все на языке» [Архангельский, 1900, с.265]. Вместе с тем, личность тех, кто занимался учительством в то время, а это, кроме светских «мастеров грамоты», священники, дьяки, монахи, была детерминирована вполне средневековым менталитетом с его мистицизмом, верой в таинственные силы природы и в сакральное могущество человеческого слова. «Рафли», запрещенные в Западной Европе, были широко распространены на Руси. Достаточно напомнить, что при вступлении на престол Годунова, Шуйского, Михаила Федоровича Романова по всем селениям принимались клятвы – «ведунов и ведуний не добывати на государево лихо» [Архангельский, 1900, с.114]. В структуре этого средневекового менталитета присутствовал и сугубый авторитаризм в обращении с детьми, отраженный в Домострое. Вместе с тем авторитаризм этот был изначально основан на уважении к личности самого учителя, который подавал пример духовной работы.

Проникновение европейской схоластики и латинского образования на российскую почву вызвало признание ценности наук тривиума и квадривиума, которые пропагандировал еще Максим Грек. Образованный на западный манер учитель – это уже новый тип, ориентированный не на «сумму» знаний, а на рациональное мышление в рамках православной догматики. В качестве примера можно привести Симеона Полоцкого (хрестоматийная фигура в отечественном образовании), которому Никон впервые на Руси поручил читать проповеди. До этого с церковной кафедры разрешалось читать только поучения отцов церкви. Вместе с тем, во многом как реакция на Смутное время, ярко проявился и «национализм» как форма борьбы с западным влиянием [Милуков, 1995]. Судьба учителей-греков незавидна. Грек Арсений, заподозренный в нечистоте веры и сосланный на Соловки, о судьях своих в отчаянии писал: «Азбуки едва умеют...не знают в азбуке гласные письмена и согласные, а родов, времен и лиц – того и не упоминай, священная же феология и в руках их не бывала...божественные писания по чернилу проходят» [Архангельский, 1900, с.110].

Идеологическая борьба прошла прямо по личности учителя как образованного человека того времени, призванного выполнять важную идеологическо-охранительную функцию. Ярким примером является судьба Юрия Крижанича. По-европейски образованный (обучение в Загребе, Граце, Болонье, Риме), славянин-хорват католик Ю. Крижанич даже в папской конгрегации Пропаганды произвел впечатление *cervello torbido e stravagante* (путаной и экстравагантной головы). Не понятый в Риме, он, после семнадцати лет настойчивой активности и терпеливых ожиданий, все же прибывает в Москву с просветительской целью. Но и здесь он не находит поддержки, не смотря на свой славянский патриотизм. Другим примером является судьба Милетия Смотрицкого. Сын ректора православного братского Острожского училища, Милетий был отправлен князем Острожским в Вильну в иезуитскую коллегию, кою и окончил с успехом, будучи православным (!). Затем он слушал лекции в протестантских университетах, а, вернувшись на родину, стал рьяным защитником православия. Первая книга его «Плач Восточной церкви с объяснением догматов веры» была в православном мире принята с восторгом, ее оставляли детям в наследство как драгоценность, а иные велели класть в гроб. Славянская грамматиче-



ская терминология – это заслуга Смотрицкого. И вдруг в 1624 году – переход в унию!

Церковный раскол стал лишь последним, заключительным актом духовной драмы личности учителя того времени, личности противоречивой и растерявшейся. И только отчаяние и потеря внутренней опоры заставили Аввакума отринути от себя и «латинское любомудрие» и греков и написать: «Любит нас Бог не меньше греков; предал нам и грамоту нашим языком Кириллом святым и братом его. Чего же нам еще хочется лутче тово? Разве языка ангельска? Да нет, ныне не дадут, до общего воскресения» [Пустозерская проза, 1989, с.122]. Расколом же, по мнению П.Н. Милюкова, духовной Московской властью было объявлено ни что иное как русское национально-религиозное движение, явившееся реакцией на влияние Запада, а светские власти объявили раскол еще и государственным преступлением. Это была «победа бюрократической канцелярщины над народной психологией» [Милюков, 1995, с.144], подготовившая дальнейший разрыв образования с отечественной национальной культурой.

Позже победа государственной канцелярщины в образовании была закреплена окончательно сначала политикой Петра I, а затем реформами конца XVIII – первой половины XIX веков. Положительно оценивая заслуги государства в деле создания единой системы образования в России, начиная с правления Екатерины II, мы должны признать, что на личности учителя такое управление сказалось глубоко отрицательным образом. Учитель все более превращался в государственного чиновника, что дало основание В.В. Розанову считать, что хорошими учителями становятся не самые способные к науке, а зачастую и чаще всего «средние», посредственные учащиеся, потому что ум, быстрота, талант способного ученика оказываются не востребуемыми в стандартизированной работе с классом. Учительское дело, по его мнению, может загубить своей рутинностью талант. Уже в то время говорили о ранней усталости учителя, быстром дряхлении его души, постоянно нарастающей невротичности, когда через пятнадцать лет после начала работы учитель становится нервным и раздражительным чиновником, неспособным профессионально выполнять свою роль. Чеховский учитель гимназии Никитин («Учитель словесности») «поступает на службу», а в минуты самокритики и сомнений говорит, «что он вовсе не педагог, а чиновник, такой же бездарный и безличный, как чех, преподаватель греческого языка; никогда у него не было призвания к учительской деятельности, с педагогикой он знаком не был и ею никогда не интересовался, обращаться с детьми не умеет; значение того, что он преподавал, было ему неизвестно, и быть может, даже он учил тому, что не нужно».

Одной из причин такого состояния личности учителя Розанов считал «безкультурность» школы и учителя в смысле отсутствия культуры как «культы», «привязанности» к чему-то, почтению к чему-то. Иначе говоря, личность отечественного учителя XIX века все меньше определяется культурными детерминантами и все более – социальной структурой, что приводит к деформации этой личности и принципиальной неготовности его не только к педагогическому поиску, но и просто к адекватному отражению педагогической действительности. Это – личность закрытого типа, личность, глухая к миру объективного содер-

жания мышления. Даже личности выдающихся педагогов XIX века весьма противоречивы. Вспомним взаимоисключающие позиции, высказанные Н.И. Пироговым по отношению к физическим наказаниям детей в его статье «Нужно ли сечь детей и сечь в присутствии других детей?» и в его циркуляре «Основные начала правил о поступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа», где применение розги узаконивалось – по постановлению педагогического совета.

Такое неэффективное «врастание» личности учителя в систему образования, обусловленное отрывом от национальной культуры, в конечном итоге и привело к широкому социальному движению и к попыткам самоопределения учительства как особой социальной группы в конце XIX века. Думается, что успех реформ в образовании сегодняшней России лежит в этом же русле.

## 2.4. РОССИЙСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНТАЛИТЕТ

Есть вполне объективные причины, по которым любые наши понятия и теоретические схемы, призванные отразить реальный образовательный процесс, не адекватны объективной действительности этого процесса. Причины эти происходят из культурной сущности образовательного процесса: он, процесс, есть не просто механическая передача знаний, умений, навыков и алгоритмов решения познавательных проблем, а нечто гораздо большее. Образовательный процесс по сути своей – процесс воспроизводства общества, культуры как континуума смыслов, процесс воспроизводства *сущности* человека. И орудием в этом процессе духовного производства, в отличие от материального, является особая субстанция – личность учителя. Ее особость в том, что она не только испытывает на себе контролирующее воздействие социальной структуры, в том числе и государства, но и является носителем вполне определенного менталитета, культуры. И если государство, общество, система образования и реализует свои цели посредством учителя, то цели эти существенным образом преломляются, преобразуются в личности учителя, в его повседневной практике. Менталитет, мировоззрение учителя как важнейшего связующего звена в этом сложном процессе играет важнейшую роль и хорошо, что в последнее время фигура реального учителя уже стала объектом научного исследования.

Напомним, что менталитет – это «Понятие социальной психологии, обозначающее восприятие, настрой, склад ума и стиль мышления человека или социальной группы на определенном этапе существования общества, исторической эпохи. В этносоциальном аспекте понятие менталитета соотносимо с понятием психологического склада конкретного этноса как индивидуализирующая характеристика. Но если психологический склад есть идеализация и как всякая идеализация имеет постоянный характер, то *менталитет есть величина переменная, зависящая от социальных, экономических, идеологических и политических процессов в обществе*. Менталитет, как и мировоззрение, является продуктом общественного сознания и складывается стихийно» [Лезгина, 2005, с.107].

В свете данного определения на уровне социально-философского анализа необходимо, на наш взгляд, проследить механизм интеграции личности учителя в конкретную систему образования и – шире – в конкретно-историческую социальную структуру и культуру. Выполнение этой задачи, однако, наталкивается на проблему создания общесоциологической теории, поскольку такая интеграция не есть механическое исполнение индивидами (учителями) готовых социальных ролей, также как не есть и спонтанный процесс перманентного творчества этих индивидов. Между личностью учителя, социальной структурой и культурой существует сложная диалектическая связь.

«Волюнтаристская теория действия» Т. Парсонса [Парсонс,1998] позволяет раскрыть эту связь следующим образом. О национальной системе образования можно сказать, что она существует только тогда, когда: 1) в обществе сформировалась потребность в определенной социальной роли, то есть сформировались достаточно ясные и понятные социальные ожидания в отношении статусного поведения учителя, 2) в обществе есть достаточно людей («актеров»), готовых выполнять функцию учителя в конкретно-исторических условиях данной страны, 3) складывающаяся система образования адекватна хронотопным этническим «культурным образцам». При этом личность учителя детерминирована («информационно контролируется») социальной структурой и культурой в целом, в том числе и даже в первую очередь – менталитетом. Так происходит процесс становления или институционализации системы образования. Но так же происходит и процесс коренных реформ в образовании. Иначе говоря, успех любых реформ в образовании зависит от того внимания, которое уделяет общество и государство учителю как основной фигуре образовательного процесса как процесса социализации.

Продемонстрируем это на материале из истории России. Процесс институализации отечественного образования, искусственно прерванный монгольским завоеванием, возобновился с формированием Московского государства, где создавалась единая социальная структура, адекватная культурным образцам христианизированной Руси. Этот процесс растянулся на двести лет и еще в XVII веке не был окончен. Первая причина – русское православное государство и общество никак не могли выработать систему образования, адекватную отечественным образцам той эпохи: византийский путь был уже не актуален, а Запад пугал своей «ересью». Поэтому первые греко-латинские школы вполне соответствовали формам, которые В.О. Ключевский назвал «традиционными»: «училищем» называлась группа учеников числом до десяти, обучавшихся грамоте и «учению книжному» у тех же «мастеров грамоты» или духовных отцов. Вторая причина – не было достаточного количества актеров, готовых исполнять социальную функцию учителя. По поводу квалификации «мастеров грамоты», удовлетворявших образовательные потребности в старину, еще архиепископ новгородский Геннадий в конце XV века высказывал свою озабоченность, а Стоглавый Собор (1551) указывал, что будущие священники учатся у своих отцов и мастеров, которые сами мало знают [Модзалевский,2000]. В XVII веке учителя и школы повышенного типа были просто наперечет, все имена мы можем найти в учебниках по истории педагогики. Запад с его университетами и

бродячими студентами не испытывал такого дефицита в акторах. Процесс формирования менталитета российского учителя от эпохи к эпохе, от одной педагогической парадигмы к другой и станет предметом нашего анализа.

Первой структурной компонентой менталитета явилась *языковая ситуация* Киевской, а затем и Московской Руси. В частности, Б.А. Успенский говорит о противопоставлении русского и церковнославянского языков, которое он соотносит с оппозицией «быта» и «культуры»: «В русской культурной ситуации, установившейся после крещений Руси, к культуре относилось то, что входило в сферу церковно-славянского языка; то же, что входило в сферу русского языка, лежало вне пределов культуры» [Успенский, 1983, с.54]. Следствием этого был разрыв между «начальным» и «высшим» образованием. «Мастера грамоты» и «книжники» были принципиально разными учителями: первые – особого рода ремесленники-прагматики, вторые – духовные пастыри и начетчики, усвоившие «сумму» знаний.

Вместе с тем тот факт, что языком богослужения и литературы стал славянский язык, имел двоякий результат для формирования менталитета учителя того времени. С одной стороны, народные учителя, «мастера грамоты» были привычной и близкой фигурой, а образование, в том числе «высшее», монастырское, не воспринималось ими и учениками как нечто чуждое в отличие от латинского образования в Западной Европе. С другой стороны, обучение на славянском языке отрывало российского учителя от более древних культурных первоисточников, в том числе и греческих. Золотоордынское завоевание еще более увеличило этот разрыв, поскольку наблюдается резкий спад работы по переводу греко-византийской учебной литературы на славянский язык. После же падения в XV веке Византийской империи православный российский «учитель» вообще стал относиться настороженно к культурному наследию не только латинского мира, но и Византии, замкнувшись в рамках уже усвоенного «учения книжного». В частности, Л.В. Мошкова пишет: «В последнее время исследователи, занимающиеся историей древнерусской культуры, все чаще говорят о целенаправленном характере заимствования части греческой православной культуры в странах Восточной и Южной Европы. В первую очередь это выразилось в *ориентации* на круг памятников *монастырской письменности* и на *отказ от эллинской школы*» [Российское образование... 1994, с.16].

Эта ориентация делала российского учителя высшей школы начетчиком. Но важную социальную роль духовного наставника и хранителя веры он мог выполнять, конечно, только благодаря своим особым знаниям, той «сумме», которая была вполне созвучна тогдашнему менталитету возрождавшейся Руси. В отличие от средневековой схоластики «сумма» эта была квинтэссенцией *собственной* духовной культуры, благодаря чему личность такого учителя была эффективно интегрирована в социальную систему того времени и в образовательно-духовное пространство Руси, а наиболее талантливые из них стали просто духовным знаменем православия. Известна роль в отечественной культуре Сергия Радонежского. В качестве типичного высокообразованного книжника того времени А. Архангельский [Архангельский, 1900, с.110] приводит главу иосифлян Иосифа Волоколамского, о котором еще В.О. Ключевский писал:

«Святое писание знал он наизусть, в беседах оно было у него все на языке» [Ключевский, 1988, с. 265].

Стоит отметить, что в то время, как по всей Западной Европе уже во всю работали типографии, и даже славянские (в Кракове, в Венеции, в Вильне), в Москве только в 1553 году по повелению царя и благословлению митрополита приступают к организации типографии, открывшейся через два года. За десять лет типография выпустила всего пять изданий. Иван Федоров за три года успел издать только «Апостола» и «Часовник». Последний явился первой и надолго основной учебной книгой на Руси. Позже И. Федоровым «Учительное Евангелие» (1569), Псалтырь (1657), «Азбука» (1674), Новый Завет, полный текст Библии, «Хронология» издавались не в Москве, а в Вильне, Львове, Остроге (под Киевом). В Литве издается и славянская грамматика (1586), во Львове – «Грамматика доброглаголивого Еллино-славянского языка» (1591), наконец, грамматика Лаврентия Зизания и Букварь (1596) – в Вильне. Фактически на протяжении всего XVI века учили в основном по рукописным азбукам. Как писал А. Архангельский, «Окончательно книгопечатание упрочилось в Москве лишь к концу XVI столетия, и долго, во все продолжение XVII века, вплоть до Петра Великого, не оказывает заметного влияния на распространение просвещения» [Архангельский, 1900, с. 109].

Вместе с тем широко были распространены своего рода «энциклопедии», в которых более или менее были систематизированы сведения о мире. Это попытка выработки некоего общего взгляда на мироздание, включающая в себя космологию, сведения о природе, о человеке, об обществе на том средневековом уровне [Орлов, 1931]. Формы таких энциклопедий – всевозможные сборники, словари, азбуковники. Так, в 1595-96 годах был создан такой «Азбуковник» или «Алфавит иностранных речей».

Такая ситуация в книгоиздательском деле также влияла на менталитет учителя, формируя у него синкретично-средневековую картину мира и ориентацию на знание синтетичное и цельное, а не аналитичное. Картину мира и место в ней человека подробно раскрывает Н.И. Костомаров. «В описываемое нами время», – пишет он, – «Русский народ если и потерял старые формы язычества, то сохранил его дух в самих христианских верованиях» [Костомаров, 1992, с. 274]. Судить об этом мы можем по таким характерным чертам менталитета, как мистическая вера в таинственные силы природы, вера в сакральное могущество человеческого слова и воли. Отсюда – такое широкое распространение различных примет и гаданий, превратившихся в целую систему. По рукам ходили запряженные церковью различные волховники, сборники примет и гаданий, вроде таких, как: «Очи свербят – плакать будут», «Длани свербят – пенязи имат». Верили в сон, в чох, в полаз, в встречу. Существовали целые системы гаданий по названию «Рафли»: «Аристотелевы врата», «Шестокрыл», астрономические – «Острономы», «Зодей», «Альманах», «Звездочетье».

Человек во всей этой системе занимал особое место: одновременно и объекта и субъекта воздействия. Это было обусловлено тем, что «Самое распространенное верование было в могущество человеческой воли и выражающего его слова. Все собственно так называемое наше старое чародейство основывалось

главным образом на убеждении в силе воли и слова» [Костомаров,1992,с.277]. Высокая степень распространения веры в волшебство зафиксирована в языке в большом количестве названий колдунов, которые могли насылать по ветру, выбирать след, наговаривать на узлы, на просфору и т.п. При вступлении на престол Годунова, Шуйского, Михаила Федоровича Романова по всем селениям принимались клятвы «никакого лиха не учинити и зелья лихого и коренья не давати и не испортити... а ведунов и ведуний не добывати на государево лихо, и их, государей, на следу всяким ведовским мечтаниям не испортити, ни ведовством по ветру ни какого лиха не посылати и следу не выимати» [Архангельский.1900,с.114].

Н.И. Костомаров рисует довольно мрачными красками внутрисемейные отношения: «Между родителями и детьми господствовал дух рабства, прикрытый ложною святостью патриархальных отношений», «покорность детей была более рабская, чем детская, и власть родителей над ними переходила в слепой деспотизм, без нравственной силы» [Костомаров,1992,с.205]. Даже если это считать авторским преувеличением, то, все равно, несомненно, что в структуре русского менталитета того времени отношение взрослого к ребенку было сугубо авторитарным. М.И. Демков отмечает, что «розга и жезл были любимыми темами, над которыми изоощряли свое остроумие словоохотливые в этом случае предки» [Демков,1910,с.220]. А Л.Н. Модзалевский подчеркивает, что древнерусские традиции воспитания не были столь жестокими, как позже, в московский период.

В обучении многие довольствовались грамотой, к дальнейшему же образованию отношение было подозрительное; складывается убеждение, что оно не только не нужно, но и вредно. О себе такой «книжный человек» (то есть просто элементарно грамотный), тип которого господствовал у нас в первые века нашей письменности и оставался господствовать до самого конца XVII века, писал так: «Я человек сельской... Учился буквам, а еллинских борзостей не текох, а риторских астрономий не читал, с мудрыми философы в беседы не бывал, учуся буквам благодатного закона, дабы мощно моя грешная душа очистити от грехов» [Архангельский,1900,с.110].

Второй существенной составляющей менталитета учителя XVI века стала христианская православная *идеология*, определявшая цели образования и воспитания и опиравшейся на Священное писание и творения отцов церкви. Согласно идеологии, главная цель образования – нравственное самосовершенствование, а не рациональное познание мира. «В этот период постепенно начало складываться отрицательное отношение к рациональному знанию, наукам о внешнем мире, строгое следование формуле апостола Павла, который полагал, что все человеческое знание исходит от Бога. Интерес к этическим проблемам и нравственному воспитанию почти не оставил места для рассмотрения гносеологических проблем и вопросов дидактического характера. Если в западноевропейских университетах обучение преследовало цели вооружения учащихся инструментами познания, методами рационального доказательства, то в монастырях Руси вели линию на отношение к книжным знаниям как к духовному

сокровищу, которое следует накапливать, собирая “аки пчелы мед с цветков”» [История педагогики, 1998, с.171].

Этот идеологический консерватизм был поколеблен сразу с двух сторон. С одной стороны – ересью «стригольников» и «жидовствующих», появившихся в Новгороде и Пскове, а затем и в Москве в XIV-XV веках. Именно еретики «жидовствующие», близкие по духу к чешским гуситам, первыми выступили с требованиями образования для каждого мирянина, а не только для духовенства. А с другой стороны – крайним выражением афонского исихазма, философски разработанного Григорием Паламой и признанного еще в 1351 году официальным учителем православия и приобретшим в Московской Руси XV-XVI веков политико-экономическое звучание в деятельности «нестяжателей». При этом, как отмечал П.Н. Милюков, «неслыханное у нас явление, ересь, застало совершенно врасплох местные духовные власти и вызвало не теоретическое обсуждение, а административное преследование» [Милюков, 1995, с.55]. «Люди у нас просты, – цитирует П.Н. Милюков архиепископа Геннадия, – не умеют по книгам говорить; так лучше уж о вере никаких речей не плодить, только для того и собор учинить, чтобы еретиков казнить, жечь и вешать» [Там же]. Такая идеологическая ситуация, влияя на менталитет учителя того времени, формировала в нем качества защитно-консервативные.

Исходя из вышесказанного, личность российского учителя XVI века может быть охарактеризована следующим образом. Это был укорененный в родную православную почву, ориентированный на церковно-славянский язык, замкнутый в рамках «учения книжного» и монастырской письменности носитель средневекового по своему содержанию менталитета и авторитарной средневековой педагогики.

XVII век внес свои коррективы, особенно в менталитет учителя высшего образования, на который оказывала свое определяющее воздействие *европейская схоластика и европейское латинское образование*. Происходит это постепенно через новую светскую интеллектуальную элиту того времени – служащих Посольского и других приказов, которые профессионально были связаны с книжным делом и переводами. Через них шло признание ценности латинского языка и наук тривиума и квадривиума, которые пропагандировал еще Максим Грек. Для того, чтобы составить себе представление о личности православного, но образованного на западный манер учителя, обратимся к опыту братских школ Украины и Белоруссии, особенно Киево-Могилянской коллегии, поскольку и сам Киев с середины века уже входил вместе с левобережной Украиной в состав Российского государства.

В уставах и порядке организации братских школ серьезное внимание уделялось личности учителя – ректор и учителя избирались на собрании братства. Устав Луцкой школы требует, чтобы «дидаскал» был благочестив, разумен, смиренномудр, кроток, воздержан, не пьяница, не блудник, не лихоимец, не сребролюбец, не гневлив, не завистник, не срамословец, не чародей, не басносказатель, не пособитель ересям, но благочестию поспешитель, образ благой в себе представляющий [Медынский, 1938, с.147]. Учитель братской школы является перед нами в образе строгого духовного наставника в православной вере,

использующего некоторые формы и методы западноевропейской школы (элементы классно-урочной формы организации учебного процесса, диспуты, обязательное обучение) и схоластику вместе с образовательной программой «семи свободных искусств» для дела защиты православия. Это был новый тип учителя, ориентированного уже не на «сумму» знаний и начетчество, а на рациональное мышление в рамках православной догматики. Впервые на Руси официально с кафедры читать проповеди Никон поручил Симеону Полоцкому благодаря наличию у последнего таких личностных качеств. До этого разрешалось читать только поучения отцов церкви. Сам же С. Полоцкий позже стал воспитателем царевичей Алексея Алексеевича и Федора Алексеевича, а с 1679 года наблюдал за учителем будущего царя Петра Никитой Зотовым, обучая и наставляя детей и других знатных лиц. В стихотворном наставлении царским детям он восхвалял богословие, грамматику, диалектику, то есть «латинское суемудрие», что для Москвы тогда было еще новшеством.

На менталитет же учителя низшей школы повлияло появившееся и распространившееся *книгопечатание*. В это время издаются: букварь Василия Бурцова, славянские азбуки, букварь Кариона Истомина, азбуковники. Однако проявление национального самосознания в ответ на влияние Запада вызвало в правительственных кругах ответные меры и здесь: управитель московского Печатного двора митрополит Павел назначен был цензором, и в 1675 году было решено «книг никаких в Москву на продажу не присылать, потому что в Москве устроен на то Печатный двор, и книгами изобильно» [Милюков, 1995, с. 110].

*Менталитет* оставался во многом прежним, средневековым по своей сути. Понятна, например, экономическая подоплека царской грамоты 1632 года, посланная к псковским воеводам и запрещающая покупать литовский хмель. Однако, царская аргументация вполне в духе тогдашнего менталитета: хмель запрещалось покупать потому, что на него «баба-ведуныя наговаривает», чтобы «на люди навесть моровое поветрие» [Архангельский, 1900, с. 132]. И если, по словам П.Н. Милюкова, «национальное самосознание до конца XVI века стояло, по-видимому, на уровне толстовского мужика, то есть на уровне примитивного безразличия» [Милюков, 1995, с. 112], то в XVII веке, во многом как реакция на Смутное время, «национализм» проявляется очень ярко, а в структуре менталитета подозрение и ненависть к «немцам» становится общераспространенной чертой. «Органом этого раздражения против иностранцев сделалось уже в конце царствования Михаила (1643) московское духовенство» [Милюков, 1995, с. 114].

Зато *идеологическая борьба* столетия прямо прошла по личности учителя высшей школы, ввергнув ее в противоречия и отразившись на его менталитете. В начале века главный вопрос высшего образования формулировался остро: «Учиться ли нам полезнее грамматики, риторики, философии и теологии и стихотворному художеству, и отсюда познавати божественная писания, или не учася сим хитростем, в простоте Богу угождати и от чтения разум писания познавати?» [Архангельский, 1900, с. 133]. По ясным причинам Россия вначале пошла по второму пути, но столь не решительно и не радикально, что это не могло не сказаться на личности самого учителя: она была расколота еще до раско-



ла. Не на пустом месте возникали у московских властей подозрения в чистоте православия не латински образованных выходцев из Киева, владевших «сими хитростями» и откровенно пропагандировавших схоластику, а учителей-греков, судьба которых незавидна. Константинопольский архимандрит Бенедикт, порекомендованный царю самим митрополитом Феофаном, пришелся в Москве не ко двору: «Никто не долже сам величать себя учителем и богословом,.. особенно же при патриархе неприлично и крайне дерзко младшему по сану называть себя учителем и богословом, надобно помнить, как Господь обличал книжников, которые любили величать себя учителями» [Архангельский,1900,с.110]. Грек Арсений, порекомендованный константинопольским патриархом Паисием, заподозрен был в нечистоте веры по доносу того же Паисия (!) и сослан на Соловки. О судьях своих он в отчаянии писал: «Азбуки едва умеют...не знают в азбуке гласные письмена и согласные, а родов, и времен, и лиц, и чисел – того и не поминай, священная же феология и в руках их не бывала», «не знают ни православия, ни кривославия...божественные писания по чернилу проходят».

Ярким примером этого раскола в личности учителя и вообще образованного человека стала судьба Юрия Крижанича (1617-1683). По-европейски образованный (обучение в Загребе, Граце, Болонье, Риме), славянин-хорват католик Ю. Крижанич даже в папской конгрегации Пропаганды произвел впечатление *cervello torbido e stravagante* (путаной и экстравагантной головы) [Милюков,1995,с.115]. Не понятый в Риме, он, после семнадцати лет настойчивой активности и терпеливых ожиданий, все же прибывает в Москву с просветительской целью. Но и здесь он не находит поддержки, не смотря на свой славянский патриотизм.

Другим примером является судьба Милетия Смотрицкого. Сын ректора православного братского Острожского училища, Милетий был отправлен князем Острожским в Вильну в иезуитскую коллегию, кою и окончил с успехом, будучи православным (!). Затем он слушал лекции в протестантских университетах, а, вернувшись на родину, стал рьяным защитником православия. Первая книга его «Плач Восточной церкви с объяснением догматов веры» была в православном мире принята с восторгом, ее оставляли детям в наследство как драгоценность, а иные велели класть в гроб. Славянская грамматическая терминология – это заслуга Смотрицкого. И вдруг в 1624 году – переход в унию!

Церковный раскол стал лишь последним, заключительным актом духовной драмы личности учителя того времени, личности противоречивой и растерявшейся. И только отчаяние и потеря внутренней опоры заставили Аввакума отринуть от себя и «латинское любомудрие» и греков и написать: «Любит нас Бог не меньше греков; предал нам и грамоту нашим языком Кириллом святым и братом его. Чего же нам еще хочется лутче тово? Разве языка ангельска? Да нет, ныне не дадут, до общего воскресения». Расколом же, мы здесь согласимся с П.Н. Милюковым, духовной Московской властью было объявлено ни что иное как русское национально-религиозное движение, явившееся реакцией на влияние Запада, а светские власти объявили раскол еще и государственным преступлением. Это была «победа бюрократической канцелярщины над народ-

ной психологией» [Милюков,1995,с.144], подготовившая дальнейший разрыв образования с отечественной национальной культурой.

Время петровских реформ – это время стремительных перемен в социальной структуре российского общества, и менталитет учителя того времени формируется новыми культурными и социальными детерминантами. Первой культурной детерминантой стала *общая тенденция секуляризации культуры*, в русле которой рождается светская литература, театр, живопись, архитектура. Второй культурной детерминантой стало *книгоиздательское дело*, значительно расширившееся и приобретающее тоже светские черты. Б.И. Краснобаев [Краснобаев,1987] отмечает три направления книгоиздательского дела Петра: учебная и научно-техническая книга, идеологическая книга и книга, служащая «европеизации» дворянского общества. Все это были книги только практически нужные для дела реформ. Целям европеизации и секуляризации послужило и введение *нового гражданского шрифта*, что сыграло двоякую роль: с одной стороны, значительно упростилось пользование книгой, которая становилась рабочим инструментом в деле познания, но, с другой стороны, новый шрифт еще больше разрушал старый менталитет и отрывал учителя от славянской церковно-православной культуры. Кириллица с тех пор прочно стала ассоциироваться со стариной, с религиозной книгой, «привычной очам российским».

Новой социальной детерминантой стала сама *политика* Петра и *идеология*, ее обслуживавшая. Направленная на «исправление духовного чина», политика в отношении церкви привела к окончательной дифференциации учительства. Те, кто обучал первоначальной грамоте, сами были, как правило, люди малограмотные, не знали больше того, чему учили, и часто были противниками преобразований. Новый же учитель высшей школы – сторонник реформ – уже не был образованным интеллектуалом и, тем более, духовным пастырем и воспитателем, как это было сто лет назад, а, скорее, прагматиком от образования. Характерной фигурой здесь мы можем считать самого идеолога реформ Феофана Прокоповича, практиковавшего, как известно, в роли преподавателя: по оценкам исследователей был он «весьма беспринципным деятелем, проявляя истинный энтузиазм в любом, даже неприглядном деле, которое поручал ему царь» [Анисимов,1989,с.331]. Верхом такой беспринципности стало его участие в деле несчастного царевича Алексея – его «Устав о наследии престола».

Другой характерной личностью, уже положительной, является Л.Ф. Магницкий, об образовании которого в Педагогической энциклопедии [Педагогическая энциклопедия,1963] мы сведений не находим; однако отсутствие серьезного образования не помешало ему стать широко известным педагогом и проработать, благодаря своим блестящим математическим способностям, более тридцати лет в школе и написать учебник, заслуживший добрую славу.

Прагматиками и узкими специалистами были и иностранцы, часто преподававшие в новых профессиональных школах и нередко поручавших дело обучения старшим ученикам, самим нуждавшимся и в знаниях, и в воспитании.

Разрушение политикой Петра I старого менталитета стало той социальной детерминантой, которая определяла личность учителя того времени. Как писал П.Н. Милюков, «При московском чине жизни, как ни был он плох и низмен сам

по себе, все-таки были вещи, которые делать было обязательно, и были другие, которых делать было *нельзя*. Теперь таких вещей не оставалось. Все было можно и ничто не было обязательно, кроме очередного приказания реформатора»; торжество же официальной веры над народной «внесло раздвоение в душу огромного большинства современников... совесть была сломлена или усыплена этим внутренним раздвоением: а всего лучше подходили для наступившей ломки те, у которых она совсем молчала» [Милуков, 1995, с. 145]. Знания и образование в середине XVIII века оставались не востребованными. Л.Ф. Магницкий с горечью отмечал: «Из нашего народа мало обретается, кто бы охоту имел к наукам» [Краснобаев, 1987, с. 39]. Невежество было характерно и в отношении к детям, причем не только в народной среде. М.В. Ломоносов в рассуждениях «О сохранении и размножении российского народа» (1761) при расчетах прироста населения исходил из того, что половина детей умирала в возрасте до трех лет. Уже при Екатерине, во второй части известной учебной книги, предназначенной для просвещения народа, «О должностях человека и гражданина», где даются сведения о гигиене тела, встречаем такие рекомендации, что к больным следует вызывать врача, а не употреблять «колдовства и других суеверных средств, как-то заговора, нашептывания, спрыскивания, привесок и прочего... ибо сие богу противно» [Краснобаев, 1987, с. 78].

На менталитете учителя того времени отразилась и *политика* самодержавия в области образования, направленная на усиление сословного принципа обучения и воспитания. Мысль о том, что образование детей из разных сословий должно быть различно, не у кого не вызывала сомнений. Даже в закрытых учебных учреждениях, однако, встречалось совместное обучение детей дворян и разночинцев. В этом случае деятельность учителя строго регламентировалась особыми предписаниями: разночинцев не учили «дворянским наукам», в классах создавались специальные дворянские отделения, или же дворянских детей сажали за особые столы, обитые сукном, да и кормили их по-разному. Сословная разница подразумевалась сама собой, и у учителя это не вызывало протеста.

Учитывая низкий социальный статус профессии вряд ли можно было ожидать высоких моральных качеств от учителя того времени. И действительно, некий майор Данилов, вспоминая о штык-юнкере, исполнявшем роль учителя в Московской артиллерийской школе (!) пишет, что тот «редкий день приходил в школу не пьяный». А какой-то рисунок, принесенный учеником в школу, растегали на спине ученика розгами. В академической гимназии же дело было поставлено в то время весьма плохо, о чем говорит, например, специальное определение канцелярии Академии наук с предписанием педделю (надзирателю) «ежедневно записывать тех учителей, которые в указанные дни и часы к учению приходят не будут или вовсе оные прогуляют» [Ломоносов, 1991, с. 199]. Ему же вменялось в обязанность подавать еженедельную записку о посещении учителями гимназии занятий. Понятно, почему в проекте «Регламента академической гимназии» было сказано, что «в случае нужды даже гимназист старшего класса может давать уроки в младших и средних классах» [Ломоносов, 1991, с. 202]. При этом на должность учителя назначали гимназистов далеко не всегда лучших. В соответствующем документе читаем о неких гимназистах

Терентьеве и Прыткове: «Как по их летам, так и по природным их дарованиям нельзя ожидать дальних и великих в науках успехов» [Ломоносов,1991,с.123]. Оба учились в гимназии уже десять лет, «а жалованья производится им помещенно». Посему и приказали им «быть Гимназии учителями и из студентов их выключить, а жалованья производить им ...по сту по двадцати рублей» [Ломоносов,1991,с.123].

Казалось бы, планы Екатерины II и И.И. Бецкого должны были навести на мысль о важном значении в деле реформы образования личности учителя. Однако этого не произошло, и эффективной интеграции личности учителя в систему новых учреждений, созданных по плану И.И. Бецкого, не произошло. Скорее наоборот, налицо была дезинтеграция и полное несоответствие между планами и личностью учителя того времени. За первые пятнадцать лет существования Московского воспитательного дома в нем сменилось девять главных надзирателей, а о воспитателях Бецкой писал: «Ни один из них не проявил надежного умения; ни один не постигает настоящей цели учреждения; ни один не понимает его духа; они только заботятся о личных своих выгодах...ссорятся между собою и сплетничают» [Русская старина,1896,№11,с.405]. А ведь это были, если можно так сказать, опытные учебные заведения, на которых ставился социально-педагогический эксперимент по «выведению новой породы людей».

Гораздо эффективней произошла интеграция личности учителя в создавшуюся систему образования в ходе реформы 80-х годов. На первый взгляд это удивительно: небольшое количество образовательных учреждений, созданных по проекту Бецкого, оказываются неуспешны и неэффективны, а всего через каких-то двадцать лет другая реформа дает потрясающий результат – в двадцати пяти губерниях открыты главные народные училища, в которых учится около десяти тысяч детей, а к концу века в 288 училищах обучалось свыше 22 тысяч детей, среди них 1,5 тысячи девочек.

Очевидно идеи французского Просвещения не прижились на почве российского менталитета, а российский учитель вовсе не намеревался «выводить новую породу людей». Вместе с тем, функцию обучения он уже готов был выполнять. Комиссия об учреждении училищ отмечала: «Все сии школы находятся везде в совершенном единообразии: ученики все... читают одинакие учебные книги, а учителя употребляют одинакий способ обучения» [Краснобаев,1987,с.82].

Таким образом, к началу XIX века Россия имела уже учителя, личность которого была вполне интегрирована в существовавшую систему образования и могла бы быть охарактеризована такими качествами, как *исполнительность, дисциплинированность, ответственность, но и – отсутствие инициативы, склонность к регламентации как своей деятельности, так и деятельности учеников*. Исследователи [Антология...,1987] отмечают, между прочим, тот факт, что многие частные педагогические журналы в то время просуществовали недолго: главная причина, кроме цензуры, в их непопулярности – издания не были востребованы учителем того времени. Наличие такого учителя, с одной стороны, позволило государству в течение столетия эффективно управлять

школой и проводить ряд реформ в образовании, способствовавших дальнейшему развитию отечественной образовательной системы. Но, с другой стороны, мы видим, что все реформы были обусловлены абсолютно далекими от образования политическими причинами, а государство манипулировало школой в своих интересах. При этом колебания политического курса с учетом всевозможной либеральной и радикальной оппозиции этим колебаниям и этому курсу, формировали менталитет учителя, внешне исполнительного и дисциплинированного, но внутренне противоречивого.

Обобщенным стал образ учителя классической гимназии – сухого, авторитарного, излишне строгого, а подчас и жестокого формалиста. Вспомним чеховские, облеченные в художественную форму, социологические исследования. Лучший из его образов – учитель гимназии Буркин, единственный профессионально не деформировавшийся, весьма критичен к своей жизни и профессии: «суровая, утомительная, бестолковая, жизнь, не запрещенная циркулярно, но и не разрешенная вполне» («Человек в футляре»). Фигуры же одиозные носят на себе черты явной профессиональной деформации: географ Ипполит Ипполитыч, мягкий вариант Беликова, говорит только трюизмами, а личность самого Беликова стала хрестоматийной. Даже личности способных и талантливых учителей содержали в себе черты надлома. Такова личность Ф.К. Тетерникова, вошедшего в литературу под псевдонимом Федора Сологуба. И если его Передонов («Мелкий бес») – это просто психопатология, то учитель-разночинец Василий Логин («Тяжелые сны») – типичная фигура, а изображение атмосферы провинциального учительства исследователи считают вполне адекватным действительности.

В.В. Розанов считал, что хорошими учителями становятся не самые способные к науке, а зачастую и чаще всего «средние», посредственные учащиеся, потому что ум, быстрота, талант способного ученика оказываются невостребованными в стандартизированной работе с классом. Учительское дело, по его мнению, может загубить своей рутинностью талант. Уже в то время говорили о ранней усталости учителя, быстром дряхлении его души, постоянно нарастающей невротичности. Через пятнадцать лет после начала работы учитель становится нервным и раздражительным чиновником, неспособным профессионально выполнять свою роль. Чеховский учитель гимназии Никитин («Учитель словесности») «поступает на службу», а в минуты самокритики и жизненных сомнений говорит себе, «что он вовсе не педагог, а чиновник, такой же бездарный и безличный, как чех, преподаватель греческого языка; никогда у него не было призвания к учительской деятельности, с педагогикой он знаком не был и ею никогда не интересовался, обращаться с детьми не умеет; значение того, что он преподавал, было ему неизвестно, и быть может, даже он учил тому, что не нужно». Учителя порознь умны и честны, писал В.В. Розанов, глубоки и содержательны, но есть что-то, в силу чего все взаимные отношения этих порознь прекрасных людей отравлены, мучительны, извращены, и обыкновенно труд их бесплоден.

Одной из причин такого состояния личности учителя Розанов считает «бескультурность» школы и учителя в смысле отсутствия культуры как «культы»,

«привязанности» к чему-то, почтению к чему-то. Это – личность закрытого типа, личность, глухая к миру объективного содержания мышления. Даже личности выдающихся педагогов XIX века весьма противоречивы: вспомним взаимоисключающие позиции, высказанные Н.И. Пироговым по отношению к физическим наказаниям детей в его статье «Нужно ли сечь детей и сечь в присутствии других детей?» и в его циркуляре «Основные начала правил о поступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа», где применение розги узаконивалось – по постановлению педагогического совета. Такое неэффективное «вращание» личности учителя в систему образования, обусловленное отрывом от национальной культуры, в конечном итоге и привело к широкому социальному движению и к попыткам социального самоопределения учительства в конце XIX века.

Как считал К.Д. Ушинский, это непонимание сущности и целей образования было обусловлено рядом причин. Например, нежеланием и неготовностью педагогики выходить за свои узкие рамки на более высокий уровень обобщения. Ведь для того, чтобы ответить на вопрос о целях образования, надо предварительно ответить на вопросы «Что такое человек?» и «Что такое ребенок?». Вторая причина – наше непонимание национального характера любой образовательной системы: «воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое», поэтому «при переносе этих [то есть европейских] идей к нам, мы переносим только их мертвую форму, их безжизненный труп, а не их живое и оживляющее содержание» [Ушинский, 1950, с.33]. И третья причина – излишняя зависимость школы от политической конъюнктуры, зависимость, которую Ушинский мягко называет «особой страстностью нашего времени», которая не позволяет педагогике и педагогам быть беспристрастными и взвешенными, увлекая их в идеологическую борьбу. Отсюда рассуждения Ушинского о том, что, в принципе, не так важно, какие предметы изучает ученик, важно – кто его учит, поскольку учитель, сам являющийся носителем народной культуры, на любом предмете будет его воспитывать правильно и выполнять задачи, вытекающие из цели образования. Государство, однако, всегда понимало этот фундаментальный вывод философа-педагога только в форме долженствования, причем одностороннего, нагружая школу социально-политическим заказом и перекладывая тем самым на ее плечи многие свои исконные функции.

И вот здесь стоит обратить внимание на некоторые тенденции в российском образовании, используя аналитический опыт не только отечественных, но и зарубежных мыслителей, поскольку на дворе уже не XIX, а XXI век. В веке позапрошлом К.Д. Ушинский мог с уверенностью говорить о том, что как бы не старалось государство навязать народу не соответствующие его культуре ценности, навязать стане не соответствующую менталитету систему образования, все равно ничего хорошего из этого не выйдет. В середине прошлого века та же, по сути, точка зрения была обоснована Т. Парсонсом (*The Social System*; 1951): культура, социальная структура, «энергетически обеспечивающая» культуру, не может выходить за рамки культурных образцов, поскольку культура «информационно контролирует» социальную структуру. Однако уже во второй

половине прошлого века критика структурного функционализма как «социологии статус-кво», не учитывающей социально-культурную динамику, оказалась куда более убедительной на фоне событий конца 60-х годов в Европе. Так, Ж. Бодрийар (*La Societe de Consommation*. 1970) в своем анализе индустриального общества приходит к выводу, что, индустриальное общество, создавая изобилие (*Welfare State* – государство всеобщего благоденствия), не решает, а только усугубляет социальные проблемы, в частности проблему неравенства.

Не трудно заметить, что сегодняшняя ориентация образования на инновации как на панацею от всех трудностей и проблем переходного периода (согласно этой «инновационной» логике – все новое заведомо лучше старого) формирует у всех участников образовательного процесса, а в первую очередь у учителя, менталитет того самого адепта общества потребления, поскольку структурные компоненты его профессиональной деятельности уже содержательно не связаны ни с культурными смыслами, ни даже с социально-структурными смыслами и значениями. Потребление, подчеркивал Бодрийар, – «это система, которая обеспечивает порядок знаков и интеграцию группы; оно является, следовательно, одновременно моралью (системой идеологических ценностей) и системой коммуникации, структурой отношений» [Бодрийар, 2006, с.111].

Казалось бы, что тут плохого – воспитывать граждан общества потребления, тем более, что нынешний экономический подъем России в перспективе, возможно, обеспечит то самое общество изобилия, которое и было создано в 60-е годы на Западе. Но вот беда, и об этом-то Бодрийар и пишет как о главной проблеме: общество потребления вовсе не направлено на удовлетворение человеческих потребностей, а, по сути своей, нацелено на удовлетворение потребностей производства посредством формирования нужного производству потребителя. То есть – посредством формирования нужного производителю менталитета. При этом у потребителя совсем отсутствует альтернатива в выборе – потреблять или не потреблять, поскольку вся система нацелена на потребление, а жить вне системы невозможно. Вариант хиппи и других маргиналов Бодрийар, совершенно резонно, не рассматривает всерьез, поскольку все они – часть все той же системы воспроизводства общества потребления, которое он рассматривает также и как «общество обучения потреблению, социальной дрессировки в потреблении, то есть новый и специфический способ *социализации*» [Бодрийар, 2006, с.111].

И если несколько лет назад актуальной была проблема консерватизма и закрытости учителя к инновациям, то сегодня, как нам кажется, проблема в другом: как противостоять «инновационной экспансии» и сохранить то лучшее, что было наработано отечественным образованием за период как советский, так и постсоветский. Вся история формирования менталитета российского учителя (рамки статьи не позволили включить в анализ советский период) говорит за то, что идеи общества потребления весьма далеки от отечественной традиции, но современные тенденции социо-культурного развития в условиях глобализации позволяют сделать предположение, что и Россия от этого не уйдет. Остается пока гадать, в чем будет наша специфика.

## 2.5. ОБРАЗОВАНИЕ НА ПУТИ К ИСТИНЕ

Образование есть институализированная форма трансляции накопленного культурного опыта подрастающим поколениям. Фиксация и трансляция этого опыта происходила в форме знания. Смотрим определение: *«Знание, проверенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности, адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий..»* [ФЭС,1983,с.192].

Но насколько наше знание, или то, что считается знанием, адекватно отражает действительность? Ведь знание может быть разным: донаучным, обыденным, художественным, научным, и даже скрываться под религиозной или квази-религиозной оболочкой. То есть насколько наше знание истинно? Эта методологическая проблема и заставляет образование как особую сферу социальной практики, специально направленной на формирование сознания, постоянно выдвигать лозунг «Быть ближе к жизни!», который, как всем известно, вовсе не является специфически современным лозунгом.

Наиболее отчетливо и громко, хотя и не в первый раз, обвинение в адрес образования в том, что оно дает не адекватные знания, и призыв повернуть образование лицом к жизни прозвучал в Западной Европе в эпоху **Возрождения**. В педагогике того времени в рамках культурного течения гуманизма формулируется фундаментальный принцип *«природосообразности»* в противовес схоластике.

Т. Мор выступает против словесного обучения за «реалистическое» образование, которое подразумевает обучение тому, что нужно человеку в жизни. В его «Утопии» все дети участвуют в производительном труде, в земледелии, изучая его теоретически в школах и практически на полях; в каждом городе есть лица, которые «освобождены от прочих трудов и приставлены только к учению - это именно те, у кого с детства обнаружили прекрасные способности, выдающийся талант и призвание к полезным наукам» [Мор,1947,с.139]. То же мы встречаем у Кампанеллы в «Городе Солнца», где все обучение организовано без насилия, «играючи», а «Одновременно с этим водят их [детей] в мастерские к сапожникам, пекарям, кузнецам, строителям, живописцам и т.д. для выявления наклонностей каждого» [Кампанелла,1954,с.86]. Рабле высмеивает средневековую систему обучения, основанную на заучивании текста, и противопоставляет ей новую систему воспитания, подразумевающую умелое сочетание умственных и физических занятий и отдыха, чему способствуют такие новые для средневековья методы и приёмы воспитания, как непринуждённые беседы и прогулки, а обучение проводится не по латинским книгам, а путем наблюдения за природой, за окружающей действительностью. Монтень призывает учиться «у всякого, кого бы он (ученик) ни встретил - пастуха, каменщика, прохожего; нужно использовать всё и взять от каждого по его возможностям» [Монтень, 1979,с.202]. Петрарка отвергал схоластическую учёность как «болтовню диалектиков» в своём памфлете «О невежестве собственном и многих других», а на первый план выдвигал «моральную философию»



античных авторов. Немецкие гуманисты в «Письмах тёмных людей» жестоко высмеивают схоластов за их невежество и формализм, Эразм Роттердамский делает то же самое в своих «Разговорах запросто». Их ненависть к схоластике можно сравнить только с ненавистью римлян к Карфагену, зафиксированной в исторических источниках в известной фразе «Карфаген должен быть разрушен!». Л. Валла в «Диалектических диспутах» выдвигает еще более радикальную цель: скомпрометировать саму аристотелевскую логику как основу схоластики.

Но что же такое схоластика? Тип религиозной философии, подчиняющей философию теологии, разум – вере. Очевидно, для того, чтобы подчинить философию теологии, а разум – вере, схоластике необходимо было обладать хотя бы знанием, что такое разум и философия. И она таким знанием обладала! «Ориентация на жестко фиксированные правила мышления помогла схоластике сохранить преимущество интеллектуальных навыков, необходимый понятийно-терминологический аппарат через реставрацию античного наследия в предельно формальном виде... ее структура оказалась благоприятной для таких, например, областей знания, как логика; достижения схоластов в этой сфере предвосхищают современную постановку многих вопросов, в частности, математической логики» [ФЭС, 1983, с. 667] – это цитата из советского атеистического академического философского словаря.

Таким образом, необходимо понимать, что простая линейная схема развития образования, согласно которой гуманистическая педагогика пришла на смену средневековой схоластике, не верна. На самом деле в образовании эпохи Возрождения мы видим дихотомию *реального* и *словесного* образования и жесткую, непримиримую борьбу двух тенденций, каждая из которых является крайностью, то есть имеет как свои плюсы, так и свои минусы.

Разрешилась эта дихотомия в образовательной практике христианских уравнилельных общин и в реформированных педагогами-гуманистами новых учебных заведениях. В результате родилось нечто третье, лишенное недостатков обеих крайностей. Идеология этой новой педагогической парадигмы может быть выражена в следующих основных принципах: 1) *конечная цель человеческой жизнедеятельности - исполнить свое высшее предназначение «венца природы»;* 2) *этого можно достичь только на путях образования;* 3) *первая задача педагогики и школы – формирование разума как главного божественного дара;* 4) *вторая важнейшая задача педагогики и школы состоит в воспитании нравственности в раннехристианском духе;* 5) *и того и другого, то есть и формирования разума, и воспитания души, можно достичь средствами филологии, а именно – правильно подобранными текстами.*

Окончательно реализована эта новая парадигма была в образовательной практике протестантской Реформации и ее идеологического врага – католической Контрреформации. Инновационной образовательной технологией стала **классно-урочная система**, которую можно назвать первой гуманитарной технологией. А программа новой парадигмы была фундаментально разработана и обоснована Я.А.Каменским в его «Великой дидактике» и «Пампедии», где он прямо ставит задачу «воспитания человеческого рода» в духе христианских

добродетелей. Его «Пампедия» есть «искусство вселять благоразумие в умы, языки, сердца и руки всех людей» [Я.А.Коменский....,1988,с.108] с целью «всестороннего облагораживания» [Я.А.Коменский.....,1988,с.113]. Недаром в «Материнской школе» он рекомендует: «Смотри не на то, каковы они [дети] теперь, а на то, каковы они должны быть по начертанию Божию» [Антология....,1996,с.17]. Сам Бэкон рекомендует родителям заблаговременно выбирать для своих детей занятия и карьеру и не слишком руководствоваться их наклонностями в этом выборе, придерживаясь заповеди: «Optimum elige, suave et tacite illud faciet consuetudo» («Избери лучшее, а привычка сделает его приятным и легким» – изречение, приписываемое Пифагору).

Схоластика была дискредитирована, подвергнута остракизму, лишена статуса обязательной и фундаментальной дисциплины, но новые учебные заведения – гимназии – заменили ее филологией. Эту новую парадигму можно назвать филологической! Словесное обучение умерло – да здравствует словесное обучение! Таков первый сюжет из истории образования, касающийся призыва «быть ближе к жизни». Он закончился приближением образования, его программ и идеологии, не к «жизни» в ее обыденном понимании в форме успеха, карьеры, благосостояния, удовольствий и т.д., а к ЗНАНИЮ в форме текстов.

Второй сюжет - эпоха **Просвещения**. С требованием приблизить образование к жизни выступает педагогический *натурализм*, наиболее ярко представленный в теории «естественного воспитания» Ж.-Ж. Руссо. «Естественное воспитание», согласно теории Руссо предполагает, что воспитатель на основе уважения к личности ребёнка и глубокого знания его личностных и возрастных особенностей будет лишь создавать ему условия нормального развития, то есть такие условия, при которых его природная склонность к добру будет реализовываться, а злые наклонности не появятся. Поэтому и понятие детства для Руссо имеет глубокий смысл: ребёнок это не маленький взрослый, а особый человек, особый мир, с которым необходимо считаться, и который необходимо изучать. Единообразный подход в воспитании в рамках классно-урочной системы совершенно недопустим. «Каждое дитя, рождаясь, приносит с собой особый темперамент, который определяет его способности и характер и который нужно не изменять, а, напротив, развивать или совершенствовать» [Руссо,1981,с.89]. Соответствуют этому и методы «естественного воспитания»: в свободной деятельности, в труде, на основе собственного опыта ребенка, путём непосредственного познания природы и окружающей трудовой жизни, в процессе упражнений и развития всех органов чувств. Как можно меньше слов и как можно больше наблюдений, упражнений и опыта.

В педагогической практике эти принципы были реализована И.Б. Базедовым, основавшим в 1774 году в Дессау новое учебное заведение - Филантропин. Отсюда и название этой практики – *филантропинизм*. Основные задачи Филантропина: **учить надо всему, что нужно в этом обществе**. Энциклопедизм, современность, общепольность - вот три понятия, раскрывающие новую учебную программу. При этом надо избегать какого бы то ни было насилия, учить всему шутя, «естественным методом», уроки должны быть приятным развлече-

нием, игрой, а воспитание должно опираться на естественные чувства чести, честолюбия, стыда, отсюда - знаки отличия за примерное поведение.

Как писал Паульсен, в филантропии выразилось «стремление создать наряду с дряхлой старо-классической системой латинских школ - или, вернее, создать для низвержения ее - тип живого, естественного, современного образования в реалистическом, считающемся с нуждами буржуазии духе» [Паульсен, 1908, с. 148]. Любопытно, что первая кафедра по педагогике была учреждена в Галле Фон-Цедлицем, министром народного просвещения при Фридрихе Великом, для базедовианца Траппа. Этот же министр Цедлиц создал впервые особый руководящий образованием орган - Верховную школьную коллегия, подчиненную самому королю.

Опыт филантропина, однако, был неудачен. Паульсен считает, что причиной неудач – личность самого Базедова, ничего не смыслившего в деле управления и поддержания порядка. Капнист более резко отзывается о Базедове: «грубое шарлатанство, лживые вымыслы и лесть» [Капнист, 1900, 42], на которые поддались вначале и Кант, и Гете, и Гердер, и Рохов. Впрочем, пишет Капнист, Гете вскоре прозрел, а Гердер даже отговаривал одного из своих друзей отдавать своего сына в филантропинум, считая, что Базедову не доверил бы не только детей, но и телят, а филантропинум называя хлевом для гусей [Капнист, 1900, с. 42]. Шлоссер в свое время о рекламах Базедова высказался иронично: «заявления о предстоящем спасении человечества новыми методами воспитания и преподавания» [Капнист, 1900, с. 43].

Но неудачи филантропинизма обусловлены, на наш взгляд, не только личностью самого Базедова, но и крайним радикализмом самих новых реформаторов, призывавших отказаться от многих фундаментальных и важных вещей. Посмотрим, против чего они выступали. В эпоху Просвещения естественному воспитанию противостояли *неогуманисты*: И.М. Геснер, И.А. Эрнести, К.Г. Хейне в числе первых. Главная идея неогуманизма - в освоении не только языка, но и образа мыслей древних. Овладение культурным наследием Древней Греции и Рима и изучение математики должны были способствовать формированию у молодежи самостоятельного мышления, формированию мировоззрения и эстетических вкусов. В Саксонском школьном уставе (1773) Иогана Августа Эрнести, стоявшего 30 лет во главе известной Thomaseschule в Лейпциге, рекомендовалось изучать уже и литературу, как древнюю, так и современную. «Кто читает древних авторов и наряду с этим изучает основы математики, тот изоощряет в себе способность отличать истину от лжи, прекрасное от безобразного; тот обогащает свою память всякого рода тонкими мыслями, тот приобретает умение схватывать чужие идеи и излагать изящно свои собственные, тот извлекает себе на пользу множество принципов, облагораживающих ум и волю; тот изучает, наконец, попутно большую часть вещей, которые может ему дать систематический учебник философии» [Паульсен, 1908, с. 144]. Известно, пишет Паульсен, что «новогуманисты» не могли слышать о филантропизме, испытывали ненависть и презрение к этому течению в педагогике с его реализмом и общепольностью. Есть нечто высшее, считают они, нежели общеполь-

ность: **свободное духовное образование и гуманность обладают ценностью абсолютной.**

Опять мы видим не линейную картину, согласно которой пришли некие реформаторы и изменили все к лучшему, а дихотомию *натурализма* и *новогуманизма*, двух крайних позиций, которые имеют и свои плюсы, и свои минусы. Результатом их борьбы стало рождение *реальной школы и нового университета*, которые и стали носителями новой **европейской рационалистической педагогической парадигмы**. Современная философия и наука вступили на университетские кафедры не как готовая школьная система, а как принцип свободного исследования, а университет вместе с этим превратился из идеологического цензора, из школы, охранявшей предания и традиции, в носителя научного прогресса и руководителя в познании истины. В итоге новая философия и современная наука овладели преподаванием на всех факультетах, а философский факультет сделался из низшего высшим; утвердился принцип свободы исследования и преподавания; вместо старого чтения и толкования предписанных книг читались курсы лекций, то есть систематическое изложение основ данной отрасли науки; вместо средневековых диспутов стали проводиться научные семинары; профессор превратился из начетчика в самостоятельного ученого-исследователя; преподавание стало вестись на родном языке.

Эта новая педагогическая рационалистическая парадигма может быть сформулирована в следующих основных принципах: 1) *смысл истории – общественный прогресс*, 2) *смысл человеческой жизни – способствовать этому прогрессу*, 3) *этого можно достичь только на путях образования*, 4) *первая задача педагогики и школы – формирование разума*; 5) *вторая важнейшая задача педагогики и школы состоит в воспитании законопослушного гражданина новой буржуазной республики*.

Итог второго сюжета, связанного с обвинением образования в отходе от действительности и с призывом к образованию повернуться лицом к жизни, стало и в этот раз приближение образования не к жизни в ее обыденном понимании, а ко все **более достоверным знаниям, к сущности бытия**. И не только к знаниям естественнонаучным, но и к гуманитарным, поскольку процесс секуляризации гуманитарного знания уже шел полным ходом.

Третий сюжет – **XIX век**. Обвинение образования в отдалении от жизни мы слышим от сторонников *материального (реального) образования*, которые заявляют, что школа должна давать знания и умения полезные, то есть такие, которые были бы нужны в обществе, а интеллектуальное развитие учащихся происходит как бы само собой в ходе изучения этих полезных знаний. Согласно Спенсеру, статьи которого становятся особенно популярны в 70-е годы, в обществе нарастает тяга к индивидуальной свободе, и гарантом такой свободы являются «*позитивные*», то есть «*полезные*» в этом обществе знания. Спенсер задачу школы видит в том, чтобы дать в руки человека знания, связанные с основными видами его деятельности, которая направлена на: 1) *самосохранение*, 2) *добывание средств к жизни*, 3) *воспитание потомства*, 4) *выполнение социальных обязанностей* и 5) *занятие досуга*. С этими основными видами деятельности связаны, по мнению Спенсера, и конкретные учебные предметы: фи-

зиология и гигиена, логика, математика, физика, химия, биология, геология, социология, психология, история, литература, иностранные языки, некоторые виды искусств. Древние языки исключались из программы как ненужные. Любопытно, что принцип «полезности», положенный Спенсером в основу его педагогической системы, включал в себя все тот же принцип «природосообразности», но при этом имелось в виду, что по природе своей **люди не равны**. А поэтому и социального равенства (общественный идеал Просвещения) быть не может. Идея о трех социальных уровнях в обществе: высшем, являющемся «мозгом» общества, среднем, «распределительном», и низшем, который кормит себя и остальных, - эта идея делала невыгодным, ненужным и невозможным давать равное образование всем.

Этой тенденции противостояли сторонники *формального образования*, которые видели главную задачу школы в развитии способностей учащихся, прежде всего интеллектуальных способностей. Материалом для этого служили, прежде всего, языки, особенно латинский и греческий, позже - математика. Во главе направления «формального образования» в педагогике стоял И.Г. Песталоцци, согласно которому «Идею элементарного образования нужно рассматривать как идею природосообразного развития и формирования сил и задатков человеческого **сердца**, человеческого **ума** и человеческих **умений**» [Я.А. Коментский.....,1988,с.357]. Не трудно видеть в этом идею гармоничного, всестороннего развития личности.

В том же русле формального образования создает свою педагогическую систему ученик Песталоцци Фридрих Фребель, создатель «детского сада». Идея «сада» противопоставлялась Фребелем идее «детохранилища»: основная цель «детского сада» - содействовать раскрытию «природных» особенностей ребенка, развивать его.

В педагогической теории Гербарта философия указывает цели воспитания и обучения, а психология - пути и способы достижения этих целей. Цель, указанная философией, прекрасна и благородна: гармония воли и этических принципов, идей. Задача школы по Гербарту - воспитание законопослушного, порядочного и добродетельного гражданина. А.И.

Дистервег вводит в добавление к принципу природосообразности принцип культуросообразности («О природосообразности и культуросообразности в обучении») и уже абсолютно подчиняет образование и развитие личности социально-политическому заказу.

Вершиною формального образования стало его философское обоснование Гегелем. Возрастное развитие индивидуальной души от единичного к всеобщему, от случайного к необходимому Гегель прослеживает через понятия ребенок – юноша – муж – старик. Этот процесс развития, резюмирует Гегель, и есть образование. Образование и воспитание, таким образом, есть форма человеческой деятельности по приведению единичного к всеобщему, случайного к необходимому. В этом процессе важнейшую роль играет развитие мышления, интеллекта. «Этому способствует в гораздо большей мере школа, чем семья...в школе непосредственность ребенка теряет свое значение, здесь считаются с ним лишь постольку, поскольку он имеет известную ценность, по-

сколькo он в чем-нибудь успевает; здесь его уже не только любят, но, согласно общим установлениям, критикуют и направляют, согласно твердым правилам, дают ему образование с помощью учебных предметов, вообще подчиняют его определенному порядку» [Гегель, 1977, с.87]. Таким образом, индивидуальный дух «должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению всеобщего, к усвоению существующего всеобщего образования. Только это преобразование души и называется воспитанием [Гегель, 1977, с.74].

Переходя от теории к методике воспитания и обучения, Гегель еще более категоричен: «Скорее следует считать пустой бессодержательной болтовней то утверждение, что учитель должен заботливо сообразовываться с индивидуальностью каждого из своих учеников, изучать и стараться развивать их каждого в отдельности. На это у него нет времени. Своеобразие детей терпимо в кругу семьи, но с момента вступления в школу начинается жизнь по общему порядку, по одному для всех одинаковому правилу». И ниже еще более определенно: «Что касается одной стороны воспитания, именно дисциплины, то мальчику нельзя позволять поступать по собственному желанию, он должен повиноваться, чтобы научиться повелевать. Послушание есть начало всякой мудрости... Напротив, если позволять делать детям все, что им заблагорассудится, да еще сверх этого иметь глупость дать им в руки основания для их причуд, то мы будем иметь дело с самым плохим способом воспитания, и у детей возникнет тогда достойная сожаления привычка к особой безудержности, к своеобразному умничанью и себялюбивому интересу - корню всякого зла... Это своеволие должно быть сломлено дисциплиной, этот зародыш зла должен быть ею уничтожен» [Гегель, 1977, с.86]. «Совершенным извращением дела» считает Гегель «играющую педагогику», которая «серьезное хотела бы преподнести детям под видом игры» и которую, по мнению Гегеля, сами дети не принимают всерьез» [Гегель, 1977, с.221].

Мы сталкиваемся здесь с интересным парадоксом. Сторонники формального образования своей гуманной цели – интеллектуально и нравственно развивать всех в равной степени – достигают средствами «негуманной» авторитарной педагогики. В то время, как сторонники материального образования достигают своей негуманной цели – неравного образования – средствами «гуманной» и очень демократичной педагогики.

Борьба двух течений в педагогике XIX века – материального и формального образования – однако, не привела к рождению новой единой для Европы педагогической парадигмы. Этому помешали конкретные социально-исторические условия, главной отличительной особенностью которых стали политизация образования и педагогизация политики: в образовании все больше звучит политическая идеология, тем самым оно все более связывается с политической конъюнктурой, а не с культурой; а в политике появляются необходимость и, главное, возможность воздействовать на поведение и сознание масс, как с благими, так и с противоположными целями.

В таком политизированном виде и существует эта дихотомия материального или формального образования в XX веке. Эту дихотомию на примере образования США мы проанализировали в специальной статье [Фомин, 2011]. На протя-

жении всего XX века американское образование было ориентировано на прагматизм, берущий свое начало из философии и педагогики Дж. Дьюи, который писал в своей программной статье «Мое педагогическое кредо»: «Единственная возможность научить ребёнка жить в существующих условиях, это создать ему условия для полного овладения своими собственными способностями.... это означает так натренировать его, чтобы он сумел полностью и быстро использовать все свои способности, чтобы его глаза, руки и уши стали инструментами, готовыми к действию, чтобы его суждения основывались на понимании условий, в которых ему придётся работать, и чтобы его силы, направленные на выполнение задачи, были натренированы таким образом, чтобы он мог их использовать разумно и экономно».

Развитие образования в этом направлении, по свидетельству американских исследователей, привело к деградации нации. Leo Gurko в своей книге «Кризис американского духа» (1958) отмечает следующие результаты культурной политики своей страны: антиинтеллектуализм, культ силы и здоровья, ориентация на чувственность в противовес разуму, выхолащивание культурных смыслов. О последнем подробно писали позже Бодрийар Ж. (Америка. 1986), Фукуяма Ф. (Конец истории и последний человек. 1992), Хардт М., Негри А. (Империя. 2000).

Современное состояние американской школы, развивающейся по пути прагматизма, хорошо описано в книге Айрата Димиева «Классная Америка» [15]: где он описывает работу школы под девизом «No child left behind, Every student can learn, High expectations...», «Ни одного отстающего, каждый учащийся способен учиться и достигать высокого результата». Единственным мерилom является *success* (успех). Не знания, не истина, а успех!

Вместе с тем в мире и в самих США существует противоположная тенденция в образовании, которую католический философ Найт Д.Р. [Найт,2000] удачно назвал *эссенциализм*, от корня «эссенция» - сущность. Это такое образование, которое нацелено не исключительно на успех в этом обществе и сиюминутные жизненные блага, а на познание сущности вещей, на познание мира и человека в нем.

Эта тенденция не маргинальна, она вполне институализирована даже на уровне государственной политики. Свидетельством чего является доклад государственного Совета Базового Образования в 1950 году, где было рекомендовано: «ввести в систему образования США педагогические элементы европейского типа, например Голландии или **России**». А позже – доклад National Commission on Excellence in Education. A Nation et Risk: The Imperative for Educational Reform (Washington. DC: U.S. Government Printing Office.1983), где было сказано: «педагогические основы нашего общества находятся в состоянии разрухи из-за усиливающегося потока посредственности, который угрожает нашему будущему, как народу, так и государству»».

Нам теперь осталось определить крайние тенденции в сегодняшнем отечественном образовании и найти ту самую золотую середину. Они, эти крайности, не всегда очевидны и, как всегда, маскируются очень демократическими и «гуманными» лозунгами.

В рамках отечественной реформы образования, например, формулируется лозунг вернуть, приблизить образование к реальной жизни путем, во-первых, активизации и самостоятельности студентов, а во-вторых, ориентацией программ обучения на запросы современного общества, потребителя. Реализуется это через компетентностный подход, формулируя задачу «перехода от знаниевой парадигмы к компетентностной». Смысл этого перехода в том, что в современном обществе ЗНАТЬ не достаточно, необходимо УМЕТЬ ПРИМЕНИТЬ знания и получить РЕЗУЛЬТАТ. В рамках этой новой парадигмы компетентность – это только возможность, потенция, а компетенции – действительность, актуализация. Специалист может быть компетентным, то есть обладать знаниями, умениями и навыками, но не уметь реализовать их, то есть свою компетентность, в обществе. В соответствии с этим перестраивается и учебный процесс: упор делается на активность и самостоятельность самого студента, который теперь должен не только продемонстрировать знания, умения и навыки, но и быть готовым их применить в постоянно меняющейся социальной реальности, к которой, в рамках этой новой парадигмы, его и готовят. Все мы, формируя сегодняшние образовательные программы и программы дисциплин, вынуждены ориентироваться на компетенции.

Нет сомнения в том, что умение применять знания в практической деятельности – очень важное и необходимое умение. Но для этого надо, по крайней мере, **обладать ЗНАНИЕМ**, и при том истинным. Сегодня же часто под лозунгом перехода от знаниевой парадигмы к компетентностной предлагают **пересмотреть сущность и природу самого знания**. Отметим, что сделать это не так трудно, поскольку знание бывает разное: донаучное, житейское, художественное и научное, а порою может скрываться и под религиозной или квазирелигиозной оболочкой. Как истина, так и ложь, как правда, так и заблуждение, вероятно, в разной степени, но присущи всем этим формам знания.

Широко распространенный сегодня прием, который, к сожалению, воспроизводится на достаточно высоком уровне – отказ от категории истины. Субъектом познания объявляется каждый отдельно взятый индивид, все мы объявляемся ценными сами по себе как индивидуумы, а потому – носителями каждой своей истины. Знание, таким образом, в лучшем случае деградирует до своей формы обыденного знания, далекого не только от научного, но и от художественного и даже от знания в религиозной оболочке. Поскольку опирается только на личный опыт и здравый смысл. А в худшем случае вовсе испаряется, трансформируясь в мнение, которое отличается от любой формы знания полным отсутствием какой бы то ни было аргументации: «а я так считаю», «а я имею свое мнение».

Так, на одном из научных семинаров, посвященных образованию, мне пришлось услышать такие цифры социологического исследования: только 7% преподавателей считают, что необходимо новое понимание знания. Докладчик дает следующую интерпретацию: 97% преподавателей не готовы к новому пониманию знания, то есть к инновациям, то есть к реформе. Новым пониманием знания – это «личностное знание», «неявное знание», то есть «знание, которое не



может быть формализовано и передается от личности к личности». Это как? В форме образов? В форме эмоций и чувств? В виде мнений?

Такое выхолащивание образования преподносится под лозунгом личностно ориентированной педагогики, способствующей, якобы, развитию креативности. При этом выхолащивается и само понятие креативности, носящее сакральный смысл и вырастающее из корня creatio – сотворение. Сотворить – значит создать новое содержание в новой форме, а не просто соригинальничать. Нечто бессодержательное и бесформенное не является творением, творчеством. Создается впечатление, что выхолащивание содержания как раз и произошло путем замены понятного термина «творчество» на иностранное «креатив»: креативная личность – это, видимо, как раз такая, которой наплевать и на содержание, и на форму.

Вторая опасность, возникающая на путях прагматизма – это подмена знания информацией. Приходится слышать, что задача сегодняшнего образования – не учить знаниям, поскольку-де нет знаний истинных, все относительно, а учить обрабатывать информацию, что, якобы, позволит студенту или школьнику лучше ориентироваться в сегодняшнем «информационном обществе» и реализовывать свои компетенции. Ложность этого утверждения лежит на поверхности: во-первых, для работы с информацией нужен же какой-то критерий отбора и методология обработки, то есть ЗНАНИЯ; а во-вторых, в скорости и качестве обработки информации человек никогда даже отдаленно не приблизится к компьютеру и на этом пути лишь превратится в жалкий придаток к компьютеру, что сегодня часто и происходит.

Но другой контраргумент лежит гораздо глубже: информация – это атрибут материи, материальной природы, а вовсе не социума. Движение материи есть постоянный процесс обмена информацией. Суперсовременный компьютер – это жалкая техническая несовершенная копия природных систем (клетки, ткани, органа, организма), где процессы обмена информацией происходят гораздо быстрее и сложнее. Феномен же специфический для социальной формы движения материи – не информация, а ЗНАНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОЦЕССА ПОЗНАНИЯ, НАЦЕЛЕННОГО НА ПОИСКИ ИСТИНЫ. Подмена знания информацией есть выхолащивание всего процесса познания, превращение его в бесконечный бег белки в колесе, в «игру в бисер» из одноименного романа Германа Гессе (1942), когда «все можно толковать» и не надо стремиться к истине, а надо лишь совершенствоваться в толковании. Разум, понимаемый только как индивидуальный интеллект, только как индивидуальная способность логически мыслить, читать – как способность обрабатывать информацию, заниматься интеллектуальными играми, не является фундаментальной ценностью культуры и образования. Фундаментальной ценностью культуры и образования является ЗНАНИЕ как социальный феномен и как результат процесса познания, нацеленного на поиски истины.

С большой долей вероятности можно сделать вывод, что современное образование, скорее всего, как всегда в истории, решит дихотомию эссенциализма и прагматизма в пользу какого-то третьего пути, золотой середины, одинаково далекой от обеих этих крайностей. Современным вызовам в образовании будет

отвечать именно та страна, которая сумеет эту золотую середину найти. И именно это и будет настоящей модернизацией образования. Попытаемся нащупать основные принципы этой новой парадигмы:

1. Смысл истории – в прогрессе на путях свободы как способности и возможности человека быть человеком, то есть проявлять свою истинную сущность.

2. Истинная сущность человека – это Разум как социальный феномен, то есть возможность и способность рода (народа, нации, государства) адекватно понимать и изменять к лучшему этот мир и себя в нем.

3. Путь к Разуму лежит через знание вообще как результат познания действительности и научное знание в частности как форму знания, наиболее адекватно отражающую действительность. Сохранение и трансляция такого знания – важнейшая задача образования. А сегодня его важнейшая задача – противостоять выхолащиванию знания из образования.

4. Реформа образования будет способствовать развитию страны и, следовательно, иметь положительный результат. И это будет, вероятно, на пути соединения компетенций с компетентностью, то есть со знанием. Вероятнее всего нас ждет своеобразный **возврат к знаниевой парадигме**, только на новом уровне.

Можно предположить, что на этом пути развития образования вновь актуальным станет научное знание (математическое, физическое, историческое). А компетенции будут востребованы не как путь к личному успеху, а как путь к социально значимому результату, например. Обязательный ЕГЭ как не полностью оправдавший себя эксперимент уйдет в прошлое. Уменьшится повальное увлечение индивидуально-ориентированным обучением креативности, которое почему-то называется личностно-ориентированным. Государство как форма организации нации вернется в образование в качестве основного заказчика, организатора и «держателя акций». При дополнительном частном образовании. А значит, придется отказаться от беспредельной вариативности в программах. Европа, США сегодня идут в обратную сторону – в сторону унификации. Они понимают, что без единой идеологии, единой картины мира невозможна никакая интеграция и глобализация. А мы, как всегда, идем обратно.

В противном случае нас ждет новое средневековье.

## ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЕТАТЕОРИЯ

### 3.1. ИДЕЯ ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОЙ КРИТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Недавний спор о том, что является стратегическим базисом, фундаментом образования – культура или цивилизация – кажется, заканчивается: вышеназванная дилемма снимается через постановку более общей проблемы – проблемы первичности-вторичности самой культуры. В самом деле, является ли культура как таковая первичной по отношению к другим сферам общественного бытия, или же она вторична и сама формируется какими-то факторами?

На протяжении последних трехсот лет европейское теоретическое сознание прошло путь от рационального обоснования первичности культуры до столь же рационального обоснования ее вторичности, из чего следует, что и то и другое суждение не верны абсолютно, и, вероятнее всего, без диалектического анализа не обойтись. Одним из первых, кто рационально обосновал принцип первичности культуры, был лидер немецкого Просвещения Иоганн Годфрид Гердер. Первичность эта, с его точки зрения, выражается в том, что история есть процесс разворачивания *сущности человека*, которую Гердер обозначает как **гуманность**. Его призыв «Человек пусть будет человеком!» означает – человек пусть будет человеком *по своему понятию*, пусть проявляет *свою, человеческую сущность*, а не животную, задача человека – «воплотить дух человечности». И хотя это происходит, говорит Гердер, «не потому, что так захотелось какому-нибудь тирану, и не потому, что сила традиции переубедила всех людей, но **таковы законы природы, и на них зиждется сущность человеческого рода** [выделено нами]» [Гердер,1977,с.442], однако, результат зависит от самого человека, а не от божественного провидения. Вот почему человечество «повсюду было тем, во что способно было обратить себя», и если люди пользовались тем, что дала им природа, то «решительно и смело придавали себе народы новый облик», если же нет – «на долгие века оставалось тем, чем было и ни во что не превращалось» [Гердер,1977,с.431]. Именно в силу объективности этого процесса разворачивания сущности смысловое содержание культуры не может быть искусственно привнесено кем-то извне. Народ невозможно «окультурить», поскольку невозможно ввести культуру указом или навязать силой завоевания.

В то же время очевидно, что сущность человека понималась по-разному разными народами и разными эпохами. Поэтому Гердер и пишет, что человечество «воспитывает себя в духе гуманности, в зависимости от того, как понимает гуманность» [Гердер,1977,с.429-430]. Большинство людей, пишет Гердер, – животные, они принесли с собой *только способность* человечности, и ее, человечность, нужно воспитывать с усердием и трудами. А как мало людей, в ком подобающим образом воспитана человечность! Животное в человеке всю жизнь жаждет управлять человеком, и большинство людей с готовностью уступают ему. А потому жизнь – это борьба, а цветок чистого, бессмертного духа гуманности – венец, который нелегко завоевать. Решается же «великая пробле-

ма человечности» лишь в общеисторической перспективе в совместной человеческой деятельности по воспроизведению своей, человеческой, сущности, благодаря которой человек «стал всем, чем мог быть на Земле в тот или иной исторический период» [Гердер, 1977, с. 453], что, собственно, и есть культура.

Можно, конечно, доказать, что подобные рассуждения о сущности человека есть лишь религиозная или какая-либо иная тоска по абсолюту, а на самом деле «сущность» – это только «философская категория для обозначения...» и т.д., переводя тем самым разговор в плоскость номинальных определений, то есть подальше от реальности. Однако нельзя не признать, что в этом случае критик будет ниже объекта своей критики, а сама теоретическая проблема может быть решена только в терминах трансцендентальной философии. Согласно И. Канту, хоть трансцендентальный объект и недоступен нашему исследованию, «Однако идеал чистого разума не может называться *недоступным исследованием*, так как в подтверждение его реальности не нужно указывать ничего, кроме потребности разума завершать посредством идеала всякое синтетическое единство. Так как такой идеал не дан даже как мыслимый предмет, то в качестве такового он и не может быть недоступным исследованию; будучи только идеей, он должен найти свое место, свое разрешение в природе разума и, значит, иметь возможность быть исследованным, так как разум в том и состоит, что мы можем отдать себе отчет обо всех своих понятиях, мнениях и утверждениях независимо от того, покоятся ли они на объективных основаниях или, если они суть одна лишь видимость, на субъективных основаниях» [Кант, 1994, с. 370]. Так что, строго в соответствии с философией Канта, в которой он, по его словам, разочаровался, Гердер писал: «Исследовать дух гуманности [то есть сущность человека] – вот подлинная задача *человеческой философии*» [Гердер, 1977, с. 111]. Позже Г.В.Ф. Гегель скажет, что «лишь из рассмотрения самой всемирной истории должно выясниться, что ее ход был разумен, что она являлась разумным, необходимым обнаружением мирового духа, — того духа, природа которого, правда, всегда была одна и та же, но который проявляет эту свою единую природу в мировом наличном бытии» [Гегель, 2000, с. 66]. И поскольку во всемирной истории мы имеем дело с народами, государствами, то «мы не можем ограничиться вышеупомянутой, так сказать, мелочной верой в провидение», а «должны серьезно заняться выяснением путей провидения, применяемых им средств и его проявлениями в истории» [Гегель, 2000, с. 68]. Но для этого, подчеркивает Гегель, еще недостаточно одной веры в разум и в провидение, «Только разум, взятый в его определении, есть суть дела; остальное, если также ограничиваться рассуждениями о разуме вообще, лишь слова» [Гегель, 2000, с. 69].

Стоит сравнить слова Гердера и Гегеля. Так, Гердер на вопрос, являющийся и сегодня очень актуальным: «Приумножили ли науки и искусства [читай: техника] счастье людей?» ответил: «Я думаю, что на этот вопрос нельзя ответить просто – “да” или “нет”, потому что и здесь все дело в том, как люди пользуются изобретенным и найденным. ... Но вот что остается вопросом: *расширяют ли возросшие потребности тесный круг человеческого счастья*; способно ли искусство [техника] прибавить к природе нечто существенное или же оно, напро-

тив, только обделяет и изнеживает природу?» [Гердер,1977,с.244]. Гегель: «Бог хочет, чтобы его детьми были не бесчувственные и пустоголовые люди, а такие, которые, будучи сами по себе нищими духом, богаты познанием его и которые больше всего ценят только это познание бога. Развитие мыслящего духа, исходным пунктом которого явилось это откровение божественной сущности, должно наконец достигнуть того, чтобы и мысль постигла то, что прежде всего было открыто чувствующему и представляющему духу; пора наконец понять и то богатое произведение творческого разума, которым является всемирная история» [Гегель,2000,с.69].

Именно здесь, на наш взгляд, и заключен тот потенциал гердеровско-гегелевской концепции философии истории, который мы можем сегодня теоретически развернуть. Если под культурой понимать специфически человеческий, то есть предметно-символический, способ взаимодействия общества и природы, в материальных и идеальных формах и продуктах которого раскрываются общее значение и социально-групповые (этнические) смыслы социально-исторического процесса [Фомин,2007,с.158], а под образованием – не просто один из социальных институтов в социальной структуре, а особую форму бытия социальной материи, придав тем самым образованию онтологический статус, то можно говорить о соотнесенности, ковалентности социально-культурной динамики и развития педагогического сознания, о коэволюции культуры и образования. Для обозначения сущности педагогического воспитательно-образовательного процесса в целом в его развитии в историческом времени и пространстве М.Л. Лезгиной было введено в научный оборот понятие «педагогической идеи» [Лезгина,2005]. Подробный анализ развертывания педагогической идеи на материале западноевропейской и отечественной истории образования был сделан автором [Фомин,2001].

Так, Гердер пишет: «как только нарушена в человечестве соразмерность разума и гуманности [читай: научной рациональности и правильно понимаемой человеческой сущности, а в педагогике – соразмерность обучения и воспитания], то возвращение назад, новое обретение соразмерности редко совершается иначе, нежели путем судорожных колебаний от крайности к крайности. Одна страсть упразднила равновесие разума, другая со всей силой бросается на первую, и так происходит года и века в истории, пока не наступают спокойные дни» [Гердер,1977,с.144]. Но «спокойные дни», «равновесие» – это не сон, не застой, а как раз наиболее продуктивное культурное, то есть смысловое, содержательное развитие, ведь «...благому духу претило бы даже, если бы последующие поколения мертво и тупо поклонялись старому и не желали строить ничего своего. Дух позволяет им новые труды, ибо дух взял свое» [Гердер,1977,с.233]. Как замечает А.В. Гулыга, именно к Гердеру восходит гегелевский термин «мировой дух».

Попытка решить проблему первичности-вторичности культуры не только вне рамок трансцендентальной, но и любой философии истории, в терминах социологии и экономики приводит к совершенно противоположным выводам. Так П. Бурдьё [Бурдьё,1993] со становлением общества потребления прямо утверждает, что в потреблении сегодня нет ничего «природного», а потребности – это

нечто такое, что приобретается, чему «научают»; это желание, возникающее у людей в процессе социализации. Символы, обозначающие уже не только потребности, а «стиль жизни», должны быть не просто «предъявлены», они должны быть «настроены» на потребителя; такое настраивание осуществляется в игре между марками, брэндами, лейблами и культурными ценностями потребителей. И в этом смысле образование – это тоже компонент структуры современного потребления и как «сфера услуг», и как интеллектуальный капитал, и как институт социализации.

Аналогичная попытка Ф. Фукуямы оказались весьма эффективной и убедительной лишь на первый взгляд. При сколько-нибудь внимательном анализе становится ясно, что автор – идеолог, а не философ. Недаром он заявляет, что не может «представить себе мир, отличный от нашего *по существу* и в то же самое время – лучше нашего» [Фукуяма,2005,с.91]. Так, Фукуяма в книге с не менее претенциозным, чем у Гердера названием «Конец истории и последний человек» начинает с констатации факта современного пессимизма относительно возможности прогресса в истории: «Идея, что история имеет направление, смысл, что она движется поступательно или хотя бы что она всеобъемлюща, очень чужда многим направлениям мысли нашего времени», а «невероятный исторический пессимизм, порожденный двадцатым веком, дискредитировал почти все Универсальные Истории» [Фукуяма,2005,с.122]. Тем не менее, автор ставит перед собой именно эту задачу – восстановить логику Истории. Думается, попытка не удалась по той же причине: логику движения социальной материи нельзя понять вне трансцендентальной философии, поскольку понятие «сущность человека» если и не витает где-то в платоновском мире идей, то не является и пустой проекцией нашего родового стремления к абсолюту.

Сегодня мы можем отчетливо констатировать повышенное внимание к образованию, как со стороны государства, так и со стороны гражданского общества. Формы этого внимания в разных странах, конечно, различны – от политической риторики до существенного повышения соответствующих расходных статей бюджета. Вряд ли даже в последнем случае речь идет о какой-то новой тенденции «гуманизации» в общественном развитии. Процесс политического функционирования государственного аппарата, по-прежнему, в конечном счете, регулируется, несмотря на какую бы то ни было «социальную политику», «абсолютной... самоцелью сохранить или преобразовать внутреннее и внешнее разделение власти» [Вебер,1994; Вебер,2003]. Каковы же особенности такого острого интереса к образованию?

Первое, что хотелось бы отметить, это постепенное исчезновение из социально-политического заказа образованию цели формирования мировоззрения, как научного, так и (по причине отделения церкви от государства) религиозного. Взамен перед системой образования декларативно ставится другая цель – эффективное содействие успешной *социализации*. И это происходит на фоне повсеместных утверждений, приобретающих часто вид заклинаний, о быстром моральном устаревании любых ценностей в нашем «постоянно меняющемся обществе». Спрашивается: как возможна успешная социализация в «постоянно меняющемся обществе»? Не ставится ли тем самым перед образованием заве-

домо не выполнимая задача? Думается, что нет, поскольку действительной, латентной целью образования все более становится формирование личности, для которой характерны нравственный релятивизм, индивидуализм, культурно-национальная индифферентность, что, очевидно, является глобализационным заказом.

Далее, поскольку сегодня заказчиком современного образования, в конечном итоге, является политическая, интеллектуальная и культурная элита общества, такая подмена целей возможна при двух условиях. Во-первых, при достаточной уверенности элиты в том, что общество достигло своего совершенства, прогресс, стало быть, закончен, и речь идет только о все более безупречной адаптации людей к результатам этого прогресса. При этом известные глобальные проблемы предлагается воспринимать как необходимую плату за технократизм и смириться с их неизбежностью. И, во-вторых, при убежденности элиты в том, что целостное мировоззрение не возможно или даже и не нужно, вредно. По крайней мере, для масс. И тогда справедливо протагоровское «человек есть мера всем вещам», имея в виду как раз тот философский и моральный релятивизм во взглядах, который так возмущал еще Сократа.

Оба эти условия лишь на первый взгляд противоречивы и друг друга исключают; на самом деле в современной социальной реальности то и другое прекрасно дополняют друг друга, а общество, состоящее из людей без целостного мировоззрения и без смыслообразующих его понятий (в принципе, не важно – светских или религиозных), людей, ориентированных лишь на практический успех и достижение сиюминутных целей, как раз такое общество, видимо, и представляется совершенным. Если это так, то это означает, что образование как институт духовного воспроизводства все более перестает быть таковым, ибо теряет ориентацию на «вечное», на смыслы, на значимую и культурно обусловленную историческую перспективу, на содержание и все более ориентируется на форму, на технологии, на атомизацию человека. Возможно, по этой причине философия образования редко обращается к трансцендентному анализу, что делает малопродуктивными попытки выявления сущности образования и культуры в целом.

### 3.2. КУЛЬТУРА И СОЦИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Известно, что реформа образования 80-х годов XVIII века в отличие от предыдущей удалась. Успех был обусловлен, прежде всего, тем, что «актеров» (Т. Парсонс) на социальную роль учителя, задаваемую социальной структурой, уже было достаточно. Эту социальную роль можно, в общем, охарактеризовать одним словом – чиновник. Чеховский учитель гимназии Никитин («Учитель словесности») именно «поступает на службу», а в минуты самокритики и жизненных сомнений говорит себе, что он вовсе не педагог, а чиновник.

Наличие такого учителя позволило государству в течение XIX столетия управлять школой и проводить ряд реформ в образовании. Вместе с тем, все эти

реформы очевидным образом были обусловлены далекими от образования причинами, в содержании реформ каждый раз явственно звучал социально-политический заказ, а государство манипулировало школой в своих интересах, далеко не всегда отвечавших культурным запросам общества.

Этот факт был отмечен многими педагогами того времени. В.В. Розанов, например, охарактеризовал его как «безкультурность» школы и учителя в смысле отсутствия культуры как «культы», «привязанности» к чему-то, почтению к чему-то. Этим объясняется, почему система образования фактически не развивалась и, не смотря на периодические реформы, оставалась прежней, немецко-австрийской по форме и, главное, по содержанию никак не связанной с отечественной национальной культурой.

Между тем на повестке дня в то время стояла важнейшая проблема исторической судьбы России, ее будущего, что, в свою очередь, не могло быть решено без понимания и оценки прошлого. В самом деле, что есть наше прошлое? Это – бессмысленное и «хаотическое брожение в мире духовном», как считал П.Я. Чаадаев? Или это – «рост, приготовление, очищение» ради великого будущего, как надеялся А.И. Герцен? Или же согласимся с А.С. Хомяковым, считавшим, что «старую Русь надобно – угадать», а все древние формы жизни нашей «были основаны на святости уз семейных и на неиспорченной индивидуальности нашего племени»?

Стимулируемая этой общекультурной дискуссией, педагогическая теория за полвека делает огромный скачек: от педагогических воззрений Н.М. Карамзина («Язык и словесность – главные способы народного просвещения», «О любви к Отечеству и народной гордости» и др.) и И.И. Мартынова («О влиянии языка на нравы»), которые первыми сформулировали эту проблему, к педагогическим идеям И.Ф. Богдановича, первым предложившего связный круг вопросов воспитания и обучения на основе национальной культуры («О воспитании юношества»), и далее – к разработке проблем педагогики в работах Н.И. Пирогова и рождению собственно педагогической науки в работах К.Д. Ушинского.

За дихотомией воспитания и обучения, в форме которой и двигалась в своем развитии педагогическая идея [Лезгина,1996] в России XIX века от реформы к реформе, Ушинский видит наше собственное непонимание сущности образования, что ведет к непониманию его целей. В этом он видит главную причину того, «почему во всех проектах наших реформ выражается нерешительность, двойственность, появляются противоречия на каждом шагу» [Ушинский,1948,с.31]. Преодолела ли эту двойственность наша педагогика сегодня?

Согласно Ушинскому, непонимание сущности и целей образования было обусловлено рядом причин. Например, нежеланием и неготовностью педагогики выходить за свои узкие рамки на более высокий уровень обобщения. Ведь для того, чтобы ответить на вопрос о целях образования, надо предварительно ответить на вопросы «Что такое человек?» и «Что такое ребенок?». Появление такого направления исследования как философия образования позволяет надеяться, что современная педагогика вышла на такой необходимый уровень обобщения.



Вторая причина – наше непонимание национального характера любой образовательной системы: «воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое», поэтому «при переносе этих [то есть европейских] идей к нам, мы переносим только их мертвую форму, их безжизненный труп, а не их живое и оживляющее содержание» [Ушинский, 1948, с.33]. Думается, что современная реформа образования не дает нам оснований для уверенности, что в этом вопросе соблюдена мера.

И третья причина – излишняя зависимость школы от политической конъюнктуры, зависимость, которую Ушинский мягко называет «особой страстностью нашего времени», которая не позволяет педагогике и педагогам быть беспристрастными и взвешенными, увлекая их в идеологическую борьбу. А в свете развития педагогической идеи – быть открытыми миру «объективного содержания мышления, имея в качестве основной детерминанты культуру в целом» [Лезгина, 1996, с.51]. Отсюда рассуждения Ушинского о том, что, в принципе, не так важно, какие предметы изучает ученик, важно – кто его учит, поскольку учитель, сам являющийся носителем народной культуры, на любом предмете будет его воспитывать правильно и выполнять задачи, вытекающие из цели образования.

Государство всегда понимало этот фундаментальный вывод философа-педагога только в форме долженствования, причем одностороннего, нагружая школу социально-политическим заказом и перекладывая тем самым на ее плечи многие свои исконные функции.

Известная оппозиция гражданского общества и государства позволяет увидеть в этом выводе Ушинского социально-философский смысл: система образования в целом и каждая конкретная школа в частности часто вопреки социально-политическому заказу всегда реализуют какую-то свою педагогическую парадигму, причем чаще всего не рефлексировав по этому, то есть и, не понимая, какую именно парадигму они реализуют. Очевидно, что абсолютная детерминированность социальной структурой и социально-политическим заказом возможна, пожалуй, только в платоновском идеальном государстве.

В плане онтологии образования вывод Ушинского означает, что такое положение не только желательно, но и обязательно, поскольку только открытость образования миру объективного содержания мышления, то есть, в конечном счете – миру национальной культуры, движет педагогическую идею вперед и позволяет школе выживать даже в тяжелые времена общественных кризисов и революционных преобразований. Возвращаясь к ситуации XIX века, отметим, что такая открытость, в частности, проявилась в деятельности учителей яснополянской школы Л.Н. Толстого. Но это уже следующий цикл развития педагогической идеи, несущий в себе новые противоречия.

Проиллюстрируем высказанные идеи на примере сегодняшней отечественной системы образования. Сегодня каждая конкретная школа вынуждена рефлексировать по поводу собственной деятельности, создавая и утверждая в соответствующих инстанциях свою «концепцию» развития. Однако недостаток концептуально-теоретического мышления часто приводит к тому, что «концепции» никак не отражают реальный школьный педагогический процесс, и эта

полезная в целом работа школьной педагогики по развитию собственного «самосознания» в условиях рынка превращается в школьный пиар, нацеленный на заманивание детей в свои стены всевозможными «инновациями». Некорректная формулировка социально-политического заказа может еще больше усугубить положение школы. Одна из таких некорректных формулировок – воспитание творческой, адаптивной личности, способной продуктивно жить и работать в условиях постоянно меняющегося общества. Не будет преувеличением сказать, что такая «адаптивная» личность – это прохиндей и пройдоха, для которого «постоянно меняющееся» общество, то есть общество без устоев, традиций и национальной культуры, есть идеальное поле для «самореализации». При этом оригинальность, неповторимость, спонтанность, уникальность, «творчество» считают необходимыми качествами какого «нового» человека, а понятие «личность» трактуют именно как набор этих качеств.

Такая подмена понятий и такое смещение целей образования можно охарактеризовать только как признак кризиса рациональности в педагогике и философии. Кризис рациональности особенно явственно проявляется в педагогике в тенденции к педоцентризму. Между тем ясно, что идеологема «лично ориентированной» педагогики для массовой школы в полной мере абсолютно неприменима и даже вредна.

Выход из кризиса видится в новом типе, новой ступени рациональности, то есть в такой теории, которая рациональным образом включала бы в свой анализ все возможные детерминанты образования, включая культуру и социальную структуру, и была бы нацелена на выявление объективной логики развития образования и педагогики, как детерминированных, но и относительно независимых сфер существования педагогической идеи.

### 3.3. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТИТУТ ДУХОВНОГО ВОСПРОИЗВОДСТВА ОБЩЕСТВА

Необходимость интеграции наук в осмыслении нестабильного и непредсказуемого современного общества в последнее время приводит к тому, что об обществе все чаще говорят в терминах теории организации, неоорганицизма, синергетики и т.д. [См.: Моисеев, 1998; Моисеев, 1990, где автор, называя свою социальную концепцию «физикалистской», сетует на то, что стереотипы мешают гуманитариям увидеть своеобразие современного этапа социального развития, в то время как «развитие культуры и духовного мира человека подчиняется тем же законам материального мира»]. При этом закономерно сегодня возникает и социально-познавательная, и политическая необходимость как-то включить в объяснительные схемы самого человека, его сознание и волю. Обобщающие выводы будут звучать так: 1) человечество в настоящий момент находится в точке бифуркации, когда будущее детерминировано не столько прошлым, сколько нашим выбором настоящего, поскольку при переходе через бифуркационное состояние система как бы забывает (или почти забывает) свое прошлое; 2) будущего у человечества может и не быть, поскольку для эволю-

ции все виды равны, а значит, любой вид может погибнуть, если его бифуркационный выбор будет не правильным; 3) вектор правильного выбора лежит на путях формирования морали, появление которой на ранних этапах атропогенеза положило конец биологическому внутривидовому отбору и открыло новую ступень в эволюции человека, а сегодня правильный моральный выбор может стать единственной гарантией спасения человечества.

Эта проблема сегодня является полем битвы обществоведов, однако дилемма «мораль или технологии» в вопросе о путях выхода из бифуркационного состояния на наш взгляд является ложной и далеко не новой. Но если тупиковость сугубо технократического пути развития в свете современных глобальных проблем многим ясна, то «морализаторская» позиция требует пояснения.

Сегодня, на наш взгляд, мы являемся свидетелями своеобразного ренессанса социальной утопии Просвещения, только в новом, современном варианте. Безграничная вера европейских философов XVII-XVIII веков в просвещение и воспитание как в средство решения социальных проблем, блестяще обоснованная И. Кантом, назвавшим просвещение признаком зрелости человечества, очень похожа на сегодняшнюю безграничную веру в решающую роль образования на современном этапе развития общества. Известно, что одним из приоритетных направлений государственной политики современных экономически развитых стран становится образование, которое рассматривается не просто как обучение и воспитание подрастающего поколения, но более широко – как эффективная форма управления процессом социализации. При этом образование рассматривается не как институт духовного воспроизводства общества, а именно и только как институт социализации, нацеленный на выполнение социально-политического заказа. Но мы знаем, что решение социальных проблем западного общества лежало вовсе не на путях просвещения и образования, а на путях перестройки социальной структуры, экономики и политики.

При этом надо подчеркнуть, что постмодернистская социологическая парадигма, по сути, является основой убеждения в отсутствии объективных законов истории и имманентной логики развития общества. Создается иллюзия неограниченных возможностей в политике. Прошедшее столетие показало, что все более совершенные и продуманные формы и механизмы демократии являются также (а иногда и в первую очередь) более изощренными и эффективными формами управления поведением. На смену индивидуальному творчеству отдельных лидеров пришли успешные социально-политические практики управления массовым сознанием и поведением, созревшие уже до стадии институализации (пиар, политтехнологии) и имеющие как интеллектуально-теоретическое обеспечение, так и материальную базу, созданную в эпоху небывалого научно-технического прогресса. Вспомним, однако, что в революционную эпоху XVII-XVIII веков в Западной Европе точно также на смену старым сословным и провиденциалистским теориям общества приходят новые, построенные на принципах разума и абстрактной «человеческой природы», являющиеся по сути своей волюнтаристскими. Вера же деятелей эпохи Просвещения в возможность рационально организованного и хорошо управляемого общества,

основанная на теории «общественного договора» с ее принципом разделения властей как гарантом справедливости, закончилась разочарованиями.

Волюнтаризм в социальной теории, историческая безответственность в политической практике, решающей узкоэлитарные задачи управления, манипуляция сознанием массовизированного «населения» и попытка использовать просвещение и образование как средство для решения социальных проблем - все это, на наш взгляд, признаки возрождения утопического мышления, только в новых исторических условиях.

Итак, управляемая государством через институт образования социализация подрастающего поколения – не выход. Не принижается ли тем самым роль образования как института духовного воспроизводства общества на современном этапе его развития? Вовсе нет. Более того, постараемся показать, что кроме «морализма» и «технократизма» есть иной выход. Для этого попробуем показать, что именно образование как особая форма жизнедеятельности общества наиболее остро реагирует на социальные противоречия, независимо от конкретно-исторических условий.

В западноевропейском раннем средневековье уже с Абеяра всерьез дискутировался вопрос: ориентироваться ли в обучении на слово («звук») или на его Божественное содержание, что является педагогической формой фундаментального для средневековой философии и теологии вопроса об универсалиях. Эпоха Возрождения ставит проблему иначе: образование «вербальное» или «реальное», имея в виду пока что, конечно, не столько программы обучения, сколько пути и методы его. Новое время поворачивается к социальной стороне образования: «учить всех всему» или только избранных и только для профессиональных целей. Идеология Просвещения порождает очередную дихотомию в педагогической теории: натурализм с его идеей «естественного воспитания» или неогуманизм с его ориентацией на нравственное и интеллектуальное развитие с опорой на древние источники и филологию. Вместе с тем в педагогической практике, как отражение противоречий эпохи, рождается своя дихотомия: филантропинизм с его ориентацией на «полезность» или классицизм как продолжение традиций филологического гуманизма. Дихотомии 19 века в западноевропейском образовании связаны были уже и с достижениями в философии и психологии: рационализм или иррационализм, неповторимая индивидуальность или гегелевское приведение индивидуального (случайного) к общему (закономерному).

Россия не явилась исключением. В московском государстве XVI века в самом начале институциализации образования встал вопрос: ориентироваться ли на христианскую нравственность или на освоение школьных предметов. Позже, в XVII веке, решалась проблема: ориентироваться ли на «сумму» знаний, зафиксированных в Священном писании и учениях отцов церкви или же на рациональное мышление и анализ, культивируемые в науках тривиума. Во второй половине XVIII века всерьез встает вопрос: образование для всех (исключая, конечно, крепостных) или для избранных. Все наши реформы в образовании XIX века, по сути, двигались в рамках одной дихотомии: воспитание прежде обучения или наоборот.

Думается, что за дихотомичностью развития образования стоит нечто большее, чем просто маятниковоподобная смена тенденций и традиций, тем более, что и содержательно дихотомии эти менялись, отражая конкретные особенности этноса и эпохи.

Далее, если сам факт острого реагирования образования на противоречия эпохи не нов и давно изучен в истории педагогики даже и без помощи философии, то характер и форма такого реагирования представляют интерес. Социальные противоречия эпохи, отражавшиеся в образовании, находили свое разрешение в педагогическом поиске в педагогической практике, детерминированной отнюдь не педагогической теорией и даже не социальной структурой, а культурой в целом, через менталитет учителя, традиции этноса и эпохи.

Так раннесредневековая педагогическая практика очень быстро откликнулась на вышеозначенную проблему, сформулированную Абельяром: родилась новая форма обучения – диспут. Носителем новой педагогической парадигмы становится преподаватель средневекового университета с его новым менталитетом. Новая педагогическая парадигма эпохи Возрождения рождается в педагогической деятельности христианских уравнилельных общин вальденсов (XIV век), таборитов (XV век), иеронимитов (XVI век). В их деятельности в полной мере проявилась противоречивость эпохи: необходимо в целях совершенствования души учить всех, но далеко не все хотят и могут учиться латыни; значит – железная дисциплина и насилие ради благой цели – спасения души ребенка. Апофеозом этих противоречий стала сугубо авторитарная (это еще мягко сказано) педагогическая практика анабаптистов, столь популярная в Европе в XVII веке благодаря своей результативности: таков противоречивый педагогический поиск в противоречивую эпоху. В соответствии с социальным заказом протестантская педагогика в эпоху Реформации значительно усилила христианско-религиозное содержание воспитания, и если педагоги-гуманисты говорили о воспитании христианских добродетелей в поступках, то протестантские педагоги призывали воспитывать правоверного христианина не только в поступках, но и в помыслах. Контрреформация в лице иезуитов еще больше усилила авторитаризм в педагогике и религиозное содержание в образовании. Новая педагогическая парадигма реализуется в педагогическом поиске учителя того времени в новой форме организации учебного процесса – классно-урочной, одинаково воспринятой как протестантами, так и католиками. В результате появляется новый тип учебного заведения – гимназия И. Штурма (1537). Классно-урочная форма организации учебного процесса органично вписалась в педагогическую систему Коменского, а идея пансофии явилась педагогическим продолжением философской идеи причинно-следственных связей всех явлений действительности. Вместе с тем в XVII – начале XVIII века в педагогической практике рождается оппозиция традиционной педагогике: в католицизме – это янсенистские школы, а у протестантов – школы пиетистов. Однако и у тех, и у других в школах мы видим вновь вопиющее противоречие: благие и гуманные цели христианского воспитания и реального образования достигались средствами сугубо авторитарной педагогики, а практики янсенисты и пиетисты исходили в воспитании и обучении из идеи изначальной греховности и порочно-

сти ребенка, которого надо спасти от лап дьявола. Дихотомия в педагогической практике XVIII века – филантропинизм и классицизм. Результатом педагогического поиска стало рождение реальной школы. В XIX веке дилемма классического и реального образования нашла свое отражение в полемике вокруг школьной реформы, особенно результативно проходившей в Германии. В результате борьбы двух тенденций: классического и реального образования – помимо реальной гимназии, половинчатого учебного заведения, рождается новая реальная школа, выпускники которой уже пользовались правом поступления в высшие учебные заведения.

Мы можем проследить такие же тенденции и в отечественном образовании. Суровое обращение с ребенком в России XVI века (даже если считать описание Н.И. Костомарова преувеличением) было обусловлено отношением к ребенку как к наследнику отечественного духовного опыта. Поэтому столь же суровым было отношение учителя к самому себе, а личный духовный и душевный труд самосовершенствования самого учителя был существенной составляющей отечественной методики воспитания того времени. Педагогическая практика учителей братских школ Украины и Белоруссии стала ответом на противоречия эпохи: авторитарность вместо авторитета, образование ума вместо воспитания души, а также ориентированность образования на получение профессии и, тем самым, на государственный заказ, все более смещавшийся к западным образцам образования. Эта новая педагогическая парадигма находит свою реализацию в таких новых формах, как классно-урочная форма обучения и диспут. И детерминирован этот поиск был отнюдь не педагогической теорией, а такими культурно-социальными детерминантами, как идеологическая борьба с «латинским» влиянием, а в самой московской Руси – появлением ересей. Позже альтернативной формой педагогического поиска стала деятельность учителей старообрядческих школ, нацеленных на всеобщее и равное обучение и воспитание в рамках своей конфессии. В деятельности М.В. Ломоносова и его учеников нашла свое первоначальное выражение новая педагогическая парадигма, ориентированная на светские, гражданские науки, а не только на узкопрофессиональное образование, а сутью педагогического поиска, осуществляемого в стенах Московского университета, стало осуществление принципа если не всеобщего, то, по крайней мере, бессловного образования, а также принципа преемственности (гимназия-университет). Неудачный опыт первых реформ в образовании Екатерины II и И.И. Бецкого показал, что воспитательные идеи французского Просвещения не прижились на почве российского менталитета, а российский учитель вовсе не намеревался «выводить новую породу людей». Гораздо эффективней была реформа 80-х годов, так что комиссия об учреждении училищ отмечала: «Все сии школы находятся везде в совершенном единообразии: ученики все... читают одинакие учебные книги, а учителя употребляют одинакий способ обучения» [Краснобаев, 1987, с.82]. Казалось бы, система образования создана и проблемы решены. Однако все реформы в образовании XIX века в России очевидным образом были обусловлены далекими от образования причинами, в содержании реформ каждый раз явственно звучал социально-

политический заказ, а государство манипулировало школой в своих интересах, далеко не всегда отвечавших культурным запросам общества.

Этот факт был отмечен многими педагогами того времени. В.В. Розанов, например, охарактеризовал его как «безкультурность» школы и учителя в смысле отсутствия культуры как «культы», «привязанности» к чему-то, почтению к чему-то. Этим объясняется, почему система образования фактически не развивалась и, не смотря на периодические реформы, оставалась прежней, немецко-австрийской по форме и, главное, по содержанию никак не связанной с отечественной национальной культурой. Между тем на повестке дня в то время стояла важнейшая проблема исторической судьбы России, ее будущего, что, в свою очередь, не могло быть решено без понимания и оценки прошлого. В самом деле, что есть наше прошлое? Это – бессмысленное и «хаотическое брожение в мире духовном», как считал П.Я. Чаадаев? Или это – «рост, приготовление, очищение» ради великого будущего, как надеялся А.И. Герцен? Или же согласимся с А.С. Хомяковым, считавшим, что «старую Русь надобно – угадать», а все древние формы жизни нашей «были основаны на святости уз семейных и на неиспорченной индивидуальности нашего племени»?

К.Д. Ушинский видит главную причину, почему во всех проектах наших реформ выражалась нерешительность, двойственность, противоречия на каждом шагу – в нашем непонимании национального характера любой образовательной системы: «воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое», поэтому «при переносе этих [то есть европейских] идей к нам, мы переносим только их мертвую форму, их безжизненный труп, а не их живое и оживляющее содержание» [Ушинский, 1948, с.33]. Другая причина – излишняя зависимость школы от политической конъюнктуры, зависимость, которую Ушинский мягко называет «особой страстностью нашего времени», которая не позволяет педагогике и педагогам быть беспристрастными и взвешенными, увлекая их в идеологическую борьбу.

Сравнивая процесс развития образования в Западной Европе и в России, мы не можем не заметить наряду с признаками схожести также и их качественные различия. Так, западноевропейское образование, начиная с эпохи Реформации определенно встало на путь «цивилизационный», ориентируясь все более на социально-политический заказ, во многом потеряв свою национальную культурную составляющую, и все дихотомии в развитии лежали в русле этого направления. Отечественное же образование постоянно остро реагировало на проблему культурной аутентичности, что особенно проявилось в XIX веке. Можно сказать, что отечественное образование постоянно решало дилемму «культура или цивилизация», дилемму, которая требует здесь пояснения.

С нашей точки зрения идея оппозиции культуры и цивилизации как двух этапов развития общества является ложной, хотя и исторически обусловленной. Если общество понимать как обособившуюся от природы часть материального мира, представляющую собой исторически развивающиеся способы жизнедеятельности людей, то есть исторически развивающиеся способы взаимодействия его, человека, с природой (включающей и его самого как часть), то, как любое материальное явление, оно может быть рассмотрено через категории содержа-

ния и формы. *Содержание* общества и общественного развития раскрывается в феномене культуры, понимаемой в широком социологическом смысле как совокупность отношений людей к природе и к самим себе, отношений, представленных в продуктах материального и духовного труда. Цивилизация же, как способ, путь, метод, технология (в данном случае это термины-синонимы) реализации этих отношений может быть отражена в категории *формы*.

Тогда трактовка О. Шпенглером цивилизации как более поздней ступени развития культуры представляется некорректной. Рассмотрение же отношений культуры и цивилизации через категории содержания и формы позволяет сделать ряд «работающих» в плане научного исследования предположений. Во-первых, культура и цивилизация не отрицают друг друга, а сосуществуют и взаимосвязаны. Изучение форм их взаимосвязи представляется более актуальным и полезным сегодня, чем изучение их оппозиции. Во-вторых, между культурой и цивилизацией существует соответствие: определенным типам культуры соответствуют определенные, «свои» типы цивилизации. В-третьих, видимая противоположность культуры и цивилизации не абсолютна, а относительна, как противоположность формы и содержания; но за этой относительной противоположностью стоит серьезная проблема. Ее можно сформулировать коротко в одном вопросе: *при каких исторических условиях форма начинает довлеть над содержанием, вытеснять его и выхолащивать?* Ясно, что когда мы говорим об уничтожении культуры цивилизацией, то речь идет о таком выхолащивании содержания в пустой, малосодержательной форме. Возможны и обратные варианты, когда мощное культурное содержание или не вмещается в ограниченные рамки конкретной цивилизации, или не нашло еще таких рамок, то есть своей формы.

Реформы в отечественном образовании будут только тогда успешными и результативными, когда, ориентируясь на требования цивилизации (формы), будут иметь в качестве стратегического базиса национальную культуру (содержание). Для решения ложной дилеммы «культура или цивилизация» в применении к педагогике и образованию, возможно, необходима *онтологизации образования*. Рассмотрение социального института образования в качестве института духовного воспроизводства общества еще ничем не отличается от утопии Просвещения. Онтологизация образования – это придание институту образования бытийного статуса, то есть рассмотрение образования в качестве такого института духовного воспроизводства общества, который имеет относительно независимое (в рамках данной научной концепции) существование и свою внутреннюю, имманентную логику развития. При этом безусловно существующие внешние для образования социальные и культурные детерминанты действуют на само образование весьма опосредованно – через личность учителя как носителя педагогической идеи [Лезгина, 1996].

Предпосылки для такой онтологизации образования уже созданы. С.И. Гессен в своё время задал программный для педагогики вопрос: не должна ли философия педагогики, спрашивал он, вместо того, чтобы ограничиваться отдельными сторонами образования, обратиться к исследованию его, образования, тождественной в себе и неизменной сущности? Ведь «познакомиться с



тем, как на деле разрешалась ... эта задача сочетания отдельных требований образования *во внутреннее единое и согласное в себе целое*, достаточно поучительно и интересно» [Гессен,1995,с.330]. Говоря словами самого же Гессена, познание «целого образования» является для философии «идеей», «бесконечным заданием самой культуры», никогда до конца невыполнимым, но не перестающим от этого оставаться целью, к которой философия должна бесконечно стремиться.

Поиск сущности образования, его имманентной логики развития, антропологических оснований педагогики продолжался на протяжении всего двадцатого столетия. В качестве особого исследовательского направления – философии образования – этот поиск оформился в середине века в США и Западной Европе, а в 90-е годы у нас. Онтология образования, таким образом, возможно, станет актуальным направлением социально-философского исследования. Это тем более кажется реальным в свете последних тенденций превращения в объект манипуляции не только участников педагогического процесса, но и большей части населения [Кара-Мурза,2003], и, в связи с этим, своего рода «педагогизации», то есть усиления «воспитательной» роли всех форм общественного сознания, или, по крайней мере, увеличения «педагогической составляющей» во многих сферах человеческой жизнедеятельности.

#### 3.4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

За более чем двадцатилетний период реформирования отечественного образования можно было наблюдать, как теоретики, пытаясь подобрать ключик к заветной двери педагогической теории, методом проб и ошибок выдвигали в качестве эпистемологического принципа то одно, то другое понятие: педагогика «сотрудничества», «лично ориентированная» педагогика, «субъект-субъектные» отношения, «креативная личность», «акмеологическая школа» и т.д.

К сожалению, утрата методологической базы и мировоззренческих ориентиров сказались на самом характере исследований: смысл самих этих понятий, которые, вообще говоря, вполне могут быть использованы в качестве эпистемологических принципов, искажался, а мы в очередной раз получали псевдотеорию, не достаточно адекватно отражающую (или вовсе не отражающую) действительный педагогический процесс и процесс образования. Чаще всего мы наблюдали, как отечественная педагогика, в испуге отшатнувшись от «тоталитарной» советской, «авторитарной» педагогики, ринулась в противоположную сторону – в сторону педоцентризма. Именно в эту сторону и происходило искажение понятий: «лично ориентированная» педагогика превращалась в индивидуально ориентированную, хотя понятия «личность» и «индивидуальность» давно уже разведены в психологии, и «лично ориентированная» педагогика по определению должна быть наоборот социо-, коллективно ориентированной. «Креативность» превращалась в фантазерство, причем чаще всего в

области правополушарной, то есть образной деятельности. Понятие «акмеологии», перенесенное из психологии взрослых с детскую психологию, пожалуй, работало больше всего и эффективнее всего, однако, и здесь не обошлось без казуса: ориентация на личные достижения, на успех («лестница успеха») – это ведь тоже заказ политический, заказ на формирование индивидуалиста. Вместе с тем нельзя не вспомнить, что даже у одного из отцов «гуманистической психологии» – последней песни западного индивидуализма – Абрахама Маслоу понятие «самоактуализации» означает высшую ступень **социализации**, а не индивидуализации; «самоактуализирующаяся личность» – это человек, который идентифицировал себя с группой и отдал себя большому делу, вышел за пределы собственной индивидуальности.

В социальной философии сегодня широко употребляется слово «симулякр» для обозначения псевдопонятия, смысловой разменной монеты, «фишки». Симулякры, по сути, никак не связаны с действительным объективным содержанием социальной реальности, они связаны лишь друг с другом и существуют только как феномены ложного, искусственно сконструированного сознания. Частое употребление слова «инновация», приобретающее сегодня характер заклинания, свидетельствует о том, что нам предлагается очередная отмычка, а не ключ к педагогической двери, очередной симулякр. И если с самого начала не разобраться в смысле этого понятия, то можно в очередной раз родить псевдотеорию, и наоборот, это понятие может быть использовано в научном анализе эффективно, и не в качестве отмычки, симулякра, а в качестве ключа, в качестве эпистемологического принципа, если не исказить его смысл.

Инновацию часто отождествляют с оригинальностью, уникальностью, усматривая смысловой корень понятия в «новом», небывалом. Вместе с тем само понятие «нового» не однозначно: есть объективно новое и субъективно новое, есть новое по форме – и по содержанию, есть существенно новое – и новое только по видимости. Все это стало сегодня предметом особого изучения в социальной философии и гносеологии, истории и социологии.

Понятие «инновации» в применении к педагогике требует особого внимания, потому что образование по сути своей – это составляющая часть культуры. Подчеркнем – культуры, а не политики, не идеологии. В отечественной педагогике, по крайней мере, с К.Д. Ушинского [Ушинский, 1948] и П.Ф. Каптерева [Каптерев, 1915], утвердилось положение, согласно которому «педагогический процесс с внешней стороны может быть понят как передатчик культуры от старшего поколения к младшему» (Каптерев П.Ф.). Заметьте – именно только «с внешней стороны» дело обстоит так. Каптерев здесь не оговорился. Сущностная же, внутренняя сторона педагогического процесса понималась и понимается сегодня немногими.

Эта сущностная, внутренняя сторона могла быть раскрыта только в форме диалектики общего и единичного. В философии объективного идеализма это смог выразить Г.В.Ф. Гегель, в философской системе которого человек является не только необходимым продуктом отчуждения абсолютным духом самого себя, но и не конечным продуктом такого отчуждения, а лишь временным этапом, ступенью всего процесса развития духа. Поэтому в деятельности индиви-

дуальной души как агента мирового процесса объективный дух вначале полагает свою противоположность – случайность, но не закономерность, единичное, но не всеобщее. «Своеобразие человека не следует, поэтому, придавать чрезмерно большого значения» [Гегель, 1977, с. 74-75], – пишет Гегель. Даже такие природные задатки, как талант и гениальность, сами по себе ничто, если не совершенствуются «согласно общепринятым способам, если только не хотят их гибели, нравственного разложения или вырождения в дурную оригинальность». Это приведение единичного к всеобщему, случайного к закономерному только и есть, с точки зрения Гегеля, образование.

В рамках системы объективного идеализма, где субъектом является мировой дух, подобные рассуждения адекватно раскрывают диалектику общего и единичного. Однако, будучи перенесены на почву социальной реальности, в действительный педагогический процесс, они превращаются в обоснование авторитарной педагогики. Что и произошло, в частности, в педагогике Ф.А.В. Дистервега, в которой уже и речи нет о мировом духе, о духе истории, а субъектом становится государство, педагогика же и школа – просто инструмент социализации, ее задача – воспитать гуманных и сознательных граждан («О высшем принципе воспитания»). При этом основную роль в воспитании и образовании, то есть роль агента процесса играет именно учитель\*.

Подобное использование учителя в целях политических и идеологических стало всеобщей государственной практикой XX века, причем в разных политических системах. Альтернативой стал американский прагматизм и педоцентризм, но и его можно рассматривать, как часть политической практики и определенной идеологии.

*Действительная диалектика педагогического процесса, которую усмотрел Гегель, пропадает как в авторитарной, так и в педоцентристской педагогике.*

Вместе с тем именно эта диалектика общего и единичного является, на наш взгляд, центральной проблемой педагогики, и раскрыть ее в наше время в теории педагогического процесса не помогают никакие заклинания о «развивающем обучении», «субъект-субъектном» общении, «лично ориентированной» педагогике. Происходит это, как нам кажется, в результате отказа от сущностного рассмотрения самого педагогического процесса, каковое может быть только при *процессуальном* подходе как альтернативном структурно-системному.

Именно такой – процессуальный – подход, который мы и встречаем у В.Б. Ежеленко [Ежеленко, 1999], предполагает прежде всего принципиальную невозможность зафиксировать, «сфотографировать» педагогический процесс в его статичном состоянии. Отсюда – его трактовка метода и методики: «Метод невозможно внедрить. Метод можно лишь один раз вызвать к жизни» [Ежеленко, 1999, с. 77], метод – это действительность, в то время как различные идеальные схемы этой действительности, в которых отражается, одномоментно фик-

---

\* Вот названия некоторых его статей: «О самосознании учителя», «Об учительском образовании», «Каков отличительный признак учителя, возбуждающего духовные силы учащихся и укрепляющего их характер».

сируется педагогический процесс, есть методики: «методика – это теоретико-прикладное отражение педагогической практики».

Такой подход позволяет раскрыть также и диалектику абстрактного и конкретного. При статичном, структурно-функциональном подходе абстрактным был метод, каковых насчитывалось очень много, как справедливо замечает автор, а методика была конкретизацией метода. В педагогике Ежеленко В.Б. как раз все наоборот: методика является теоретической абстракцией, обобщением педагогической практики, которая существует в методе, то есть в конкретных методах реальных учителей. Дальнейшее восхождение от абстрактного (методика) к конкретно-абстрактному тоже просматривается автором – это общие и частные методы.

Автору удалось очень удачно вскрыть объективную диалектику педагогического процесса, адекватно отразив ее в понятиях педагогики, философии, психологии. Но вот здесь-то и начинаются главные проблемы. Ведь процессуальное понимание сути педагогического процесса в корне меняет положение учителя в этом процессе.

Во-первых, это заставляет учителя быть практически постоянно «включенным» в этот текущий и неповторимый процесс со всеми вытекающими отсюда последствиями: ответственность, конкретность, открытость объективному содержанию сознания, личностное взаимодействие «здесь и сейчас». И нам не кажется некорректным говорить об экзистенциальном анализе педагогического процесса.

Во-вторых, указанная позиция заставляет видеть не то, что хочется (теории, концепции, идеи, схемы, графики и др.), а то, что есть, то есть реальный педагогический процесс, который сложнее любых тестов и опросников.

В-третьих, заставляет учителя рефлексировать и видеть себя весьма критичными глазами, поскольку не позволяет спрятаться за «методами», «методиками», «технологиями», а ставит учителя один на один с учеником. Как это и бывает в реальной жизни.

В-четвертых, не позволяет технологизировать сам процесс и исключить из него учителя.

Нечего и говорить, что все это весьма неудобно. Гораздо проще размахивать «методикой» Монтессори, Занкова, Эльконина-Давыдова и получать грамоты за «инновации», чем признаться себе, что все, что написано Марией Монтессори, Леонидом Викторовичем Занковым и другими многими педагогами с большой буквы – это только одномоментный срез процесса. Дважды в одну и ту же реку не войти, а каждый учитель только тогда станет учителем, когда создаст свой метод, свой «путь» продвижения к цели.

Педагогика Ежеленко В.Б. наводит и еще на одну мысль. *Педагогический процесс в его понимании – процесс инновационный по сути*, и иным, вообще-то быть не может. Он инновационен как для ученика, что само по себе не ново и выражено в педагогике в понятиях «развитие», «формирование», «воспитание», «обучение» и др. Но в своей действительности он инновационен и для учителя, иначе это не педагогическая, а псевдопедагогическая действительность. Дурная педагогика, то есть педагогика, в которой отсутствует объективная диалектика

общего и единичного, как раз и отличается тем, что там не происходит инновации ни со стороны ученика, ни со стороны учителя, а значит не происходит и педагогического процесса по сути. К такой дурной педагогике мы отнесем, по видимому, сегодняшние бесконечные поиски все новых и новых **форм** работы с учеником, стремление снабдить педагогический процесс все новыми и новыми методическими прибамбасами, патологическая страсть все измерять при помощи тестов, опросников и изображать с помощью графиков и другие «инновации». Ясно, что глубокая культурная работа состоит не в этом.

Истинная инновация – это развитие **содержания**, а не формы только. Но развитие содержания – это вопросы формирования мировоззрения, социализация не конъюнктурная, а культурная, связанная с реальными социально-культурными смыслами, а не с симулякрами.

### 3.5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК КАК ФОРМА ДВИЖЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЯ

Тот факт, что реальное педагогическое знание и реальное педагогическое действие, которые и движут образование вперед, формируются как бы с двух сторон: «снизу», от разных педагогических практик, и «сверху», от некоторых более общих теоретических представлений, уже нашёл отражение в нашей научной литературе. Объект исследования, однако, становится ещё сложнее, если мы будем иметь в виду, что наряду с наличием разных «педагогических практик» с одной стороны и «теоретизирования» с другой, существует ещё и официально декларируемый социально-политический заказ образованию, или, по крайней мере, попытка его сформулировать. Введение же в круг исследования такой детерминанты, как национальная культура, делает проблемный узел еще более сложным, а исследования в этом направлении эффективными только при условии использования философской методологии.

Это было ясно показано еще С.И. Гессеном, который в своё время задал программный для педагогики вопрос: не должна ли философия педагогики, спрашивал он, вместо того, чтобы ограничиваться отдельными сторонами образования, обратиться к исследованию его, образования, тождественной в себе и неизменной сущности? Ведь «познакомиться с тем, как на деле разрешалась ... эта задача сочетания отдельных требований образования *во внутреннее единое и согласное в себе целое*, достаточно поучительно и интересно» [Гессен, 1995, с.330]. Говоря словами самого же Гессена, познание «целого образования» является для философии «идеей», «бесконечным заданием самой культуры», никогда до конца невыполнимым, но не перестающим от этого оставаться целью, к которой философия должна бесконечно стремиться.

Поиск сущности образования, его имманентной логики развития, антропологических оснований педагогики продолжался на протяжении всего двадцатого столетия. В качестве особого исследовательского направления – философии образования – этот поиск оформился в середине века в США и Западной Евро-

пе, а в 90-е годы у нас. Онтология образования, таким образом, становится актуальным направлением социально-философского исследования.

В качестве методологического эвристического принципа такого исследования М.Л. Лезгиной было введено в научный оборот понятие «педагогической идеи» [Лезгина, 1996]. В диссертационном исследовании автора данной статьи педагогическая идея, как «сущностное ядро педагогики и образования» (М.Л. Лезгина), на рефлексивной своей ступени выступает в двух формах: в форме *педагогической теории*, формируемой рядом культурных и социальных детерминант, и в форме *педагогической практики*, формируемой как новыми культурными и социальными детерминантами, так и педагогической теорией (в разные эпохи в разной степени). При этом обе формы, обе ипостаси педагогической идеи связаны между собой не причинно-следственной связью («практика реализует теорию» или «теория обобщает практику»), не «механически», а диалектически, как две стороны противоречия и две ступени единого процесса развития педагогической идеи. В этом диалектическом процессе собственно педагогическая идея как единство педагогической теории и педагогической практики предстает в форме *новой парадигмы образования*, актуализирующейся в деятельности учителя как носителя педагогической идеи. Это и рождает *педагогический поиск в педагогической практике*, которая в этом случае действует селективно, точно отбирая адекватные культуре, социальной структуре и эпохе формы обучения и воспитания, будучи через личность учителя детерминирована не столько (а часто и вовсе не) теорией, сколько целым рядом совсем других культурных и социальных детерминант (отдельные культурные феномены, такие, например, как язык обучения, книгопечатание и др.; менталитет; идеология; социально-политический заказ и т.д.).

Это единство педагогической теории и педагогической практики, с одной стороны, никогда абсолютно не достигается и не может быть достигнуто, но, с другой стороны, это единство уже существует и всегда существовало как тенденция, как вектор развития и как процесс. Необходимо только «снять иллюзию» (Гегель), что его ещё нет, поскольку *педагогическая идея* есть «жизнь, возвратившаяся к себе из различённости [теория] и конечности [практика] познания и ставшая благодаря деятельности понятия [педагогики как социально-культурного феномена] тождественной с ним» [Гегель, Наука логики, 1975, с.419]. Она есть реализовавшая самое себя педагогика, если последнюю рассматривать онтологически, то есть как особую форму общественного сознания и социального познания.

Проследим развитие педагогической идеи в педагогическом поиске российского учителя на материале из отечественной истории педагогики и образования. Высшим уровнем рефлексии педагогической идеи в форме педагогической теории в XVI веке стал «Домострой». Анализ этого источника показывает, что автор не только ориентировался на менталитет своего времени, но и сам был носителем этого менталитета в не меньшей мере, чем православным идеологом. Отличительными чертами этого менталитета были: 1) в культурно-идеологическом плане отношение к ребенку как к потенциальному духовному наследнику, призванному беречь отечественные традиции православия; 2) в пе-

дагогическом плане отношение к ребенку как к сырому материалу, требующему обработки; 3) авторитаризм по сути и по форме, ибо воспитание было нацелено на выполнение важной национальной задачи – возрождение и укрепление православия; 4) столь же суровое отношение воспитателя к самому себе, поэтому личный пример духовного труда и самообразования был существенной чертой теории воспитания того времени, а «жития святых» – обязательным педагогическим источником. Уточняя термин «авторитаризм», мы могли бы назвать такую педагогическую парадигму «авторитетной», поскольку она основана была не столько на насилии, сколько на действительном авторитете учителя и воспитателя. Мрачные краски, коими Н.И. Костомаров рисует нам внутрисемейные отношения того времени, является скорее преувеличенным односторонним обобщением, чем адекватной картиной социальной действительности. Педагогическая же идея еще не достигла достаточного уровня рефлексии для того, чтобы дистанцироваться от менталитета.

В своем дальнейшем развитии педагогическая идея проявляется в форме педагогической практики учителей братских школ Украины и Белоруссии. Поиск этот проявился в таких новых формах, как классно-урочная форма обучения и диспут. И детерминирован этот поиск был отнюдь не педагогической теорией, а такими культурно-социальными детерминантами, как идеологическая борьба с «латинским» влиянием, а в самой московской Руси – появлением ересей. При этом, как отмечал П.Н. Милюков, неслыханное у нас явление, ересь, застало совершенно врасплох местные духовные власти и вызвало не теоретическое обсуждение, а административное преследование. В этом педагогическом поиске и реализуется новая педагогическая парадигма: авторитарность вместо авторитета, образование ума вместо воспитания души, а также ориентированность образования на получение профессии и, тем самым, на государственный заказ, все более смещавшийся к западным образцам образования. Так что когда, наконец, в 1632 году после слияния Киевского богоявленского братства и духовной школы Киево-Печерской лавры Петра Могилы была основана Киево-могилянская коллегия, впоследствии ставшая Академией, в ней с самого начала установились сугубо авторитарные порядки, а воспитание обращалось в требования внешней дисциплины, благопристойности и субординации.

Но новый тип учителя-западника уже сформировался. И именно поэтому во второй половине XVII века при совместной поддержке церкви и государства новая педагогическая парадигма утвердилась и нашла свое дальнейшее развитие в педагогической практике преподавателей Эллино-греческой (позже Славяно-греко-латинской) академии, особенно с ее латинизацией в начале XVIII века. С началом петровских реформ «западная» ориентация легко была перенесена на светскую школу, и уже в 1703 году в России раньше, чем в Европе, была открыта первая профессиональная светская школа. Обратим внимание на то, что еще нет речи о каких бы то ни было идеях подобного рода в педагогической теории!

Альтернативной по отношению к братским школам формой педагогической практики и педагогического поиска во второй половине XVII века стала деятельность учителей старообрядческих школ, нацеленная на всеобщее и равное

обучение и воспитание (по крайней мере для своей конфессиональной группы). Деятельность эта была прервана петровскими преобразованиями и включение этих целей в новую педагогическую парадигму было «отложено» историей еще на сто лет.

Педагогическая идея в форме педагогической теории в XVIII веке находит свое развитие в педагогических воззрениях интеллектуалов-реформаторов И.Т. Посошкова и В.И. Татищева, чьи идеи были ограничены социальным заказом государства, формулировавшимся в рамках идеологии просвещенного абсолютизма. Идею всеобщего образования этот заказ в себя не включал, а само образование было ограничено профессиональным обучением, востребованным реформами Петра I.

Педагогическая идея в форме педагогической практики реализуется дальше в педагогическом поиске, осуществляемом прежде всего в деятельности М.В. Ломоносова и его учеников. Направление этого поиска – преподавание на родном языке, о котором ученик Ломоносова, профессор красноречия и философии Н.Н. Поповский писал: «Нет такой мысли, кою бы по-русски изъяснить было невозможно» [Избранные произведения..., с.116]. Другим направлением этого педагогического поиска стало осуществление принципа если не всеобщего, то по крайней мере бессловного образования, а также принципа преемственности (гимназия – университет). Педагогический поиск проявился и в самой структуре университета, не имевшего традиционного богословского факультета, что свидетельствовало об ориентации новой парадигмы на светские, гражданские науки. Опять обращаем внимание на то, что этот педагогический поиск был детерминирован отнюдь не педагогической теорией, а совсем другими культурными и социальными детерминантами, определявшими личность учителя. В частности, появление нового светского учителя-прагматика, учителя-исполнителя стало возможно только в результате если не полного, то все же значительного разрушения Петром I старого православного менталитета. О духовной работе учителя над собой уже нет речи, а специальное определение канцелярии Академии наук (!) предписывает педделю (особому надзирателю) ежедневно записывать тех учителей, которые в указанные дни и часы не приходят к занятиям или вовсе прогуливают. Ему же вменялось в обязанность подавать еженедельную записку о посещении занятий учителями гимназии. Понятно, почему в проекте «Регламента академической гимназии» было сказано, что в случае нужды даже гимназист старшего класса может давать уроки в младших и средних классах. Разумеется, не эти учителя внедряли новую педагогическую парадигму, но без появления светского учителя-прагматика, учителя-исполнителя, далекого как от православных корней, так и от практики духовной работы над собой и целей самосовершенствования, невозможна была реализация этой новой парадигмы.

Педагогическая идея в форме педагогической теории развивается дальше в идеях отечественных просветителей. Однако радикальные либеральные идеи европейского Просвещения на российской почве претерпевают метаморфозу умеренно-консервативного характера. Направление педагогической мысли было задано самой Екатериной II, которая в 1783 году отредактировала перевод



книги австрийского педагога Иоганна Фельбигера «О должностях человека и гражданина», адаптировав ее к условиям России, а затем издала собственные педагогические сочинения «Выбранные российские пословицы» и «Продолжение начального учения», которые должны были обозначить поворот к православному религиозному воспитанию в сочетании с рациональным обучением. Это направление административно-педагогической мысли развивали далее не только православные мыслители, такие как Тихон Задонский и Паисий Величковский, но и светские – И.И. Бецкой и даже, в известной мере, Н.И. Новиков.

Неудачный опыт первых реформ в образовании Екатерины II и И.И. Бецкого как нельзя лучше иллюстрирует нашу идею о том, что только через личность учителя в его повседневной практике и в его практическом педагогическом поиске созревшее имманентное противоречие образования находит свое временное разрешение, а педагогическая идея находит свое дальнейшее движение и развитие. Известно, что за первые пятнадцать лет существования Московского воспитательного дома в нем сменилось девять главных надзирателей, а о воспитателях Бецкой писал: «Ни один из них не проявил надежного умения; ни один не постигает настоящей цели учреждения; ни один не понимает его духа; они только заботятся о личных своих выгодах...ссорятся между собою и сплетничают» [Русская старина, 1896, с.405]. А ведь это было опытное учебное заведение, в стенах которого ставился социально-педагогический эксперимент по «выведению новой породы людей»!

Гораздо эффективней произошла интеграция личности учителя в создавшуюся систему образования в ходе реформы 80-х годов. На первый взгляд это удивительно: небольшое количество образовательных учреждений, созданных по проекту Бецкого, оказываются неуспешны и неэффективны, а всего через каких-то двадцать лет другая реформа дает потрясающий результат – в двадцати пяти губерниях открыты главные народные училища, в которых учится около десяти тысяч детей, а к концу века в 288 училищах обучалось свыше 22 тысяч детей, среди них 1,5 тысячи девочек. При этом комиссия об учреждении училищ отмечала: «Все сии школы находятся везде в совершенном единообразии: ученики все... читают одинакие учебные книги, а учителя употребляют одинакий способ обучения» [Краснобаев, 1987, с.82]. Очевидно воспитательные идеи французского Просвещения не прижились на почве российского менталитета, а российский учитель вовсе не намеревался «выводить новую породу людей». Вместе с тем, функцию обучения он уже готов был выполнять – «актеров» (Т. Парсонс) на эту социальную роль уже было достаточно.

Таким образом, к концу XVIII века Россия уже имела учителя, личность которого была вполне интегрирована в существовавшую систему образования и могла бы быть охарактеризована такими качествами, как *исполнительность, дисциплинированность, ответственность, но и – отсутствие инициативы, склонность к регламентации как своей деятельности, так и деятельности учеников*. Исследователи отмечают, между прочим, тот факт, что многие частные педагогические журналы в то время просуществовали недолго: главная причина, кроме цензуры, в их непопулярности – издания не были востребованы

учителем того времени, которые совсем не интересовались никакой философией, педагогической теорией и методикой.

В форме же педагогической практики педагогическая идея далее находит свое развитие в деятельности учителей частных школ и училищ, организуемых на средства состоятельных ревнителей просвещения, таких как князь В.В. Измайлов, А.А. Ширинский-Шихматов, С.Г. Волконский, граф М.Н. Муравьев, члены «Союза благоденствия» Ф.П. Глинка и Ф.Н. Толстой. В деятельности учителей этих школ реализуется уже новая педагогическая парадигма, главным компонентом которой является идея всеобщего образования и просвещения, а педагогический поиск, осуществляемый в педагогической практике учителей этих школ, был направлен на восстановление связей образования с отечественной национальной культурой, прерванных реформами Петра I.

В теоретических дискуссиях именно по этой проблеме – связи отечественной системы образования с отечественной культурой – педагогическая идея далее получает свое развитие в форме педагогической теории. Полемика эта, развивавшаяся в рамках общего спора западников и славянофилов, отмечена такими именами, как С.П. Шевырев, А.С. Хомяков, Н.М. Карамзин, И.И. Мартынов, И.Ф. Богданович, Н.И. Пирогов, А.И. Герцен, В.В. Розанов, Л.Н. Толстой. Но главное – педагогическая идея впервые находит свое выражение в конкретной педагогической теории в трудах К.Д. Ушинского. Именно с этого времени, то есть с введения педагогической теории в круг профессиональной подготовки учителей, сама педагогическая теория становится одной из детерминант педагогической практики, но и то отнюдь не главной, поскольку сама она находится только в стадии становления и поисков своей национально-культурной идентичности.

Педагогический поиск в педагогической практике проявился в наиболее яркой форме в яснополянской школе Л.Н. Толстого, где вполне сознательно осуществлялись идеи педоцентристской педагогики в духе Руссо, только на русский манер и с учетом русского народного менталитета. Это направление в педагогической практике, однако, не могло не прийти в противоречие с системой образования, нацеленной на удовлетворение социального заказа государства, а педагогическая идея в России завершила свой цикл только в социально-педагогическом эксперименте 20-х годов следующего столетия.

Таким образом, применение диалектического метода при анализе развития системы образования (в данном случае – отечественной) дает возможность увидеть в педагогической практике массового учителя не просто инсайтные, пусть даже и гениальные, но бессистемные идейные «прорывы» и методические находки, реализуемые на фоне ежедневной рутины. Диалектический метод позволяет рассматривать саму практику как важную ступень в развитии педагогической идеи, а педагогический поиск как форму движения противоречия, что дает возможность проследить через это движение развитие педагогической идеи. И если социально значимой объективацией педагогической идеи выступает система образования, взятая в ее динамике, то учитель выступает по отношению к педагогической идее как ее субъективное начало, консервативное, закрытое, либо творческое, открытое объективным тенденциям развития педаго-

гической идеи. Однако тот же диалектический метод в применении к логико-социальному, а не к логико-историческому анализу позволяет сделать и еще один важный вывод: личность самого учителя является одновременно и причиной и следствием, и объектом и субъектом процесса. Феномен, на наш взгляд, еще далеко не изученный, а часто и не замечаемый ни в науке, ни в социально-политической практике.

### 3.6. МИРОВОЗЗРЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ И ПЕДАГОГИКЕ

Понятие «модернизация» укоренилось в науке для обозначения исторически-конкретного, привязанного ко времени процесса рождения и развития индустриального общества. Этот исторический «тренд», который сегодня принято называть «проект модерн», имплицитно включал в себя разрушение традиционной культуры с ее нравственностью как регулятором поведения. Известны по этому поводу работы О. Шпенглера, Х. Ортеги-и-Гассета, А.Дж. Тойнби и многих других. Даже в социологии, ориентированной на эмпирические исследования, родилась теория «человеческих отношений» (Э. Мэйо), в рамках которой доказывалось, что индустриальное общество западного типа разрушает человека.

Но есть разное разрушение, что хорошо показал XX век. Традиционная культура включала в себя определенный, связанный с традицией консервативный менталитет, частью которого были такие психологические феномены, как совесть, долг, вина и др. Иными словами, нравственность как особый психический (душевный) процесс, и мораль как форма общественного сознания были частью менталитета, выполняя важнейшую функцию регулятора поведения. Процесс разрушения традиционного общества исторически пошел двумя путями. Первый – это путь Западного индустриального капиталистического общества, разрушающего традицию как таковую, по своей сути. И заменяется она, традиция, либо правовым регулированием, либо массовой культурой. Нелишне вспомнить, что в определении понятия массовой культуры количественный критерий не главный. Массовая культура – это не растиражированная культура для многих, а культура, для которой характерны «унифицированность и штампы, отвечающих невысокому уровню культурных потребностей людей, вовлекаемых в процесс декультурации» [Астафьева, 2003, с. 542], культура, в конечном итоге нацеленная на пробуждение в человеке инфантилизма, «молодежного комплекса» и культ гедонизма и потребительства.

Второй путь разрушения традиционного общества с его моралью и нравственностью как регуляторами поведения – это путь условно «восточный», социетарный, по которому и пошел в свое время СССР, а теперь идет Китай и, возможно, Латинская Америка. Это путь не только разрушения традиции старой, архаичной, сельскохозяйственной, традиции «земли», но и создания новой, традиции индустриального, то есть современного общества. Традиция в логике этого «проекта» – это не нечто, лежащее в прошлом; то, что лежит в прошлом, имеет другое название – наследие [Шацкий, 1990]; традиция же вполне может

быть и современной. Специфика этого отечественного «проекта» в данном случае состоит в том, что он, при всей массовости культурных процессов в принципе исключал возможность зарождения «массовой культуры» в том ее существенном понимании, которое приведено выше. Растиражированная классическая музыка не является примером массовой культуры. Точно также, как и произведения соцреализма не являются примерами массовой культуры, в то время как произведения капреализма Голливуда таковыми как раз являются, за редким исключением\*.

К теме нашей статьи это имеет прямое отношение, поскольку речь идет о воспитании и формировании менталитета. И если раньше менталитет понимался как нечто, формирующееся естественным образом, исторически и «органически» созревающее, то в XX веке, особенно во второй его половине, появляются беспрецедентные возможности формирования менталитета средствами пропаганды и массовой коммуникации. В социологии личности и в социальной психологии есть разные типологии личности. Одна из них дана была Р. Мертоном: *homo faber* – «человек трудящийся»: крестьянин, воин, политик – личность, несущая бремя важной общественной функции; *homo consumer* – современный потребитель, личность, сформированная массовым обществом; *homo universalis* – человек, способный заниматься разными видами деятельности. В концепции К. Маркса, воспринятой советской идеологией, – это «всесторонне развитый человек», человек будущего, меняющий занятия по своему усмотрению.

Путь к этому типу лежал через тип, который Ральф Дарендорф назвал *homo soveticus* – человек, зависящий от государства. Но зависел он не потому, что был пассивен и безынициативен, не потому, что был ограничен («одномерный человек» Г. Маркузе – это как раз человек-потребитель), а потому, что воспринимал это государство как свое, а его политику – как осуществление своих интересов. И лишь в в позднесоветское время термин *homo soveticus* был трансформирован в презрительное «совок». Очевидность идеологического заказа этого превращения и демонизации всего советского опыта воспитания и формирования мировоззрения хорошо была показана в ряде работ современных авторов [См., напр.: Кара-Мурза, 2001; Кара-Мурза, 2002; Кара-Мурза, 2003]. С.Е. Кургинян [Кургинян, 2009], обостряя историческую ситуацию выбора, задает прямой вопрос: не являемся ли мы, паче чаяния, народом Исава, то есть теми,

---

\* Прекрасная иллюстрация – фильм 1955 года в духе «соцреализма» «В один прекрасный день». Героиня Савиновой, выпускница дирижерского отделения консерватории, приезжает в колхоз «Рассвет» с мечтами совершенно нереальными (если не сказать идиотскими) – сделать симфонический оркестр из колхозников. И, таки, делает. В ходе фильма она познает тяжелый труд крестьян (уставшая на сенокосе отменяет репетицию – святое дело для нее), а руководство колхоза, мудрое и реалистичное, проникается-таки идеями высокого искусства. В страду рояль выносят на поле, и крестьяне поют, а героиня играет. Но и коровы стали приносить больше молока, и куры и гуси стали лучше клевать, и хлеба стали колоситься лучше. И фильм заканчивается всеобщим триумфом и победой культуры, труда и коллективизма над бездуховностью, бездельем и индивидуализмом. Фильм бездарный, сколочен грубо, прямолинейно, герои ходульные, сюжет никакой. Абсолютная идеологическая «лапша». Но это – не массовая культура, поскольку пробуждает в человеке человеческие качества.

кто продал великую идею, свое первородство, мировое лидерство за чечевичную похлебку общества потребления? В отличие от народов Иакова, свято блюдушших свое историческое предназначение и помнящих о своей миссии.

Такая острота и крайняя идеологическая «заточенность» постановки вопроса говорит о том, что от проблемы, поставленной в заглавии статьи, отмахнуться нельзя: что за мировоззрение формировалось советским образованием, и какое мировоззрение формируется сегодня?

Но для того, чтобы трезво проанализировать этот предмет, необходимо снять шоры идеологии, как коммунистической, так и антикоммунистической. Так, при анализе советского образования необходимо отбросить ритуалы поклонения дедушке Ленину (Сталину, Брежневу и т.д.). Так же, как и главенство одной-единственной марксистско-ленинской идеологии. Не это – суть советского воспитания. Это – форма. Содержание же иное – оно в формировании научного мировоззрения и воспитании всесторонне развитого человека, что и было воплощено в образовательной практике единой политехнической трудовой школы. И проводником, «актером», но не «агентом» (!) [Фомин, 2001] этой образовательной парадигмы был советский учитель.

Исследования действительного сознания (мотивов, целей, потребностей, методов работы) реального учителя в ту эпоху были чрезвычайно редки. Диссертации по педагогике писались на кафедрах педагогики о том, каким *должен быть* учитель, а не о том, каким он *является на самом деле*. Социологические же исследования, как известно, существовали у нас в основном в сфере социологии труда и социологии спорта. А зря. Потому что менталитет советского учителя – предмет очень интересный. В этом направлении кафедра гуманитарных дисциплин начала действовать, выйдя с инициативой выпуска биографического сборника, посвященного ветеранам педагогического труда города Волхова и Волховского района. По нашим убеждениям советский учитель вовсе не был слепым проводником марксистско-ленинской идеологии в ее вульгаризированном варианте позднесоветского периода 70-80-х годов. И идеологию, и циркуляры министерства он пропускал через какой-то фильтр человечности, высокого гуманизма. И человечность эта его существовала, как это ни странно, не вопреки общей образовательной политике государства, а благодаря ей. Вспомним, что целью образования декларировалось не только воспитание строителя коммунизма, но и формирование научного мировоззрения. И под эту стратегическую цель были подверстаны все образовательные планы и программы – и по структуре и по содержанию. И учитель-таки имел сам это научное мировоззрение, то есть научную картину мира. Она была частью его менталитета. И это была истинная *модернизация образования*. Ибо что же такое модернизация, как не развитие науки, техники и технологии, а без формирования научного мировоззрения, начиная со школы, какое же возможно развитие науки, техники и технологий? Модернизация на базе религиозного мировоззрения возможна была в Западной Европе только после победы Реформации, которая заменила религиозное мировоззрение католицизма на псевдо-религиозную этику протестантизма – этику предпринимательства (М.Вебер). В России сего-

дня не видно признаков реформации, напротив, наблюдается рецидив антинаучного православия.

В постсоветское время ситуация с исследованиями личности учителя изменилась незначительно. Причем очень характерным образом. Появились диссертации и исследования о том, каким является учитель на самом деле. Однако создается впечатление, что этими работами воспользовались для того, чтобы выудить некий «компромат» на учителя: и консервативный он, и ригидный, и безынициативный, и авторитарный (не толерантный) и т.д. И понятно почему: со сменой строя перед образованием ставился вполне определенный политический заказ, который может быть выполнен только при условии, что учитель будет сподвижником реформ в образовании. При этом сами реформы, их содержание, направление довольно широко обсуждались еще в конце 80-х – в 90-х годах. Мы помним эти дискуссии; обсуждались тогда разные концепции, обсуждался опыт учителей-новаторов.

Еще одно подтверждение идеи о том, что учитель – не агент, а актор процесса, является анализ ситуации 90-х годов. Исследователи уже отметили тот феноменальный факт, что в 90-е годы, когда было развалено производство, уничтожено государство, сменилась идеология на противоположную, образование продолжало работать. Почему? А именно благодаря тому учительскому человеческому потенциалу, который был создан в советское время\*.

Сегодняшние реформы образования оцениваются очень не однозначно. И для критического отношения к ним, на наш взгляд, достаточно оснований. С одной стороны, идет массированная атака на учительство как социальную группу: и отсталое оно, и консервативное, и морально не отвечает требованиям. Ярким примером является фильм «Школа» режиссера Германики, раньше абсолютно не занимавшейся, по ее собственному признанию, изучением образования и его проблем. Вполне правдоподобным кажется предположение, что с учительством борются как с последней социальной группой – носителем советского менталитета в том человеческом, а не идеологическом его измерении. На торжественном заседании, посвященном году учителя в г. Волхове, как крик о помощи прозвучало выступление ветерана педагогического труда Любови Ивановны Каравановой, суть которого сводилась к возгласу: «Спасите учителя!». Не выплеснуть бы вновь вместе с водой ребенка. Результат такой атаки можно спрогнозировать: поскольку учительство будет признано не способным к выполнению роли воспитания, то дело воспитания будет поручено церкви. И тогда – прощай какая бы то ни было модернизация в принципе. Исключения, конечно, есть: Япония, Турция, Индия. Но это такие исключения, на которые вряд ли мы будем ориентироваться в силу специфики этих культур.

С другой стороны, идет размывание программных целей образования. Выдвигаются цели не конструктивные с точки зрения духовного производства, це-

---

\* Не так давно по телевидению прошла информация. В деревне Прокудино Саратовской области малокомплектная школа в 47 учеников была под угрозой закрытия. Школьные учителя спасли школу от закрытия, взяв из приюта в семье 13 детей ( $47+13=60$  – необходимый минимум для малокомплектной школы). Ясно, что это событие имеет две стороны: оно характеризует как политику сегодняшнего министерства, так и личность сегодняшнего учителя.

левые же установки образования советского периода объявляются не приемлемыми ни под каким видом. Так, объявляют то ли целью, то ли задачей образования не формирование мировоззрения, а умение обрабатывать информацию. Или – пресловутое лидерство. Что это за общество, где все лидеры? А если не все должны быть лидерами, то тогда и откажитесь от массовой школы и создайте школы сословные: отдельно для лидеров, отдельно для народа. Или – идеология успеха. А как быть с неуспешными? Согласно социологическим опросам, успешными с опорой на собственные силы могут быть в популяции явное меньшинство населения, и это – статистическая норма.

Учитель как носитель менталитета, мировоззрения, и образование как особая сфера – *сфера духовного производства*, не только один из социальных институтов в ряду других, оказываются тем фундаментом, который, на наш взгляд, невозможно подмыть и разрушить. Образование как сфера более близкая к человеку и к культуре как фундаменту цивилизации оказывается той средой, которая способна переварить эпоху и отфильтровать то ненужное, лишнее, отличить зерна от плевел.

Образование сегодня – это поле бифуркационного выбора будущего. Известно, что точки бифуркации – это такие моменты в развитии системы, когда будущее системы не однозначно определено ее настоящим, а настоящее – прошлым. Возможны варианты развития. И выбор варианта развития зависит не от традиционных субъектов социального действия и политического управления, а от действия совсем других субъектов, которые и не являлись в прошлом субъектами. Что это значит практически для нас? Это значит, что в современном состоянии образовательной системы мы должны выбрать в качестве приоритета **ЖИВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС И ЕГО СОЗНАТЕЛЬНОЕ КРИТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ.**

### 3.7. ДУХОВНОЕ ПРОИЗВОДСТВО В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Тема сегодняшней конференции: *«Духовный потенциал образования как института социализации»* - не так проста и бесспорна. В самом деле, что такое «духовность»? Как определить «духовный потенциал»? Можно ли говорить о духовности, например, в связи с экономической деятельностью?

Как известно, термин **«социализация»** в социологии применяется для обозначения процесса интеграции индивида в социум. Это процесс освоения индивидом социальных норм мышления и поведения, который имеет двуединую направленность: интериоризации и экстериоризации. Дело в том, что только что родившийся ребенок еще не личность. Для юриспруденции он – личность, для науки психологии он еще не личность. Напомним, что для психологии личность – это индивидуальная система связей индивида с: 1) миром, 2) другими, 3) самим собой. Этой системы связей у ребенка еще нет. Ее формируем мы, взрослые. Процесс воспитания профессор Вячеслав Борисович Ежеленко так и называл «процессом становления ребенка в личность».

Структуру общества в социологии принято рассматривать в двух аспектах: через социальные группы и через социальные институты. Нас в данном случае интересует второй аспект – общество как система **социальных институтов** и институциональных связей. Социальные институты как раз и выполняют функцию социализации. *Социальный институт – это исторически сложившаяся форма самоорганизации общества, нацеленная на производство и воспроизводство социальных норм и паттернов поведения.* При этом индивидуальное сознание и индивидуальное поведение оказывается определенным образом и в известной степени детерминировано социальными институтами, что самим индивидом может и не осознаваться. К числу таких факторов влияния, которые Э. Дюркгейм называл «социальными фактами», а мы называем социальными институтами, относят семью, религию, государство, право, мораль и т.д.

Сказанное вовсе не означает отказа от личной индивидуальной свободы поведения и поступков, а, следовательно, и личной ответственности за собственное поведение и собственное мировоззрение. Но дело в том, что само наше свободное поведение детерминировано двояким образом. Во-первых, мы вынуждены действовать в рамках сложившейся на данный момент в данном обществе институциональной структуры, что существенно ограничивает нашу индивидуальную свободу. А во-вторых, формы нашей свободы, ее интенсивность, целеполагание и т.д., в свою очередь, детерминированы теми или иными социальными институтами. Нам прекрасно известно, например, как на поведение индивида влияет семейное воспитание. Конечно, все социальные институты по определению существуют для целей социализации. Однако в социологии выделяют особые социальные институты, специально и только нацеленные на социализацию подрастающих поколений, которые так и называются – институты социализации. Это – семья и образование.

Нам осталось теперь обосновать термин **«духовный потенциал»**. Любой потенциал раскрывается в каком-то процессе. Процесс, посредством которого раскрывается духовный потенциал образования, есть процесс **духовного производства**. Но можно ли говорить о производстве в связи с духовностью? Быть может это вещи в принципе не соединимые? Производство – это что-то материальное, низменное, из мира дольного, а духовность – это что-то возвышенное, тонкое, неуловимое, из мира горнего.

Оказывается, не только можно совместить производство и духовность, но они по необходимости совмещены в самой действительности. Собственно, даже материальное производство, как известно, – это производство не только вещей самих по себе, но и общественных отношений в форме вещи, в чем и усматривают общественную сущность труда. Это и позволило в свое время К. Марксу назвать его «открытой книгой» человеческой психологии. Иначе говоря, продуктом даже материального производства является сознание.

Но в какой мере можно говорить о духовном производстве? Дело в том, что современное общество институализировано (подчеркнем: современное, а не архаичное, будь то африканское, азиатское или заполярное), то есть процесс социализации происходит **технологичным** образом. Производство социальных норм – это технология, в которой институты – своего рода фабрики. Напомним:



технология – это способ гарантированного получения запланированного результата. Политика, экономика, государство, бизнес, право, церковь, наука, СМИ – все это своего рода фабрики по производству не только вещей, но и социальных связей, отношений, идей и паттернов поведения, то есть человеческого **сознания**, обладающие своими технологиями производства этого особого продукта. Такая технологичность современного общества и превращает само сознание в производственную сферу, подчиняющуюся общим законам развития производства.

О том, что это сегодня признано на парадигмальном уровне, свидетельствует, например, факт широкого распространения понятия «гуманитарные технологии», которое ведь и обозначает приемы производства сознания технологичным путем. Сам факт употребления термина «технологии» в сочетании с термином «гуманитарные» говорит о том, что вопреки гуманистическим футурологическим проектам «постиндустриального общества», не перестающим звучать вот уже полстолетия, современное общество по-прежнему остается по сути своей индустриальным, а новое в этом «новом индустриальном обществе» [Гэлбрейт, 2004] только то, что в процесс производства современностью включен уже и «дух», сознание. Гэлбрейт (1967) писал о производстве техноструктурой совокупного спроса и структуры потребностей с помощью рекламы, что то же самое. Современная технология производства сознания – это цифровые технологии.

Выясним теперь отношения понятий *духовность* и *сознание*. Определять духовность как сознание правильно, но не точно. Мы дали тут только род, видового отличия не дали. Не всякое сознание есть духовность. Есть типы сознания, которые духовными не назовешь. Мы не назовем духовным человека, больного шизофренией, хотя его индивидуальное сознание может быть очень богатым и уж точно уникальным. Мы не назовем духовным обывателя, заинтересованного только личной выгодой и абсолютно чуждого общественным интересам. Гюстав Лебон не назвал бы духовной толпу, управляемую страстью и эмоцией. Герберт Маркузе не называл бы духовным потребителя массового общества, «одномерного человека», нацеленного только на безудержный рост собственных потребностей. Эрик Фромм не зазвал бы духовным социальный тип, который был описан им в его книге «Бегство от свободы».

Чего же не хватает во всех этих формах сознания? В них не хватает общественной, социальной составляющей. Духовным же является такой тип сознания, который имеет *общественную форму*. Подводя итог нашим рассуждениям, можно сказать следующее. *Духовность – это характеристика индивидуального сознания, коррелирующего с формами общественного сознания: моралью, правом, религией, наукой, философией, политическим сознанием, художественным сознанием. Бездуховность – это характеристика индивидуального сознания, обладающего прагматической интенциональностью и обыденным мировоззрением. Духовное производство есть производство сознания в его общественной форме.*

Как материальное производство нацелено на производство не просто вещей, а вещей в форме товара, то есть вещи в ее общественной форме, признанной в

качестве потребительной стоимости обществом, так и духовное производство нацелено на производство не просто идей, а идей в их общественной форме, идей, признанных в качестве духовных ценностей. Идеи, признанные в качестве духовных ценностей, выступают в виде **форм общественного сознания**. В современном институализированном обществе это **МОРАЛЬ, ПРАВО, РЕЛИГИЯ, НАУКА, ФИЛОСОФИЯ, ПОЛИТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ, ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ**. Именно это, а ничто иное отражается в понятии «духовное производство» [Духовное производство, 1981]. Чем они отличаются от индивидуального сознания? Тем, что все они имеют некоторое объективное, общественное содержание, а в современном обществе еще и институциональную, исторически сложившуюся форму существования. Только не оформившийся подросток считает, что «мораль кто-то выдумал», наука – это собрание открытий разных ученых, а философия – это копилка готовой мудрости.

Из этого определения следует, что духовная личность – это личность, в индивидуальном сознании которой значимо представлены (хотя в разной личности – по-разному и в разной пропорции) мораль, право, религия, наука, философия, политическое сознание, художественное сознание. Собственно, кого мы называем гармонически развитой и широко образованной личностью-то? Личность, в которой все это достаточно представлено.

Напротив, бездуховной личностью мы назовем личность, ориентированную в своей деятельности исключительно на личную пользу и выгоду и игнорирующую общественные потребности, отраженные в формах общественного сознания. Да и самые формы общественного сознания для такой личности только миф, выдумка, чей-то искусственный конструкт, который необходимо разрушить. Ведь бездуховный человек по сути своей – деконструктивист-разрушитель, герой сегодняшнего постмодерна, выступающий под фальшивым флагом креатива.

Наконец, нам осталось разобраться в вопросе роли образования в процессе духовного производства. Исключительная роль образования в том, что сегодня оно по общему признанию является важной детерминантой будущего. И по очень простой причине. Сегодня весь мир постепенно начинает понимать, что капитал – это не деньги, а средства производства, как это и было определено у К. Маркса. А средства производства дают результат только тогда, когда есть для этого достаточные производительные силы. А составляющей частью производительных сил является человек. И человеческий капитал сегодня становится решающим в современном обществе по известным причинам. А человеческий капитал в перспективе – это капитал духовный. Потребитель, «одномерный человек», масса – это продукт кризисного общества, ориентированного на денежную прибыль, а не на производство. Производство, как материальное, так и духовное, такому обществу не нужно. А поэтому сегодняшнее общество часто нацелено на производство бездуховности, то есть человека-потребителя массового общества, далекого от форм общественного сознания.

В связи с вышесказанным главная задача, которая стоит сегодня перед образованием как институтом социализации – **задача духовного производства**. Фраза «образование – сфера духовного производства» означает не тот факт, что

образование не относится к сфере материального производства, и не констатацию положения, что образование «работает» с тонкой сферой душевной организации ребенка. И то и другое для социальной философии является трюизмом. Фраза «образование – сфера духовного производства» означает, что образование на выходе своего производственного процесса, который принято называть педагогическим процессом, имеет не просто идеи, образы, понятия, которыми овладели учащиеся в ходе этого процесса, а идеи, образы и понятия в их *общественной форме*. То есть духовное производство применительно к образованию – это, в конечном итоге, *производство и воспроизводство форм общественного сознания*: нравственного, правового, религиозного, научного, философского, политического, художественного.

И здесь у образования две опасности. *Первая – монополия на духовное производство какой-то одной формы общественного сознания*. Современная действительность дает нам такие примеры в политике религиозного фундаментализма на Востоке. Монополия науки в советское время на первом этапе, возможно и было оправдано с точки зрения объективной логики революции, но позже, в 60-е годы, это было исторически вряд ли оправдано. Но здесь ситуация несколько иная. Была абсолютная вера, именно вера во всемогущество человеческого разума и нашу способность управлять обстоятельствами. Как только эта вера шаталась, религию разрешали: война и современное состояние.

*Вторая опасность для образования – производство сознания без духовности*. И эта опасность едва ли не главная сегодня. В этом случае мы на выходе мы имеем массовое сознание потребителя с мировоззрением обывателя. Это может случиться, если образование как институт социализации отказывается от воспитания вообще, превращаясь в «рынок образовательных услуг». В результате мы будем иметь на выходе личность, для которой пустыми словами являются не только такие слова, как наука, религия и философия, но и такие слова, как право, мораль, искусство, политика.

Как избежать этих двух опасностей: монополии на духовность и бездуховности? Современные аналитики ввели термин «дискурс идентичности» [Лукин, 2006, с.174]. Дискурс идентичности – это синоним мировоззренческого диспута, диалога между разными формами духовности. Понятие духовности существует в поле дискурса идентичности. И чем больше мировоззренческих дискуссий сегодня будет, тем лучше для развития общества, лишь бы в этих дискуссиях с порога не отметались те или иные мировоззрения, а вместо этого формулировалась бы позиции согласно законам логики и теории аргументации. Ну и конечно недопустимо переводить «дискурс идентичности» в сферу политических решений и репрессий.

### 3.8. ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ДУХОВНОЕ ПРОИЗВОДСТВО

О социальной динамике в смысловой паре с социальной статикой и об управлении социальной динамикой писал уже автор позитивистского проекта О.Конт, а вслед за ним и Г. Спенсер, и А. Шеффле, и Л. Уорд, и А. Смолл, и Ч.

Кули, и У. Самнер, и Э. Дюркгейм и П.Сорокин и многие другие исследователи, работавшие в рамках органицистской парадигмы.

В начале XX века органицизм, как известно, пережил серьезный методологический кризис. В процесс управления социальной динамикой «вмешалась» культура в её широком понимании – как специфически человеческий, то есть символический способ взаимодействия общества и природы, в материальных и духовных формах и продуктах которого раскрываются общечеловеческий смысл и частно-социальные (этнические, групповые) значения исторического процесса. Создавалось впечатление, что индустриальное общество, частью которого и был контовский позитивистский проект, разрушает и этот смысл, и эти значения, то есть культуру в целом.

Первым это теоретически осмыслил М. Вебер (1905), предположив, что на смену человеку «аффективному» и «традиционному» идет новый человек – рациональный. Характерно, что веберовский идеальный тип рационального человека оказался органично встроено не только в западную идеологию, но и в российско-советскую. Разница заключалась только в том, что в первом случае речь шла преимущественно о *цели*-рациональном действии, а во втором – преимущественно о *ценностно*-рациональном. Но и на Западе, и у нас ставилась задача формирования нового, рационального человека – человека индустриального общества.

Практически в то же время прозвучал и шпенглеровский оптимистический реквием по культуре вообще и по Западной культуре в частности. «Рациональное» переустройство жизни – это неизбежное будущее индустриального общества, которое О. Шпенглеру [Шпенглер,1923]\* представлялось в виде прусского казарменного социализма, где нет места культуре с ее «душой», классицизмом, «лирикой», содержанием, «естественной» традицией, «отчизной», «религией сердца», государством, народом и т.д.

Как Вебер, так и Шпенглер тонко среагировали на новый «вызов» истории – проблему *социо-культурного развития*, суть которой можно сформулировать так: успешное будущее любого народа, любого государства отныне зависело от их способности управлять *социо-культурным развитием*, а не только социальной динамикой. Суть развития как частного случая и высшей формы динамики (движения) в качественном изменении не только социально-политической структуры общества, но и самого человека.

Эта проблема все громче звучала в XX столетии. У Д. Лукача [Лукач,2003] в работе «История и классовое сознание» (1923) центральными становились понятия «праксис» (шире, чем ортодоксальное марксистское понятие практики), «тотальность» (целостность общества), «отчуждение» (как атрибут социальной реальности в форме «опредмечивания», «овеществления»). Проблемы социо-культурного развития далее изучались деятелями Франкфуртского института социальных исследований, в особенности в период руководства Макса Хорк-

---

\* Интересно, что подзаголовок издания 1923 года звучит «Очерки морфологии мировой культуры», а современного: «Очерки морфологии мировой истории». Думается, что подмена «культуры» на «истории» сделана осознанно.

хаймера, а также теоретиками, группировавшимися вокруг югославского журнала «Праксис». Карл Мангейм, далекий от неомарксизма, в 30-е годы отмечал, что первоначальное понимание культуры как бытийной данности уже в первый период Просвещения сменяется пониманием культуры как «произведения», «творчества». Но крайняя индивидуализация «находящегося на пьедестале Нового времени и капитализма» препятствует «открытию специфики социальной сферы, поскольку она могла конституировать общество лишь как сумму всех составляющих его индивидуумов» [Мангейм,2000].

Процесс социо-культурного развития технологически связан с феноменом общественного сознания, которое есть целостное образование, не сводимое к индивидуальным сознаниям. В силу чего общественное сознание, взятое в известных своих сферах и формах, *во-первых*, выражает сущность человека (какую-то из сторон этой сущности) и, тем самым, в своем бытии служит удовлетворению какой-то фундаментальной человеческой потребности, выполняя тем самым свою функцию; *во-вторых*, отражает какую-то специфическую институционализированную социальную практику, сегмент социального бытия, вместе и одновременно с которой и возникает.

Между тем, эта проблематика на Западе была оттеснена на второй план острым интересом к проблематике массового общества и массового сознания, интересом, лишь отчасти объективным, отчасти же – идеологически ангажированным теми производственными структурами, которые были заинтересованы в бесконечном росте совокупного спроса и потребления. Дж. Гэлбрейт (1968) [Гэлбрейт,2004], раскрывая механизм «обратной связи», писал о формировании производителем («техноструктурой») не только рынка и «общего совокупного спроса», но и *структур сознания в целом*, поскольку речь идет, с одной стороны, об объективных потребностях и интересах, а, с другой стороны, о таких вполне субъективных атрибутах сознания, как цели, установки, мотивы. Иначе говоря, современный производитель целенаправленно формирует нужное ему общество, нужные ему общественные отношения, нужную ему структуру социальных ролей.

В отличие от Запада, у нас для формирования массового сознания не было материальной базы – общества массового потребления. Видимо, поэтому проблематика общественного сознания в 50-60 годы все еще была в поле зрения наших исследователей\*. Приоритеты менялись. Интерес к общим теоретическим проблемам 50-60-х годов сменился в 70-е годы острым интересом к эмпирическим исследованиям морали, теоретический же анализ так и не был доведен до конца по известным причинам. Так что в 1987 году Б.А. Грушин констатировал: «Можно поручиться, что читатель с трудом найдет в литературе сколько-нибудь строгие, соответствующие требованиям логики, *общие* определения данного понятия [общественное сознание]; их, как правило, нет даже в книгах, специально посвященных этому предмету» [Грушин,1987,с.47]. Идя со-

---

\* См. дискуссию на страницах журнала «Вопросы философии» в 1957-1959 гг., а также: Келле,Ковальзон,1959; Гак,1960; Спиркин,1960; Поршневу,1966; Уледов,1868; Тугаринов,1971 и др.

вершенно в фарватере западного влияния, отечественная исследовательская мысль с середины 80-х годов вообще отказывается от анализа форм и уровней общественного сознания, заменяя ее проблематикой массового сознания и конкретными социологическими исследованиями, призванными не столько прояснить действительную социальную реальность, сколько сформировать нужную социальную картину мира, поскольку говорить о массовом сознании в отсутствии его материальной базы – общества потребления – нонсенс.

И если социо-культурное развитие социально-технологически связано с феноменом общественного сознания как целостного социального образования, то с массовым сознанием как сознанием атомизированного общества отдельных индивидов связано вовсе не социо-культурное развитие, а всего лишь социальная динамика, которая может и не быть развитием. Или может быть псевдоразвитием, имитирующим лишь формы, оторванные от содержания, и симулякризуя социальную реальность.

Но человеческая способность изменять свое сознание технологичным способом превращает само сознание в производственную сферу, подчиняющуюся общим законам развития производства. Именно это, а ничто иное отражается в понятии «духовное производство» [Духовное производство...,1981]. В результате по-прежнему актуальным остается философский анализ производства, как материального, так и духовного.

Известно, что материальное производство – это производство не только вещей самих по себе, но и общественных отношений в форме вещи, в чем и усматривают общественную сущность труда. И если раньше производство, ориентированное на рынок и человеческие потребности, можно было считать формой актуализации сущности человека, что позволило К. Марксу назвать его «открытой книгой» человеческой психологии, то в наше время ситуация кардинально меняется. Слова А.А.Зиновьева «...исторический процесс из стихийного и неподконтрольного людям превратился в проектируемый и управляемый» [Зиновьев,2002] не кажутся преувеличением на фоне разговоров, с одной стороны, о «гуманитарной катастрофе», а с другой – о новом технологическом обществе «третьей волны» с его «киберкультурой».

Очевидно, что между этими двумя видами общественного производства – материальным и духовным – есть сходство. Внешнее сходство заключается в том, что «идеи» как и вещи можно оценивать: со стороны их инновационности или связи с существующей традицией; их места в культуре или художественной ценности; наконец со стороны их технологичности. Иначе говоря, «идеи» как и вещи могут выступать как товар, и их можно, следовательно, продавать.

Сущностное же сходство заключается в том, что общественное производство, как материальное, так и духовное – есть производство **общественных отношений**, то есть общества, Человека. О духовном производстве как таковом мы можем говорить только тогда, когда поставим вопрос о том, какую *общественную форму* продукт духовного труда получает в этом процессе, иначе говоря, вопрос об общественном содержании духовного труда. Философский анализ современного духовного производства и должен ответить на вопрос, каков ме-

ханизм, каковы закономерности производства и воспроизводства форм общественного сознания и его уровней.

Существенные особенности сегодняшней отечественной социально-политической реальности как в зеркале отражаются в образовании и проявляются, в частности, в особом внимании, уделяемом в образовательном дискурсе тем методам и техникам управления сознанием, которые принято называть словосочетанием «гуманитарные технологии».

Сам факт употребления термина «технологии» в сочетании с термином «гуманитарные» говорит о том, что вопреки гуманистическим футурологическим проектам «постиндустриального общества», не перестающим звучать вот уже полстолетия, современное общество по-прежнему остается по сути своей индустриальным, а новое в этом «новом индустриальном обществе» (Ж.Гелбрэйт) только то, что в процесс производства современностью включен уже и «дух», сознание.

Но исключительная особенность образования еще и в том, что сегодня оно оказывается по общему признанию, хотя бы на уровне политической риторики, важной детерминантой будущего. Будучи важнейшей сферой духовного производства, оно из института социализации, каковым оно всегда было, и механизма управления социальной динамикой, каковым его сделал Западноевропейский проект Просвещения, превращается сегодня в институт и фактор *социокультурного развития*. Но для этого необходим не только классический анализ образования как социального института, но и анализ образования как особой социальной реальности, подразумевающий выявление сущности образования и его связей с другими сферами социальной реальности. Одним из новых направлений анализа, на наш взгляд, и может стать анализ связи образования и педагогики с общественным сознанием, поскольку проблема общественного сознания (его уровней и сфер) сегодня из чисто теоретической плоскости переходит в плоскость практическую и политическую.

Управление процессом воспроизводства социо-культурной реальности является задачей государственной политики. Таким образом, фраза «образование – сфера духовного производства общества» означает не тот факт, что образование не относится к сфере материального производства и не производит материальных вещей, а также не констатацию положения, что образование «работает» с детьми, то есть с людьми, их сознанием. И то и другое для социальной философии является трюизмом. Фраза «образование – сфера духовного производства общества» означает, что образование на выходе своего производственного процесса, который принято называть педагогическим процессом, имеет не просто идеи, образы, понятия, которыми овладели учащиеся в ходе этого процесса, а идеи, образы и понятия в их *общественной форме*. То есть духовное производство применительно к образованию – это, в конечном итоге, *производство и воспроизводство форм общественного сознания*, а применительно к индивидуальности конкретного ученика – *производство и воспроизводство мировоззрения*. Это дает основание рассматривать современные и очень модные «гуманитарные технологии в социальной сфере», о которых говорят много в образовании, не только неким общественно-политическим заказом образованию, что

очевидно и лежит на поверхности, но и некоторой имманентной реакцией самого образования как особой культурной сферы на внешние вызовы.

Аналогией здесь может служить классно-урочная система, которая была введена в качестве «эксперимента» и «инновации» уже в XVI веке в немецких гимназиях, а Я.А. Коменским и реформацией превращена была в очень результативную «гуманитарную технологию». При этом несомненная заслуга чешского педагога заключалась в том, что он наполнил эту технологию как форму серьезным содержанием и идеологией.

Отсюда вывод: сегодняшние «гуманитарные технологии в социальной сфере» не плохи и не хороши сами по себе; это только форма. А их действительное развитие, а, стало быть, и духовное производство как производство форм общественного (а не массового!) сознания будет зависеть от того, каким содержанием мы наполним эти пустые формы. К сожалению, сегодня никакого серьезного анализа содержания образовательных программ в рамках реформы образования не наблюдается.



### 4.1. РАЦИОНАЛИСТИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ И МАНИПУЛЯЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

Рационализм как определенная позиция представлен в философии, по крайней мере, в трех формах: во-первых, как мировоззрение (теоретическое отношение к миру), во-вторых, как метод философского, а затем и общенаучного исследования и, в-третьих, как веберовский «идеальный тип» известного отношения к миру, характеризующий собой конкретное общество западного образца.

Как мировоззрение рационализм возник вместе с философией вообще и с европейской античной философией в частности, победу христианского религиозного иррационалистического мировоззрения можно считать первым глобальным кризисом рационалистического античного мировоззрения. Западное христианство, однако, само оказалось вовлечено в рационалистическую парадигму. Европейская средневековая история – это постепенная победа рационалистического мировоззрения в религиозной оболочке, закончившаяся откровенной утилизацией христианского учения: с позиций аутентичного христианства средневековая схоластика – это один сплошной грех человеческой гордыни и сомнения. Протестантизм же – вообще не религия; недаром Макс Вебер, ценивший роль протестантизма очень высоко, как искренний и честный исследователь чаще использует понятие «протестантская этика», то есть и не религия вовсе, а вполне рационалистическое мировоззрение. Только православие до конца выдержало и выдерживает до сих пор честную иррационалистическую позицию, сформулированную еще Блаженным Августином: бог – в сердце, разумом его не постичь, да и постигать не надо, его надо чувствовать.

Как метод философского исследования рационализм, как известно, возник в Новое время, став одним из фундаментальных методов современной науки.

Наконец, как «идеальный тип» определенного отношения к жизни, как паттерн поведения, как «рациональное социальное действие» рационализм утвердился в Европе вместе с протестантизмом. Широкое распространение «рационального социального действия» в этом регионе дало основание Макс Веберу считать его важнейшей детерминантой общественного развития. Эта тенденция распространения и усиления влияния «рационального действия» и рационалистического мировоззрения и рационализма как научного метода исследования не встретила сопротивления ни в экономике, ни в политике, ни в религии, ни в морали.

Компаративистские исследования в истории педагогики хорошо показывают, что европейская и отечественная системы образования по-разному реагировали на этот «вызов времени», как сегодня принято говорить. Мартин Лютер, начав прямо с разрушения старой, ориентированной на традиции, системы образования и приведя одних гуманистов (Меланхтон) в замешательство, других (Эразм) – в ужас, очень быстро понял ошибку и забил тревогу в своих знамени-

тых обращениях и проповедях. И статус школы как социального института социализации в протестантизме был быстро не только восстановлен, но и усилен. Социальная же и политическая активность протестантских идеологов, в особенности их крайних течений – пуритан, пиетистов, баптистов, породила, как писал М. Вебер, своеобразный «интеллектуализм масс, более в истории не повторявшийся» [Шпенглер, 1993, с. 178]. Ответом европейской педагогики на этот «вызов времени», по сути, стала классно-урочная форма обучения и идея пансофии Я. А. Коменского, согласно которой всех нужно учить всему, ибо кто мудр, тот повсюду сумеет быть полезным и будет подготовлен ко всем случайностям.

Призыв И. Канта «пользоваться собственным умом» как главный девиз Просвещения получил свое закономерное продолжение как в натурализме с его идеями «*tabula rasa*» (Д. Локк) и «естественного воспитания» (Ж.-Ж. Руссо), так и в неогуманизме (И.М. Геснер, И.А. Эрнести, К.Г. Хейне) с его упором на изучение древних языков. Позиция Г.В.Ф. Гегеля, согласно которой индивидуальный дух должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению всеобщего, к усвоению существующего всеобщего образования, лишь на первый взгляд противоречит кантовскому призыву. На самом деле педагогическая концепция Гегеля вытекает из его философской системы, в которой мы видим рационализм доведенным до его логического конечного результата: действительно «рациональной», то есть истинно разумной мы можем считать только позицию, опирающуюся на всеобщий разум; разум, собственно, только тогда и разум, когда он всеобщий, в то время как сугубо индивидуальный разум – это просто миф. Индивидуальным может быть лишь рассудок, то есть действительно индивидуальная способность к логическому абстрактному мышлению. В конечном итоге, если продолжить мысль Гегеля, истинно рациональное социальное действие – это действие, опирающееся на рациональное мировоззрение и на рационализм как научный метод исследования. Но именно этот вывод и не был сделан западной философией, в которой, начиная с Макса Вебера, происходит странный поворот в трактовке категории «рационального», к чему мы вернемся позднее.

В отличие от этого, отечественное образование долго и упорно сопротивлялось распространению рационализма, шедшему с Запада. Представлять это сопротивление как некую реакцию инертной, темной, «кондовой», «плохой» России на влияние динамичного, просвещенного, современного и «хорошего» Запада, по меньшей мере, не логично хотя бы потому, что противоречив и сложен как процесс распространения рационализма [Хоркхаймер, 1997], так и феномен традиции [Шацкий, 1990]. Метаморфозы первого (рационализма) столь же причудливы, сколь разнообразны содержательные смыслы второго (традиции).

Это сопротивление отечественного образования распространению рационализма существовало в двух формах: идеологической и дидактической. Идеологическая форма – это православное противостояние проникновению протестантской (а до эпохи Реформации – католической) морали, что в то время являлось формой национальной самоиндификации, поскольку в таком противостоянии только и пробуждается национальное сознание. Дидактическая же

форма выглядит как недопущение проникновения рационализма в виде логики как части европейской образовательной программы «семи свободных искусств» в отечественные образовательные программы. И надо сказать, что эти две формы (идеологическая и дидактическая) органично были связаны между собой.

Отказ от античного наследия и замкнутость в рамках «учения книжного» характерны были уже для средневековой отечественной образовательной традиции. Во времена Московской Руси выполнять важную функцию духовного наставника и хранителя веры учитель мог только благодаря этой замкнутости, а знания его в форме «суммы» были вполне созвучны тогдашнему менталитету. В отличие от средневековой схоластики «сумма» эта была квинтэссенцией *собственной* духовной культуры, духовной традиции, выступавшей тогда в сугубо религиозной форме. Главная цель образования, согласно православной идеологии, – нравственное самосовершенствование, а не рациональное познание мира. Ситуация в высшем образовании стала меняться лишь в XVII веке, когда высшая школа стала обеспечиваться кадрами сразу из двух источников: из мира греческого и из юго-западной Руси – Украины и Белоруссии, где «братские школы» являлись бастионами противостояния католической и протестантской экспансии. Вопрос «Учиться ли нам полезнее грамматики, риторики, философии и теологии и стихотворному художеству, и оттуду познавати божественная писания, или не учася сим хитростем, в простоте Богу угождати и от чтения разум писания познавати?» [Архангельский, 1990] – был вопросом выживания. Не удивительно, что Россия вначале пошла по второму пути. Причем у московских властей возникали подозрения в чистоте православия не латински образованных выходцев из Киева, владевших «сими хитростями» и откровенно пропагандировавших схоластику и науки тривиума и квадравиума, а учителей-греков, судьба которых незавидна. Вполне искренний в своих помыслах доминиканский монах Максим Грек (Михаил Триволис), канонизированный православной церковью в 1988 году, вторично постригся в православие и, будучи приглашен Василием III в Москву, уже через семь лет своего московского служения был заточен в монастырь по подозрению в нечистоте веры и провел в заточении двадцать три года.

Церковный раскол стал лишь последним, заключительным актом духовной драмы идеологического противостояния России Западу. По словам П.Н. Милюкова, московская духовная власть расколом объявила русское национально-религиозное движение, явившееся реакцией на влияние Запада, а светские власти объявили раскол еще и государственным преступлением. Наконец, в 1687 году была основана Эллино-греческая академия – первое высшее учебное заведение в Москве. «Учители» академии по уставу непременно должны были быть из православных, русских или греческих, а другим приезжим «без подлинного об них известия и достоверных благочестивых людей свидетельства, словесем их не верити, и в блюстителю [ректоры] и во учителя их не устроить» [Архангельский, 1990, с.104]. Ректор и профессора должны были давать присягу в твердом хранении православия, а не соблюдающий присягу «по вине да накажется, и от чина своего учительского да извержется», за хуление же православия «да

сожжется». За преподавателями академии закрепляется функция идеологического контроля и цензуры: они обязаны были контролировать так называемых «домовых учителей», то есть «мастеров грамоты», занимавшихся частными уроками, особенно многочисленных тогда в Москве. Монополия же обучения латинскому, греческому, польскому и «прочим странным языкам» принадлежала академии, а виновные в нарушении этой монополии подвергались конфискации имущества. Более того, в случае перехода иноверца в православие его заносили в особые книги, которые хранились у ректора и профессоров, на коих и была возложена обязанность следить за чистотою веры вновь обращенного.

Реформы Петра I круто развернули страну на курс вестернизации, а образование – в сторону «рационализации»: учитель довольно быстро, в течение столетия, превращается из духовного наставника в государственного служащего. С переименования в 1701 году Греко-латинской академии в Славяно-латинскую в ее истории начался латинский этап; в школе математических и навигацких наук также преподавали латински образованные преподаватели из Эбердинского университета (Шотландия); для преподавания в Санкт-Петербургской Академии наук были приглашены шестнадцать известных европейских ученых. Обучать в частных школах разрешалось даже и не православным. Так, в 1701 году в Ново-Немецкой слободе была открыта школа Н. Швиммера, переданная затем пленному пастору из Лифляндии Эрнсту Глюку.

Новые учебные заведения, латинизированные и специально-профессиональные, стали готовить учителей для самих себя и других школ. Содержание таких учителей государство брало на себя, а сами они становились государственными служащими. Этот новый учитель уже не был образованным интеллектуалом и, тем более, духовным пастырем и воспитателем, как это было сто лет назад, а, скорее, прагматиком от образования, то есть чиновником.

Характерной фигурой здесь мы можем считать самого идеолога реформ Феофана Прокоповича, практиковавшего, как известно, в роли преподавателя: свое латинское образование он получил в коллегии св. Афанасия в Риме, а затем в Лейпциге и Йене; как личность же, по оценкам исследователей, был он «весьма беспринципным деятелем, проявляя истинный энтузиазм в любом, даже неприглядном деле, которое поручал ему царь» [Анисимов, 1989, с.331]. Верхом такой беспринципности стало, например, его участие в деле царевича Алексея, увенчанное «Уставом о наследии престола».

Другой характерной личностью, уже положительной, является Л.Ф. Магницкий об образовании которого мы не находим никаких сведений; отсутствие фундаментального образования, однако, не помешало ему только благодаря своим блестящим математическим способностям стать широко известным педагогом, работать в школе более тридцати лет и написать очень хороший по тем временам учебник. Прагматиками и узкими специалистами были и иностранцы, часто преподававшие в новых профессиональных школах. Общее суждение П.Н. Милюкова о переменах в менталитете в полном объеме касается и личности учителя: «При московском чине жизни, как ни был он плох и низмен сам по себе, все-таки были вещи, которые делать было обязательно, и были другие, которых делать было *нельзя*. Теперь таких вещей не оставалось.

Все было можно и ничто не было обязательно, кроме очередного приказания реформатора» [Милуков,1995,с.145], торжество же официальной веры над народной «внесло раздвоение в душу огромного большинства современников... совесть была сломлена или усыплена этим внутренним раздвоением: а всего лучше подходили для наступившей ломки те, у которых она совсем молчала».

В отношении же содержания образования уже в конце XVIII века Екатерина II столкнулась с необходимостью учитывать национальные особенности при пересадке немецко-австрийской системы образования и при переносе европейских идей Просвещения на российскую почву. Ею лично и была произведена такая адаптация рационалистических идей европейского Просвещения к российским условиям. Со второй попытки реформа образования удалась, и комиссия об учреждении училищ отмечала: «Все сии школы находятся везде в совершенном единообразии: ученики все... читают одинакие учебные книги, а учителя употребляют одинакий способ обучения» [Краснобаев,1987,с.82]. Процесс превращения учителя из наставника души в государственного служащего завершился, а рационалистическая традиция в образовании окончательно утвердилась в следующем столетии в процессе дискурса западников и славянофилов.

Если в естественных науках и в философии рационализм как мировоззрение и как научный метод исследования в России утверждается уже с XVIII века, то в следующем, XIX столетии, рационализм утверждается уже и в социальных науках. Даже славянофилы и «почвенники», противники западного влияния, пользуются этим методом на отечественном материале, в отечественной проблематике, используя отечественный философский категориальный аппарат. Тем не менее, российская ментальность очень мощно сопротивлялась западному рационализму. В чем же суть этого очень упорного противостояния влиянию Европы, теоретическое выражение которого так ярко представлено у Н.Я. Данилевского в его труде «Россия и Европа» (1869)? Не в бесперспективном же противлении рационалистическому мировоззрению и рационализму как методу научного исследования, тем более, что он на российской почве, как это было сказано выше, вполне благополучно утверждался как в науке, так, в конечном счете, и в образовании. Речь, видимо, идет о сопротивлении какой-то другой тенденции, какому-то другому «рационализму».

И тут мы вновь возвращаемся к М. Веберу как социологу и теоретику, к его «идеальным типам» «социального действия». Вебер под «рациональным действием» понимал действие индивида, опирающегося на собственный, индивидуальный разум, в противоположность тому, кто опирается на чувства и эмоции («аффективное действие»), и тому, кто опирается на коллективный разум («традиционное действие»). А такой *индивидуальный разум* есть пустая абстракция; в действительности индивидуальный разум имеет социальную природу и не существует на манер лейбницианской монады. То, что Вебер называет «целе-рациональным действием» на деле оказывалось просто коммерческим индивидуализмом. Позже С.Н. Булгаков напишет, что этот homo oeconomicus – не человек, а «счетная линейка, с математической правильностью реагирующая на внешний механизм распределения и производства» [Булгаков,1993,с.343].

*Действительно* рациональным, то есть основанным на современном (а не только традиционном) коллективном разуме, является действие, опирающееся на знание законов этого мира и себя как действующего в этом мире субъекта, то есть действие, опирающееся на научное мировоззрение, которое и является пределом, максимумом рационализма. Вебер же ведет речь не о мировоззрении, а о *мотивации поведения*.

Поэтому у него и появляется кроме «целе-рационального» еще и «ценностно-рациональное» социальное действие, поскольку он понимает, что коммерческо-экономический интерес – не единственный мотив современного «рационального» индивида. При этом, искренне признается он, невозможно найти ответ на вопрос, что же для нас приоритетно – *успех* или этически определяемая *ценность* самого действия. И если первоначально рационализм как мировоззрение и метод был существенной составляющей этой новой европейской тенденции, так что способствовал бурному развитию современной науки в протестантских регионах Европы, то постепенно, с превращением протестантизма в идеологию (в «пропаганду», по словам Вебера) на первый план все более, а в XX веке – исключительно выдвигается *ценность самого коммерческо-индивидуалистического социального действия*.

Вот именно этой тенденции коммерческой индивидуализации жизни, а вовсе не рациональному мировоззрению и рационализму как методу сопротивлялась наша отечественная культура и отечественное образование, всегда ориентированные на коллективный разум, на социально-психологическую традицию.

Надо сказать, что в XX веке вообще обнаруживается снижение роли в управлении социальными системами таких традиционных институтов социализации, как семья, церковь и образование, в то время как роль идеологии и политики, напротив, значительно повышалась. При этом если в первой половине века политика и идеология в управлении откровенно доминируют, то во второй половине все происходит под усыпляющие разговоры о «конце идеологии» и «революции менеджеров», хотя на самом деле начался новый виток политизации и реидеологизации общества, но на существенно иных социально-экономических и технологических основаниях и в существенно иных формах.

Одним из последних ярких свидетельств такой реидеологизации является известная книга Фрэнсиса Фукуямы «Конец истории и последний человек» (1990), в которой автор безуспешно пытается вдохнуть новую жизнь в идеологию либерализма. По логике автора, на пути к «концу истории», то есть к обеспеченному, счастливому, абсолютно «рациональному» либерально-демократическому обществу у народов возникает ряд объективных препятствий. Одно из них – культурные традиции: «Культура – в виде сопротивления преобразованию определенных традиционных ценностей в ценности демократические может, таким образом, представлять собой препятствие на пути демократизации» [Фукуяма, 2005, с. 327]. Фукуяма далее насчитывает до четырех таких тормозящих демократизацию культурных факторов: национальное сознание, религия (кроме протестантизма), традиции социально иерархизированного централизма и отсутствие исторических предпосылок к гражданскому обществу, то есть каких-то форм частной, внесударственной деятельности. Выход,

предлагаемый Фукуямой, вполне в духе сегодняшнего времени: государства, говорит он, могут играть очень важную роль в *формировании* народов, то есть выработке их «языка добра и зла» и создании новых привычек, обычаев и культур *de novo* (заново), поскольку «Культуры – не статические явления, подобные законам природы; они – создание людей и находятся в процессе постоянной эволюции... Следовательно, к культурным «предусловиям» для демократии, хоть они определенно важны, надлежит относиться с некоторым скептицизмом» [Фукуяма,2005,с.337].

Вторая же проблема заключается в том, что само либерально-демократическое общество отторгает тимотического, иррационального, стремящегося к признанию человека, ибо он уже признан и должен быть счастлив. Типическое порождение этого общества – буржуа, который будет вести внутренние «расчеты затрат и выгод», всегда позволяющие найти причину «работать внутри системы». И это понятно, ведь «Либеральные общества определяют правила для взаимного самосохранения, но не пытаются ни дать своим гражданам какую-то положительную цель, ни пропагандировать какой-то конкретный образ жизни как высший или предпочтительный. Какое бы положительное содержание ни имела жизнь, оно должно быть создано самим индивидуумом. ... государству как таковому это безразлично» [Фукуяма,2005,с.252].

Этим и обеспокоен автор, не без основания признающий, что без «тимоса» человек не есть человек, что понимал в свое время уже и М. Вебер, вводя понятие «ценностно-рационального действия». Что же предлагает Фукуяма? Во-первых, говорит он, в либерально-демократическом государстве достаточно сфер проявления тимоса: это и политика, и искусство, и спорт, и досуг и несть им числа. А во-вторых, к концу истории подошла только часть человечества, а остальные еще находятся в историческом времени, и задача постисторических государств – помочь отстающим преодолеть этот барьер, чтобы также погрузиться в состояние либерально-демократического счастья. Так что «традиционный морализм американской внешней политики с его заботой о правах человека и “демократических ценностях” не так уж наивен» [Фукуяма,2005,с.421], заключает автор. Правда, признается чуть ниже автор, именно демократические правительства искусно манипулируют народами и обращаются с ними, как с глупыми, несмышленими детьми, поскольку «зачастую успех либеральной политики и либеральной экономики строится на иррациональных формах признания... Чтобы демократия была действенной, у людей должна выработаться иррациональная гордость за свои демократические институты» [Фукуяма,2005,с.19]. Ведь ««последний человек», который, будучи вышколен основателями современного либерализма, оставил гордую веру в собственное превосходящее достоинство ради комфортабельного самосохранения. Либеральная демократия рождает «людей без груди», состоящих из желаний и рассудка, но не имеющих «тимоса»» [Фукуяма,2005,с.24], когда «человек перестает быть человеком». Известно, что подобные мировоззренческие кризисы заканчивались, как правило, вспышками иррационализма гораздо менее безобидными, чем гнев ищущего признания «тимотического человека».

Социальными основаниями политики и идеологии всегда являлись потребности и интересы тех или иных социальных групп, оформлявшиеся и декларируемые в партийных и государственных программах и реализуемые в видимых формах политической практики. Сегодня эта связь идеологических программ и лозунгов с потребностями и интересами социальных групп не очевидна, не ясна, намеренно замазывается политтехнологами и все больше носит латентный, скрытый характер. До такой степени латентный, что социологи говорят о поведении масс вопреки их собственным объективным интересам и об утрате такими традиционными субъектами политики, как государство и политические партии, своей субъектности.

Такое положение, когда старые институты социализации потеряли свое былое значение, а функционирование новых все более носит манипулятивный характер, острее ставит в повестку дня вопрос о сущности человека, о нашем знании и понимании общества. Мы согласны с теми исследователями, которые считают, что общество вообще, а современное общество в особенности, немислимо без манипулирования сознанием масс, то есть без маккиавелизма. Дело не в том, хорошо это или плохо, а в том, что это факт нашей социальной действительности, и задачей, стало быть, является не моральное принятие или неприятие, а рациональное обнаружение манипуляции в социальной реальности и защита от нее, если это возможно. Вопрос этот вследствие возрастания роли идеологии и политики в условиях широчайших возможностей современных информационных коммуникаций уже выходит за рамки научного и философского дискурса и становится частью широкого культурно-цивилизационного контекста, поскольку в современных условиях многократно возрастает степень включенности каждого индивида, каждой личности в этот контекст.

Фундаментальные и смыслообразующие вопросы эпохи, конечно, всегда были в поле зрения теоретиков-гуманитариев, «рационально» на них реагировавших, так же, как и профессионалов от искусства, реагировавших в эмоционально-образной форме. Но есть особая возрастная группа, которая на важнейшие проблемы эпохи всегда реагировала наиболее чутко и остро своим поведением, платя за ошибки политиков своими судьбами. Это – молодежь. Искренность и наивность восприятия и слабые еще личные социальные связи делают молодых более уязвимыми к манипуляциям, но зато и более чуткими к узловым проблемам эпохи.

Но уметь отличить добро от зла и понять социальную проблему – разные вещи. И тогда неизбежно возникают вопросы. *Нужно ли нашему современнику, в особенности молодому, понимание общества? Существуют ли в сегодняшнем социальном познании критерии истины?*

Ответ на первый вопрос кроется в *целевых установках* субъекта деятельности. И если таковых вообще нет или они социально не значимы, свернуты на индивидуальность, на сугубо личный успех, то и знание общества либо совсем не нужно, либо, в лучшем случае, нужно как знание условий, «поля» для личной самореализации. Если же социально значимые целевые установки существуют, то они не рождаются из индивидуальной головы, а изначально имплицитно всегда содержатся в культуре этноса, то есть в тех значениях и коллек-



тивных смыслах (концептах), которые актуализируются в человеческой деятельности и ее продуктах.

Социальный проект эпохи Просвещения, детищем которой является индустриальная цивилизация, впервые в истории предлагал опираться в выборе целей человеческой деятельности не на культуру и традиции, а на человеческий разум. А разум, как известно, всегда стремится к совершенству и гармонии. Из закономерного в рамках рациональной логики Просвещения вывода о том, что человек и общество несовершенны, а, стало быть, надо их улучшить, Огюст Конт выдвинул идею научного подхода к изучению самого общества. В течение XIX века эта социально значимая цель из утопии постепенно не только превращалась в науку, но и, в известной степени, становилась частью менталитета. «Изменить нравы не только людей избранных, но и широких масс, которые должны будут, благодаря системе всеобщего образования, более или менее участвовать в этом великом перерождении» [Конт,2001,с.95-96], – так писал родоначальник социологии в своей работе «Дух позитивной философии».

Однако «социальное чувство», которое, по словам Конта, является «первым необходимым основанием всякой здоровой морали», в идеологию индустриального общества включено было в каком-то извращенном виде – не как уважение к роду и традиции, а как страх перед массой, толпой. Этот страх заставляет позже эстета и поэта Фридриха Ницше искать выход в иррационалистическом индивидуализме, а учителя гимназии Освальда Шпенглера – в прусском казарменном социализме, в рамках которого мысль «разведения сверхчеловека» и «превращения человечества в конский завод» кажется чудовищной, но концептуально вполне логичной, поскольку «разведение человечества вытекает из понятия искусственного отбора» [Шпенглер,1993,с.562]. Шпенглеровское понятие «искусственного отбора» уже и рядом не лежит с контовским «социальным чувством», которое никак не вписывается в идеологию индустриального общества.

Такое выхолащивание содержания очень характерно для так называемой «современной цивилизации», отождествляемой некоторыми исследователями с цивилизацией рынка и индивидуализма: в логике этой «цивилизации» единственным смыслом жизни человека может быть только индивидуальная свобода, опирающаяся на «права человека», а единственной целью – индивидуальный успех, измеряемый в денежном эквиваленте. Традиция же и родовой духовный опыт, где мы только и можем черпать социально значимые цели, оказываются нужны только в том случае, если их можно дорого продать или использовать все в тех же целях политической манипуляции. Именно таким образом в свое время в Германии была, например, использована философия Ницше. Аналогичным образом во второй половине прошлого века использовались многие продуктивные идеи экзистенциализма (творчество, свобода, «выбор себя» и др.) – не для целей развития личности, а для дальнейшей атомизации человека. Справедливости ради надо сказать, что в советское время отечественными политиками искусно использовались также и идеи марксизма. В принципе, это – обычная практика прошлого столетия, и мы не будем далеки от истины, если

скажем, что для целей политической манипуляции так или иначе использовались все сколько-нибудь содержательные философские идеи и доктрины.

Принципиальное отличие сегодняшней реальности в том, что от манипуляции фактически уже не скрыться – ею охвачены все и каждый. «Рыночный» подход к культуре приводит сегодня к тому, что не только традиция, но и личные убеждения объявляются ограничивающим, сковывающим фактором индивидуального сознания, мешающим индивидуальной адаптации и успеху. Некоторые наши школы так и формулируют свою воспитательную цель: формирование адаптивной личности, способной к продуктивной и успешной деятельности в постоянно меняющемся мире. Такой риторический прием, называемый «аргументом от жизни», будучи без ответа, по-видимости, в глазах профана, приобретает статус «научного аргумента» и в качестве очередного симулякра формирует сознание, в том числе и молодежи, которая не в состоянии еще понять, что с гибелью традиции погибнет и общество. В результате осуществляется подмена социально значимых целей на сугубо индивидуальные, которые требует знания общества только как поля для самореализации – личностной, профессиональной, карьерной и др. Так при помощи манипуляции из сознания выхолащиваются социально значимые цели.

А каков же ответ на второй вопрос – существуют ли в сегодняшнем социальном познании критерии истины? Такие критерии философия традиционно искала в разуме, в человеческой способности отличить существенное от несущественного, благодаря чему человек и овладевает навыками правильного мышления. Для того же, чтобы отличать существенное от несущественного в социальной реальности, необходимо владеть *методологической и теоретической подготовкой*, позволяющей адекватно анализировать эту социальную реальность. Однако такая установка в сегодняшней социальной действительности без анализа самой этой действительности не эффективна, поскольку качественно изменился объект познания – общество.

Важнейшая методологическая установка эпохи Просвещения заключалась в принципе опережающего познания, согласно которому прежде чем действовать, необходимо знать – «Видеть, чтобы предвидеть». О. Конт был убежден, что естественный порядок, вытекающий из законов, движущих миром, «должен, очевидно, быть нам сначала хорошо известен для того, чтобы мы могли либо его изменять в наших интересах, либо, по крайней мере, приспособлять к нему наше поведение» [Конт, 2001, с.38]. Такое рациональное предвидение, необходимо вытекающее из постоянных отношений между явлениями, Конт и называет главной характерной чертой положительной философии. Но этот принцип, в свою очередь, был основан на убеждении, что изменения в этом мире («прогресс», по Конту) закономерны и принципиально предсказуемы. Сегодняшняя же социальная действительность гораздо менее предсказуема, чем во времена Конта, а, следовательно, и трудно уловима для познания.

Из этой ситуации возможно два выхода: либо отказаться от принципа опережающего познания, а значит и вообще от социального познания как такового, либо совершенствовать методы и методологию познания. Постмодернизм вовсе не является «третьим путем»; на самом деле, как нам кажется, все философы и

социологи, работающие в постмодернистской парадигме, либо иррационалисты, принципиально даже не пытающиеся объяснять и понимать общество как систему закономерностей, либо рационалисты, пытающиеся (например, в поисках «новой рациональности») отыскать новую методологию.

Нетрудно догадаться, как поступает наш абстрактный «манипулятор»; он как раз и доказывает, что социальная реальность принципиально непознаваема. Но что же нам делать с теми знаниями, что уже имеются у нас? Их надо объявить ложными. При этом следует подчеркнуть, что такая подмена понятий зачастую есть результат не чьего-то злого умысла, а скорее – некомпетентности. Изъятые из контекста западной культуры и оторванные от конкретной социальной (и лечебной!) практики, идеи Фрейда, Юнга, Маслоу, Перлза и др. в контексте нашей культуры и нашей социальной реальности приобретают совсем иной социально-культурный и политический смысл. В психоанализе, например, убеждения, основанные на структурах сознания (то есть вербализованные и рационально сформулированные), объявляются ложными, а истинными считаются только те, которые проистекают из бессознательного и пережиты в личном опыте. Так, американский психолог С. Криппнер, проводивший в Москве трехдневный семинар «Использование снов для изучения личной мифологии», поясняет, что иногда это понятие – личная мифология – называют системой убеждений. И вот это пояснение, вырванное из контекста практики лечения неврозов, превращается в очередной симулякр: «убеждения – это мифы».

Уже не только психологам хорошо известна практика NLP [Бэндлер, 1998], являющаяся примером манипуляции с благими лечебными целями. Но ведь авторы, изменяющие средствами нейро-лингвистического программирования структуру и содержание индивидуального сознания пациентов, в своих книгах, описывающих и пропагандирующих опыт их работы, везде исходят из убеждения, что объективной реальности не существует, а мир есть только то, что мы о нем думаем. Следовательно, все наши проблемы носят субъективный характер, а чтобы избавиться от них надо лишь изменить свое отношение к ним. Так, авторы одного из пособий, обещающего быстро научить «менять убеждения по индивидуальному сценарию», пишут: «Будучи людьми, мы никогда не будем точно знать, что такое реальность, потому что наш мозг *действительно* не видит разницы между выдуманным опытом и опытом, который запомнили» [Дилтс, 1993, с.33]. Под «выдуманным» опытом здесь подразумевается система рациональных суждений и умозаключений, направленных на отражение социальной реальности.

Вообще влияние сознания на язык и речь всерьез изучаются давно, по крайней мере с И.Г. Гердера, а вот влияние языка на сознание стало изучаться только в XX веке. Одной из первых попыток стала книга А. Кожибского «Наука и здоровье» [Korzybski, 1941], в которой автор, анализируя политико-идеологическую пропагандистскую практику СССР и Германии, выдвигал перед общей семантикой, новой тогда наукой, задачу изучения «живых реакций людей» на «нейролингвистическую среду как среду», на «семантическое поле», создаваемое пропагандой. Автор прямо предлагает отказаться в анализе действительности от аристотелевской логики с ее «двухвалентной» (закон непро-

тиворечия, закон исключенного третьего) системой языка, создающей «семантическое торможение» в виде обобщения на основе законов мышления. Кожибский и предлагает не обобщать, ибо любое обобщение – это уже «аристотелевская» структура языка. И хотя книга и «антропологическая» теория культуры Кожибского были подвергнуты справедливой критике рядом авторов [Шафф,1963; Rapoport,1954], а его стремление доказать, что слова вообще не связаны с вещами и, следовательно, смыслы слов, являясь плодом нашей фантазии, полностью в нашей власти, А. Шафф назвал «шаманским фокусом» [Шафф,1963,с.114], однако трудно не согласиться с А. Рапопортом, который усмотрел в далекой от научности работе польского автора серьезную проблему будущего, значение которой становится ясно нам только сегодня.

Эта проблема - познаваемости мира вообще и социальной реальности в частности – традиционно имеет две стороны: первая – о наличии в социально-историческом процессе объективного содержания, и вторая – об истинности тех смыслов, которые мы вкладываем в наши понятия, идеи, суждения, концепции, теории, касающиеся этой самой социальной реальности. Содержанием социально-исторического процесса мы будем считать культуру во всем ее многообразии как совокупность осмысленных отношений людей к природе и к самим себе. Культура для нас, таким образом, – это *континуум смыслов*, материализующихся в продуктах «второй природы» (материальная культура) и уже потом удвоенных, отраженных в форме идей, образов сознания (духовная культура). В своем действительном бытии эти смыслы существуют в паттернах поведения, установках, традициях, менталитете, обычаях и т. д.

Надо сказать, что такое понимание культуры не отрицает рационализма как мировоззрения или как метода исследования. Но веберовский «идеальный тип» при таком понимании культуры становится идеологическим стереотипом, откровенно нацеленным на разрушение не только традиций, но и на обесмысливание социально-исторического процесса. А сопротивление вначале западной рационалистической тенденции, а затем – коммерциализации и индивидуализации, наблюдавшееся в отечественной культуре и образовании, выглядит как здоровая реакция организма, стремящегося сохранить себя, свою культуру, свой континуум смыслов.

#### 4.2. ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ: ДЕКЛАРАЦИЯ И ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ

Когда говорят о насилии в педагогике, то имеют в виду принуждение, которое оправдывается благом, ради которого оно и совершается. Таким благом, оправдывавшим принуждение в педагогике, всегда были цели образования как желаемый и планируемый результат педагогического воздействия (взаимодействия). И пока что ни педагогика, ни психология не доказали нам однозначность этой связи между средствами и целями. Иными словами, нет достаточных оснований утверждать, что принуждение всегда ведет к отрицательным результатам, а отсутствие принуждения, наоборот, к положительным. Педагог-

практик хорошо знает цену рассуждениям гуманиста-теоретика о стилях педагогического руководства, и отлично понимает, что учитель просто обязан владеть всеми тремя стилями – и авторитарным, и демократическим, и либеральным (в некоторых учебниках последний пренебрежительно назван «попустительским»), иначе он просто не сможет работать в массовой школе. Так и в индивидуальном воспитании мы можем привести примеры блестящих результатов действия авторитарной педагогики и отрицательных результатов педагогики демократической и либеральной.

Если связь между методами и результатами в педагогике столь неоднозначна и неопределенна, то в чем же причина такого острого интереса к этой проблеме? Почему мы говорим о ненасилии (не принуждении) как о более предпочитаемом выборе? Неужели же, после печального опыта XX века, мы поверим во всеобщую гуманизацию общества и грядущее торжество разума? Для ответа обратимся к истории образования.

Известно, что средневековая педагогика была сугубо авторитарной, как в семье, так и вне ее: в школе, университете, ремесленной мастерской, рыцарской среде. Этот авторитаризм, однако, ни у кого не вызывал не только протестов, но даже сомнений. На картинах того времени грамматика изображалась в виде царицы, в правой руке которой – нож для зачистки ошибок, а в левой – бич. Отсюда и любопытные прозвища некоторых учебников, вроде *sparadorsum* – «береги зад». Ф. Паульсен [Паульсен, 1908, с.35] упоминает о шумном и любопытном празднике для школьников, на котором им разрешалось даже легкая выпивка: это общий поход в рощу за розгами, который остроумные школьники прозвали *virgidemia* – «сбор розог», по аналогии с *vindemia* – «сбор винограда». Любопытна в связи с этим этимологи слова «disciplina»: этим именем обозначались различные способы раскаяния в грехах с помощью сечения; например, *disciplina flagella* подразумевала применение плети. Существовали даже понятия для обозначения, так сказать, «локализации»: *disciplina sursam* – «верхнее наказание» и *disciplina deorsum* – «нижнее наказание». Факты, красноречиво говорящие, что розга и вообще принуждение в воспитании были просто частью менталитета и взрослых и детей. Вряд ли объяснение такого равнодушия к методам воспитания средневековыми жестокими нравами можно считать научным. Столь же некорректно видеть причину в отсутствии гуманистических идей в педагогической теории и, как следствие, чадолубия в педагогической практике.

Объяснение нам видится в том, что средневековая педагогика была, если можно так сказать, вполне искренней: не было ни какого противоречия между декларируемыми и истинными целями образования. Профессиональное по своему содержанию, средневековое образование нужно было для того, чтобы социально определиться и, в конечном итоге, выжить в конкретно-исторических условиях сословного общества. Даже церковь этого в принципе не скрывала в отношении образования школьного: окончание школы гарантировало церковную должность и небольшое, но стабильное материальное обеспечение. Социологи сегодня сказали бы, что между явными (декларируемыми) и латентными,

скрытыми (истинными) целями деятельности социального института образования зазор был минимальным.

В позднем средневековье со сменой педагогической парадигмы частично изменилась и цель: наряду с целью профессионального образования, которая осталась, выдвигалась и другая – формирование христианских добродетелей и воспитание благочестивого христианина. При этом расхождение между декларацией и действительностью, опять-таки, были незначительными, педагогика и педагоги были вполне искренними в своем авторитаризме, а все участники воспитательного процесса – и взрослые и дети – не испытывали ни какого дискомфорта от этого авторитаризма. Так, во всех элементарных народных школах христианско-коммунистических общин главенствовала абсолютно авторитарная педагогика. Сугубый авторитаризм был характерен и для «гуманистических» школ эпохи Возрождения, не смотря на ценные дидактические идеи, развивающие принцип «природосообразности» (обучение в форме игры, принцип наглядности, наблюдение и эксперимент в обучении, преподавание грамматики вместе с лексикой при изучении латинского и иностранного языка и т.д.). В известной «Школе радости» сам Витторино да Фельтре лично преподавал богословие, а нравы в этой школе были весьма суровые, не смотря на прогулки по городу и использование наглядности в обучении. Все это воспринималось как должное, и никаких сомнений по поводу применяемых средств воспитания не возникало.

Расхождение между декларируемыми и истинными целями образования впервые появилось в эпоху Реформации. Старая школа была разрушена, но М. Лютер очень быстро понял свою ошибку и забил тревогу в своих знаменитых обращениях к немецкой нации и к князьям с требованием возобновить школьное обучение, ибо «ничто не приносит большего вреда христианству, как нерадение о воспитании детей» [Раумер,1875,с.65]. Очень быстро в протестантизме был не только восстановлен статус школы, но и существенно усилена ее роль как института социализации, поскольку перед школой впервые в истории была поставлена задача обучения всех. У Я.А. Коменского, согласно принципу пансофии, «всех надо учить всему», чем достигается конечная цель образования – обретение мудрости в постижении этого мира, созданного Творцом, и в конечном итоге – «воспитание человеческого рода». Это, однако, только декларируемая цель, истинная же цель – воспитать законопослушного и управляемого подданного, что было воспринято и католиками. Деятельность школы и учителя все больше регламентируется уже не церковью, а государством. В соответствии с новым социальным заказом протестанты первыми ввели принудительное обучение: согласно Веймарскому школьному уставу 1619 года, пасторы и учителя обязаны были вести списки всем мальчикам и девочкам от 6 до 12 лет «дабы можно было поговорить с родителями, которые не желают посылать детей в школу, и в случае нужды принудить их рукою светской власти» [Хрестоматия,1935,с.238]. В странах с сильным влиянием католиков и протестантов с началом Нового времени масштабы и результативность школьного обучения росли. Недаром Вильгельм I, посетив учреждения Франке в 1708 году, одобрил их.

Это резкое расхождение между явными и скрытыми целями в деятельности образования как социального института привело к появлению в педагогике методика как особой формы интеллектуально-рефлексивного обеспечения сугубо практического процесса преподавания и воспитания. Мы, конечно, можем проследить связь отдельных методов и методических приемов с конкретными людьми и именами, что блестяще делает теория и история педагогики, однако *сам факт рождения методики* не есть результат деятельности отдельных гениальных педагогов, поскольку необъяснимой остается деятельность самих этих педагогов. И если мы хотим понять объективную логику развития образования, мы должны признать, что методика, конечно, не родилась сама по себе из недр педагогики; она была реакцией образования на расхождение между явными и латентными целями в деятельности самого образования как социального института. Методика как бы призвана была прикрыть этот зазор между целями.

С этой точки зрения мы вправе говорить о манипуляции в педагогике как о таком воздействии на сознание и поведение ребенка, при котором истинные цели воздействия, во-первых, латентны, скрыты от объекта воздействия, а во-вторых, не совпадают или даже не совместимы с декларируемыми целями. Начиная с эпохи Реформации, педагогика все более становится манипулятивной, то есть методически оснащенной. При этом первый признак манипулятивности – расхождение истинных и латентных целей – вполне совместим с педагогикой; более того – без него современная педагогика вообще не мыслима, поскольку ребенку до поры невозможно объяснить многие понятные взрослому вещи и поэтому приходится прибегать к манипуляции. Вспомним, например, что нравственное сознание ребенка формируется постепенно, от позиции «нельзя, потому что попадет» к позиции «нельзя, потому что это не соответствует понятию человека». Также постепенно, через манипуляцию сознанием ребенка, формируются и другие черты личности – чувство ответственности, самостоятельности, жизненной активности и т.д.

Появление же и углубление второго признака манипуляции – несовместимости латентной и явной целей воспитания и обучения – приводит образование к внутреннему кризису. Именно потому, что потребность в методике объективно тем выше, чем больше зазор между декларируемыми и истинными целями образования, педагогам часто в кризисные периоды развития кажется, что можно решить проблемы путем совершенствования методики. Такие кризисы в развитии национальных систем образования переживались разными странами периодически. История педагогики и образования показывает, что выход каждая система образования искала и находила свой, но стратегия всегда лежал в русле согласования декларируемой и истинной целей образования, то есть в уменьшении зазора между этими целями. Совершенствование же методики было лишь вспомогательным средством.

Вернемся к истории. В эпоху Просвещения, предшествующую рождению индустриального общества, декларируемая и действительная цели образования еще больше расходятся. Главная идея Просвещения предельно проста: для того, чтобы человечество стало лучше, его надо воспитывать и обучать, и эта идеологическая установка не кажется утопичной благодаря идее о свободной, само-

деятельной личности, наделенной разумом и здравым смыслом. Идеологи Просвещения были убеждены, что распространение образования незамедлительно приведет к решению всех основных проблем современности. Однако просвещение народа как стратегическая задача государственной политики ведет также и к возрастанию способности этого самого народа критически относиться к социальной действительности. Понятны и не так уж и некорректны обвинения, звучавшие в адрес просветителей: будили-де разум, а разбудили инстинкты.

Элитой это было понято, и XIX век прошел под знаком борьбы партий, политических, как в Европе, или идеологических, как в России, за школу под лозунгом «За кем молодежь – за тем и будущее». В этой идеологической и политической борьбе за школу декларируемые и действительные цели образования все более расходились, а сама школа все более политизировалась, все более включалась в конъюнктурный цивилизационный контекст и удалялась из поля культуры как континуума смыслов. Наиболее остро на эту проблему противостояния культуры и цивилизации реагировала Россия: весь XIX век не утихала полемика западников и славянофилов. Не трудно заметить, что педагогический смысл этого спора в выявлении истинных целей отечественного образования. Об этом писали и Л.Н. Толстой, и В.В. Розанов, и К.Д. Ушинский.

Расхождение между декларацией и действительностью временно было снято в концепции и практике прагматизма Дж. Дьюи и в советской педагогике 20-30-х годов. Цели общества (истинные цели образования) и цели школы (декларируемые цели образования) совпали. Такое положение сохранялось вплоть до начала НТР, когда многократно возросшая социальная динамика поставила перед образованием другие цели. В отношении американского прагматизма выяснилось, что педагогика, ориентированная на потребу сегодняшнего дня, не отвечает духу времени. Западный неопрагматизм с его интеллектуальным обеспечением в лице «гуманистической психологии» призван был послужить общей теорией новой педагогической манипуляции. Но и советская педагогика столкнулась с проблемой увеличения зазора между декларируемыми и истинными целями образования, а, следовательно, и с необходимостью в новых методиках обучения и воспитания. Об этом красноречиво говорит тот факт, что именно в 60-е годы появляются различные программы развивающего обучения и другие методические инновации, получившие свое развитие позже.

Вместе с тем, именно в XX веке мы впервые сталкиваемся с таким значительным и по объему и по содержанию расхождением между декларируемыми и истинными целями образования, которое дает нам основание говорить о появлении качественно нового явления - манипуляции сознанием общества через школу. Впору говорить о новом ренессансе утопии Просвещения, которая с развитием средств массовой коммуникации вполне может превратиться в антиутопию. Учитель при этом становится не только субъектом, но и объектом манипуляции, в то время как субъектом являются властные структуры, причем не всегда государственные.

Само понятие манипуляции широко применяется сегодня буквально во всех гуманитарных областях знания. Но именно по причине такого широкого употребления понятия настало время разобраться с самим феноменом, то есть не



только раскрыть его сущность, но и ответить на ряд вопросов, раскрывающих явление. Манипуляция – это форма насилия или нет? Допустима ли манипуляция? Если нет, то как ее избежать? Если да, то до каких пределов? В каких областях человеческой жизнедеятельности и в каких формах существует манипуляция? Каковы ее функции? Каково значение манипуляции в различных областях человеческой деятельности? Эти и другие вопросы уже давно стали предметом пристального внимания обществоведов, но особенности современного информационного общества многократно увеличивают их остроту и поднимают проблемы, связанные с ними, на качественно новый уровень, требующий не только теоретических исследований, но и практических действий.

Известно, что в политической практике манипуляция как метод управления применялся давно. Н. Макиавелли был не оригинален и только назвал вещи своими именами, ведь, по сути, вся античная риторская традиция есть методология манипуляции, а политико-правовая доктрина Цицерона с ее «*Res publica est res populi*» – прекрасный пример манипулятивного доктринерства, поскольку понятие *populi* обозначало вовсе не все население, а только тех, кто признает власть Рима. Именно в то время появилось выражение «враг народа», которое использовалось очередным императором, действовавшим от имени народа (*populi*), для борьбы со своими личными врагами. Однако, явление манипуляции было, а проблемы не было. Тот же Макиавелли, истинный гуманист и дитя своего времени, искренне удивился бы, узнав, какими эпитетами награждают его некоторые политологи-моралисты.

Собственно, проблема манипуляции как гуманистическая проблема возникла только в Новое время, а в своем законченном виде была сформулирована эпохой Просвещения, то есть тогда, когда заговорили о правах личности. И первоначально эта проблема в своей научной форме выглядела как вопрос о допустимости эксперимента в политической практике и в гуманитарных областях знания. В XX столетии проблема допустимости эксперимента в социологии становится настолько актуальной, что почти все крупные мыслители выражают к ней свое отношение. По итогам знаменитого Хоторнского эксперимента была пересмотрена роль человеческого фактора в производстве, социологи отказались от концепции рабочего как «экономического человека», было открыто явление неформальной организации и ее влияние на групповую деятельность, что послужило толчком для создания теории «человеческих отношений» Э. Мэйо [Mayo, 1945]. Однако, известно, что в работах основоположников теории «человеческих отношений» постоянно присутствует идея «социальной интеграции», связанная с разработкой системы практических мер для сплочения и контроля над поведением и образом мыслей людей. То есть в ней заложен и определенный манипулятивный потенциал. Известно, что хотя объектом критики Мэйо стало капиталистическое общество (разрушительная роль индустрии для культуры, растущая бюрократизация, атомизация человека, разрыв между технико-экономическим и нравственно-социальным уровнем развития человека), вместе с тем он признавал неизбежность разрушительных последствий общественного прогресса и считал реакционными идеи сторонников возврата к «изжитым формам социальной организации» в век технического прогресса. Позже, со ста-

новлением общества потребления, П. Бурдьё [Бурдьё,1993] уже прямо утверждает, что в потреблении сегодня нет ничего «природного», а потребности – это нечто такое, что приобретается, чему «научают»; это желание, возникающее у людей в процессе социализации. Символы, обозначающие уже не только потребности, а «стиль жизни», должны быть не просто «предъявлены», они должны быть «настроены» на потребителя; такое настраивание осуществляется в игре между марками, брэндами, лейблами и культурными ценностями потребителей. И в этом смысле образование – это тоже компонент структуры современного потребления и как «сфера услуг», и как интеллектуальный капитал, и как институт социализации.

Сегодня мы можем отчетливо констатировать повышенное внимание к образованию как к социальному институту и со стороны государства, и со стороны общества. Формы этого внимания в разных странах, конечно, различны – от политической риторики до существенного повышения соответствующих расходных статей бюджета. Вряд ли даже в последнем случае речь идет о какой-то новой тенденции «гуманизации» в общественном развитии. Процесс политического функционирования государственного аппарата, по-прежнему, в конечном счете, регулируется, несмотря на какую бы то ни было «социальную политику», «абсолютной... самоцелью сохранить или преобразовать внутреннее и внешнее разделение власти» [Вебер,1994,с.16]. В чем же причина такого интереса к образованию?

Первое, что хотелось бы отметить, это постепенное исчезновение из социально-политического заказа образованию цели формирования мировоззрения, как научного, так и (по причине отделения церкви от государства) религиозного. Взамен перед системой образования декларативно ставится другая цель – эффективное содействие успешной *социализации*. Однако, лозунг «Non scholae, vitae discimus», выдернутый из контекста эпохи борьбы со схоластикой, в современных условиях часто превращается в идеологический жупел, направленный против старой советской школы, которая, не смотря на идеологическую зашоренность, формировала-таки целостное естественнонаучное мировоззрение. Действительной же, латентной целью существующей в России системы образования все более становится формирование личности, для которой характерны нравственный релятивизм, индивидуализм, культурно-национальная индифферентность.

Далее, поскольку сегодня заказчиком современного образования, в конечном итоге, является политическая, интеллектуальная и культурная элита общества, такая подмена целей возможна при двух условиях. Во-первых, при достаточной уверенности элиты в том, что общество достигло своего совершенства, прогресс, стало быть, закончен, и речь идет только о все более безупречной адаптации людей к результатам этого прогресса. При этом известные глобальные проблемы предлагается воспринимать как необходимую плату за технократизм и смириться с их неизбежностью. И, во-вторых, при убежденности элиты в том, что целостное мировоззрение не возможно или даже и не нужно, вредно. По крайней мере, для масс. И тогда справедливо протагоровское «человек есть ме-

ра всем вещам», имея в виду как раз тот философский и моральный релятивизм во взглядах, который так возмущал еще Сократа.

Оба эти условия лишь на первый взгляд противоречивы и друг друга исключают; на самом деле в современной социальной реальности то и другое прекрасно дополняют друг друга, а общество, состоящее из людей без целостного мировоззрения и без смыслообразующих его понятий (в принципе, не важно – светских или религиозных), людей, ориентированных лишь на практический успех и достижение сиюминутных целей, как раз такое общество, видимо, и представляется совершенным. Если это так, то это означает, что образование как институт духовного воспроизводства все более перестает быть таковым, ибо теряет ориентацию на «вечное», на смыслы, на значимую и культурно обусловленную историческую перспективу, на содержание и все более ориентируется на форму, на технологии, на атомизацию человека.

#### 4.3. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Целостность общественного сознания как идеального (в форме идей и образов) отражения отношений человека (общества) к природе и к себе, обладающего определенной структурой (уровни и формы), проявляется, прежде всего, в том, что общественное сознание не есть сумма индивидуальных сознаний людей. Это значит, что в процессе функционирования общественного сознания на уровне таких его форм как философия, религия, мораль, право, искусство, наука появляются новые системные свойства и новое качество, которого не было на уровне индивидуального сознания. В частности, каждой форме общественного сознания, при всей их взаимосвязанности и наличии связей с общественным бытием, присуща своя *имманентная логика развития и функционирования*. Факт наличия такой имманентной логики подтверждается хотя бы тем, что философское знание как высшая форма интеллектуальной рефлексии над самим сознанием имеет в своей структуре такие отрасли, как гносеология, философия религии, этика, философия права, эстетика, философия науки. Наличие этих отраслей есть признание за каждой из этих сфер духовной жизни человека прав на относительно самостоятельное существование, своего рода признание за ними онтологического статуса.

Для нас определенный интерес представляет факт появления в середине XX века философии образования как особого исследовательского направления. Программная цель этого направления сформулирована была еще С.И. Гессеном, который считал, что философия педагогики должна обратиться к исследованию целостности и сущности образования, что является для философии «идеями», «бесконечным заданием самой культуры», никогда до конца невыполнимым, но не перестающим от этого оставаться целью, к которой философия должна бесконечно стремиться. Поиск сущности образования, антропологических оснований педагогики продолжался на протяжении всего двадцатого столетия, что позволяет нам говорить об образовании не просто как об одном из

социальных институтов в ряду других, а как об особой сфере человеческой жизнедеятельности, имеющей свою имманентную логику развертывания в историческом времени и культурном пространстве.

Решить задачу выявления сущности и имманентной логики развития образования позволяет, в частности, концептуальное понятие «педагогической идеи», введённое в научный оборот М.Л. Лезгиной [Иванов, Лезгина, 2002], [Лезгина, 1996]. В соответствии с её концепцией, педагогическая идея есть стержень, концептуальное начало всего процесса образования и воспитания, выражающее дух педагогики как таковой и обеспечивающее её целостность при смене и разнообразии заимствуемых педагогией из других наук фундаментальных представлений, а также при смене педагогических парадигм. Педагогическая идея, имея как бы две формы своего воплощения - практическую и теоретическую, – имеет самостоятельную ценность и относительно независимое как от практики, так и от теории существование. Единство педагогической теории и педагогической практики, с одной стороны, никогда абсолютно не достигается и не может быть достигнуто, но, с другой стороны, это единство уже существует и всегда существовало. Задачей, следовательно, является «снятие иллюзии» (Гегель), что его ещё нет, поскольку педагогическая идея есть «жизнь, возвратившаяся к себе из различённости [педагогическая теория] и конечности [педагогическая практика] познания и ставшая благодаря деятельности понятия [педагогики как социально-культурного феномена] тождественной с ним» [Гегель, Наука логики, 1975, с.419]. Педагогическая идея в этом случае не является чисто теоретическим феноменом, поскольку, во-первых, она выражает сущность как теоретического, так и практического процесса, а во-вторых, основным носителем её является живой конкретный человек – школьный учитель, который весьма далёк от теории как таковой и, напротив, максимально приближён к реальной практике. Педагогическая идея не является также и чисто гносеологическим феноменом, имея онтологический статус, поскольку социально-исторической формой проявления педагогической идеи «во-вне» является образование в целом как процесс, сущность которого – социально-практическое движение общечеловеческого познания к истине.

Анализ развертывания педагогической идеи в Западной Европе и в России с начала Средних веков до XIX века включительно позволяет представить процесс развития образования как процесс имманентный по своей сути, а педагогическое сознание рассматривать как особую форму общественного сознания, наряду с другими. Однако такая постановка вопроса приводит к неоднозначным выводам относительно предстоящего будущего.

В обществе прошлого, XX столетия мы можем наблюдать принципиально новые тенденции, ведущие к формированию новых качеств, не присущих обществу прошлого. Одна из таких тенденций, о которой предупреждали в свое время многие мыслители (К. Леонтьев, Н.Я. Данилевский, О. Шпенглер, Г. Лебон и др.), это стремительная массовизация общества, то есть превращение массы в активный субъект социальной деятельности и политики. В результате на повестку дня все более выдвигается вопрос об управляемости общества.

Второй важной тенденцией стала окончательная секуляризация социальной жизни на ментальном уровне с одновременным превращением церкви в важнейший социальный институт социализации и социального управления. А в наши дни произошло своего рода профанирование религии и низведение ее до уровня социальной этики, регулирующей поведение. Проблема счастья и спасения сегодня выводится за пределы религии и решается в рамках философии (экзистенциализм), психологии (психоанализ, «гуманистическая психология» и др.), этики (стратегия личного жизненного успеха), идеологии (моральный кодекс строителя коммунизма) и т.д., в силу чего религия все более утрачивает функцию социализации.

Педагогическая идея в этих условиях, оставаясь сущностным ядром и стержнем педагогики и субстанцией процесса развития образования, выходит за свои пределы, проявляя себя в других формах общественного сознания и, тем самым, развертываясь в формах своего инобытия. Это означает все большую «педагогизацию» морали, идеологии, права, искусства, науки, политического сознания, которые в условиях обострения проблемы управляемости обществом и атеизации сознания масс становятся важнейшими инструментами социализации. Стихийный ход их развития – это уже вчерашний день истории. Широчайшие возможности целенаправленного формирования общественного сознания, то есть своеобразного «воспитательного» воздействия на массы блестяще были продемонстрированы как демократическим обществом потребления, так и антидемократическим тоталитарным обществом, а в настоящее время и новым информационным обществом, которое успешно формируется как на Западе, так и на Востоке. Во всех странах, охваченных единым процессом глобализации религия, идеология, политика, искусство, мораль, гуманитарная наука все более регулируются и, тем самым, «пропитываются» педагогической идеей.

Нам кажется, что такой анализ необходимо начать с определения стратегического базиса образования. Что является базисом, основой, на которой зиждется институт образования, почвой, из которой произрастают правильные, то есть созидательные и перспективные для человека приоритеты развития? В научной литературе сегодня просматривается два ответа на этот вопрос: таким базисом для образования может стать либо *культура* с ее традицией и национальным характером, либо *цивилизация* с ее инновациями, технологиями и космополитическими тенденциями. И эта альтернатива требует особого рассмотрения.

Беспрецедентная многозначность понятия культуры наряду с его широкой распространенностью и всеупотребимостью буквально во всех отраслях общественности приводит к терминологической путанице в самих исследованиях. Определение культуры как совокупности социальных норм и ценностей не вызывает принципиальных возражений, но требует уточнения. Когда говорят о нормах и ценностях, то обычно сразу ограничиваются духовной сферой, то есть сферой общественного сознания, как будто нормы и ценности существуют только в сознании людей, то есть всегда осознаны ими. Ясно, например, что нормы и ценности на уровне общественной психологии, в отличие от уровня идеологии, существуют в невербальной форме, то есть в форме патернов поведения, которые часто и не являются предметом рефлексии и рационализации в

сознании. Рациональный человек М. Вебера, к примеру, – это лишь социальный тип, а не реальный персонаж социальной действительности, хотя тип этот и отражает важнейшую тенденцию европейской истории. Нормы и ценности существуют первоначально вовсе не в сознании людей, а в их действии, в их практическом взаимодействии с окружающим миром, которое, конечно, не может не сопровождаться параллельным осмыслением, осознанием этого процесса. Процесс этого осознания принципиально отличается от процесса механической обработки информации, например, компьютером, по ряду существенных признаков, среди которых главным, как нам кажется, является смысловой признак: человеческое сознание всегда связано со смыслами. Осознание – это придание миру смысла.

Культура для нас, таким образом, – это континуум смыслов, материализующийся в продуктах «второй природы» (материальная культура) и удвоенный, отраженный, рационализированный в форме идей, образов сознания. В своем действительном бытии эти смыслы существуют в традициях, менталитете, обычаях, паттернах поведения, установках и т.д.

С нашей точки зрения идея оппозиции культуры и цивилизации как двух этапов развития общества является исторически ограниченной. Если общество понимать как обособившуюся от природы часть материального мира, представляющую собой исторически развивающиеся способы жизнедеятельности людей, то есть исторически развивающиеся способы взаимодействия его, человека, с природой (включающей и его самого как часть), то развитие этого явления может быть рассмотрено через категории содержания и формы. Тогда *содержание* социально-исторического процесса раскрывается в феномене культуры (в широком социологическом значении этого понятия) как совокупности смысловых отношений людей к природе и к самим себе, отношений, представленных в продуктах материального и духовного труда. Цивилизация же, как способ, путь, метод, технология (в данном случае это термины-синонимы) реализации этих отношений есть в этом случае *форма* (формы) этого процесса. Культура призвана отвечать на вопрос «зачем» человек существует, жизнедеятелен, цивилизация же призвана отвечать на вопрос «как» он это делает.

В таком случае тогда трактовка О. Шпенглером цивилизации как более поздней ступени развития культуры представляется некорректной. Рассмотрение же отношений культуры и цивилизации через категории содержания и формы позволяет сделать ряд «работающих» в плане научного исследования предположений. Во-первых, культура и цивилизация не отрицают, а взаимодополняют и взаимодействуют друг друга. Изучение форм их взаимосвязи представляется актуальным сегодня. Во-вторых, между культурой и цивилизацией существует соответствие: определенным типам культуры соответствуют определенные, «свои» типы цивилизации. В-третьих, видимая противоположность культуры и цивилизации не абсолютна, а относительна, как противоположность формы и содержания; но за этой относительной противоположностью стоит серьезная проблема. Ее можно сформулировать коротко в одном вопросе: при каких исторических условиях форма начинает довлеть над содержанием, вытеснять его и выхолащивать? Ясно, что когда мы говорим об уничтожении

культуры цивилизацией, то речь идет о таком выхолащивании содержания в пустой, малосодержательной форме. Возможны и обратные варианты, когда мощное культурное содержание или не вмещается в ограниченные рамки конкретной цивилизации, или не нашло еще таких рамок, то есть своей формы.

Сравнивая процесс развития образования в Западной Европе и в России, мы не можем не заметить наряду с признаками схожести также и их качественные различия. Так, западноевропейское образование, начиная с эпохи Реформации, определенно встало на путь «цивилизационный», ориентируясь все более на социально-политический заказ, во многом потеряв свою культурную составляющую, и все дихотомии в развитии лежали в русле этого направления. Отечественное же образование постоянно остро реагировало на проблему культурной аутентичности, что особенно проявилось в XIX веке. Можно сказать, что отечественное образование постоянно решало дилемму: культура или цивилизация, содержание или форма, почвенничество или космополитизм, самобытность или западничество. Но если раньше, еще в XIX веке, отрыв образования от культуры как своего стратегического базиса, то есть от смыслового содержания, и ориентация на форму, то есть на цивилизационный ангажемент, могли все же расцениваться как прогрессивное явление, как некое движение образования вперед, сегодня эта тенденция внушает тревогу, поскольку сегодня ориентация образования на цивилизационный заказ ведет все более к обесмысливанию социальной действительности.

Некоторые новые качества сегодняшней социальной реальности в корне меняют или, по крайней мере, делают неоднозначными наши прогнозы на будущее. Таким новым качеством, например, является становление информационного общества, то есть общества, в котором, благодаря принципиально новым технологиям, информация становится решающим фактором функционирования и развития самого общества. И здесь в новом свете предстает проблема отчуждения.

Первым отчуждением было уже становление человека как субъекта познания, как носителя сознания: субъективный мир приобрел свое самостоятельное бытие, относительно независимое от мира объективного. Степень этой зависимости или независимости стала основной проблемой философской рефлексии, так что и сама проблема отчуждения решалась в познании, где это отчуждение и снималось. Таким образом, распад бытия на объективную реальность и субъективную реальность не было столь трагичным: между этими формами реальности не наблюдалось непреодолимой пропасти, а проблема их соотношения постоянно рефлексировалась самой философией. В результате субъективная реальность даже в своих самых абстрактных и фантастических формах в достаточной степени адекватно отражала объективную реальность.

Современные информационные технологии таковы, что существование самой информации в значительной степени автономизируется. Мир информации приобретает самостоятельное бытие, которое отчуждается от человека. Парадоксально, но информационное общество нацелено, в конечном итоге, на дискредитацию знания как социального феномена, поскольку знание – это смыслы. Знания связаны, прежде всего, с субъектом, в то время как информа-

ция - это отношения в сфере вещей, объекта. В этом смысле вся природа насыщена информацией, знание же появляется только с появлением человека. В информационном обществе возникает уникальная и тревожащая возможность создания квази-знания, псевдо-знания. В результате информация приобретает фантомный характер, предстает в форме симулякров. Так рождается еще одна форма реальности – виртуальная реальность, которая не только формируется самим человеком, но и, в целях управления сознанием, преподносится как истинная, заменяя собой реальность субъективную. Виртуальная реальность – это реальность надсубъективная. И хотя формируется она самим человеком, однако иллюзией является убеждение, что она нам полностью подвластна: сегодня уже ни кто не может сказать, что те процессы, которые происходят в современном обществе, управляемы настолько, чтобы можно было говорить о надежных прогнозах.

Все большее значение приобретает новая форма управления – манипуляция как воздействие с латентными целями. И если в начале манипуляция не была системной и всеохватывающей, то со второй половины XX века возможности манипуляции многократно возрастают и формируются основы тотальной системы манипуляции. Виртуализация социальной реальности становится технологией управления, которая лишь на первый взгляд кажется надежной, поскольку дает сиюминутный эффект и результат в политической практике. На самом же деле эта технология уже в ближайшем будущем может привести к системным сбоям в функционировании общества, когда деформация общественного сознания поставит под сомнение существование самой культуры как континуума смыслов.

Статус образования как важнейшего института духовного воспроизводства в свете вышеизложенного значительно повышается. Кто владеет школой – тот владеет будущим. Осознание этой истины приходило к политикам постепенно, начиная с эпохи Реформации, и, наконец, в XIX веке выразилось в борьбе политических партий и государства за школу. В Европе и в России эта борьба выглядела по-разному, но тем не менее присутствовала и там и тут. Век XX дает нам яркие примеры превращения школы, образования, учителя одновременно в объект и субъект социально-политического, идеологического, психологического воздействия. Современное значение образования как института социализации шире собственно политических рамок. Образование приобретает социально-историческое и онтологическое значение: куда будет ориентирована школа – такое будущее нас ждет. Если общество и находится сегодня в точке бифуркации, то выбор лежит не в сфере технологии и не в сфере морали, а в сфере содержания (не формы!) образовательной политики. Главная задача образовательной политики – не модернизация образования (в ее необходимости никто не сомневается) и не усовершенствование методик и технологий обучения и воспитания (такое усовершенствование – всегда перманентный процесс), а *решение вопроса общей ориентации образования*: на содержание, то есть на культуру и ее имманентные смыслы – или на форму, то есть на цивилизацию с ее виртуализацией социальной реальности и дирижируемыми симулякрами.



#### 4.4. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ КАК ОСОБАЯ ФОРМА ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ

Понятие общественного сознания, введенное в научный оборот в марксизме, активно использовалось в дальнейшем практически во всех социальных теориях XX века. Традиционной эта проблематика стала и в отечественной философии советского периода. Интерес к общим теоретическим проблемам общественного сознания, проявившийся в 50-60-е годы, сменился в 70-е годы острым интересом к эмпирическим исследованиям морали. Исследовалось правовое сознание, религиозное сознание, философия как форма общественного сознания, наука как форма общественного сознания.

В западной философии проблематика общественного сознания еще в начале XX века также широко обсуждалась, но уже с половины века стала подменяться совсем другой проблемой – проблемой массового сознания. Пожалуй, последней серьезной работой, посвященной анализу общественного сознания была книга венгерского философа Дьердя Лукача «К онтологии общественного бытия. Прологомены», вышедшая в 1973 году [Лукач, 1991].

С середины 80-х годов и наша философия выстраивается в кильватер западной, а проблематика общественного сознания постепенно исчезает из нашего философского дискурса. Ярким примером такого подстраивания под Запад является книга Грушина Б.А. «Массовое сознание» (1987) [Грушин, 1987], в которой автор проблематику общественного сознания сводит к эмпирическим исследованиям, то есть к исследованию общественного мнения.

Исчезновение из философского дискурса проблематики общественного сознания (так же как и общественного бытия), как мы считаем, вполне укладывается в рамки определенного социально-политического заказа. Для подмены общественного сознания массовым были все предпосылки, как социальные, так и идеологические. И чтобы понять суть такой подмены, необходимо уяснить существенную разницу между этими феноменами и развести понятия общественного сознания и массового сознания.

Не вдаваясь в подробности дискуссий 50-70-х годов, остановимся сразу на итоговом определении, которое встречаем в академическом Философском энциклопедическом словаре: *«Общественное сознание – духовная сторона исторического процесса – представляет собой не совокупность индивидуальных сознаний членов общества, а целостное духовное явление, обладающее определенной внутренней структурой, включающей различные уровни (теоретическое и обыденное сознание, идеология и общественная психология) и формы сознания (политическое и правовое сознание, мораль, религия, искусство, философия, наука)»* [ФЭС, 1983, с.448].

С позиции системного подхода некорректно и бесполезно искать и определять носителя-субъекта той или иной формы общественного сознания. Таковым носителем-субъектом является все общество в целом. Так, например, некорректно говорить, что субъектом-носителем художественного сознания являются деятели искусства, или что субъектом-носителем религиозного сознания являются верующие, а научного – ученые, и т.д. Такая логика неверна даже с фор-

мальной стороны: согласно этой логике субъектом-носителем морального сознания является социальная группа «нравственных» людей, наделенных совестью и руководствующихся ею, а субъектами-носителями философского сознания уж точно только профессиональные дипломированные философы. Такая логика представляется нам ложной. Субъектом-носителем общественного сознания во всех его формах является общество в целом, а не отдельные его индивиды или группы.

Далее, в Новое время в социо-гуманитарных науках утвердился и стал всеобщим взгляд на общество как особый организм. Эта органицистская парадигма подразумевала, что: а) общество развивается по своим особым объективным законам, которые игнорировать нельзя; б) этот процесс развития включает в себя как периоды эволюционные, так и периоды стремительных перемен, революционные; в) эти законы можно познать и использовать, но не отменить. В этой модернистской парадигме, так или иначе, работали практически все сколько-нибудь значительные философы. Системный подход к обществу, утвердившийся в середине XX столетия с рождением кибернетики как науки об управлении в природных, технических и социальных системах, явился новой формой того же органицистского подхода.

Но во второй половине XX века, точнее – с 70-х годов, системное понимание общества как сложного и естественным образом развивающегося организма у многих авторов вызывает сомнение; выдвигаются принципиально иные трактовки понимания общества. Пример – синергетика. Связано это с появлением исторически беспрецедентной возможности сознательно и с определенными целями воздействовать на содержание общественного сознания в его исторически сложившихся и институированных формах. Весь XX век, а особенно его вторая половина, стал временем своеобразного эксперимента, суть которого в попытках искусственного формирования морали, правового сознания, религии, философии, искусства, политического сознания различными политическими, экономическими, а затем уже и техническими средствами.

Тот факт, что этот процесс искусственного формирования форм общественного сознания на уровне идеологии, а затем и на уровне общественной психологии, начался гораздо раньше НТР с ее грандиозными средствами коммуникации, заставляет задуматься о многом. В частности, встает вопрос: какая объективная общественная потребность вызвала этот процесс? Ведь не будем же мы становиться на позиции анархизма, отрицающего любую власть как насилие, и считать, что все это – козни и происки верхов (элиты, государства и т.д.), стремящихся манипулировать массами в целях укрепления своей власти.

С нашей точки зрения объективной предпосылкой для такого процесса стал новый «вызов» (по выражению Тойнби) истории – **вызов развития**. В геополитической борьбе, под знаком которой прошел весь XX век, выигрывали только те страны и народы, которые смогли решить проблему социокультурного развития. Причем – именно социокультурного, а не только социально-структурного, экономического. То есть такого развития, которое включало также и изменение самого человека, его сознания. А это возможно было только с помощью идеологии. Именно поэтому XX век и стал веком идеологии и борьбы

идеологий. Но идеология работает, если она принимается, а это связано с проблемой легитимности власти.

Проблемы управления всегда в той или иной степени стояли перед обществом как сверхсложной системой. Как периодически наступавшие кризисы легитимности власти, так и способы их разрешения некоторые авторы (Г. Моска, В. Парето, Р. Михельс) связывали с формальными механизмами власти, то есть с различными технологиями взаимодействия элит с народом. Но ряд современных авторов уже связывали проблемы управления с качеством самих элит, то есть, по сути, с действительным (по Гегелю) содержанием политики. Так, Ч.Р. Миллс [Миллз,1959] различал властвующую и духовную элиту и считал, что необходима подотчетность первой по отношению ко второй. Х. Ортега-и-Гассет считал, что главенство в Европе либеральной демократии и техники привело к тому, что «европейская история впервые оказалась отданной на откуп заурядности» [Ортега-и-Гассет,1991,с.333], «массе», заступившей на место элиты, со всеми вытекающими отсюда последствиями, главное из которых – уничтожение культуры и высоких смыслов.

И вот здесь, мы, наконец, подходим к той идее, которая и вынесена в заглавие выступления, к идее педагогического сознания.

Если проблема управления обществом решалась в конечном счете технологическими приемами, то проблема управления в режиме развития могла решаться только при условии введения в содержание политики принципа ответственности. Не юридической, правовой, формальной ответственности, и даже не моральной ответственности, а ответственности исторической, связанной с работой на будущие поколения. В классическом общепринятом определении политики как *«деятельности в сфере отношений между большими социальными общностями ..., а также нациями и государствами, ядром которой является проблема завоевания, удержания и использования государственной власти»* [Современная идеологическая борьба,1988,с.287] мы такого принципа не найдем.

Вызов «развития» принципиально по-новому ставит вопрос об отношениях элиты (в широком понимании этого слова, как власть предрержащих) и народа.

Спектр отношений элит к народу широк: от патерналистской уверенности в несамостоятельности и неразумности народа до благоговейного к нему отношения как к «почве», моральной основе; и от циничного отношения к нему как к материалу, из которого надо лепить то, что нужно (нацистская программа «Лебенсборн»), до идей полного самоуправления в аутентичном анархизме. Мы выделяем три модуса такого отношения по двум критериям – отношения к Разуму и субъектной принадлежности: рационально-либеральный, иррационально-этатистский и рационально-этатистский.

**Максимы рационально-либерального** модуса могут быть выражены так: а) цивилизованным, культурным народ становится самостоятельно, постепенно, через частную инициативу и «демократическое самоуправление»; б) это – стихийный процесс и частное дело самих разумных людей; в) этим процессом не надо управлять, надо дать людям только возможности для культурного развития и просвещения, а они сами разберутся, что им надо.

Это, конечно, была позиция не самого народа, а только третьего сословия, победившего в буржуазных революциях и по праву выступавшего от имени всей нации. Еще И. Кант называл Просвещение эпохой совершеннолетия человека, когда тот способен принимать решения, опираясь на собственный разум, без помощи авторитета, будь то Бог или государство. Но разумный и самостоятельный индивид – это только идеал той эпохи. Он нашел свое отражение в веберовском идеальном типе «рационального человека» и с тех пор стал внедряться в общественное сознание на уровне идеологии. Но и на уровне общественной психологии такое «воспитательное» воздействие применялось широчайшим образом. Так, Дж. Гэлбрейт в своей книге «Новое индустриальное общество» (1967), являющейся серьезным анализом объективных социально-экономических тенденций, признает, что функция СМИ «простирается от управления спросом, являющимся необходимым дополнением к контролю над ценами, до формирования психологии общества, необходимой для деятельности и престижа индустриальной системы» [Гэлбрейт, 2004, с.303]. Одномерный человек Маркузе – это не только констатация эмпирического факта, но и идеологический заказ. Современной психологии очень хорошо известно, что если много раз говорить «халва. Халва», то во рту все же станет сладко. Только для желудка от этого никакой пользы. Ж. Бодрийяр третью часть своей книги «Общество потребления» (1970) посвящает конкретному социологическому анализу социально-экономических процессов с целью доказать несостоятельность «классового сознания» и неизбежность его замены «массовым сознанием», но весь остальной текст посвящен, по сути, доказательству противоположного. Связывая массовое общество с обществом потребления, он писал, что «Потребление – это миф, то есть это *слово современного общества*, высказанное им *в отношении самого себя*, это способ, каким наше общество высказывается о себе. И в некотором роде единственная объективная реальность потребления – это *идея о потреблении*», составляющая «новую родовую мифологию, мораль современности» [Бодрийяр, 2006, с.242].

Важной тенденцией XX века стала окончательная секуляризация социальной жизни уже не только на идеологическом, но и на ментальном уровне. В результате в деятельности церкви как социального института цель – социализация – из латентной становится явной, в то время как декларируемая сакральная цель спасения откровенно отходит на второй план. Это закономерно привело к десакрализации и профанированию самой религии и низведению ее до уровня лишь социальной этики, регулирующей поведение. Этот процесс превращения религии в этику, то есть процесс выхолащивания религии как таковой (ибо, что такое религия без сакрального?), начался уже в протестантизме; не зря М. Вебер не называет протестантизм религией, а везде называет его протестантской этикой. В 1968 году Ж. Бодрийяр уже констатирует: «религия сделалась спецэффектом» [Бодрийяр, 2000, с.68], а современный американский вариант протестантизма называет «информативным пуританством» и «совершенным симулякром» [Бодрийяр, 2000, с.110] именно по причине излишней увлеченности американцев *этим* миром, а не «тем», «градом земным» а не «градом Божьим», как сказал бы Августин. В результате даже проблема счастья вообще выводится за

пределы религии и решается в рамках философии (экзистенциализм), психологии (психоанализ, «гуманистическая психология» и др.), этики (стратегия личного жизненного успеха), идеологии (моральный кодекс строителя коммунизма) и т.д. Тем самым церковь все более превращается в обычный институт социализации, а религия (религиозная идеология) – в технологию социального управления.

Согласно максимам инобытия педагогической идеи в ее *иррационально-этатистском* модусе: а) народ есть изначально иррациональная масса, для которой просвещение не нужно и даже вредно; б) процесс формирования массового сознания есть процесс в целом вполне управляемый; в) такое управление массовым сознанием – задача государства и политических элит.

Нетрудно видеть, что иррационально-этатистский модус по видимости является в известном смысле противоположностью рационалистически-либерального, а по сути же – его порождением и диалектической противоположностью. Два этих модуса инобытия педагогической идеи – это две стороны одной медали.

Иррационалистически-этатистский модус педагогической идеи мы можем обнаружить первоначально в таком направлении социальной философии и социальной психологии, как «психология народов». Г. де Тард (1890) [Тард, 1892] в качестве двух основных социальных процессов называет «изобретение» (то, что мы сегодня, вероятно, назвали бы инновацией) и подражание, позже добавив также и оппозицию (социальный конфликт). Подражают чаще всего «низшие» «высшим», а из множества изобретений (инноваций) принимаются и вживаются только те, которые согласуются с исторически сложившейся культурой данного общества. И не зря уже Тард придавал важное значение таким средствам коммуникации, как телефон, телеграф, массовая печатная продукция. Разведение понятий «толпы» и «публики» [Тард, 1902] – это ведь тоже раннее прозрение в область массовой культуры.

Такие признаки толпы, как иррациональность, внушаемость, некритичность, уничтожение индивидуальности и личности – все это нашло свое дальнейшее развитие у Г. Лебона, который представил эти факты социального поведения уже как целую теорию, считающуюся одним из первых вариантов теории «массового общества», в которой предсказывалось наступление «эры масс» и связанный с этим упадок цивилизации. Лебон уже прямо отводил ведущую роль в общественной динамике изменениям в сфере общественного сознания, в сфере общественной психологии: нужные идеи внушаются массам немногими из элиты посредством частого повторения, внушения, заражения, то есть на бессознательном уровне, ибо толпа – иррациональна. В. Вундт, создатель первой в мире психологической лаборатории (1879), автор 10-томной «Психологии народов» (1900-1920), совершенно оправданно вводит понятие «языковой деятельности» как более важное, чем понятие «языковой системы»; более важное – для анализа социальной динамики и для целей социального управления и социального «воспитания».

В. Парето социальные процессы, в том числе и процесс социального управления, прямо связывает с «остатками» (*residue*) и «производными» (*derivazioni*),

то есть – с инстинктами и их рациональной интерпретацией, которая по сути есть идеология. «Производные», то есть различные формы рационализации социальной реальности в виде теорий, доктрин, идей – это лишь средство в борьбе элит за власть, то есть средство манипуляции общественным сознанием. Г. Моска же вообще считал демократию утопией, миражом, способом манипулирования массами, с помощью которого правит диктатор.

Взгляд на народ, «массу» как на иррациональную толпу был доведен до своего логического конца в иррационалистической по своей сути идеологии нацизма. В одной из своих речей Гитлер излагал свои взгляды на отношение между идеологией и общественной психологией так: «Прежде всего необходимо покончить с мнением, будто толпу можно удовлетворить с помощью мировоззренческих построений. Познание – это неустойчивая платформа для масс. Стабильное чувство – ненависть. Его гораздо труднее поколебать, чем оценку, основанную на научном познании... Широкие массы проникнуты женским началом: им понятно лишь категорическое “да” или “нет”...Массе нужен человек с кирасирскими сапогами, который говорит: этот путь правилен!..» [Hindels,1962,s.97. Цит. по: Галкин, 1989,с.272]. Известно, что нацистские пропагандисты никогда не ставили перед собой задачи просвещения и информации населения, считая, что «пропаганда – это не средство связи... Она представляет собой односторонний инструмент господства» [Rauschning,1938,s.127. Цит. по: Галкин,1989,с.340], а главной задачей пропаганды, как это прозвучало в выступлении руководителя нацистского радиовещания Дресслера-Адресса, является «Тотальное воздействие на народ, обеспечение единой реакции на событие» [Цит.по:Галкин,1989,с.340]. Пропаганда должна, «подобно плакату, привлекать к себе внимание масс, а не обучать лиц, имеющих научную подготовку или стремящихся к образованию и знаниям... Чем скромнее ее научный балласт, чем больше она концентрирует свое внимание на чувствах массы, тем значительнее ее успех. Именно он и является лучшим доказательством правильности или неправильности пропаганды, а вовсе не удовлетворение немногих ученых или эстетствующих сопляков» [Jwo,1936,s.5. Цит. по: Галкин,1989,с.340]. Официальный историограф Рюле писал: «Национал-социализм знает, что народ надо избавить от скучной профессорской педагогики, а также от бесконечного хаоса многообразных и противоречивых точек зрения и взглядов. Поэтому с момента его прихода к власти главными заповедями пропаганды стали простота, размах и концентрация» [Ruhle,1934,s.66. Цит. по: Галкин,1989,с.341].

Нетрудно заметить, что оба этих модуса в конечном итоге ведут к атомизации человека массовой культуры.

Своеобразным третьим путем стал *рационально-этактистский* модус взаимодействия элиты и народа. С этих позиций максимы педагогической идеи в ее инобытии могут быть выражены в суждении: а) культурным, цивилизованным народ становится постепенно; б) этот процесс частично управляем; в) управление этим процессом окультуривания, просвещения народа есть первейшая задача государства, политических и духовных элит. Именно этот модус развития

педагогической идеи включает в себя формирование *общественного сознания*, а не массового.

Рационально-этактистский модус инобытия педагогической идеи оказался более характерен для России.

Первым проблему отношений «масс» и личности, проблему «народа» и «героя» поднял Н.К. Михайловский (1882), ставивший в своих работах две важнейшие в аспекте нашего исследования цели: выяснение психологического механизма воздействия индивида на массу («...для нас важен герой только в его отношении к толпе, только как двигатель» [Михайловский, 1907, с.103]) и исследование роли социальной среды в формировании индивида и массы, то есть исследование тех условий, при которых люди (индивиды и массы) становятся (или не становятся) «толпой», нуждающейся в своих «героях». Такой механизм был найден и назван им «подражанием»; при этом Михайловский дает определение этому понятию, подчеркивая в полемике с А. Смитом и Г. Спенсером родовой признак: «Подражательность... есть лишь специальный случай *омрачения сознания и слабости воли*, обусловленной какими-то специальными обстоятельствами» [Михайловский, 1907, с.154] [курсив наш]. «Для вызова и обнаружения склонности к подражанию [то есть к «омрачению сознания» и к «скудости воли»], а, следовательно, и для образования того, что мы называем толпой, нужно, по-видимому, одно из двух: или впечатление, столь сильное, чтобы оно задавило все другие впечатления, или постоянная, хроническая скудость впечатлений. Соединение этих двух условий должно, понятное дело, еще усиливать эффект подражательности» [Михайловский, 1907, с.162]. Следует отметить, что Г. Тард не только позже Михайловского написал свою ставшую знаменитой работу «Законы подражания» (1890), но и механизм подражания понимал существенно по-иному, чему сам Михайловский позже («Еще о героях», 1891) специально посвятил несколько страниц. Если русский мыслитель говорил о том, что народ до тех пор будет «толпой», подвластной гипнозу и безрассудному подражанию, пока каждый его элемент, то есть каждый индивид, не превратится в развитую личность, индивидуальность, к чему и должно стремиться, то по Тарду все социальное поведение есть подражание или «изобретение», которое часто есть тоже частный случай подражания, то есть народ – это либо «толпа», либо «герои».

Зато отчетливо тенденция «педагогизации» заметна в отечественной консервативной социальной теории, что само по себе неудивительно, поскольку и «охранители» и славянофилы, составляющие две составных части отечественного пореформенного консерватизма, более ответственно, нежели тогдашние либералы, относились к политике и к народу. Патерналистскую позицию хорошо выразил Хомяков А.С. (1861): «Итак, в число прямых обязанностей правительства, верно выражающего в себе законные требования общества, входят: устранение всего, что противно внутренним и нравственным законам, лежащим в основе самого общества, и удовлетворение тех потребностей, которых само общество еще не может удовлетворить вполне» [Хомяков, 1988, с.123].

О «педагогизации» **политической** идеологии мы можем судить по философской рефлексии начала XX века, выразившейся в полемике о судьбах русской

интеллигенции, наиболее ярко прозвучавшей в известном сборнике «Вехи» (1909), а затем и в «Из глубины» (1918). Н.А. Бердяев охарактеризует эту тенденцию, как «давящее господство народолюбия и пролетаролюбия, поклонение “народу”, его пользе и интересам» [Бердяев,1991,с.12], а С.Н. Булгаков напишет: «Русской интеллигенции, особенно в прежних поколениях, свойственно также чувство виновности перед народом, это своего рода “социальное покаяние”, конечно не перед Богом, но перед “народом” или “пролетариатом”» [Булгаков,1991,с.37]. Критикуя западный «антипедагогизм» «европейского мещанства, господство которого сменило пока собой героическую эпоху просветительства», С.Н. Булгаков в той же статье писал: «Основным догматом, свойственным всем ее вариантам, является вера в естественное совершенство человека, в бесконечный прогресс, осуществляемый силами человека, но, вместе с тем, механическое его понимание. Так как все зло объясняется внешним неустройством человеческого общежития и потому нет ни личной вины, ни личной ответственности, то вся задача общественного устройства заключается в преодолении этих внешних неустройств, конечно, внешними же реформами» [Булгаков,1991,с.43]. То, что С.Н. Булгаков критиковал европейское просвещение с позиций провиденциализма, в данном случае не играет роли; речь идет именно об отношении интеллигенции к народу: «Из самого существа героизма вытекает, что он предполагает пассивный объект воздействия – спасаемый народ или человечество, между тем герой – личный или коллективный – мыслится всегда лишь в единственном числе» [Булгаков,1991,с.47]. Обратной стороной такой «сверхпедагогической» позиции стало явление, которое русский мыслитель назвал «духовной пэдократией» - духовной властью воспитанника над воспитателем. Еще один автор указанного сборника П.Б. Струве писал: «Вне идеи воспитания в политике есть только две возможности: деспотизм и охлократия» [Струве,1991,с.164], «Подчинение политики идее воспитания вырывает ее из той изолированности, на которую политику необходимо обрекает “внешнее” ее понимание. ... Воспитание, конечно, может быть понимаемо тоже во внешнем смысле. Его так и понимает тот социальный оптимизм [читай - либерализм], который полагает, что человек всегда готов, всегда достаточно созрел для лучшей жизни и что только неразумное общественное устройство мешает ему проявить уже имеющиеся налицо свойства и возможности. С этой точки зрения “общество” есть воспитатель, хороший или дурной, отдельной личности. Мы понимаем воспитание совсем не в этом смысле “устройства” общественной среды и ее педагогического воздействия на личность. Это есть “социалистическая” идея воспитания, не имеющая ничего общего с идеей воспитания в религиозном смысле». Об этом же писал и С.Л. Франк: «От непроизводительного, противокультурного нигилистического морализма мы должны перейти к творческому, созидающему культуру религиозному гуманизму» [Франк,1991,с.199].

Политическая идеология советского периода была вся пропитана педагогической идеей в ее рационалистически-этатистской форме. В этом видится и сила, и слабость идеологии советского периода, о чем так убедительно написал А.А. Зиновьев [Зиновьев,1994]. Он же так писал о педагогической роли политиче-



ской идеологии: «Специфическая цель (и функция) идеологического учения (идеологии) – не познание реальности, не развлечение, не образование, не информация о событиях на планете и т.д. (хотя все это не исключается), а формирование у людей определенного и заранее планируемого способа мышления и поведения, побуждение людей к такому способу мышления и поведения, короче говоря, формирование сознания людей и управление ими путем воздействия на их сознание» [Зиновьев,2002].

Но в XX веке широчайшие возможности целенаправленного формирования сознания общества через политическую идеологию, то есть своеобразного «воспитательного» воздействия на массы блестяще демонстрируется и новым – информационным, массовым обществом, которое успешно формируется как на Западе, так и на Востоке.

В результате мы можем дать теперь следующее определение: *педагогическое сознание – это форма общественного сознания, в которой находит свое отражение процесс духовного производства общества, нацеленный на социокультурное развитие и представленный в культурно-историческом плане как процесс и результат развертывания педагогической идеи в сфере своего инобытия в формах общественного сознания.*

От политического сознания педагогическое сознание отличается своей фундированностью принципом ответственности. Определение политики как такой социальной практики, которая нацелена на завоевание, удержание и использование власти лишает политическое сознание как форму общественного сознания, как в сфере идеологии, так и в сфере общественной психологии, всякого содержания, связанного с ответственностью. Поэтому проблема связи политики с другими формами общественного сознания, в первую очередь с моралью, всегда стояла остро. Наиболее адекватно эту проблему выразил Н. Макиавелли: мораль и политика не совместимы. Но макиавеллиевский аморализм вполне вписывается в парадигму Возрождения: цель оправдывает средства только в силу благородности самой цели – сознания творцом-государем особого шедевра – процветающего государства. В наше время подобный принцип если и приемлем, то с существенными оговорками.

#### 4.5. РИСКИ В ОБРАЗОВАНИИ

Исторически проблема риска появилась вместе с проблемой ответственности, то есть в эпоху Возрождения и позже – с началом секуляризации западной культуры в эпоху Просвещения. В рамках средневекового провиденциализма говорить о риске бессмысленно – все в руках божьих. Но ренессансное разделение фатума и фортуны перекладывало ответственность за будущее и на человека. Просвещение же устами Канта вообще признаком совершеннолетия человечества объявило способность человека руководствоваться собственным разумом и, следовательно, нести ответственность за свое будущее.

Эйфория по поводу силы разума, однако, прошла довольно быстро. Уже в XIX веке практически одновременно с немецкой классической философией,

вершиной рационализма, в лице Шопенгауэра зарождается противоположная, иррационалистическая философская традиция. В первой половине XX столетия стало ясно, что сила и разум вовсе не обязательно сопутствуют друг другу, а, напротив, могут друг другу противостоять. Разум при этом вовсе не обязательно побеждает. Во второй же половине столетия стало ясно, что разум у той части человечества, которая сама себя считает самой разумной, имеет тенденцию куда-то испаряться. Картиной такого испарения разума стало создание общества потребления, антигуманный и иррационалистический характер которого был подвергнут резкой критике западными же исследователями.

Тогда заговорили о рисках, ждущих человечество на путях неразумного развития, которое по определению нельзя назвать прогрессом. Риски индустриального общества получили концептуальное оформление в *футурологических исследованиях* Римского клуба. Родилась концепция неизбежности «глобальной катастрофы» при существующих тенденциях развития общества. В футурологии 70-80-х выделяют два течения: *социальный пессимизм* неомальтузианского толка, согласно которому человечеству следует избавиться от лишнего балласта и для этого все средства хороши; и *социальный оптимизм*, в рамках которого пытались доказать возможность избежать катастрофы с помощью «оптимизации» государственно-монополистического капитализма. Эти два течения очень похожи тем, что в обоих национальное государство как субъект политики исчезает, а его место занимает наднациональные надгосударственные структуры. И на свет рождаются две идеологии избегания рисков: концепция глобализации и концепция постиндустриализма.

Согласно концепции глобализации историческая миссия по предотвращению современных рисков индустриального общества ложится на развитые страны, в первую очередь на США и Европу. То есть на те самые страны, которые и явились причиной возрастания хаоса и увеличения рисков. Знаковой здесь является книга Збигнева Бжезинского «Выбор: мировое господство или глобальное лидерство» (2003), в которой автор прямо пишет: «Демократизация глобализации будет долгим, сложным и трудным процессом, который часто может идти вспять и потребует твердого американского лидерства» [Бжезинский, 2007, с. 209]. В отношении же судьбы всех остальных у автора нет сомнений: «Принятие другими американского лидерства является непременным условием избегания хаоса» [Бжезинский, 2007, с. 274].

Согласно концепции постиндустриализма, берущей свое начало в работах Дж. Гэлбрейта («Новое индустриальное общество», 1967), Д. Белла («Грядущее постиндустриальное общество», 1976), Э. Тоффлера («Третья волна», 1980), человечество переживает новую технологическую революцию, которая ведет к замене производства товаров производством услуг, что, в свою очередь приведет к кардинальному обновлению социальных отношений и рождению новой цивилизации.

Одной из работ в этом направлении была работа немецкого философа и социолога Ульриха Бека «Общество риска. На пути к другому модерну» (1986, в русском переводе 2000). Мы не будем раскрывать всю логику Бека, а коснемся лишь той ее части, которая касается образования. По логике Бека образование в

индустриальном обществе соответствовало экономической структуре общества и выполняло определенные функции *подготовки рабочей силы и социализации*. Но сегодняшнее, постиндустриальное общество, во-первых, уже не нуждается в таком количестве рабочей силы, а во-вторых, все более ведущую роль начинает играть не физический труд, а интеллектуальный, а в конечном итоге – вообще не труд, а самореализация, самоактуализация, индивидуальное творчество и т.д. Бек доказывает, что «в то время как в индустриальном обществе "логика" производства богатства доминирует над "логикой" производства риска, в обществе риска это соотношение меняется на противоположное... производительные силы утратили свою невинность. Выгода от технико-экономического "прогресса" всё больше оттесняется на задний план производством рисков» [Бек,2000].

Существенные особенности этого нового общества рисков: глобализация рисков, деклассирование общества (размывание структуры общностей, традиционных для индустриального общества), распад семьи как социального института, резкое снижение роли и статуса труда, кризис естественно-научного мировоззрения, «субполитика перехватывает у политики ведущую роль в формировании общества» [Бек,2000]. Бек не скрывает, что в постиндустриальном обществе, в котором он и живет, должны существовать два образования: для элиты, которой дают знания, и для народа, которого учат самовыражаться, «самоактуализироваться» и «творить».

Не трудно заметить, что именно второй вариант сегодня протаскивается реформой образования – образование без знания, образование без исторической памяти. Прикрывается же эта «программа» благовидными рассуждениями о творчестве, личностном подходе, умении работать с информацией, самостоятельности ученика и студента и т.д. Подмена понятия «творчество» понятием «кративность», при этом привела к тому, что под творчеством уже стало пониматься вовсе не напряженный труд, результатом которого является совершенное единство формы и содержания, получение которого сопровождается «муками творчества», сжиганием рукописей, разочарованием и сомнениями в собственной персоне. Нет, сегодня под творчеством понимается «спонтанное самовыражение», неповторимость, оригинальность, а само понятие заменено понятием «креативность». Очевидно, что креативная личность – это такая характеристика, которая позволяет индивиду держать нос по ветру и во время реагировать на ситуацию. Прототипом такой личности является Хлестаков.

Но вернемся к философскому анализу. Идеологическая доктрина постиндустриализма и общества риска вызывает у нас ряд вопросов. **Во-первых**, какое отношение имеет Россия к постиндустриальному обществу? Никакого. Очевидно, что перед Россией сегодня стоит историческая задача реиндустриализации, как и перед всеми развивающимися странами (BRICS). Ориентировать наше сегодняшнее образование на постиндустриальные стандарты – значит ставить перед страной заведомо ложные, не подъемные цели. И создавать риски в образовании и обществе. Российское образование сегодня должно давать фундаментальные и прикладные знания, необходимые для развития промышленности и науки, а не «образовательные услуги» дезориентированному населению. **Во-вторых**, не приведет ли разделение образования на элитное и народное сегодня

в России к еще большему социальному напряжению? Ясно, что приведет. И к еще большей ностальгии по единому и всеобщему советскому образованию, обеспечившему в свое время и промышленность и науку. Социальные и культурные риски при такой ориентации образования катастрофически возрастают. Хочется задать вопрос авторам сегодняшних реформ в образовании: по недомыслию или сознательно они ориентируют сегодняшнее отечественное образование на постиндустриальное общество, а не на общество, перед которым стоит задача реиндустриализации, тем самым создавая такие риски?

Явная идеологическая ангажированность концепций постиндустриального общества приводит к тому, что в конце XX века понятие риска все более распространяется в сферу гуманитарных исследований, таких как социология, психология и педагогика.

Возникают ли риски в образовании и педагогике? Положительный ответ очевиден. Так, педагогический аспект риска был исследован И. Г. Абрамовой в диссертации «Теория педагогического риска» [Абрамова, 1996] и в монографиях «Педагогическая рискология» и «Риск в профессии учителя». Автором выделены различные виды неизбежных педагогических рисков. Стратегический риск по определению И.Г.Абрамовой «Характеризует смелую, новаторскую, инновационную деятельность учителя, вызванную пониманием и принятием реформ в сфере образования». То есть, во-первых, не подвергается сомнению, что реформы в сфере образования правильные. Во-вторых, утверждается, что учитель, который поддерживает реформы, рискует. Так что же это за реформы, которые подвергают риску самого учителя? В-третьих, уже очевидно, что сегодняшние реформы в образовании только увеличивают хаос и неопределенность, а, следовательно, и риски. Получается, что министерство вначале создает ситуацию неопределенности, а затем навешивает на учителя ответственность за риски в этой ситуации. Из концепции автора следует, что учитель рискует и в том случае, если понимает и принимает реформы в сфере образования (стратегический риск) и в случае, если не понимает и не принимает (риск бездействия). При риске рассогласования руководство вообще не склонно воспринимать сигналы «снизу»: не подвергается сомнению, что учитель всегда должен хотеть выполнять установки «сверху». Сегодняшняя установка на инновации ради инноваций заставляет учителя подвергать себя технологическому риску в обязательном порядке. Риск несоответствия означает, что реформа, проводимая сегодня министерством – это и есть «принятые в социуме нормы и стандарты», хотя исследования последнего времени показывают, что в российском социуме приняты совсем другие нормы и стандарты. В частности, ориентированные на знания, а не на ЕГЭ.

И.Г. Абрамова дает следующее определение: педагогическая рискология изучает **поведенческие аспекты профессионального труда педагога, сущность педагогического риска как социально-экономического и психологического явления, а также общие закономерности и специфику педагогической деятельности в ситуации неизбежного выбора.** *Но в этом определении разделены субъект действия и субъект ответственности: субъект действия – министерство, а субъект ответственности – педагог. Либо вы сделайте педагога*

субъектом действия, и тогда с него спрашивайте, либо всю ответственность на себя берет министерство как субъект действия, но тогда не спрашивайте с педагога. Стройте рядом новую школу по новым рыночным принципам.

Е.М.Михайлова в статье «Рискологические факторы и качество исследовательской деятельности педагога», опираясь на собственную экспериментальную работу в школе, корректирует концепцию И.Г.Абрамовой: речь у Михайловой идет не о всех учителях, а только о тех, кто занимается исследовательской деятельностью [Михайлова,2009,с.62]. В этом случае, пишет автор, полезно заимствование опыта непедagogических сфер, таких как экономика, менеджмент и другие науки, где это часто происходит в рамках антирисковой программы (программы антирисковых мероприятий). И прописывает эту программу. Выводы автора: «Итак, проанализировав понятие «рискологические факторы исследовательской деятельности педагога» с философской, социологической, экономической и педагогической точек зрения, можно выделить некоторые общие позиции. Риск представляет собой постоянный и неустранимый компонент любой человеческой деятельности, как созидательной, так и разрушительной, что требует адаптации человека к рискогенной среде. Категория «риск» имеет тенденцию к внедрению в область исследования педагога и может положительно влиять на качество результата исследования благодаря эффективной **антирисковой программе для каждого уровня исследовательской деятельности** как в условиях самообразования педагога, так и в условиях профессионального образования любого уровня, послевузовского в том числе» [Михайлова,2009,с.62].

Мы видим, что к рискам, связанным с деятельностью педагога, можно и нужно подходить по-разному. Можно подходить с позиции «Ничего не поделаешь – время такое», и под этот девиз искать на руководящие посты исполнителей, которые в советское время автоматически выполняли все распоряжения партии и правительства, а сегодня так же слепо исполняют распоряжения новой элиты, строящей *постиндустриальное общество в развивающейся стране*. А можно подходить с позиции иной: вводить необходимые инновации, учитывая здоровый консерватизм отечественной системы образования, которая в этой ситуации сохраняет-таки *ориентацию на знания, а не на образовательные услуги*.

Второй подход мы считаем более адекватен в отечественных условиях, тем более, что в целом ряде публикаций, начиная еще с К.Д.Ушинского, доказан органический характер образования как особой социальной сферы. В кандидатской диссертации «Личность учителя как носителя педагогической идеи» [Фомин,2001] автором была показана органичная связь образования и культуры в форме коэволюции культуры и образования на примере истории Западной Европы и России. Мы исходим из определения: **Образование – это особая сфера духовного производства, специально нацеленная на формирование и развитие общественного сознания в его целостности в смене поколений**. При этом частным образом образование также и социальный институт социализации (социологический аспект); социальный институт, формирующий мировоззрение (философский аспект); социальный институт, обеспечивающий промышленность кадрами (экономический аспект).

В концепции было доказано, что образование пребывая в таком статусе имеет свою внутреннюю (имманентную) логику развития, *относительно* не зависимую от идеологии, политики и экономики. Грубо нарушать эту логику – это значит создавать стратегические экономические, идеологические и культурные риски в обществе.

В своем новом курсе «Педагогическая рискология» для студентов заочного отделения автор исходит из следующей классификации педагогического риска:

1. Педагогический риск как социально-экономическое явление (риски в системе образования): А) Идеологические риски. Б) Экономические риски. В) Культурные риски.

2. Педагогический риск как психологическое явление: А) Объективные риски, вызванные противоречивостью педагогической профессии (для педагога; для ребенка). Б) Субъективные риски, вызванные личностными особенностями педагога (для педагога; для ребенка). В) Субъективные риски, вызванные личностными и возрастными особенностями детей (для педагога; для ребенка).

Согласно этой концептуальной логике ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РИСКОЛОГИЯ - *новое направление в педагогике, изучающее поведение субъектов образовательной деятельности (педагога, гражданское общество, государство) в ситуации неизбежного выбора с точки зрения возможных необратимых социально-экономических и психологических последствий, оценка которых неоднозначна.*

#### 4.6. ПРАГМАТИЗМ: ЧУЖОЕ ПРОШЛОЕ КАК НАШЕ БУДУЩЕЕ

Идеология в форме политических деклараций, не отличаясь правдивостью и в прошлом, что было хорошо отмечено Н. Макиавелли, в XX веке слилась с пропагандой, а во второй половине века стала вообще частью манипулятивных технологий. Декларациям сегодня мало верят, все чаще задаваясь вопросом: что за этим стоит? По этой причине государственную идеологию в области образования приходится выявлять путем логического и герменевтического анализа документов, в числе которых – законы и законопроекты занимают особое место.

Сравнение двух фундаментальных для образования документов: закона Российской Федерации №3266-1 от 10 июля 1992 года «Об образовании» и нового проекта Закона об образовании, опубликованного для обсуждения в декабре прошлого года и рассмотренного Государственной Думой в первом чтении – позволяет сделать ряд выводов стратегического для образования характера.

Первое, что бросается в глаза и что отмечают аналитики: форма этих двух законов принципиально различна. Закон 1992 года носит откровенно *политический* характер, в то время как идеология нового закона 2011 года спрятана под *правовую* оболочку. Так, уже статья 1 закона 1992 года называется «Государственная политика в области образования», а в статье 2 «Принципы государственной политики в области образования» достаточно ясно формулируется идеологический заказ образованию. В этом заказе мы встречаем следующие

важные принципы: «гуманистический характер образования», «воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье», «единство федерального культурного и образовательного пространства», «общедоступность», «светский характер образования». Все эти понятия мы встречаем и в новом проекте 2011 года, только в расплывленном по нескольким статьям виде и в терминах права, а не политологии. Так статья 3 называется «Основные принципы правового регулирования отношений в сфере образования», статья 8 – «Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации» и т.д.

Социологам и политологам хорошо известно, что удельный вес права как регулятора в макроуправлении социальными системами прямо пропорционален степени политической стабильности. Это значит, что технологически-правовое регулирование может быть эффективно только в стабильном, «законсервированном» обществе с хорошо сформированной институциональной и социально-групповой структурой. И, напротив, в обществе не стабильном или же динамично развивающемся (или ставящем задачу динамичного развития) более эффективным является макроуправление с помощью политических, а не технологически-правовых механизмов. Сегодня на всех уровнях декларируется сверхзадача – прорывное развитие. Под эту задачу подверстывается вся сегодняшняя политическая риторика с такими её основными понятиями, как «модернизация» и «инновация». И такая сугубо юридическая, правовая форма нового закона об образовании этой задаче не отвечают. В этом смысле старый закон 1992 года более отвечал поставленным задачам, на что обращают внимание некоторые специалисты [Садовничий,2010].

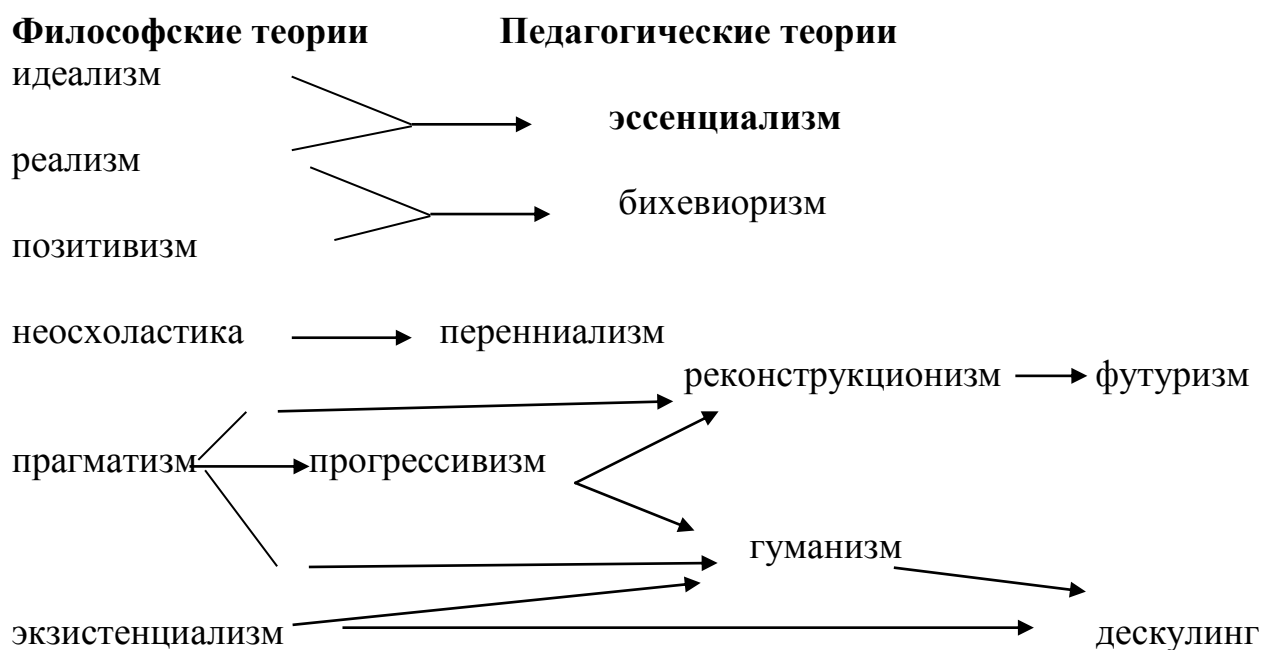
Второе. Анализ проекта нового закона показывает, что разработчики игнорируют главный для задачи развития вопрос – вопрос *повышения качества образования*. И происходит это потому, что разработчики закона полностью игнорируют вопрос *содержания образования*, все силы отдав работе над формой и правовой и экономической технологией управления образованием. Так, В. Садовничий в указанном интервью отмечает, что из семи ключевых принципов, заложенных в образовательный кодекс (документ, разработанный советом ректоров еще в середине 90-х годов), в новом законопроекте получили достаточное отражение только два. То есть содержание, заложенное профессиональным сообществом – советом ректоров – оказалось выхолощено.

Мы видим, что происходит то, что сегодня получило название «виртуализации сознания» – выхолощивание содержания и вытеснение содержательной работы в образовании работой формальной [Фомин,2007]. Ярким примером является утвердившийся сегодня смысл термина «модернизация» в применении к образованию. Согласно расхожему мнению модернизация образования – это его информатизация и инновационная ориентированность (то есть ориентация на инновацию как основную ценность образования), что принципиально не верно. Модернизация образования – это его *качественное*, то есть *содержательное развитие*, вектором которого, в конечном итоге, являются принципы системности, научности, целостности и всеобщности образования, то есть как раз те принципы, которые и не нашли отражения в новом законе. В советское

время, например, модернизацией образования было введение в 60-е годы новых программ обучения, соответствующих требованиям НТР.

И третье. Кажется, уже ни у кого нет сомнения в том, что реформы в российском образовании сегодня носят, с одной стороны, фискальный характер и нацелены на экономию бюджетных средств, а вовсе не на развитие качества образования. А с другой стороны эти реформы вполне укладываются в образовательную парадигму прогрессивизма, получившую развитие в Соединенных Штатах Америки с начала XX столетия. Парадигму, идеологическим истоком которой стал прагматизм. Ход и результаты осуществления этой социальной программы мы и рассмотрим ниже.

Современный американский протестантский теолог Джордж Р. Найт в своей книге приводит следующую схему «Отношение педагогических теорий к их философским источникам» [Найт,2000], опираясь на которую прослеживает динамику развития основных парадигм американского образования в XX веке.



Форма этого развития дихотомична [Фомин,2001]. Иначе говоря, образование как особая социально-культурная сфера жизнедеятельности (а не просто социальный институт в ряду других институтов) реагирует на «вызовы времени» относительно (не абсолютно!) автономно, каждой своей парадигмой отрицая предыдущую и каждый раз как бы раскачиваясь по закону маятника в другую, противоположную сторону.

Так, прогрессивизм в начале XX века стал формой отрицания традиционализма с его зубрежкой и опорой на память и запоминание. Джон Дьюи, интеллектуальное лицо прагматизма и философский предтеча прогрессивизма, писал в своем программном произведении «Мое педагогическое кредо» (1897): «Единственная возможность научить ребёнка жить в существующих условиях, это создать ему условия для полного овладения своими собственными способностями. С приходом демократии и современного промышленного развития



стало невозможно совершенно определённо предсказать, что будет представлять собой общество через 20 лет. Следовательно, *невозможно подготовить ребёнка к какому-то определенному набору условий*. Подготовить ребёнка к будущему – это значит *научить его владеть собой*, это означает так натренировать его, чтобы он сумел полностью и быстро использовать все свои способности, чтобы его глаза, руки и уши стали инструментами, готовыми к действию, чтобы его суждения основывались на *понимании условий*, в которых ему придётся работать, и чтобы его силы, направленные на *выполнение задачи*, были натренированы таким образом, чтобы он мог их использовать разумно и экономно» (курсив наш).

Каков итог этой победы прагматизма в образовании США? Такой итог подводит Leo Gurko в своей книге «Кризис американского духа» (1958). На книге гриф «Для научных библиотек», тираж не проставлен, что означает, что книга не совсем «советская», вышла с купюрами и была в ограниченном доступе, поскольку «написана с позиций буржуазного либерализма», как сказано в безымянной статье «От издательства». Автор предисловия Биверли Бэкстер пишет: «...м-р Гурко в отчаянии от американского образа жизни и все же не променяет его ни на какой другой» [Гурко,1958,с.12]. В этой книге автор дает развернутую и убедительную критику культурной политики в своей стране в 50-е годы. Основные черты этой культурной политики суть следующие: антиинтеллектуализм, культ силы и здоровья, ориентация на чувственность в противовес разуму, выхолащивание культурных смыслов.

Вот что пишет автор, например, о тенденции антиинтеллектуализма: «Быть заподозренным в учености или, еще того хуже, публично проявлять ее – значит стать мишенью для насмешек» [Гурко,1958,с.27]. Презрение Голливуда, этого технологического монстра по производству менталитета, к интеллектуальной жизни «не имеют возрастных пределов и могут сравняться только с его страстью освобождать лиц обоего пола от тягостных умственных оков» [Гурко,1958,с.44]. Авторский анализ тенденций в американском обществе показывает, что к 50-м годам в общественном мнении американцев установилось убеждение, что мыслящий, размышляющий, а тем более рефлексирующий человек – это либо непрактичный неудачник, либо опасный бунтарь и соблазнитель умов. Свою лепту в такое положение дел внесла эпоха маккартизма, но и она явилась на подготовленную почву. Так, автор, критикуя тенденцию антиинтеллектуализма, приводит ряд «исследований» того времени, «доказывающих», что глупым быть выгоднее. В результате, пишет автор, «Представление о нежелательности умственного развития наблюдается как широко распространенное явление во многих слоях американского общества» [Гурко,1958,с.58], а самым могущественным воплощением мыслящей личности становится...дьявол, который «почти во всех версиях – в умственном отношении выше бога» [Гурко,1958,с.54].

Почву, на которую упали зерна антиинтеллектуализма, автор усматривает в системе американского образования, утвердившуюся с начала века. Идеи Уильяма Джемса и Джона Дьюи, первоначально направленные на всестороннее развитие человека и более полное соответствие его окружающей среде, «приняли

самую вульгарную форму. В школах не должно быть ничего, что не отвечало бы требованию, выраженному в вопросах: “Принесет ли это немедленную пользу?” и “Пригодится ли это в повседневных делах?”» [Гурко,1958,с.94]. А вот как пишет автор о высшей школе: «Под прикрытием заманчивого лозунга “Каждого студента – научить зарабатывать себе на жизнь” [Не правда ли, это напоминает сегодняшний наш лозунг о «компетенциях» и о «компетентностном подходе» в образовании?] – они наводнили высшие школы коммерческими курсами в противоположность сокращающемуся числу академических предметов и пытаются превратить колледжи в обширные фабрики, поставляющие специалистов для промышленности» [Гурко,1958,с.94].

В результате такой образовательной политики, пишет Гурко, «Если раньше учитель был всемогущ, а ученик пассивен, то теперь ученик стал всемогущ, а учитель оказался сведенным к роли своеобразного посредника» [Гурко,1958,с.97]. Или поставщика «образовательных услуг», как бы мы сказали сегодня. Глава VI книги так и называется «Выхолощенное обучение и преследуемые учителя». И как итог: «Сокращение учебных планов американских начальных и средних школ, особенно заметно после первой мировой войны, во многом объяснялось бесплодными и бессмысленными крайностями, до которых довели систему прогрессивного обучения [по Дьюи]. Эта система...способствовала изгнанию интеллектуального содержания из школьных программ. Пытаясь изжить недостатки старых учебных планов, ярые защитники прогрессивного обучения совсем выхолостили учебный план и, так сказать, вместе с водой выплеснули из ванны ребенка» [Гурко,1958,с.98].

Еще одна тенденция культурной политики и культурной жизни Америки, которую анализирует Гурко, это культ силы, животного инстинкта и физического здоровья. Согласно логике «здоровья» между телом и умом существуют непримиримые противоречия, решение которых более продуктивно, если вы опираетесь не тело с его чувствами, интуицией, инстинктами и здравым смыслом. Так что «чем больше человек “чувствует” и чем меньше “думает”, тем эффективнее действует в отношениях с другими людьми» [Гурко,1958,с.44]. В литературе ярким примером, по словам автора, является писатель Шервуд Андерсон, который «искал пульс более примитивного общества»: «Произведения Андерсона являются иллюстрацией к основному направлению, существующему в среде писателей, которые под влиянием фрейдизма или в виде протеста против века науки и техники бегут от разумного и сознательного мышления или пытаются умалить его значение» [Гурко,1958,с.53]. Апофеозом этой тенденции в продукции Голливуда стал образ Тарзана, который автором характеризуется как «триумф бихевиористской психологии» [Гурко,1958,с.172]. Продолжением этого образа является образ супермена.

В результате мы имеем, писал автор, общий кризис культуры. «В просторечье культура является синонимом педантизма, ухода от действительности, подделки, чужеземщины, отсутствия мужественности в мужчинах и привлекательности в женщинах. В лучшем случае она рассматривается как безобидное развлечение для праздных женщин» [Гурко,1958,с.29]. Весьма оригинально объяснение Дж.Б. Райса [Гурко,1958,с.29] по поводу причин преобладания женщин в

искусстве: причину он усматривает в том, что центр тяжести женского тела смещен книзу, а потому женщине легче долго сидеть на стуле в библиотеках. Процесс «выхолащивания» содержания прослеживается во всех областях: «киностудии используют психиатрию – сложную и важную область медицины – как источник для целого ряда сенсационных фильмов, в которых часто жертвуют точностью в угоду "развлекательности". Религиозные вопросы выхолащены до потребительского уровня. Этика и философия просеяны сквозь сито прагматизма и сводятся к вопросам: "Поможет ли это?" и "Не буду ли я уличен?"» [Гурко, 1958, с.30]. В результате, пишет автор, нет почти никакой разницы между прямым отрицанием культуры и процессом ее популяризации.

Гурко (подчеркнем еще раз: вовсе не «левый», истинный патриот своей страны) усматривает и теоретико-идеологические причины для такой ситуации выхолащивания культуры: это философия Анри Бергсона и Эдуарда фон Гартмана. Первый противопоставил (в пределах, правда, рационализма) интуицию разуму, а второй, предвосхищая Фрейда, (и опять-таки в пределах традиционного рационализма) – бессознательное сознательному. Вероятно, иммунитет против мистицизма у европейцев с их вековой историей оказался сильнее, чем у американцев, и вся Европа, за исключением немецкого Рейха, благополучно переварила иррационализм и не отказалась от рационализма.

Описанное Гурко положение в образовании и обществе сопровождается тенденцией политизации этой сферы, выразившаяся в оформлении парадигмы реконструктивизма, согласно которой школа должна стать кузницей нового социального порядка. Характерные работы выходили уже в период мирового кризиса: «Осмелится ли школа создать новый социальный порядок?» (1932), а в 60-е годы проблема нового социального порядка рассматривалась уже в русле теории конвергенции и «нового индустриального общества».

Это вовсе не значит, что все, что было в американском образовании, плохо. И было бы не верно думать, что направление на снижение качества образования не встречало сопротивления со стороны прогрессивной общественности и того же государства. Первым отрицанием прогрессивизма стал перенниализм, утвердившийся в США в 30-е годы XX столетия. Согласно принципам перенниализма, в центре образования должен стоять не ребенок с его призрачной уникальностью и оригинальностью (что Гегель несомненно назвал бы единичным и случайным в противоположность всеобщему и закономерному, а, следовательно, вообще не образованием), а суть предмета изучения. Для этого целью образования должно стать интеллектуальное развитие ребенка, а предметом изучения должна быть накопленная предыдущими поколениями культурная база.

Другой реакцией на прогрессивизм стал эссенциализм. Как пишет Найт: «С 1930-х эссенциалисты приложили множество усилий, чтобы уберечь американское общество от подхода “образование для жизни”, школы, имеющей в центре интересы ребенка и ухудшение образования в Соединенных Штатах», а Совет Базового Образования, созданный в 1950 году, был «обеспокоен...ухудшением американского общественного образования». Рекомендовалось «ввести в систему образования США педагогические элементы европейского типа, напри-

мер Голландии или России» [Найт,2000,с.22-23]. И в начале 60-х годов образование США реформировалось в этом направлении. Вспомним, что и у нас начало 60-х годов стало началом перехода на новые образовательные программы, отвечающие требованиям эпохи НТР.

Но тут на Западе, в том числе и в США, начинается новая молодежная протестная волна конца 60-х, на фоне которой эссенциализм клеймится как консервативная, отсталая парадигма, а на смену ему вновь приходит прогрессивизм, только в новом обликии – под маской педагогического и психологического «гуманизма» Карла Роджерса, Абрахама Маслоу, Артура Комбса и др. Под флагом борьбы за ребенка неопрогрессивизм вновь разрушает американскую школу так, что, как пишет все тот же Найт: «К началу 80-х американское правительство охватил ужас. В 1983 национальная комиссия по уровню образования оценила американское образование и издала отчет, озаглавленный “Нация на грани риска”. Отчет предупреждал о том, что “педагогические основы нашего общества находятся в состоянии разрухи из-за усиливающегося потока посредственности, который угрожает нашему будущему, как народу, так и государству”» [National Commission...,1983,с.5].

Но в это время происходит отказ от доктрины конвергенции; на смену ей приходит теория глобализации. Формой развития реструктуризма, как пишет Найт, стала тенденция в образовании, которую он называет «футуризм». Её философской основой стала теория «третьей волны» Алвина Тоффлера, изложенная в его «A Future Shock» (1970). Согласно теории «третьей волны» «прогрессирующая компьютеризация» будет способствовать дифференциации и индивидуализации. Вместо культурного доминирования нескольких средств массовой информации в цивилизации Третьей волны начнут преобладать интерактивные, «демассифицированные средства, обеспечивающие максимальное разнообразие и даже персональные информационные запросы»; телевидение открывает дорогу «вещанию в узком диапазоне, передающем визуальные образы, адресованные одному человеку». «Мы сможем также время от времени», – продолжает автор, – «использовать наркотики, прямую передачу от мозга к мозгу и другие формы электрохимической коммуникации, которые пока находятся в стадии изучения. Все это, несомненно, порождает опасные, однако поддающиеся решению политические и моральные проблемы. Гигантские центральные компьютеры с их скрежещущими принтерами и сложными системами охлаждения заменит множество чипов, установленных тем или иным способом в каждом доме, больнице, отеле, автомобиле, в сущности, в каждом строительном кирпиче. Мы будем жить в электронной среде» [Тоффлер,1999,с.556-561].

А окончательная политизация образования стала частью теории глобализации с распадом СССР. Своеобразным итогом развития американского образования по линии прогрессивизм-«гуманизм»-реконструктивизм-«футуризм» могут стать слова Е.Д.Хирша, которые цитирует Найт: «Большинство современных реформ являются повторением или переформулировкой давно не удавшейся романтики и антинаучных предложений, которые исходили из Колледжа Учителей (дом педагогического прогрессивизма) Колумбийского университета в 10-х, 20-х и 30-х годах нашего столетия» [Hirsch,1996,p.58,2. Цит. по:

Найт,2000,с.24]. Результат достигнут: школа политизирована и подчинена единой идеологической цели.

Насколько это так, можно судить по книге Айрата Димиева «Классная Америка», откровенно и беспристрастно раскрывающей «устройство и законы функционирования государственной системы образования Америки» на основе семилетнего опыта работы в американских школах. Автор наш советский химик, кандидат наук, преподаватель высшей школы, в 90-е годы успешный бизнесмен, покинул по контракту родной Татарстан и уехал преподавать в американских школах. Подводя итог своему опыту, автор пишет: «Самое смешное то, что официально американская педагогика как раз направлена на обучение решению конкретных практических задач [«компетенций» в российской современной терминологии]. На самом же деле из реальных знаний ученик получает лишь умение читать и писать и еще некоторые самые примитивные навыки» [Димиев,2008,с.197], «...нынешнее положение вещей в американском образовании очень мудро срежиссировано и виртуозно поддерживается. Теоретики и идеологи образования придумывают новые и новые оболванивающим методики. Директора школ внедряют их во вверенных им заведениях, ломая хрупкое сопротивление тех немногих учителей, кто действительно хоть чему-то учит своих учеников. В итоге система абсурда самовоспроизводится. Уже не требуется никакого вмешательства из-вне для ее поддержания» [Димиев,2008,с.198]. «Уровень образования в стране уже настолько низок, что многие выпускники средних школ не в состоянии выполнить даже простейшие операции, то есть совершенно не пригодны и в качестве самой примитивной рабочей силы. А кормить-то их нужно. Поэтому в последнее время все чаще слышатся призывы что-то делать с образованием. Причем особый упор делается на математику и естественные науки. Например, я знаю о некоммерческой организации, которая сейчас занимается тем, что пытается внедрить в американскую школу российскую методику преподавания математики» [Димиев,2008,с.199].

Как работает вся эта система, в которой «ученики приходят в класс не работать, а именно потреблять», хорошо описано автором. Система образования, по его наблюдениям, сконструирована под задачу «No child left behind, Every student can learn, High expectations...», что можно перевести: «Ни одного отстающего, каждый учащийся способен учиться и достигать высокого результата». Для выполнения этой задачи американская система образования, которая, по словам автора есть «клуб для своих со строгой иерархией», выработала уже свои технологические «гуманитарные технологии». Одной из них является система выставления оценок, обеспечивающая «успех» каждому без каких-либо трудовых и учебных затрат. Право на качественное образование для большинства подменяется правом на *success* (успех). Другая технология – механизм воспроизводства все новых и новых методик и «инноваций», вокруг которой вертятся огромные деньги и штат методистов. Еще одна технология – своеобразная система повышения квалификации, цель которой – поддержание иерархии «клуба для своих», а не повышения качества учителя.

Чтение книги производит впечатление, что именно такую систему образования хотят создать у нас сегодня. Казалось бы – ну и что? Все-таки США – на

сегодня самая сильная держава с самой сильной экономикой. Не грех и поучиться. Однако возникает, как минимум, два возражения. Во-первых, в американском образовании крутятся баснословные бюджетные и не бюджетные деньги, что обусловлено той самой идеологической установкой на глобальное доминирование или, в новой терминологии З. Бжезинского, «мировое лидерство». Это и понятно. Взять хотя бы пресловутый принцип «индивидуализации» образования, который у нас ошибочно называют «лично ориентированной педагогикой». Индивидуализированное образование – это самая затратная форма организации обучения. Известна роль противоположной и вовсе не индивидуально-ориентированной классно-урочной системы, введенной в свое время протестантами, а затем и их идеологическими противниками католиками: она единственная оказалась пригодна для конечной задачи всеобщего обучения, которую протестантизм впервые поставил как задачу государственную. А нам сегодня говорят, что классно-урочная система устарела, и в то же время сажают образование на жесткую диету подушного финансирования.

А во-вторых, как мы уже показали, в американском образовании существует и всегда существовал не только этот тренд ухудшения качества образования, но и противоположный тренд сопротивления этому ухудшению, который столь же институализирован и имеет столь же серьезную поддержку как в обществе, так и у государства. И дискуссии по этим вопросам – обычный путь американского образования на протяжении всего XX столетия. При этом все лучшее, как в прошлом, так и сегодня, они не стесняются брать даже у идеологического противника СССР. У нас, к сожалению, наблюдается обратная картина. При полном отсутствии серьезных научных и политических дискуссий нам говорят: нет у нас альтернативы, кроме пути, прописанного министерскими реформами.

#### 4.7. АКТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИДЕИ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

##### Аннотация

Сегодняшнее превращение педагогики из науки и искусства в ремесло и социальную технологию чревато такими нежелательными последствиями, как выхолащивание содержания образования и деперсонализация человека. В статье концепт идеи как формы научного познания применен к анализу образования и педагогики. Ключевым понятием в этом анализе служит понятие педагогической идеи как теоретического базиса и методологического стержня педагогики.

Ключевые слова: идея, педагогическая идея, наука, образование, педагогика, модернизация.

Судя по всему, ответ на полемический вопрос: «Чем является педагогика – наукой или искусством?» – найден: в рамках сегодняшней реформы образования педагогика – это не наука и не искусство, а ремесло, ядром которого является методика, обеспечивающая превращение ремесла в «гуманитарную технологию». Такое превращение педагогики из науки и искусства в ремесло и тех-

нологию – часть программы модернизации образования, едва ли не основной составляющей которой стало внедрение цифровых технологий и связанных с ними форм обучения, управления и контроля. Это, в свою очередь, ведет к деперсонализации человека, по поводу которой справедливо пишет В.И.Стрельченко: «деперсонализация людей в условиях информационного, по сути, массового общества предполагает не только их унификацию. Массовидность современного общества содержит в себе и такой способ человеческой самореализации, где строгая социальная регламентация сведена к минимуму, но при этом активизируется именно “средний человек”, для которого анонимность персоны – эффективный способ мгновенной реакции на самые разные раздражители, на самую ситуацию неопределенности» [Стрельченко, Мурейко, 2009, с.51]. Такое понимание модернизации слишком узко и стало возможным благодаря искажению смысла самого слова «модерн», которое исторически было связано с содержательным, качественным развитием науки, техники и образования и повышения их роли в жизни общества.

Между тем, технологизация педагогического процесса – явление само по себе прогрессивное и исторически закономерное. Так в Западной Европе в XVI веке была введена классно-урочная форма организации учебного процесса в школе, которая была теоретически обоснована и методически разработана Яном Амосом Коменским. Его «Великая дидактика» стала первой в истории программой модернизации образования, поскольку идея *пансофии* («Обучать всех всему, чтобы знать все и понимать этот мир») явилась педагогическим продолжением философской идеи Нового времени о всеобщей причинно-следственной связи явлений. Классно-урочная система стала прорывом, настоящей революцией и началом новой эпохи в образовании.

Сравнение программы модернизации образования XVII и XXI веков оказывается не в пользу последней по многим критериям. Во-первых, по целевому: реальная цель сегодняшней модернизации образования – вписать образование в рынок, сделав само образование рынком образовательных услуг. Во-вторых, по содержательному: образование в ходе реформирования все дальше уходит от своего основного содержания – науки. На важность связи образования и науки в современном обществе указывал еще В.И.Вернадский, о чем сегодня не очень любят вспоминать. На этот факт обращает внимание М.Л.Лезгина, подчеркивая, что, по мысли В.И.Вернадского, «важнейшим показателем прогресса науки является то, насколько научные достижения стали достоянием широких масс, вошли в культуру народа, послужили для него критерием системы ценностей и мировоззренческим ориентиром» [Лезгина, 2012, с.25].

Указанные тенденции вызывают опасения, поэтому представляется сегодня актуальным вернуться к пониманию педагогики как науки и образования как особой сферы духовного производства.

В понимании науки как перманентного научного поиска («scienceinflux»), суть которого – «возведение сущего в идею» (Иванов В.Г., Лезгина М.Л.) важное место отводится *идее* как форме научного познания. Идея в этом случае трактуется как объективно-субъективная форма научного познания, имеющая онтологические основания: «Идея – не модель, не теория объективной реально-

сти, а **ориентация** на них с учётом совокупности всех других знаний о мире и специфики данного массива познавательных процедур». [Лезгина,2013,с.23]. В этом смысле идея является формой перманентного развития науки как особой «научной реальности».

Сказанное выше в полной мере относится и к педагогике, если она претендует на звание науки, а не гувернантки на службе у потребителя образовательных услуг. Постмодернистский конструктивизм и волюнтаризм в этом случае не годится, а процесс исторического развития образования и педагогики имеет в определенной степени имманентный характер. Это означает, что образование и педагогика, несмотря на известную зависимость от внешних для этого процесса факторов (экономика, политика, идеология и т.д.), имеет также и свою, внутреннюю логику развития, проявляя относительную независимость от этих факторов.

То, что образование как особая социальная реальность, требует особого философского анализа, было показано еще С.И. Гессеном, задавшим программный для педагогики вопрос: не должна ли философия педагогики вместо того, чтобы ограничиваться отдельными сторонами образования, обратиться к исследованию его, образования, тождественной в себе и неизменной *сущности*? Ведь «познакомиться с тем, как на деле разрешалась ... эта задача сочетания отдельных требований образования во *внутреннее единое и согласное в себе целое*, достаточно поучительно и интересно». Говоря словами самого же Гессена, познание «целого образования» является для философии «идеей», «бесконечным заданием самой культуры», никогда до конца невыполнимым, но не перестающим от этого оставаться целью, к которой философия должна бесконечно стремиться. Но им же гениально подмечено, что «единство образования есть предмет *не знания, а творческого усилия, предмет нашего педагогического действия*» [Гессен,1995,с.330]. Поиск сущности образования, его имманентной логики развития, антропологических оснований педагогики продолжался на протяжении всего двадцатого столетия и в середине века оформился как особое исследовательское направление – философия образования.

Для обозначения концептуального начала, «стержня» процесса развития образования М.Л.Лезгиной [Иванов,Лезгина,2003,с.4] было введено понятие *педагогической идеи*, выражающее дух педагогики как таковой и обеспечивающее её целостность при смене и разнообразии заимствуемых педагогикой из других наук фундаментальных представлений, а также при смене педагогических парадигм. Педагогическая идея не является частной идеей чьей-то или о чем-то, а, напротив, носит онтологический характер, пребывая в мире объективного содержания мышления («третий мир» К. Поппера). Она может быть выражена в трех максимах: а) личность ребенка формируется постепенно на протяжении всего периода воспитания и образования; б) этот процесс частично и в известной мере управляем; в) такое управление крайне желательно и даже обязательно, а стихийный ход, напротив, нежелателен. Социально-исторической формой актуализации педагогической идеи «во-вне» является образование в целом как процесс бесконечного движения.



Реальное педагогическое знание и реальное педагогическое действие, которые и движут образование вперед, формируются как бы с двух сторон: «снизу», от разных педагогических практик, и «сверху», от некоторых более общих теоретических представлений. Но в образовании действуют также и такие детерминанты, как официально декларируемый социально-политический заказ и национальная культурная традиция.

Процесс актуализации педагогической идеи в образовании был рассмотрен в диссертационном исследовании на материале истории Западноевропейского и Отечественного образования [Фомин, 2001]. В этом исследовании педагогическая идея выступает в двух своих формах: *педагогической теории* и *педагогической практики*. При этом обе формы реализации педагогической идеи связаны между собой не «механически» («практика реализует теорию» или «теория обобщает практику»), а диалектически, как две стороны противоречия и две ступени единого процесса развития педагогической идеи. В этом диалектическом процессе собственно педагогическая идея как единство педагогической теории и педагогической практики предстает в форме *новой парадигмы образования*, актуализирующейся в деятельности учителя как носителя педагогической идеи. Это и рождает *педагогический поиск в педагогической практике*, которая в этом случае действует селективно, точно отбирая адекватные культуре, социальной структуре и эпохе формы обучения и воспитания, будучи через личность учителя детерминирована не столько (а часто и вовсе не) теорией, сколько целым рядом совсем других культурных и социальных детерминант (отдельные культурные феномены, такие, например, как язык обучения, книгопечатание и др.; менталитет; идеология; социально-политический заказ и т. д.).

Единство педагогической теории и педагогической практики, с одной стороны, никогда абсолютно не достигается и не может быть достигнуто, но, с другой стороны, это единство уже существует и всегда существовало как тенденция, как вектор развития и как процесс. Необходимо только «снять иллюзию» (Гегель), что его ещё нет, поскольку *педагогическая идея* есть «жизнь, возвратившаяся к себе из различённости [теория] и конечности [практика] познания и ставшая благодаря деятельности понятия [педагогики как социально-культурного феномена] тождественной с ним» [Гегель, 1975, с. 419]. Она есть реализовавшая самоё себя педагогика, если последнюю рассматривать как научную реальность, а образование трактовать не просто как социальный институт, а особую форму духовного производства.

Такой подход позволил проследить имманентную логику развития образования в его истории как процесс развития педагогической идеи. Формой объективации педагогической идеи в этом исследовании выступает система образования, взятая в ее динамике, учитель же выступает по отношению к педагогической идее как ее носитель, «агент». Личность самого учителя является одновременно и причиной и следствием, и объектом и субъектом процесса. Феномен, на наш взгляд, еще далеко не изученный, а часто и не замечаемый ни в науке, ни в социально-политической практике.

Вышеозначенная концепция позволила также ввести в научный оборот понятие *педагогического сознания*, отражающее в условиях политизации педагогики

и педагогизации политики феномен инобытия педагогической идеи [Фомин, 2007]. Инобытие педагогической идеи – это развертывание педагогической идеи за пределами педагогики и образования в других формах социальной практики и общественного сознания. Иными словами – это процесс педагогизации общественного сознания и социальной практики. Суть этого процесса – то или иное изменение доли ответственности субъекта за реализацию потенциала человека в общественном сознании и в социальной практике.

#### 4.8. ИНОБЫТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИДЕИ

Один из важных выводов современной философии образования – это вывод о том, что важнейшая проблематика педагогики как таковой шире ее собственных методологических возможностей. Отечественная научная традиция применения философской методологии для решения теоретических проблем педагогики, начатая еще С.И. Гессеном, в последние десятилетия получила свое дальнейшее развитие в работах многих авторов.

В первую очередь сошлемся на то, что для обозначения сущности образовательного процесса в целом как процесса социализации в его историческом времени и культурном пространстве М.Л. Лезгиной в научный оборот было введено понятие «педагогическая идея». Это понятие отражает стержень, концептуальное начало всего процесса образования и воспитания, выражающее дух педагогики как таковой и обеспечивающее её целостность при смене и разнообразии заимствуемых педагогией из других наук фундаментальных представлений, а также при смене педагогических парадигм.

Выражая суть воспитания, педагогическая идея состоит, *во-первых*, в признании того факта, что ребенок становится личностью не сразу, а постепенно; *во-вторых*, в утверждении, что процесс становления личности доступен управлению извне; и, *в-третьих*, что такое управление не только возможно, но и необходимо, тогда как стихийный рост нежелателен. Действительность педагогической идеи – это одновременно и объективный, и субъективный процесс, предстающий в социальной реальности как явно не видимая, но реально осуществляющаяся парадигма действительного процесса образования, действительный вектор его движения и развития. В видимой форме об этом процессе мы можем судить по различного рода педагогическим практикам, педагогическим теориям, частным идеям в педагогике, официально декларируемым или же, напротив, скрытым, латентным принципам и целям образования.

Новые тенденции *омассовления социальной реальности* и *ментальной профанации религии*, проявившиеся в XX веке, поставили не только теоретиков, но и политиков-практиков перед новыми вызовами, связанными с социальным управлением. О первой предупреждали в свое время К. Леонтьев, Н.Я. Данилевский, О. Шпенглер, Г. Лебон и многие другие мыслители. Вторая же берет свое начало с превращения религии в этику, что равнозначно выхолащиванию религии как таковой, в протестантизме; не зря уже М. Вебер не называет протестантизм религией, а везде называет его протестантской этикой. В наше время

Ж. Бодрийар («Америка», 1968) констатирует: «религия сделалась спецэффектом» [Бодрийар, 2000, с.68], а современный американский вариант протестантизма называет «информативным пуританством» и «совершенным симулякром» [Бодрийар, 2000, с.110] именно по причине патологической увлеченности американцев этим миром, а не «тем», «градом земным» а не «градом Божьим». В результате даже проблема счастья вообще выводится за пределы религии и решается в рамках философии (экзистенциализм), психологии (психоанализ, «гуманистическая психология» и др.), этики (стратегия личного жизненного успеха), идеологии (моральный кодекс строителя коммунизма) и т.д.

И если XIX век еще верил в девиз Просвещения «Кто владеет школой – тот владеет будущим», то с началом XX века приходит понимание того, что для овладения будущим уже недостаточно владеть *только* школой. В осознании невозможности полного осуществления целей образования внутри самого образования, как бы мы ни совершенствовали его структурно-системные компоненты, педагогическая идея достигает своего апогея, максимума. Дальнейшее развитие педагогической идеи возможно было только на принципиально новом основании и в существенно иной форме.

Для обозначения этой иной формы мы вводим понятие «инобытия педагогической идеи»\*, призванное обозначить выход педагогической идеи за пределы педагогики и образования в сферу идеологии и политики. Инобытие педагогической идеи предполагает, во-первых, замещение ребенка как условного «объекта» педагогического процесса населением как «объектом» и «материалом» политики, а во-вторых, замещение педагога как условного «субъекта» педагогического процесса политической элитой как декларируемым субъектом. В терминах субъект-объектных отношений объектом воспитания в области инобытия педагогической идеи является народ, масса, население, «демос», а субъектом – государство или – шире – идеологическая элита общества в лице интеллектуалов, осознающих в известной степени в той или иной форме свою особую миссию и в разной степени понимающих (или не понимающих) свою ответственность. И тогда максимы инобытия педагогической идеи могут быть сформулированы так: 1) цивилизованным, культурным народ становится постепенно; 2) этот процесс частично управляем; 3) такое управление желательно и необходимо, в то время как стихийный ход нежелателен и ведет к социальным проблемам.

Достигая своего апогея в идеологии, инобытие педагогической идеи «снимается» в сфере политической практики, где происходит отчуждение педагогиче-

---

\* «Так как *идея*, таким образом, существует как отрицание самой себя, или, иначе говоря, как *внешняя себе*, то природа не просто есть внешнее по отношению к этой идее..., но *характер внешности* составляет определение, в котором она существует как природа» [Гегель(б), 1975, с.25]. «Осуществление бесконечной цели состоит поэтому лишь в снятии иллюзии, будто она еще не осуществлена...Идея в своем процессе сама создает эту иллюзию, противопоставляет себе нечто другое, и ее деятельность состоит в снятии этой иллюзии. ...Инобытие, или заблуждение как снятое, само есть необходимый момент истины, которая существует лишь тогда, когда она делает себя своим собственным результатом» [Гегель(а), 1975, с.399].

ской идеи не только от образования и педагогики, но и от субъекта, носителя педагогической идеи – человека. Именно поэтому педагогическая идея в политической практике закономерно превращается в свою противоположность: самые гуманные и справедливые идеи, высказываемые в педагогике и идеологии, будучи реализованы в политике, закономерно превращаются в свою противоположность и становятся основанием для деспотизма. Однако, несмотря на это, в условиях индустриального общества, когда возникает серьезное противоречие между социализацией и социокультурной динамикой, «педагогизация» идеологии и политики становится неизбежной.

Спектр отношений элит к народу в цивилизационном времени и в культурном пространстве широк: от патерналистской уверенности в несамостоятельности и неразумности народа до благоговейного к нему отношения как к «почве», моральной основе; и от циничного отношения к нему как к материалу, из которого надо лепить то, что нужно, до идей полного самоуправления в аутентичном анархизме. Но общей тенденцией является довольно быстрое осознание того, что стихийный ход общественного развития – это уже вчерашний день истории. Речь идет об организованном формировании массового сознания взрослого населения, то есть в конечном итоге – о **регулируемой социокультурной динамике**.

Философский анализ позволяет выделить три формы инобытия педагогической идеи – *рационалистически-либеральную, иррационалистически-этатистскую и рационалистически-этатистскую*.

*Рационалистически-либеральная* идеологическая форма инобытия педагогической идеи как продукт третьего сословия, естественно, признавала за «народом» абсолютную самостоятельность, притом что под народом нарождающаяся буржуазия понимала самое себя. И. Кант называл Просвещение эпохой совершеннолетия человека, когда тот способен принимать решения, опираясь на собственный разум, без помощи авторитета, будь то Бог или государство, однако основой этой способности, по его же словам, является только полная экономическая и личная независимость индивида. Максимы педагогической идеи в этом случае могут быть выражены так: цивилизованным, культурным народ становится самостоятельно, постепенно, стихийно, через демократическое самоуправление, обеспечивающее народу доступ к образованию и просвещению; управлять этим процессом не надо и негуманно, поскольку разумный человек сам знает, что ему нужно. Очевидно, что эти максимы призваны были идеологически обслуживать развивающийся европейский рынок и индустриальное модернистское общество, а народ как носитель национальных ценностей и культура как континуум смыслов оказывались лишними. Определенное отрезвление наступило в ходе первых буржуазных революций в Европе, приведших к диктатуре. Тем не менее, на этих максимах было построено государство-новодел – Американские Соединенные Штаты. Проект Просвещения там удался, надо думать, именно по причине отсутствия противоречия между социализацией как процессом передачи культурного наследия и социо-культурной динамикой ввиду отсутствия культурного наследия как такового. Это же стало

причиной формирования такой отличительной особенности США, как динамичность.

В известной мере противоположной является *иррационалистически-этанитарная* форма инобытия педагогической идеи. Согласно этой позиции народ есть изначально иррациональная масса, которой легче управлять, не образовывая и не просвещая ее; просвещение, тем более – научное, вредно для народа, а поэтому процесс формирования массового сознания есть процесс в целом вполне управляемый и такое управление без просвещения – задача государства.

Формированию такой позиции в идеологии и политике предшествовала в известной мере «психология народов». Г. де Тард [Тард, 1892] в качестве двух основных социальных процессов называет «изобретение» (то, что мы сегодня, вероятно, назвали бы инновацией) и подражание, позже добавив также и оппозицию (социальный конфликт). Подражают чаще всего «низшим» «высшим», а из множества изобретений (инноваций) принимаются и укореняются только те, которые согласуются с исторически сложившейся культурой данного общества. И не зря уже Тард придавал большое значение таким средствам коммуникации, как телефон, телеграф, массовая печатная продукция. Разведение понятий «толпы» и «публики» – это ведь тоже раннее прозрение в области массовой культуры. Такие признаки толпы, как иррациональность, внушаемость, некритичность, уничтожение индивидуальности и личности – все это нашло свое дальнейшее развитие у Г. Лебона, который представил эти факты социального поведения уже как целую теорию, считающуюся одним из первых вариантов теории «массового общества», в которой предсказывалось наступление «эры масс» и связанный с этим упадок цивилизации. Лебон уже прямо отводил ведущую роль в общественной динамике изменениям в сфере общественного сознания, в сфере общественной психологии: нужные идеи внушаются массам немногими из элиты посредством частого повторения, внушения, заражения, то есть на бессознательном уровне, ибо толпа – иррациональна. В. Вундт совершенно оправданно вводит понятие «языковой деятельности» как более важное, чем понятие «языковой системы»; более важное – для анализа социальной динамики и для целей социального управления и социального «воспитания». А В. Парето социальные процессы, в том числе и процесс социального управления массами, прямо связывает с «остатками» (*residue*) и «производными» (*derivazioni*), то есть – с инстинктами и их рациональной интерпретацией, которая, по сути, есть идеология. «Производные», то есть различные формы рационального понимания социальной реальности в виде теорий, доктрин, идей – это лишь средство в борьбе элит за власть, то есть средство манипуляции общественным сознанием. Г. Моска же вообще считал демократию утопией, миражом, способом манипулирования массами диктатором.

Взгляд на народ, «массу» как на иррациональную толпу был доведен до своего логического конца в иррационалистической по своей сути политической практике и идеологии национал-социализма: «Широкие массы проникнуты женским началом: им понятно лишь категорическое “да” или “нет”...Массе нужен человек с кирасирскими сапогами, который говорит: этот путь прави-

лен!..» [Hindels,1962,с.97]. Официальный историограф национал-социализма Рюле писал: «Национал-социализм знает, что народ надо избавить от скучной профессорской педагогики, а также от бесконечного хаоса многообразных и противоречивых точек зрения и взглядов. Поэтому с момента его прихода к власти главными заповедями пропаганды стали простота, размах и концентрация» [Ruhle,1934,с.66].

Своеобразной золотой серединой, на наш взгляд, является *рационалистически-этатистская* форма инобытия педагогической идеи, выраженная наиболее ярко у Г.В.Ф. Гегеля, в философской системе которого государство выше гражданского общества, но само государство есть не только субъект политики и суверен, но и центр ответственности. В этой парадигме максимы педагогической идеи в ее инобытии могут быть выражены в суждении: культурным, цивилизованным народ становится постепенно; этот процесс частично управляем; и управление этим процессом окультуривания народа есть первейшая задача государства.

Анализ показывает, что именно эта парадигма исторически вызревала в отечественной идеологии и политике как доминирующая. Одним из первых проблему отношений «масс» и личности, проблему «народа» в отечественной обществоведческой мысли поднял Н.К. Михайловский (1882) [Михайловский,1907], первым также давший определение понятию подражания: «Подражательность...есть лишь специальный случай *омрачения сознания и слабости воли*, обусловленной какими-то специальными обстоятельствами» [Михайловский,1907,с.154]. Он же первым вскрыл механизм «омассовления»: «...для вызова и обнаружения склонности к подражанию, а, следовательно, и для образования того, что мы называем толпой, нужно, по-видимому, одно из двух: или впечатление, столь сильное, чтобы оно задавило все другие впечатления, или постоянная, хроническая скудость впечатлений. Соединение этих двух условий должно, понятное дело, еще усиливать эффект подражательности» [Михайловский,1906,с.162]. Целью государства, по мнению Михайловского, и должно быть стремление не допустить превращения народа в толпу.

Тема ответственности за воспитание народа отчетливо звучит у отечественных консерваторов, что само по себе не удивительно, поскольку и славянофилы, и «охранители», составляющие две составных части отечественного пореформенного консерватизма, более ответственно, нежели тогдашние либералы, относились к политике и к народу. Так, например, Хомяков А.С. писал: «Итак, в число прямых обязанностей правительства, верно выражающего в себе законные требования общества, входят: устранение всего, что противно внутренним и нравственным законам, лежащим в основе самого общества, и удовлетворение тех потребностей, которых само общество еще не может удовлетворить вполне» [Хомяков,1988,с.223] .

Эта тенденция, которую мы называем «педагогизацией», отразилась в философской рефлексии о судьбах русской интеллигенции начала XX века. Н.А. Бердяев характеризует эту тенденцию, как «давящее господство народолюбия и пролетаролюбия, поклонение “народу”, его пользе и интересам» [Бердяев,1991,с.12], а С.Н. Булгаков пишет: «Русской интеллигенции, особенно в

прежних поколениях, свойственно также чувство виновности перед народом, это своего рода “социальное покаяние”, конечно не перед Богом, но перед “народом” или “пролетариатом”» [Булгаков,1991,с.37]. Критикуя западный «антипедагогизм», С.Н. Булгаков в той же статье говорит, что само понятие «героизма» предполагает пассивный объект воздействия – спасаемый народ или человечество. Обратной стороной такой «сверхпедагогической» позиции стало явление, которое русский мыслитель назвал «духовной пэдократией» – духовной властью воспитанника над воспитателем. Еще один автор указанного сборника П.Б. Струве писал: «Вне идеи воспитания в политике есть только две возможности: деспотизм и охлократия» [Струве,1991,с.164].

Но метаморфозы педагогической идеи в XX веке удивительны: тот «недостаток», который видит в марксизме Струве, после 1917 года (хотя и не сразу) был вполне устранен, и советская Россия действительно перешла к «творческому, созидающему культуру религиозному гуманизму» [Франк,1991,с.199], ибо новая идеология, созданная в советское время, стала для масс новой моралью, основанной на вере в светлое будущее, моралью, органично вписывающейся в российский менталитет в рамках рационалистически-этатистской парадигмы.

#### 4.9. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПОЛЕ БИФУРКАЦИОННОГО ВЫБОРА БУДУЩЕГО

На наш взгляд, в области целеполагания в сфере образования сегодня существует фундаментальное противоречие: декларируемая повсеместно в педагогической теории цель формирования креативной, толерантной, мобильной и адаптивной личности, способной найти свое место в постоянно меняющемся социуме, никак не сочетается с практикой, нацеленной не на формирование какой бы то ни было личности, а на приспособление образования к рынку и превращение самого образования в «рынок образовательных услуг». Если первая цель («формирование адаптивной личности») в пределе своем есть просто новое издание идеи «всестороннего развития личности», то вторая («приспособление к рынку») – не что иное, как производство и воспроизводство требуемой рабочей силы.

Указанное противоречие имеет не только социально-политический и экономический, но и культурный смысл, что для образования как института духовного производства общества гораздо важнее. Культурный смысл указанного противоречия заключается в том, что обе эти цели включены в разные образовательные парадигмы и отражают разные культурные эпохи: первая цель отражает эпоху постмодерна, когда речь идет об использовании в педагогической теории и практике всего опыта прошлого, настоящего и «будущего». Вторая же из вышеназванных целей есть отражение эпохи модерна, нацеленной только на обновление. Между тем очевидно, что, если мы декларируем цель модернизации образования в качестве приоритетной, то мы тем самым признаем факт его, образования, отставания. Последние тенденции (Болонский процесс и переход на двухуровневую европейскую систему высшего образования) говорят о без-

оговорочном принятии факта отставания нашего образования от европейского рынка рабочей силы. В этой парадигме у «потребителя» нет выбора – образование послушно будет готовить ту рабочую силу, которая нужна лишь в сфере постоянно развивающегося благодаря современным технологиям материального производства.

Такая «модернистская» логика никак не сочетается с идеей всесторонне развитой и гармоничной личности, по определению ориентированной на **все** культурное содержание эпохи и **все** культурное наследие прошлого. Таким образом, наши сегодняшние реляции в пользу «инноваций» – это вчерашний день, вчерашняя парадигма модерна, согласно которой все новое лучше старого. Проще говоря, если сегодня в каких-то условиях «работают» идеи К.Д. Ушинского, А.С. Макаренки, Л.Н. Толстого, то возврат к ним и будет современен и своевременен, а, например, аналог яснополянской школы и будет самой что ни на есть «инновацией». Но если в конкретной ситуации педагогического процесса «не работает» компьютер, то и не надо его во что бы то ни стало внедрять. Не оказалось ли наше образование втянутым в авантюру инновационности в эпоху постмодерна, когда речь должна идти не о формальной новизне проектов и программ, а об использовании в педагогической теории и практике всего опыта прошлого, настоящего и «будущего»?

Нам кажется, что **главная** задача образовательной политики в России сегодня – не модернизация образования (в ее необходимости никто не сомневается) и не усовершенствование методик и технологий обучения и воспитания (такое усовершенствование – всегда перманентный процесс), а решение вопроса о содержании и общей ориентации образования на отечественную культуру с ее смыслами. Модернизация образования – это необходимая, но не достаточная задача, стоящая сегодня перед образованием, и уж, по крайней мере, точно не единственная и не приоритетная, хоть и наиболее просто решаемая при наличии инвестиций. Очевидно, что культурные смыслы рождаются, прежде всего, в процессе формирования целостного философского мировоззрения как рациональной системы идей и образов, адекватно и аутентично отражающих мир и человека в этом мире. Аргумент современного «прогрессиста», сторонника модернизации, против «традиционалистов», которые с прогрессистской точки зрения являются просто депрессантами-неудачниками, не вписавшимися в поворот истории, есть, как нам кажется, просто идеологема, рассчитанная на эмоциональную реакцию слушателя, каковая может быть двух типов. Либо безоговорочное подчинение логике формальной модернизации, либо основанное на моральных установках возмущение такой антигуманной позицией, которая с холодным цинизмом оправдывает необходимость и неизбежность уничтожения культуры в угоду рынку. Но эмоциональная реакция, как правило, слаба и не годится в научном дискурсе. Между тем, оставить без внимания вышеприведенный аргумент никак нельзя, поскольку в этом случае он, являясь примером риторического приема, называемого «аргумент от жизни», приобретает статус квази-научного аргумента и в качестве очередного симулякра формирует сознание. Это тем более актуально сегодня еще и потому, что вопрос выбора уже



не есть вопрос теоретический, это – практический вопрос: как управлять в поле постиндустриального общества?

На протяжении последних трехсот лет европейское теоретическое сознание прошло путь от рационального обоснования первичности культуры до столь же рационального обоснования ее вторичности, из чего следует, что оба суждения не являются в полной мере истинными, и, вероятнее всего, без диалектического анализа не обойтись. Культуру чаще всего связывают с традицией, а последнюю – с проблемами национальной идентификации, поэтому, начиная с О. Шпенглера, индустриальному обществу противопоставляют традиционную культуру. Однако анализ феномена традиции также доказывает несостоятельность противопоставления индустриального общества и культуры. Так, Е. Шацкий [Шацкий, 1990] разделяет понятия «общественное наследие» и «традиция»: наследие – это все, что мы получили от прошлого, традиция же – это только часть наследия. При этом традиция носит весьма неустойчивый характер: во-первых, она может иметь разную степень рефлексии и интеллектуализации; а во-вторых, традиция может вполне сознательно формироваться и создаваться идеологами и в силу этого вообще не быть частью наследия общества. Современный традиционализм не исключает изменений, но часто лукавит, выбирая из многозначного прошлого то, что отвечает запросам конкретных социальных групп. Поэтому как современный модернизм, так и современный традиционализм носят вполне идеологический характер, в особенности в условиях большой социальной дифференциации и развитых СМИ, выполняющих соответствующий идеологический заказ.

Одним из первых, кто рационально обосновал принцип первичности культуры, был лидер немецкого Просвещения Иоган Годфрид Гердер. Первичность эта, с его точки зрения, выражается в том, что история есть процесс разворачивания сущности человека, которую Гердер обозначает как *гуманность*. Его призыв «Человек пусть будет человеком!» означает – человек пусть будет человеком *по своему понятию*, пусть проявляет свою, *человеческую сущность*, а не животную, задача человека – «воплотить дух человечности». Однако результат зависит от самого человека, а не от божественного провидения. Вот почему человечество в лице различных народов было тем, во что способно было обратиться; и если люди пользовались тем, что дала им природа, то «решительно и смело придавали себе народы новый облик» [Гердер, 1977, с.431], если же нет – на долгие века оставались тем, чем были. Именно в силу объективности этого процесса разворачивания сущности смысловое содержание культуры не может быть искусственно привнесено кем-то извне. Слова «цивилизация народа», то есть окультуривание народа трудно произнести, но еще труднее их мыслить, а самое трудное – практически их осуществлять, поскольку невозможно ввести культуру указом или навязать силой завоевания. Между «культурой ученых» и культурой народа есть различие, и это нормально. Плохо, пишет Гердер, что мы смешали круг культуры ученой и культуры народной и эту последнюю довели почти до объема первой – это и бесполезно и вредно; строители древних государств мыслили человечнее, а потому и умнее, культура народа для них состояла в добронравии и полезных ремеслах, и они считали, что народ и не создан

для обширных теорий в философии и религии, и что они не пойдут ему на пользу. Просвещение же народа, по Гердеру, вовсе не распространение в народе научного мировоззрения, а принципиально нечто иное: если какой-то народ или какой-то класс отличается добронравием и знанием ремесел и искусств, если он обладает достаточными для работы и жизненного благополучия понятиями и добродетелями, то он и достаточно просвещен. Такую позицию Гердера мы склонны рассматривать не как высокомерное классово-аристократическое презрение к народу, а, напротив, как признание того факта, что культура включает в себя что-то не менее, а может быть, и более ценное, чем рациональные научные истины.

Можно, конечно, доказать, что подобные рассуждения о сущности человека есть лишь религиозная или какая-либо иная тоска по абсолюту, а «сущность» – это только «философская категория для обозначения...» и т.д., переведя тем самым разговор в плоскость номинальных определений, то есть подальше от реальности. Однако нельзя не признать, что в этом случае критик будет ниже объекта своей критики.

На наш взгляд, такая теоретическая проблема, как проблема сущности человека, может быть решена только в терминах трансцендентального анализа. Согласно И. Канту, хоть трансцендентальный объект и недоступен нашему исследованию, «Однако идеал чистого разума не может называться недоступным исследованию, так как в подтверждение его реальности не нужно указывать ничего, кроме потребности разума завершать посредством идеала всякое синтетическое единство. Так как такой идеал не дан даже как мыслимый предмет, то в качестве такового он и не может быть недоступным исследованию; будучи только идеей, он должен найти свое место, свое разрешение в природе разума и, значит, иметь возможность быть исследованным, так как разум в том и состоит, что мы можем отдать себе отчет обо всех своих понятиях, мнениях и утверждениях независимо от того, покоятся ли они на объективных основаниях или, если они суть одна лишь видимость, на субъективных основаниях» [Конт,2001,с.370]. Позже Гегель скажет, что «лишь из рассмотрения самой всемирной истории должно выясниться, что ее ход был разумен, что она являлась разумным, необходимым обнаружением мирового духа, – того духа, природа которого, правда, всегда была одна и та же, но который проявляет эту свою единую природу в мировом наличном бытии» [Гегель,2000,с.66]. И поскольку во всемирной истории мы имеем дело с народами, государствами, то мы не можем ограничиться «мелочной верой в провидение», а должны серьезно заняться выяснением путей провидения, применяемых им средств и его проявлениями в истории. Но для этого, подчеркивает Гегель, еще недостаточно одной веры в разум и в провидение, поскольку только разум, «*взятый в его определении*», есть суть дела; остальное лишь слова.

Именно здесь, на наш взгляд, и заключен тот потенциал гердеровско-гегелевской концепции философии истории и социальной философии, который мы можем сегодня теоретически развернуть и использовать в философии образования. Возвращаясь еще раз к Гердеру, приведем его рассуждения, которые только кажутся креационистскими: «Как только нарушена в человечестве со-

размерность разума и гуманности [читай: рациональности и правильно понимаемой человеческой сущности, а в педагогике – соразмерность обучения и воспитания], то возвращение назад, новое обретение соразмерности редко совершается иначе, нежели путем судорожных колебаний от крайности к крайности. Одна страсть упразднила равновесие разума, другая со всей силой бросается на первую, и так происходит года и века в истории, пока не наступают спокойные дни» [Гердер, 1977, с. 444]. Но «спокойные дни», «равновесие» — это не сон, не застой, а как раз наиболее продуктивное культурное, то есть смысловое, содержательное развитие, ведь история не любит, чтобы «последующие поколения мертво и тупо поклонялись старому и не желали строить ничего своего» [Гердер, 1977, с. 233].

Если под культурой понимать процесс специфически человеческого, то есть предметно-символического взаимодействия общества и природы, в материальных и идеальных формах и продуктах которого раскрываются общечеловеческое значение и частно-групповые смыслы социально-исторического процесса, а под образованием – не просто один из социальных институтов в структуре общества, а особую форму бытия социальной реальности, особый способ человеческой жизнедеятельности, особую форму духовного производства, придав тем самым образованию онтологический статус, то можно говорить о соотнесенности, ковалентности социально-культурной динамики и образования как сферы духовного производства. Для обозначения сущности педагогического воспитательно-образовательного процесса в целом как процесса социализации в его развитии в историческом времени и культурном пространстве М.Л. Лезгиной в научный оборот было введено понятие «педагогическая идея».

Педагогическая идея есть стержень, концептуальное начало всего процесса образования и воспитания, выражающее дух педагогики как таковой и обеспечивающее её целостность при смене и разнообразии заимствуемых педагогикой из других наук фундаментальных представлений, а также при смене педагогических парадигм. Выражая суть воспитания, педагогическая идея состоит, во-первых, в признании того факта, что ребенок становится личностью не сразу, а постепенно; во-вторых, в утверждении, что процесс становления личности доступен управлению извне; и, в-третьих, что такое управление не только возможно, но и необходимо, тогда как стихийный рост нежелателен. Действительность педагогической идеи – это одновременно и объективный, и субъективный процесс, предстающий в социальной реальности как явно не видимая, но реально осуществляющаяся парадигма действительного (а не мнимого или желательного – в «теории» или в указах и постановлениях) процесса образования, действительный вектор его движения и развития. Сущность, как всегда, скрыта за видимостью, часто противоречивой, запутанной и конфликтной. В видимой форме об этом процессе мы можем судить по различного рода педагогическим практикам, педагогическим теориям, частным идеям в педагогике, официально декларируемым или же, напротив, скрытым, латентным целям образования.

Такой взгляд позволяет по-новому взглянуть на процесс развития образования и педагогики, каковой традиционно представляется либо как процесс во-

площения идей выдающихся философов и педагогов, то есть – профессионалов, в педагогическую практику профессионалов же, либо как противоборство разных тенденций в педагогической теории, либо, наконец, как отражении в педагогике основных социальных задач и философских идей эпохи. Ни один из этих трех подходов не учитывает *менталитет* самих участников образовательного процесса, а именно он является связующим звеном не только между педагогической теорией и педагогической практикой, но и между образованием и обществом в целом. Единство теории и практики в педагогике и образовании – извечная проблема; и это единство, с одной стороны, никогда абсолютно не достигается и не может быть достигнуто, но, с другой стороны, это единство уже существует и всегда существовало – в действительном движении педагогической идеи, которое суть реализовавшее самоё себя через практику, самосознание и новую педагогическую парадигму образование.

Исходя из концептуального положения о коэволюции культуры и педагогической идеи, мы можем сказать, что, во-первых, культура в определенные топорхронные моменты созревает до таких своих форм, которые позволяют более активно разворачиваться и педагогической идее, в то время как в иные моменты, напротив, выхолощенные, лишённые содержания формы культуры искажают развитие педагогической идеи. А во-вторых, положение о коэволюции культуры и педагогической идеи позволяет сделать интересное наблюдение: определенный прогресс в развитии педагогической идеи, значения которого мы еще пока не знаем, состоит в том, что педагогическая идея все более предстает в формах своего «инобытия» – в идеологии и политике. Речь идет о сегодняшнем возвращении не только в научный дискурс, но и в политическую практику различных «теорий элит», опирающихся на идеи формирования массового сознания и управляемого социально-культурного процесса.

Очевидным доказательством правильности такого наблюдения является происходящий сегодня процесс реидеологизации общества. Так, Фрэнсис Фукуяма в своей книге «Конец истории и последний человек» начинает с констатации факта современного пессимизма относительно возможности прогресса в истории. Пессимизм этот, пишет автор, был порожден двумя кризисами: кризисом политики двадцатого столетия и интеллектуальным кризисом западного рационализма. Автор и ставит задачу – преодолеть этот философский пессимизм, воссоздав Всемирную Историю. Попытка эта, однако, оказывается гораздо ниже поставленной задачи и уж, во всяком случае, ниже философии истории Гердера, на которого мы ссылались в начале статьи, оказываясь на поверку в полной мере идеологическим заказом.

Согласно Фукуяме, «тимос», то есть дух «человечности» и «гуманности» по Гердеру, заставляет народ двигаться к свободе, то есть к либерально-демократическому государству, но именно культура, традиции и мешают этому движению: «Культура – в виде сопротивления преобразованию определенных традиционных ценностей в ценности демократические – может, таким образом, представлять собой препятствие на пути демократизации» [Фукуяма, 2005, с.327]. Фукуяма далее насчитывает до четырех таких тормозящих демократизацию факторов: национальное сознание, религия (кроме, разумеется,

протестантизма, продуцирующего ментальные установки, которые способствуют «рассыпанию» общества на индивидов космополитического толка), а также традиции социально иерархизированного централизма и отсутствие исторических предпосылок к гражданскому обществу в виде форм частной, внегосударственной деятельности. И далее автор предлагает выход, явно позаимствованный из нашей, Российской истории. Государства, говорит он, могут играть очень важную роль в *формировании* народов, то есть выработке их «языка добра и зла» и создании новых привычек, обычаев и культур *de novo* (заново), поскольку «Культуры – не статические явления, подобные законам природы; они – создание людей и находятся в процессе постоянной эволюции... Следовательно, к культурным «предусловиям» для демократии, хоть они определенно важны, надлежит относиться с некоторым скептицизмом» [Фукуяма, 2005, с. 337]. Социальный инжиниринг – вот та стратегия, которую уже давно использует Запад, а вслед за ними и мы. Вопрос только в том, на что нацелен созидатель нового социального здания – на смыслы аутентичной культуры или на рынок.

В рамках сегодняшней постмодернистской парадигмы, когда все больше говорят о синергетическом подходе к обществу и к образованию, хаотичный и эмерджентный, неразложимый на полочки социокультурный процесс лишь по видимости не имеет закономерностей. На самом деле логика социально-исторического процесса просто не понята нами. Иначе говоря, само будущее присутствует в сегодняшней действительности, сегодняшнем социальном бытии, сегодняшнем «выборе», а современное общество имеет особенность, которой не было никогда прежде: оно находится в точке бифуркации. И мы не можем сказать определенно, действия какого именно элемента синергетической системы «включат» механизм движения самой системы в том или ином направлении.

Есть основания предполагать, что полем выбора сегодня становится именно образование, если его понимать не с узко экономической или социологической точки зрения, не только как социальный институт, а шире – как сферу духовного производства. Надеемся, что у образования в этой ситуации есть выбор в области целей. Альтернатива, точка бифуркации такова: традиционализм *или* плоский прагматизм; углубление смыслов истории *или* их упрощение и «конец истории»; культурный опыт поколений *или* космополитизм как результат «демонстративного эффекта»; народ *или* население; формирование мировоззрения *или* обеспечение населения «образовательными услугами»; знания как прорыв к сущностям *или* информация как коммуникация; критическая самостоятельная личность *или* манипулируемый индивид; социальная реальность *или* виртуализация социальной реальности.

## ЛИТЕРАТУРА

- Абрамова И.Г. Теория педагогического риска: дисс....д. пед.н. 13.00.01, защищена 1996. СПб.,1996.
- Анисимов Е.В. Время петровских реформ. Л.,1989.
- Антология гуманной педагогики. Иисус Христос. Коменский. Ломоносов. Выготский. М.,1996.
- Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М.,1987.
- Архангельский А. Образование и литература в Московском государстве конца XV - XVII в.в. - Учен. зап. Имп. Казанского ун-та. Кн.4,апрель,1900.
- Астафьева О.Н. Массовая культура // Глобалистика. Энциклопедия. М.,2003.
- Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. Москва: Прогресс-Традиция, 2000.- 384 с. <http://gkaf.narod.ru/philos/bek.html>
- Бэкон Ф. Сочинения. В 2х т. М.,1977-1978.
- Бердяев Н. Философская истина и интеллигентская правда // Вехи. Из глубины. М., 1991.
- Бжезинский З. Выбор: мировое господство или глобальное лидерство. М.,2007.
- Бодрийар Ж. Америка. СПб.,2000.
- Бодрийар Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры. М.,2006.
- Булгаков С.Н. Соч. в 2-х тт. М.,1993, т.2.
- Булгаков С.Н. Героизм и подвижничество // Вехи. Из глубины М., 1991.
- Бурдые П. Социология политики. М.,1993.
- Бэндлер Р., Гриндер Дж. Структура магии. СПб.,1998.
- Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. 1997. N 3.
- Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. М.,2003.
- Вебер М. Избранное. Образ общества. М.,1994
- Гак Г.М. Учение об общественном сознании в свете теории познания. М.,1960.
- Галкин А.А. Германский фашизм. Изд. 2-е, доп. М.,1989.
- Гегель Г.В.Ф. Лекции по философии истории. СПб.,2000.
- Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.1. Наука логики. М., 1975.
- Гегель Г.В.Ф.(а) Энциклопедия философских наук. Т.2. Философия природы. М.,1975.
- Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.3. Философия духа. М.,1977.
- Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. М., 1977.
- Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М., 1997.
- Гессен С. Основы педагогики. М.,1995.(Берлин,1923).
- Грушин Б.А. Массовое сознание. М.,1987.
- Гурко Л. Кризис американского духа. Сокращенный перевод с английского И.С.Тихомировой. М.,1958.
- Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество. М.,СПб., 2004.
- Демков М.И. История русской педагогики. Ч.1-3, СПб.-М.,1899-1910. 2-е изд. Ч.1.Древне-русская педагогика: X-XVII вв. – 1899. Ч.2.Новая русская педагогика: XVIII в. 1910.
- Дилтс Р., Халлбом Т., Смит С. Убеждения. Пути к здоровью и благополучию. Портленд, Орегон. Напечатана в г. Верхняя Пышма Свердловской области в 1993.
- Димиев А. Классная Америка. Шокирующие будни американской школы. Записки учителя. Казань, 2008.
- Духовное производство. Социально-философский аспект проблемы духовной деятельности. М., АН СССР, ИФ. 1981.
- Дьюи Д. Демократия и образование. М.,2000.
- Ежеленко В.Б. Новая педагогика. Теория и методика педагогического процесса. Учебное пособие. СПб., 1999.
- Зиновьев А.А. Коммунизм как реальность. М., 1994.

- Зиновьев А.А. Глобализация как война нового типа // Феномен Зиновьева. М.,2002.С.311.(Опубликовано впервые в 2001 г.).
- Иваненков С.П. Проблемы социализации современной молодежи. Изд.3-е, исправленное и дополненное. СПб.,2008.
- Иванов В.Г., Лезгина М.Л. Педагогическая идея как смыслоопределяющее ядро педагогического поиска. // Философия образования и творчество. СПб.,2002.
- Иванов В.Г., Лезгина М.Л. Педагогическая идея как паттерн // Высшее образование в Санкт-Петербурге: прошлое, настоящее, будущее. Материалы международной конференции. СПб.,2003.
- Избранные произведения русских мыслителей второй половины XVIII века. М.,1952. Т.1.
- История педагогики. Учебное пособие для педагогических университетов. Под ред. Академика РАО А.И. Пискунова. В 2х частях. М.,1998.
- Кампанелла Т. Город Солнца. М.,1954.
- Кант, И. Критика чистого разума: Перевод Н. Лосского сверен и отредактирован Ц. Арзаканяном и М. Иткиным. Примечания Ц. Арзаканяна. – М.: Мысль, 1994.
- Кассирер Э. Опыт о человеке: Введение в философию человеческой культуры // Проблема человека в западной философии. М.,1988.
- Кассирер Э. Философия символических форм // Антология культурологической мысли. Авторы-составители С.П. Мамонтов, А.С. Мамонтов. М.,1996.
- Капнист П. Классицизм как необходимая основа гимназического образования. Вып. 2. Исторический очерк развития среднего образования в Германии. М.,1900.
- Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования. Пг.,1915.
- Кара-Мурза С.Г. Советская цивилизация. М.,2001.
- Кара-Мурза С.Г. “Совок” вспоминает. М.: Алгоритм,2002.
- Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.,2003.
- Келле В., Ковальзон М. Формы общественного сознания. М.,1959.
- Ключевский В.О. Сочинения в девяти томах. М.,1987-1990. Т.4.
- Коменский Я.А. Локк Д. Руссо Ж.-Ж. Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. М.,1988.
- Конт О. Дух позитивной философии. СПб., 2001.
- Костомаров Н.И. Очерк домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI и XVII столетиях. М.,1992.
- Краснобаев Б.И. Очерки истории русской культуры XVIII века. М.,1987.
- Купер В. История розги во всех странах, с древнейших времен и до наших дней Флагелляция и флагелланты Репр. издание. Харьков, 1991.
- Исав и Иаков: Судьба развития в России и мире. ТОМ 1-2. - 642 с. (т.1), 572 с. (т.2), М.: ЭТЦ, 2009.
- Ле Гофф Жак Цивилизация средневекового запада. М.,1992.
- Лезгина М.Л. Философия педагогики – теоретический базис образования // Образование и культура северо-запада России. Вестник северо-западного отделения РАО. Вып. 1. СПб.,1996.
- Лезгина М.Л., Иванов В.Г. Педагогическая идея как паттерн // Высшее образование в Санкт-Петербурге: прошлое, настоящее, будущее. СПб., 2003.
- Лезгина М.Л. Менталитет // Воспитание этнотолерантности подростка в семье. Словарь. В помощь классному руководителю. СПб.,2005.
- Лезгина М.Л. Философская концепция истории науки В.И.Вернадского // Философия права. 2012, №2(51).
- Лезгина М.Л. Идея как форма научного познания // Философия права. 2013, №5.
- Ломоносов М.В. О воспитании и образовании. М.,1991.
- Лукач Д. К онтологии общественного бытия. Прологомены. М.:Прогресс,1991.
- Лукач Д. История и классовое сознание. Исследования по марксистской диалектике. М., 2003.

- Лукин В.Н. Глобализация и современный терроризм: политический анализ рисков и стратегий обеспечений безопасности. СПб.: Наука, 2006.
- Мангейм К. Социологическая теория культуры в ее познаваемости // Мангейм К. Избранное: Социология культуры. М.,СПб.,2000.
- Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности. Тексты. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырей, М., 1982.
- Медынский Е.Н. История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции. 2-е изд. М.,1938.
- Миллс Ч.Р. Властвующая элита. М.,1959.
- Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры. В 3-х томах. Т.3. М.,1995.
- Михайлова Е.Н. Рискологические факторы и качество исследовательской деятельности педагога // Вестник ТГПУ. 2009. Вып. 10 (88). Стр.59-63.
- Михайловский Н.К. Герои и толпа (1882). Научные письма (К вопросу о героях и толпе) (1884). Еще о героях (1891). Еще о толпе (1893) // Полное собрание сочинений Н.К. Михайловского. Том второй. СПб.,1907.
- Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. В 2-х частях. Ч. II. СПб., 2000.
- Моисеев Н.Н. Расставание с простотой. М.,1998.
- Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. М.,1990.
- Монтень М. Опыты. В 3-х кн. М.,1979-1980.
- Мор Т. Утопия. М. Л., 1947.
- Найт Д.Р. Философия и образование. Современные теории образования. Пер. с англ. М.В.Бахтина. СПб., 2000.
- Орлов А.С.Книга русского средневековья и ее энциклопедические виды. Докл. АН СССР. 1931. Сер.В.№3.
- Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М.,1991.
- Парсонс Т. Система современных обществ. М.,1998.
- Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии. Пер. с нем. М.,1908.
- Педагогическая энциклопедия. В 4 т. М.,1964-1968. Т.2.
- Поппер К. Логика и рост научного знания. М.,1983.
- Поршнева Б.Ф. Социальная психология и история. М.,1966.
- Пустозерская проза. М.,1989.
- Рабош В.А. Синергетика устойчивости: философский анализ. СПб.,2007.
- Раумер Карл фон-. История воспитания и обучения от возрождения классицизма до нашего времени Ч. 1. От возрождения классицизма до Бэкона. СПб.. 1875.
- Роллен Шарль. Трактат об образовании. М. Тихомиров, 1908.
- Российское образование: история и современность. Под ред. С.Ф. Егорова. М., 1994.
- Русская старина. 1896. №11.
- Руссо Жан-Жак. Пед. сочинения В 2-х томах Т 1.М.,1981.
- Садовничий В. Сегодня нужен закон, который будет работать на опережение.Интервью «Газете.ру» 28.12.2010 // <http://gazeta.ru/social/2010/12/27/3479382.shtml>
- Сартр Ж.-П. Бытие и ничто. М.,2004.
- Современная идеологическая борьба. Словарь. Под общ. ред. Н.В.Шишлина. М.,1988.
- Спиркин А. Происхождение сознания. М.,1960.
- Стрельченко В.И. Рациональность и гуманистические идеалы образования // Кредо.2005, №2.
- Стрельченко В.И. Образовательные альтернативы глобализации // Философия человека и современное образование. Сб. статей. СПб.,2006.
- Стрельченко В.И., Мурейко Л.В. Дегерсонализация человека и функциональность сознания: к проблеме массового общества // Философия права. 2009. № 5.



- Струве П.Б. Интеллигенция и революция // Вехи. Из глубины. М.: «Правда».1991.
- Тард Г. Законы подражания. СПб.,1892.
- Тард Г. Общественное мнение и толпа. М.,1902.
- Тиллих П. Мужество быть. "Символ", N 28, 1692.
- Толстой Л.Н. Воспитание и образование // Толстой Л.Н. Собрание сочинений в 22-х томах. Т.16.М.,1983.
- Тоффлер Э. Третья волна. М.: Издательство АСТ, 1999.
- Тугаринов В.П. Философия сознания. М.,1971.
- Уледов А.К. Структура общественного сознания. М.,1968.
- Успенский Б.А. Языковая ситуация Киевской Руси и ее значение для истории русского литературного языка. М.,1983.
- Учитель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / Под общ.ред. Вершловского С.Г., СПб., 1994.
- Ушинский К.Д. Собрание сочинений. В 6 т. Т.3. М.,Л.,1948.
- Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. // Ушинский К.Д. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 8. М.,1950.
- Философский энциклопедический словарь. М.,1983.
- Франк С.Л. Этика нигилизма // Вехи. Из глубины. М.: «Правда».1991.
- Фомин А.П. Личность учителя как носителя педагогической идеи. А/р диссертации на соискание уч. ст. кандидата философских наук. СПб.,2001.
- Фомин А.П. Смысловое содержание культуры и проблема модернизации // CREDO NEW. Теоретический журнал. 2006, № 3.
- Фомин А.П. Педагогическое сознание в условиях виртуализации социальной реальности. М.: Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. 2007.
- Фомин А.П. Прагматизм: чужое прошлое как наше будущее // Гуманитарные практики в современном социуме: модернизация и глобализация. Сборник научных трудов. СПб.,2011.
- Фукуяма, Ф. Конец истории и последний человек. М., 2005.
- Хомяков А.С. Об общественном воспитании в России // Хомяков А.С. О старом и новом. М.,1988.
- Хоркхаймер М., Адорно Т. Диалектика Просвещения. СПб., 1997.
- Хрестоматия по истории педагогики. Т. 1. М., 1935. Под общ. ред. С.А. Каменева.
- Шафф А. Введение в семантику.М.,1963.
- Шацкий Е. Утопия и традиция. М.,1990.
- Шостром Э. Анти-Карнеги, Или человек-манипулятор. Минск, 1992.
- Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой культуры. Изд. Френкеля Л. Пг.- М.,1923.
- Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Т. 1. Гештальт и действительность. М., 1993.
- Ян Гус. Мартин Лютер. Жан Кальвин. Торквемада. Лойола. М., 1995.
- Hindels J. Hitler war kein Zufall. Wein;Zurich,1962.S.97.
- Hirsch E.D. The Schools We Need and Why We Don't Have Them (N.-Y.: Doubleday. 1996)
- Iwo J. Gobbeil erobert die Welt. P., 1936. S.5.
- Knight G.R. Philosophy and Education: An Introduction in Christian Perspective. N-Y. 1998; Философия и образование. Современные теории образования. СПб.,2000.
- Korzybcki A. Science and Sanity. Lancaster (Rens), 1941.
- Mayo E. The social problem of industrial civilization. London. 1945.
- National Commission on Excelence in Education. A Nation et Risk: The Imperative for Educational Reform (Washington. DC: U.S. Govement Printing Office.1983).
- Rapoport A. What is Semantics?//Langguage, Meaning and Maturity. N.-Y., 1954.
- Rauschning H. Die Revolution des Nihilismus. Zurich; New York, 1938.S.127.
- Ruhle G. Das Dritte Reich. Das erste Jahr. B., 1934. S.66.