

ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМА ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБЩЕСТВА

Д. А. Антонов (Красноярск)

Цель статьи – показать, что образование как социальный институт складывается в условиях жизни конкретного общества, являясь, с одной стороны, важным элементом его идентичности, а с другой – системой воспроизведения идентичности общества. В статье доказывается, что в России и на Западе исторически сложились адекватные специфике их жизнеустройства, отличные друг от друга системы образования и соответствующие теоретические подходы к пониманию сущности и назначения образования. Показано, что происходящий в современной России процесс реформирования отечественного образования посредством ориентации на «западный эталон» деструктивно влияет на воспроизводство идентичности российского общества.

Ключевые слова: *идентичность, образование, общество, личность, культура, школа, воспитание, обучение, Россия, Запад.*

EDUCATION AS A SYSTEM OF REPRODUCING THE SOCIETY'S IDENTITY

D. A. Antonov (Krasnoyarsk)

The purpose of the article is to show that education as a social institute is formed in the life conditions of a particular society, being, on one hand, an important part of its identity, and, on the other hand, reproducing the system of the society's identity.

It is proved in the article that in Russia and in the West there have been formed traditional and adequate to the peculiarity of their life organization education systems, which differ from each other, as well as corresponding theoretical approaches to understanding of essence and purpose of education. It is shown that modernization process of domestic education by orientation to the «Western standards», which can be observed presently in Russia, destructively influences the reproduction of the Russian society identity.

Key words: *identity, education, society, personality, culture, school, upbringing, training, Russia, the West.*

В настоящей работе мы исходим из положения о том, что образование как социальный институт складывается в условиях жизни конкретного общества, являясь, с одной стороны, важным элементом его идентичности, а с другой – системой воспроизведения идентичности общества по-

© Антонов Д. А., 2012

Антонов Денис Александрович – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и социологии, Сибирский государственный технологический университет.

E-mail: alexantonov89@mail.ru

средством сохранения и передачи культурно-исторического опыта, формирования определенного типа личности для данного общества.

Данное положение подтверждается исследованиями С. Г. Кара-Мурзы, доказывающего, что «школа – один из самых устойчивых, консервативных общественных институтов, “генетическая матрица” культуры. В соответствии с этой матрицей воспроизводятся последующие поколения. Поэтому тип школы, выработанный той или иной культурой, является важнейшим фактором формирования и воспроизводства цивилизации. Школа – механизм, сохраняющий и передающий от поколения к поколению культурное наследие данного общества. В то же время это идеологический механизм, “производящий человека” данного общества» [1, с. 124].

По прошествии двух десятков лет стало очевидным, что процессы реформирования, начавшиеся в начале 1990-х гг. в постсоветской России, неоднозначным образом повлияли на жизнеустойчивость разных социальных институтов нашего общества, в том числе и на систему образования.

Процесс реформирования отечественной системы образования был начат после присоединения России к Болонской конвенции об унификации системы высшего образования в Европе (сентябрь 2003 г.). Причина присоединения была обозначена как отсутствие у российской высшей школы иного выхода, кроме интеграции в общеевропейскую зону высшего образования. В этой связи С.Г. Кара-Мурза, рассуждая о системе отечественного образования, обозначает необходимость различения понятий «интеграция» и «имитация». «Советское высшее образование, – пишет исследователь, – было именно интегрировано в общеевропейскую и мировую образовательную систему, и определялось это не формальным признанием или непризнанием дипломов, а тем фактом, что советские специалисты понимали и знали язык современной науки и техники, нормально общались на этом языке со своими зарубежными коллегами, сами “производили” образцы научно-технической культуры, адекватные современному состоянию мировой системы (в чем-то хуже, в чем-то лучше, не об этом речь). Но интеграция в систему как раз не означает имитации, потери своей идентичности. Национальная система образования интегрируется в мировую (или общеевропейскую) как элемент, связанный с другими элементами, но вовсе не “растворенный” в каком-то одном элементе... Речь идет об утопической, невыполнимой, но опасно травмирующей наше образование попытки его ликвидации как культурной сущности...» [2, с. 225].

Данным положением исследователь доказывает наличие у системы образования своей идентичности, которая (система образования), являясь одним из социальных институтов, естественным образом выступает и одной из составляющих идентичности общества в целом. Утрата веками накопленных обществом основ системы образования – это серьезный удар по идентичности общества, в частности культурной идентичности, что подтверждает следующее положение С. Г. Кара-Мурзы: «Российская система высшего образования складывалась почти 300 лет. Это – один из самых сложных и дорогих продуктов отечественной культуры, но еще важнее тот факт, что это – и матрица, на которой наша культура воспроизводится. И уклад высшей школы, и организация учебного и воспитательного

процесса, и учебные программы являются важнейшими факторами формирования сообщества специалистов с высшим образованием – интеллигенции. Заменить все эти сложившиеся в отечественной культуре факторы на те, что предусмотрены Болонской конвенцией – значит существенно изменить всю матрицу, на которой воспроизводится культура России» [2, с. 225]. Исследователь показывает, что образование является не только одним из элементов идентичности общества, продуктов его культуры, но одновременно и важнейшей системой (матрицей) воспроизведения идентичности общества.

Задолго до выхода в свет трудов С. Г. Кара-Мурзы основоположник педагогической науки в России, защитник народной школы К. Д. Ушинский в середине XIX в., на фоне происходивших попыток перестроить систему образования в России по образцу определенных иностранных держав, стремился доказать, что у отечественной системы образования должна быть своя идентичность. Исследователь писал: «... Нам приходится идти рациональным путем, то есть на основаниях научных, на основаниях психологии, физиологии, философии, истории и педагогики, а главное – на прочном основании знания... русской жизни, – вырабатывать для себя самостоятельно, не увлекаясь подражаниями кому бы то ни было, ясное понятие о том, о чем должна быть русская школа, какого человека воспитывать...» [3, с. 12]. К. Д. Ушинский, во-первых, отмечает, что только опираясь на знание особенностей русской жизни (жизни российского общества), следует формировать отечественную систему образования как органичный элемент его (общества) идентичности. Во-вторых, используя неразрывно понятия «школа» и «воспитание», делает акцент на важной отличительной черте, которая должна быть проявлена в отечественной системе образования.

Речь идет о принципиальном подходе к образованию, который исторически развертывался в рамках отечественной педагогической, психологической, философской мысли и находил свое практическое воплощение в ходе длительного периода развития отечественной системы образования. В этом подходе выражена ее идентичность. Согласно данному подходу образование раскрывается как единство обучения и воспитания, то есть как гармоничная реализация в его рамках процессов, с одной стороны, передачи и закрепления знаний, умственного развития (обучения) и, с другой – формирования определенных нравственных установок в сознании человека, задающих его мировосприятие, принципы поведения (воспитания).

Сторонниками такого подхода, помимо Ушинского, в разное время выступали выдающиеся отечественные исследователи в области педагогики и психологии А. С. Макаренко, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов и др.

К. Д. Ушинский неоднократно подчеркивал бессилие моральных сентенций самих по себе и недостаточность одного только теоретического разъяснения для того, чтобы получить определенный воспитательный эффект. Понимание обязательности моральных норм еще не означает желания выполнить их, поскольку даже самое широкое умственное развитие может сочетаться с весьма сомнительной нравственностью. «... Мы

замечаем... возможность множества таких положений отдельного человека в отношении к обществу, – писал исследователь, – когда личный интерес прямо противоположен общественному; когда ум, и очень развитой ум, понимая очень хорошо зло, происходящее для общества от осуществления тех или других личных интересов, тем не менее решается на их осуществление именно потому, что они личные» [3, с. 305–306]. Поэтому в деятельности «русской школы» К. Д. Ушинский одним из приоритетов считал задачу соединения процессов умственного и нравственного развития человека. Этот приоритет полностью соответствовал концептуальным взглядам исследователя, согласно которым отечественная система образования должна раскрываться самостоятельно, в качестве отражения объективно сложившихся основ жизни российского общества. И принцип единства обучения и воспитания в «русской школе» обосновывал исходя из наличия такой основы.

Основой выступает русское воспитание, появившееся вместе с народом, выросшее с ним, отразившее всю его историю, его качества. Отечественным воспитанием в ходе многовекового существования был накоплен богатый потенциал, отказаться от которого, по мнению ученого, все равно что «сделаться... растением без корня» [3, с. 323]. Особая сердечность отношений между родными и родственниками, сильный, глубоко коренящийся в сердце патриотизм, православная вера раскрываются К. Д. Ушинским как важные положительные стороны русского воспитания (исследователь выделял также и отрицательные стороны). Они способствовали развитию в человеке важного для жизни российского общества нравственного чувства, под которым исследователь понимал чувство общности (коллективизма). Поэтому, по глубокому убеждению К. Д. Ушинского, русское воспитание в его коренных, нравственных сторонах следовало бережно охранять («потому что только варварам свойственно не иметь истории и разрушать драгоценнейшие ее памятники, истреблять все и не создавать ничего» [3, с. 321]) и развивать, сделать органичным элементом системы образования в России. К. Д. Ушинский осознавал проблему сохранения идентичности родного общества (как осознавали ее в середине XIX в. и славянофилы), и поэтому «русской школе» справедливо отдавал роль одной из воспроизводящей его (общества) идентичность систем.

С. Л. Рубинштейн в середине XX столетия единство обучения и воспитания также обозначил в качестве одного из основных положений своих исследований [4].

Обозначенный представителями отечественной науки подход к образованию, нашедший свое отражение в практической образовательной деятельности, был отмечен на Западе. Американский исследователь У. Бронфенбреннер, в течение многих лет руководивший большим проектом по международному сравнению школьного образования в разных странах, отмечает: «Основное различие между американскими и советскими школами состоит, на наш взгляд, в том, что в последних огромное значение придается не только обучению предметам, но и *воспитанию*; для данного термина в английском языке не существует эквивалента» [5, с. 27–28].

Приведенные выше положения доказывают, что в отечественных традициях целью образования было не только обучить, но и воспитать глубоко нравственную личность, чувствующую себя частью общества и мира, ответственную за них. Такими личностями были и сами деятели русской культуры.

Между тем ряд современных российских теоретиков, опираясь на практику западной системы образования, основной целью образования считают формирование, прежде всего, прагматика и индивидуалиста. В этой связи обращает на себя внимание Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения. К примеру, в концепции провозглашается, что «в основе стандарта лежит общественный договор – новый тип взаимоотношений между личностью, семьей, обществом и государством, который в наиболее полной мере реализует права человека и гражданина... подразумевает принятие сторонами взаимных обязательств (договоренностей)...» [6, с. 4].

В данном положении обращают на себя внимание два момента. Во-первых, общественный договор не является новым типом взаимоотношений, поскольку его разработка уходит корнями в эпоху Просвещения, а различные версии теории общественного договора представлены в трудах Т. Гоббса, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо. Во-вторых, общественный договор стал разрабатываться именно на Западе в условиях жизни индивидуалистического общества в качестве объективно необходимого искусственного ограничения стандарта его естественности – «войны всех против всех». И в этом смысле предстал адекватной обществам индивидуалистического толка правовой основой их жизнеустойчивости, одним из фундаментов которой является воплощенный в общественном договоре принцип верховенства закона (правового государства).

Однако для российского общества как общества исторически сложившегося коллективистским, имеющего принципиально иные стандарты естественности (собственные основы идентичности), общественный договор раскрывается как нечто противоестественное. И если такие суждения, противоречащие многовековой практике жизнеутверждения российского общества, допускаются на концептуальном уровне, задающем общее понимание образования, в том числе образовательных стандартов, то впоследствии неизбежно проявляются и в ходе практического его осуществления, в частности, в ходе происходящего реформирования системы образования.

Данное реформирование основано на принципиальной смене представлений о назначении образования и является попыткой утвердить подход, на основании которого образование должно быть ориентировано на так называемое «натаскивание» на простые вопросы, при котором основным показателем успеваемости служат результаты тестов. Идея тестов с выбором правильного ответа из нескольких, реализуемая в нашей стране в рамках Единого государственного экзамена, фактически является не более чем «подготовкой к поступлению в вуз», то есть натаскиванием на шаблонное решение ограниченного круга стандартных задач. В результате качество знаний выпускника школы неизбежно снижается. Ведь тестовый метод контроля не позволяет проверить ничего, кроме знания про-

стейших аксиом и определений, а соответственно, и не требует знания большего.

При таком подходе воспитательная составляющая образовательного процесса по определению нивелируется, а обучение сводится к кратковременному усвоению знаний для решения тестовых заданий. А значит, теряются важнейшие задачи воспроизведения идентичности российского общества, возложенные на систему образования, а именно: становление исторического, гражданского, национального самосознания личности школьника; восприятие учащимися нравственных, эстетических корней, присущих русской культуре и культуре других народов России; упрочение в сознании и поведении учащихся патриотизма как качества личности, основанного на любви к Родине, ее святыням, родному языку, культуре народов, признании законов Отечества, объединяющих и общественную мысль, и общественные деяния. Еще более данная ситуация усугубляется собственно содержанием образовательного материала, который, к примеру, в рамках предмета «История отечества» стал своеобразным полем идеологизации российской истории (особенно в 1990-е гг.), ее вольных трактовок.

Тестовая форма усвоения знаний (натаскивание) успешно применяется в западной системе образования. При этом корни такого «натаскивания» уходят в глубину веков, обнаруживая себя в работе средневекового философа Фомы Аквинского «Сумма теологии». В ней Фома Аквинский развертывает философское обоснование христианского вероучения и делает это следующим образом. Первое – формулирует вопрос (например, о наличии в человеке другой формы помимо мыслительной души [7]). Второе – обозначает несколько доводов, позволяющих положительно или отрицательно на него ответить (несколько вариантов ответа). Третье – раскрывает свою точку зрения, которая является правильным ответом. В частности, в случае с приведенным выше в качестве примера вопросом философ предлагает четыре довода о существовании в человеке другой формы помимо мыслительной души, и пятый собственной довод (правильный ответ на вопрос), согласно которому в человеке нет никакой иной субстанциональной формы, кроме одной лишь мыслительной души [7]. Таким образом, если поставить задачу усвоения заложенного в книге Фомы Аквинского знания, то она сведется к форме, позволяющей из нескольких вариантов ответа на определенные вопросы выбрать единственно правильные.

Важные исторические основы формирования западной системы образования, ее объективно сложившейся отличительности от отечественной образовательной системы С. Г. Кара-Мурза находит в XVI–XVII вв. в Западной Европе. По утверждению мыслителя, в этот период в Западной Европе наряду с формированием буржуазного общества возникает «мозаичная культура». Дело в том, что буржуазное общество нуждалось в массе людей, способных заполнить, как обезличенная рабочая сила, фабрики и конторы. В результате появилась школа, «фабрикующая субъектов», не дававшая человеку стройной, целостной системы знаний. Из школы должен был выйти добропорядочный гражданин, работник и потребитель. Для выполнения этих функций и подбирался ограниченный запас знаний, который «заранее раскладывал людей по полочкам». Так возникла «мозаич-

ная культура», ее школа. Возник и носитель данной культуры – «человек массы», наполненный сведениями, нужными для выполнения контролируемых операций.

Современный философ И. Ф. Кефели раскрывает понятие «мозаичная культура» следующим образом: «Мозаичная культура – понятие, характеризующее состояние современной культуры. Современный человек открывает для себя окружающий мир по законам случая, в процессе проб и ошибок. Совокупность его знаний определяется статистически: он черпает их из жизни, газет, телевидения, то есть по мере надобности, и лишь накопив определенный объем информации, он начинает обнаруживать скрытые в ней структуры, он идет от случайного к случайному, но порой эти случайности оказываются существенны. Классический метод гуманитарного познания пользовался логической дедукцией и приемом формальных рассуждений, двигаясь от одного узла сети знаний к другому, и “экран знаний” тогда напоминал паутину или ткань, прочно соединенную поперечными нитями. Постепенно в процессе обучения этих соединительных нитей становится все больше и больше, и ткань образует структуру. В современной культуре знания складываются из разрозненных отрывков, связанных простыми, чисто случайными отношениями близости по времени усвоения, по созвучию или ассоциации идей. Эти обрывки не образуют структуру, но они обладают силой сцепления, придающей ткани определенную плотность, компактность. Такую культуру и называют мозаичной культурой; она представляет по сути своей случайный, сложенный из многих соприкасающихся, но не образующих конструкции фрагментов, где нет точек отсчета, нет ни одного подлинно общего понятия, но зато много понятий, обладающих большой весомостью (опорные идеи, ключевые слова и т. п.). Эта культура уже не содержится в основе процесса университетского образования, она – итог ежедневного воздействия на человека обильного и беспорядочного потока случайных сведений. Мы усваиваем ее через средства массовой коммуникации – печать, радио, телевидение, беседы с окружающими, через всю массу источников, от которых в памяти остаются лишь мимолетные впечатления от основных знаний и идей. Человек останавливается на поверхности явлений, не прилагая ни силы критического суждения, ни умственных усилий. Единственное общее свойство, которым можно характеризовать подобные структуры – это степень плотности образовавшейся сети знаний» [8]. Таким образом, господство мозаичной культуры в обществе определяет адекватную ей систему образования, ориентированную на формирование индивида для жизни в условиях данной культуры и данного общества.

С. Г. Кара-Мурза выделил школу «мозаичной культуры» как особый тип школы, сложившийся на Западе. Другим же типом школы у мыслителя является «университетская школа». Основной принцип «университетской школы» – целостность системы знаний, стремление предоставить человеку целостный свод принципов бытия. Ее оформлением стала классическая гимназия, ориентированная на фундаментальные дисциплины, гуманитарное знание и языки. Именно по типу классической гимназии, как утверждает исследователь, была построена система начального образования в советский период жизни Отечества, испытывавшая на себе тен-

денциозные упреки в бесполезности для реальной жизни даваемого в ней знания. «В действительности эти попреки – чистая демагогия, – пишет С. Г. Кара-Мурза. – Задача школы, конечно, не в том, чтобы дать человеку навыки и информацию для решения частных практических задач, а в том, чтобы “наставить на путь”. Об этом говорили деятели русской культуры в XIX и XX веках» [1, с. 125]. «Университетская школа» с ее подходом к образованию предстает у С. Г. Кара-Мурзы своеобразным идентификационным признаком отечественной образовательной системы, а школа «мозаичной культуры» – идентификационным признаком системы образования на Западе. И происходящее в XXI в. реформирование отечественной системы образования, обоснованием которого служит неизбежность повсеместного водворения «мозаичной культуры», ее глобальный характер и, соответственно, необходимость подготовки образовательной системой человека для жизни в условиях такой культуры, раскрываются исследователем в качестве одной из серьезнейших проблем как воспроизводства идентичности отечественной образовательной системы, так и, соответственно, идентичности родного общества в целом.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы.

Во-первых, система образования складывается в условиях жизни конкретного общества, детерминирована объективными условиями и субъективными факторами его жизнедеятельности и наряду с другими институтами и сферами жизни общества (культура, менталитет, религия и т. д.) раскрывается в качестве важной составляющей идентичности общества.

Во-вторых, система образования в конкретном обществе характеризуется наличием присущих ей, сложившихся под влиянием объективных условий и субъективных факторов жизни общества, отличительных черт, свойств. То есть система образования сама обладает идентичностью, адекватной специфике конкретного общества.

В-третьих, вклад системы образования в воспроизводство идентичности общества заключается в том, что данная система «производит человека данного общества» [1], обеспечивает передачу каждому новому поколению культурного, исторического наследия общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Кара-Мурза С. Г.** Советская цивилизация. – М. : Алгоритм-Книга, 2001. – 688 с. – Кн. 2: От Великой Победы до наших дней.
2. **Кара-Мурза С. Г.** Угасание рациональности: имитация // Наш современник. – 2005. – № 9. – С. 219–231.
3. **Ушинский К. Д.** Избранные педагогические произведения. – М. : Просвещение, 1968. – 557 с.
4. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
5. **Бронфенбреннер У.** Два мира детства: дети в США и СССР / пер. с англ. – М. : Прогресс, 1976. – 165 с.
6. **Концепция** федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008. – 36 с.
7. **Аквинский Ф.** Сумма теологии. – Киев : Эльга ; Ника-Центр, 2005. – Ч. 1, т. 3: Вопросы. – 576 с.

8. Кефели И. Ф. Мозаичная культура [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.russika.ru/ef.php?s=2326>

Принята редакцией: 22.06.2011

УДК 1(092) Гегель Г. + 13 + 37.0

ГЕГЕЛЬ КАК ТЕОРЕТИК И РЕФОРМАТОР ОБРАЗОВАНИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ

А. В. Душин (Москва)

Статья посвящена осмыслению Гегелем образования и образовательных реформ. Отмечено, что, будучи ректором гимназии, в период реформирования образования в Германии в начале XIX в., Гегель сформулировал цели, принципы и задачи образования в процессе создания собственной философии. На основе гегелевской философии автор показывает, что образование связано со ступенями развития духа. Обосновывается мысль о том, что абсолютную ценность имеют образование и образовательные реформы, способствующие раскрытию духовного в человеке. Автор доказывает актуальность идей Гегеля на этапе современного реформирования образования в России.

Ключевые слова: цели, задачи, реформы образования, философия, дух, сознание, разум.

HEGEL AS A THEORIST AND REFORMER OF EDUCATION AND THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL REFORMS

A. V. Dushin (Moscow)

The article is devoted to Hegel's understanding of education and educational reforms. The author notices that, being the rector of a gymnasium, during the period of educational reforms in Germany at the beginning of the XIX century, Hegel formulated the objectives, principles and problems of education in the process of creating his own philosophy. On the basis of Hegel's philosophy, the author shows that education is connected with the stages of development of a spirit. The idea is substantiated that education and educational reforms that promote revealing of the spiritual in the person have an absolute value. The author proves the topicality of Hegel's ideas at the stage of modern reforming of education in Russia.

Key words: goals, tasks, problems of educational reforms, philosophy, spirit, consciousness, reason.

© Душин А. В., 2012

Душин Андрей Владимирович – кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Институт экономики и предпринимательства.

E-mail: pror_iner@mail.ru