

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТИТУТ ДУХОВНОГО ВОСПРОИЗВОДСТВА ОБЩЕСТВА

Статья посвящена проблеме воспроизводства образования в современном обществе. Автор полагает, что основанием реформирования образования является изучение его онтологии. Последнее означает, что к образованию следует относиться как к социальному институту, имеющему свою имманентную логику развития.

В наши дни в области философии истории приобрела авторитетность синергетическая теория общества. Согласно ей: 1) человечество в настоящий момент находится в точке бифуркации, когда будущее детерминировано не столько прошлым, сколько нашим выбором настоящего («при переходе через бифуркационное состояние система как бы забывает (или почти забывает) свое прошлое»); 2) будущего у человечества может и не быть, поскольку для эволюции все виды равны, а значит, любой вид может погибнуть, если его бифуркационный выбор будет неправильным; 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.

Подобная проблема сейчас 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.

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 безграничную веру в решающую роль образования на сегодняшнем 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 понимается 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 (PR, 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 так же 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 «общест-

венного договора» с ее принципом разделения властей как гарантом справедливости, закончилась разочарованиями.

Волонтаризм 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 доказать, 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 Абельяра 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 неогу-

манизм 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 XIX 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 институционализации образования встал вопрос: ориентироваться на христианскую нравственность или на освоение школьных предметов. Позже, в XVII веке, решалась проблема: ориентироваться 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 маятникоподобная 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 обра-

зовании, 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 (мягко говоря) 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 вре-

мени 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 Я. А. 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 в тех и 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 порочности 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 эффективно 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 описания Н. И. Костомарова преувеличением) бы-

ло 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 формах, как классно-урочная форма обучения и диспут. И детерминирован этот поиск был отнюдь не педагогической теорией, а социокультурными детерминантами — идеологической борьбой 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 рос-

сийский учитель вовсе не намеревался «выводить новую породу людей». Гораздо эффективнее была реформа 80-х годов: 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»². Казалось бы, система образования создана, 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, почтения к чему-то. Этим объясняется то, 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 стоит согласиться 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»?

Главной причиной того, почему во всех проектах наших реформ выражалась нерешительность, двойственность, противоречия на каждом шагу, К. Д. Ушинский видел 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»³. Другая причина — излишняя зависимость школы от политической конъюнктуры, которую Ушинский мягко называет «особой страстностью нашего времени», не позволяющей 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 жизнедея-

тельности 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 содержания 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, мало-содержательной форме. Возможны и об-

ратные варианты, когда мощное культурное содержание или не вмещается в ограниченные рамки конкретной цивилизации, или не нашло еще таких рамок, то есть своей формы.

Вероятно, 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 *онтологизация 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 (М. Л. Лезгина)⁴.

Предпосылки для такой онтологизации образования уже созданы. С. И. Гессен в свое время задал программный для педагогики вопрос: не должна ли философия педагогики вместо того, чтобы

ограничиться 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»⁵. Говоря словами самого же Гессена, познание «целого образования» является для философии «идеей», «бесконечным заданием самой культуры», никогда до конца не выполнимым, но не переставшим 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 населения⁶, 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.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Краснобаев Б. И. Очерки истории русской культуры XVIII века. М., 1987. С. 82.

² Ушинский К. Д. Собрание сочинений: В 6 т. М.; Л., 1948. Т. 3. С. 33.

³ Лезгина М. Л. Философия педагогики — теоретический базис образования. // Образование и культура Северо-Запада России. Вестник Северо-Западного отделения РАО. Вып. 1. СПб., 1996.

⁴ Гессен С. И. Основы педагогики. М., 1995. С. 330.

⁵ Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. М., 2003.

**EDUCATION AS AN INSTITUTE
OF MENTAL REPRODUCTION OF A SOCIETY**

The problem of reproduction of education in modern society is discussed. It is assumed that the foundation of reforming education is studying its ontology. This means education should be treated as a social institute having its own immanent logic of development.