

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЗАДАЧ И ФУНКЦИЙ ШКОЛЫ: ОТ КСЕНОФОНТА ДО ГОВАРДА ГАРДНЕРА

Корнетов Григорий Борисович,

*доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики
Академии социального управления, Москва*

СЕГОДНЯ ВОПРОС О ШКОЛЕ — ЭТО ВОПРОС О ТОМ, КАКИМ ЗАВТРА БУДЕТ ОБЩЕСТВО, ТАК КАК ИМЕННО ШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ОТВОДИТСЯ ФУНКЦИЯ ПОДГОТОВКИ К ЖИЗНИ ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ. ПРИ НЕПРЕРЫВНО УСКОРЯЮЩЕМСЯ ТЕМПЕ ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ, ПРИ ВОЗРАСТАНИИ РОЛИ КАЖДОГО ОТДЕЛЬНОГО ЧЕЛОВЕКА В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ, СОЦИАЛЬНОЙ, ПОЛИТИЧЕСКОЙ, ДУХОВНОЙ СФЕРАХ ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ ВСЁ БОЛЕЕ АКТУАЛИЗИРУЕТСЯ ПРОБЛЕМА ОСМЫСЛЕНИЯ ТОГО, ЧТО ЖЕ ТАКОЕ ШКОЛА, КАКИЕ ЗАДАЧИ ОНА ПРИЗВАНА РЕШАТЬ, КАКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ ЭТОГО ИСПОЛЬЗОВАТЬ, НА КАКИЕ ЦЕННОСТИ И ИДЕАЛЫ ПРИ ЭТОМ ОРИЕНТИРОВАТЬСЯ. ВАЖНЕЙШИМ ИСТОЧНИКОМ ОТВЕТА НА ЭТИ ВОПРОСЫ ЯВЛЯЕТСЯ ОПЫТ ИХ ОСМЫСЛЕНИЯ МЫСЛИТЕЛЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОШЛОМ И НАСТОЯЩЕМ.

• школа • образовательная среда • свободное воспитание • обучение грамоте и доброте • школа жизни и школа знакомства с миром • освобождение от школ

В 1907 году, когда царское правительство уже подавило Первую русскую революцию, в Российской империи началось издание журнала «Сводное воспитание». В первом номере журнала его редактор, писатель и издатель, просветитель и педагог, один из ближайших сподвижников Л.Н. Толстого Иван Иванович Горбунов-Посадов (1864–1940), обращаясь к читателям, так характеризовал то, что происходило в современных ему школах: «Каждый день, в пасмурной дымке городского раннего утра, мимо моего окна тянутся вялым, насильственным шагом маленькие люди, едва передвигающие ноги, в тяжёлых длинных пальто, с отвисающими за спинами ранцами, перегруженными бумагою учебными иероглифами, которые они должны с великим трудом разбирать в течение восьми лет. Мне всегда видится, как они подходят с тупым выражением смертельной скуки к дверям педагогической фабрики и, делая усилие, исчезают в её глубине, не понимая, зачем каждый день возобновляется для них это мучение. Они видятся потом мне прикованные к тесной клетке между двумя скамейками, вдыхающие в течение

класса, не разгибающие часто спину в продолжение часа, не смеющие в продолжение часа открыть без позволения рот, замирающие под испытующим взглядом охотника-педагога, охотящегося с кафедры за школьною дичью, умирающие на восьмидесяти уроках из ста от невыносимой скуки. Они видятся мне следящие жадными глазами за движением стрелки на циферблате классных часов, моля Бога о том, чтобы судьба спасла их сегодня от выстрела, и когда стрелка часов показывает, что они спасены, вылетающие как птицы из мучительной клетки на волю и через пять минут опять захлопнутые неумолимым механизмом расписания. Она стоит перед нами ещё во всей как будто бы своей силе, печальное наследие схоластики, чёрным крылом своим затемняющая молодые побеги жизни! Мы все чувствуем на себе следы её гнета, следы страданий, нанесённых нам ею. Её объятия ещё раскрыты для того, чтобы душить живую творческую мысль, живое чувство и волю новых поколений так же, как они душили нашу мысль, наши чувства, наши стремления»¹.

Далее И.И. Горбунов-Посадов, будучи одним из наиболее выдающихся представителей педагогики свободного воспитания

¹ Горбунов-Посадов И.И. Несколько вступительных слов // Свободное воспитание. — 1907–1908. — № 1. — Стлб. 2–3.

лучшей части дня спёртый, вредный воздух пыльного

в России², рисовал образ той школы, какой она, по его мнению, должна быть: «Новая школа будет местом для свободного труда, свободного общения между детьми и теми, кто хочет помочь детям в удовлетворении их свободных запросов, в удовлетворении их жажды познания и творчества. В новой школе не будет места никакому принуждению, никакому насилию над детской душой, во имя чего бы оно ни производилось. Там в основу всего будет положена любовь и такое же глубокое уважение к личности ребёнка, как и к личности каждого взрослого человека. Там учителя будут не начальниками, а старшими товарищами учащихся, не педагогическими поварами, начиняющими ученические мозги фаршем учебников, но сотрудниками их в деле искания истины и знаний, с любовью помогающими им своим опытом и познаниями. Такие учителя будут видеть в каждом ребёнке отдельную личность, живую человеческую душу со всем скрытым в ней бесконечным духовным миром, а не Сидорова, Петрова, Иванова классного списка, безличную часть школьного стада. Они будут выше всего ценить свободное проявление духа ребёнка, самостоятельную работу его ума. Они будут посвящать больше всего времени и заботы изучению запросов, сил, способностей своих учеников, чтобы знать, что они, учителя, должны делать и чего не делать. Но главным делом будет для них то, чтобы установить духовное единение, взаимное доверие, искреннее равенство между ними и их учениками-товарищами, без чего не может быть никакой истинной взаимопомощи в работе воспитания и образования»³.

Какой должна быть школа? Чем она должна заниматься? Каковы её задачи и функции? Ответы на эти вопросы человечество в той или иной форме ищет практически на протяжении всей истории существования этого главного образовательного института общества.

Типичный ответ на эти вопросы, отвечающий базовым потребностям государственной власти, содержался в книге «О должности человека и гражданина»⁴, подготовленной реформатором австрийской школы аббатом Иоганном Игнацем Фельбигером (1724–1788). По словам И.Н. Курочкиной, в 1783 г. «впервые была

опубликована книга австрийского педагога И.И. Фельбигера «О должностях человека и гражданина», переведённая с немецкого языка и отредактированная при участии императрицы. Состоящая из многочисленных правил поведения и советов по ведению хозяйства, она стала своего рода энциклопедией нравов и жизненных установок, много раз переиздавалась и использовалась как учебное пособие для народных училищ»⁵. Книга была издана по прямому повелению Екатерины II Великой, неоднократно переиздавалась и была обязательна для чтения в народных училищах вплоть до начала 1820-х годов.

Российский государственный деятель и историк педагогики Эдуард Дмитриевич Днепров (1936–2015) следующим образом интерпретировал ту главную задачу школы, которая была воплощена в книге «О должности человека и гражданина». Опираясь на её текст, он писал: «Высокое слово “гражданин”, вынесенное в заглавие этой книги, фактически совсем в ней не употреблялось, так же как и слово “человек”, которое встречается лишь в первой её части, где идёт речь о нравственных заповедях христианства. Ключевое слово книги — “подданный” (реже употребляется — “сын отечества”), и именно его обязанности детально здесь расписываются. Центральная установка

² Астафьева Е.Н. Педагогика свободного воспитания // История и современность в педагогической теории и практике: монография / под ред. Л.Н. Антоновой. — М.: АСОУ, 2017. — С. 185–224; Астафьева Е.Н. Педагогическое течение свободного воспитания на Западе // Историко-педагогический ежегодник. 2015 год / гл. ред. Г.Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2015. — С. 77–90; Астафьева Е.Н. Свободное воспитание в истории педагогики // Исторические пути развития образования и педагогики / под ред. Г.Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2015. — С. 110–139; Астафьева Е.Н. Свободное воспитание в России в конце XIX–первой четверти XX века // Историко-педагогический журнал. — 2015. — № 2. — С. 80–99; Астафьева Е.Н. Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 1. — С. 115–129.

³ Горбунов-Посадов И.И. Несколько вступительных слов // Свободное воспитание. — 1907–1908. — № 1. — Стлб. 5–6.

⁴ Фельбигер И.И. О должностях человека и гражданина. Книга к чтению, определённая в народных городских училищах Российской империи, изданная по высочайшему повелению царствующей императрицы Екатерины Второя. — СПб.: Типография Академии наук, 1783. — 250 с. — URL: <http://arch.rgdb.ru/xmlui/handle/123456789/33430#page/17/mode/1up>

⁵ Курочкина И.Н. Формирование поведенческой культуры русского общества XVIII века // Общественные науки и современность. — 1999. — № 2. — С. 104.

этого воспитательного руководства <...> состоит в следующем: «Истинный сын отечества должен быть привязан к государству, образу правления, к начальству и к законам. Любовь к отечеству состоит в том, чтобы покорялись законам, учреждениям и добрым нравам общества, в коем живём». Поскольку правительство предстаёт в книге всевидящим, всезнающим, всеумудрым, заботящимся о всеобщем благополучии, то «все подданные... обязаны правителей своих... почитать, Богу о них молиться, законам и уставам их повиноваться, подати и службы, без которых правители держав общего благосостояния и безопасности сохранить не могут, должны подданные доброхотно и усердно давать... Каждый подданный должен оказывать почтение, любовь, послушание и верность не токмо державствующему, но и определённым и установленным от него меньшим властям». Этот настольный кодекс послушания <...> выделял три главные задачи — «должности» подданных. Первая должность сына отечества есть не говорить и не делать ничего предосудительного в рассуждении правительства, и потому всякие возмутительные поступки, как-то: роптания, худые рассуждения, поносительные и дерзкие слова против государственного учреждения и правления, суть преступления против отечества и строгого наказания достойны... Законы суть учреждения, коими определяется, что правительство почитает полезным для благосостояния государства, и так повиновение есть вторая должность сына отечества... Начальники могут и должны знать; посему упование на прозорливость и праводушие правителей есть третья должность сына отечества...».

⁶ Днепров Э.Д. Российское образование в XIX–начале XX века: в 2-х т. Т. 1. Политическая история российского образования. — М., 2011. — С. 86.

⁷ Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / пер. с фр. — М., 1999. — С. 334.

⁸ Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / пер. с фр. — М., 1996; Фуко М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Колледже де Франс в 1981–1982 уч. году / пер. с фр. — СПб., 2007; Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / пер. с фр. — М., 1999; Фуко М. Психиатрическая власть: Курс лекций, прочитанный в Колледже де Франс в 1973–1974 уч. году / пер. с фр. — СПб., 2007; Фуко М. Рождение клиники / пер. с фр. — М., 1998.

Таким образом, как следует из анализа политико-педагогического содержания книги «О должности человека и гражданина», проведённого Э.Д. Днепровым, главной, системообразующей задачей школы оказывается формирование верноподданного гражданина государства⁶. Действительно, можно ли сомневаться в том, что любое правительство будет стремиться, чтобы школы в своей педагогической деятельности прежде всего ориентировались на процитированное выше положение: «Истинный сын отечества должен быть привязан к государству, образу правления, к начальству и к законам. Любовь к отечеству состоит в том, чтобы покорялись законам, учреждениям и добрым нравам общества, в коем живём»?

Спустя два столетия один из самых влиятельных мыслителей XX в. французский философ, культуролог и историк Мишель Фуко (1926–1984) интерпретировал школу как пространство нормализации индивидов, ставил её в один ряд с такими общественными институтами, как тюрьма, психиатрическая больница, казарма. «Удивительно ли, что тюрьмы похожи на заводы, школы, казармы и больницы, которые похожи на тюрьмы?» — писал он⁷. Все эти общественные институты, по мнению М. Фуко, призваны решать однотипную задачу: способствовать формированию приемлемой для общества (то есть установленной обществом и признаваемой им нормальной) модели человеческого поведения: а) у преступника, который нарушает закон; б) у сумасшедшего, который не понимает, что творит, в силу психического расстройства; в) у солдата, который должен жить согласно режиму, предписанному уставом; г) у рабочего, который должен знать свою трудовую задачу и решать её в «общем производственном строю»; д) и, наконец, у ребёнка, который должен быть встроен в установленный дисциплинарный режим, принять его и следовать ему⁸.

Выдающийся советский философ-марксист Эвальд Васильевич Ильенков (1924–1979) писал полвека назад: «Школа — жизненно важный орган социального организма, но вряд ли только из-за этого ломается столько копий и столько учёных мужей, не имеющих непосредственного отношения к школе, дают ей советы, рекомендации,

наставляют и поучают. Фейерверки мнений, масса добрых пожеланий. Мы просмотрели многие из них. Трудно со многими из них не согласиться сразу же, с ходу. Вредна зубрежка? Конечно, вредна, конечно, нужно больше нажимать на умение самостоятельно мыслить, пользоваться запасами знаний. «Но разве можно забывать за этим необходимость накапливать в своей голове самый этот запас знаний», — говорит другой. Конечно, не можно, конечно, надо накапливать, запоминать «про запас», хотя бы и зубрежкой. И это тоже абсолютно верно. Надо максимально поощрять самостоятельность ребёнка, его инициативу, его интересы. Но нельзя при этом принижать роль учителя, его авторитет, — возражает оппонент. Урочная система плохо приспособлена для воспитания самостоятельности ума. Пробовали, обожглись, развалили школу»⁹. Сам Э.В. Ильенков был убеждён, что «школа должна учить мыслить. Это значит, что учиться мыслить должен каждый педагог. Мыслить на уровне современной Логики — Диалектики как Логики и теории познания»¹⁰.

С последней трети XX столетия в условиях постоянно нарастающей волны реформ школьного образования во всём мире всё больше и больше внимания обращается на то, что «изначально школа задумывалась как прогрессивный инструмент, с помощью которого личность получает универсальные представления об устройстве мира». Однако «из инструмента совершенствования школа превратилась в сферу обслуживания, в бизнес и утратила свою главную цель — обогащать разум и душу, помогать человеку найти своё призвание, учить взаимодействовать с другими людьми»¹¹.

Современный британский мыслитель образования Дэвид Прайс писал в 2013 г.: «Тот факт, что школа вступает в конкуренцию с обучающими программами, доступными в неформальном пространстве, полностью игнорируется в общественно-политических дискуссиях об образовании. В самом центре всех обсуждений такого рода зияет огромная дыра: не достигнуто соглашение в вопросе, для чего вообще нужны школы. Для того ли, чтобы производить квалифицированные кадры для рынка труда? Или их смысл во всестороннем развитии ребёнка

ка — эмоциональном, интеллектуальном и творческом? Или они служат на благо обеспечения конкурентоспособности национальной экономики? Или же идея в сплочении граждан путём культурного образования? Общество до сих пор не может достичь консенсуса, как бы абсурдно это ни звучало, учитывая, что в США и большинстве европейских стран государственная система обязательного школьного образования функционирует более 140 лет. Неспособность определить ясную цель мешает пониманию того, каким способом лучше всего учиться. Ибо если не согласован пункт назначения, как можно выбрать наилучший путь? Вместо этого мы погрязли в разговоре, который осложнён тем, что его участники стоят на диаметрально противоположных позициях и отказываются видеть полутона. Дискуссию в формате «или — или» подстёгивает и постоянное политическое вмешательство, приводящее к тому, что ситуация изменяется на противоположную с каждой сменой правительства. Категоричность позиций не даёт достичь настоящего прогресса: избирательная или всеобъемлющая школьная система; преподавание, основанное на воспитании или на решении задач; научное или профессиональное; знания или умения»¹².

Математик Георгий Геннадьевич Малинецкий убеждён, что в современной России школа должна прежде всего решать две важнейшие задачи: «Первая — помочь понять ученикам, кто они, разобраться в себе, оценить свои способности, склонности, наметить жизненный путь. Если стричь всех под одну гребёнку, оказывать образовательные услуги или просто натаскивать с помощью репетиторов на сдачу ЕГЭ, то такую задачу не решить. Вторая проблема, крайне важная для нашего общества, — увидеть и поддержать талантливых, работоспособных, активных и мотивированных ребят, которые смогут в будущем справиться

⁹ Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. — М., 2002. — С. 56.

¹⁰ Там же. — С. 55.

¹¹ Бусаргина Т. Предисловие партнёра издания // Робинсон К., Ароника К. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребёнка / пер. с англ. — М., 2016. — С. 9.

¹² Прайс Д. Открыто. Как мы будем жить, работать и учиться / пер. с англ. — М., 2015. — С. 191.

с важными задачами, стоящими перед Россией, и взять на свои плечи ответственность за происходящее в нашем обществе»¹³.

Сегодня слово «школа» укоренилось в общественном сознании как термин, обозначающий в обобщённом виде различные учебные заведения как таковые либо средние общеобразовательные учебно-воспитательные учреждения.

Становление понятия «школа» рассмотрел отечественный педагог Николай Васильевич Чехов (1865–1947)¹⁴ в изданной в 1923 г. книге «Типы русской школы в их историческом развитии». В этой работе, представляющей интерес и для современного читателя, он писал: «Древнейшее русское название для всякого учебного заведения было слово *училище*. Оно встречается в летописях, ведущих своё начало от XI века, оно же господствует и на всём пространстве России до сих пор, являясь для большинства населения самым обычным и самым понятным названием. Слово это, вероятно, появилось у нас вместе с введением письменности, появилось как новый термин нового понятия, перешедшего к нам от болгар вместе с церковно-славянской письменностью. Оно соответствует греческому термину «*дидаскалийон*», обозначающему училище для мальчиков (или вообще для детей), где учитель (*дидаскал*) обучает их грамоте и музыке. Но корень греческого и русского слова различен. Слово «школа» имеет длинную и поучительную историю. Слово это греческое (*схолэ*) и обозначает свободное время, или досуг, и уже в переносном значении «способ использования этого досуга», то есть занятие чем-нибудь в свободное от главного занятия время. В греческих гимназиях главным предметом занятия была гимнастика (откуда и само слово), в программу гимназии вошли затем пение, музыка, де-

кламация, танцы. Свободное от этих обязательных занятий время юноши часто проводили в садах при гимназии. Сюда приходили представители старшего поколения, среди них уважаемые и умные люди, любители мудрости, то есть философы; юноши окружали их и охотно слушали их поучения и вели с ними беседы. Таким образом возникли «философские школы», которые в Афинах носили названия по имени тех гимназий, в которых они собирались: Платон вёл беседы в Академии, Аристотель — в Лицее (Ликей). Ученики и последователи последнего носили прозвище перипатетиков, то есть прогуливающих, что и указывало на обстановку, в которой они вели своё учение — философские беседы. Слово это перешло затем к римлянам, у которых оно стало обозначать, во-первых, ту или иную философскую систему (философская школа), во-вторых, учреждение, в котором по большей части уже не дети, а взрослые обучались тому, чему обычно учили философы — грамматике, диалектике, риторике, математике, геометрии, музыке, медицине и другим наукам, входившим в курс тогдашнего философского образования, отличного и обособленного от курса начального обучения детей в *дидаскалийоне* и от курса физической культуры и искусств в гимназии. Этот термин перешёл от римлян к народам средневековой Европы и дал начало соответствующим в западноевропейских языках — французское *ecole*, немецкое *shule* (немецкое произношение латинского *shcola*), итальянское *scuola*, английское *school*, польское *szcola* и русское школа. По-видимому, русское слово взято с польского вместе с самим понятием. Заимствование это произошло на юго-западе России, в XVI веке так стали называть те «школы», которые устраивались православными братствами по образцу польских школ, с программой, общей для всех стран латинского запада. Расширение понятия «школа» произошло гораздо позже. Оно шло различными путями в языке литературы и интеллигентного общества и в языке народном. Однако для значительной части русского народа — для великороссов слово это до последнего времени оставалось чуждым, не всегда понятным, несмотря на широкое его распространение с конца 90-х годов XIX в. вместе с церковно-приходскими школами. Другие начальные учебные заведения в деревне назывались

¹³ Предисловие. Ключи от будущего (Малинецкий Г.Г.) // Громыко Ю.В. Российская система образования сегодня: Решающий фактор развития или путь в бездну? Образование как политическая технология. — М.: ЛЕНАНД, 2019. — С. 13.

¹⁴ Астафьева Е.Н. Институт школы в педагогическом наследии Н.В. Чехова // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 1. — С. 67–78; Астафьева Е.Н. Осмысление представлений Николая Чехова о свободной школе с точки зрения передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Инновационные процессы и программы в образовании. — 2018. — № 3. — С. 25–32.

училищами. И только после Октябрьской революции 1917 г. слово «школа» стало официальным именем всех типов общеобразовательных учебных заведений первой и второй ступени (единая трудовая школа)»¹⁵.

В «Российской педагогической энциклопедии» (1999) «школа общеобразовательная»¹⁶ трактуется как «учебно-воспитательное учреждение, базовый элемент образовательной системы»¹⁷. По определению «Новейшего психолого-педагогического словаря» (2010), школа — это «учебно-воспитательное учреждение, предназначенное для организованного обучения, воспитания и развития подрастающих поколений»¹⁸.

В «Педагогическом энциклопедическом словаре», впервые изданном в 2002 г., при определении школы как учебно-воспитательного учреждения указывается, что «сложились различные точки зрения на определение понятия «школа». Одни теоретики педагогики акцентируют внимание на развитии в школе личности, а саму школу рассматривают как «подготовку к взрослой жизни», другие специалисты подчёркивают образовательные функции школы, ряд педагогов считает основными в школе воспитательные аспекты. В реальности школа объединяет в себе множество функций, включая и те, на которых сосредотачивают своё внимание приведённые точки зрения. <...> На протяжении всей истории человечества одним из основных вопросов педагогики было взаимодействие «школы и жизни». Уже в первобытном обществе в подготовке к инициации видны основные черты формальной школы, какой она сохранилась до настоящего времени: она дополняет стихийную, естественную, в частности семейную, социализацию. В повседневной жизни растущему человеку для приобретения необходимых ему и сообществу качеств недостаточно только практического показа и подражания. Для достижения этих целей нужно также сообщение и усвоение концентрированного, специально отобранного знания; нужны упражнения, чтобы овладеть сложными умениями. Отбор содержания школьного образования определяется более или менее осознанными его целями и принципами, т.е. предполагает осмысленный план или программу образования. Образование осуществляется в школе как ин-

ституции, которая обеспечивает контакт, общение сравнительно небольшого числа более совершенных и опытных людей (учителей, воспитателей) со многими менее совершенными и опытными (учащимися, воспитуемыми). Содержание образования сообщается и усваивается благодаря особому взаимодействию учителей и учащихся — преподаванию и обучению. Школьное образование признаётся успешным, когда завершается публичной демонстрацией приобретённых знаний и умений — экзаменами. Образование общества со времён первых цивилизаций осуществляется в рамках формального образования — теоретического образования с элементами стажировки, практики и с экзаменами»¹⁹.

Современные российские социологи В.И. Добренков и В.Я. Нечаев указывают на необходимость различать понятия «образование» и «школа». По их мнению, школа является ведущим, но далеко не единственным институтом образования современной цивилизации. «Образовательные институты (институции), — пишут они, — складываются и вне школы — там, где появляется необходимость специальной подготовки индивида, где начинает функционировать ролевая матрица «учитель — ученик», где появляется свой «дидактический арсенал». Очаги образования имеются во всех сферах — производстве, семье, государстве и др. Но школа — особый институт образования, характеризующийся следующими чертами: письменный текст

¹⁵ Чехов Н.В. Типы русской школы в их историческом развитии. — М., 1923. — С. 6–9.

¹⁶ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. определяет *общее образование* как вид «образования, который направлен на развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования» (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: тексты с изменениями на 2018 г. — М., 2018. — С. 5). Само образование Закон трактует как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения» (там же, с. 4).

¹⁷ Кузьмин М.Н. Школа // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. — М., 1999. — Т. 2. — С. 582.

¹⁸ Школа // Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич. — Мн., 2010. — С. 878.

¹⁹ Школа // Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. — М., 2002. — С. 318.

как базовый объект обучения; общение в рамках институциональной ролевой матрицы *учитель — ученик*, поддерживаемое собственным этносом «учебного сообщества»; аудиторность и коллективное обучение как ближайшее средство intersubъективного контекста сущностей-понятий и психологически комфортный механизм общения; дисциплинарность в организации учебных занятий и сопутствующая ей концептуализация программ обучения; наличие некоего общего стандарта обучения, который является предпосылкой легитимирующей функции школы как социального института. Школа не создавалась в поле «чистого опыта», она наследовала матрицы социализации предшествующих культур и цивилизаций. В современных технологиях обучения нетрудно обнаружить слепки с прежних матриц: заучивание и упражнения как необходимый элемент ритуала, лекция как проповедь, привычные санкции одобрения и порицания. Ступени образования воспроизводят наследование обрядов инициации и сопутствующих им испытаний»²⁰.

Педагогическая интерпретация института школы предполагает сосредоточение внимания на том: 1) какие педагогические задачи формирования и развития представителей подрастающих поколений, причём с помощью педагогического инструментария, решает школа; 2) почему именно школа оказывается оптимальным педагогическим способом их решения; 3) каким образом в школе организуются педагогическая деятельность, взаимодействие субъектов педагогического общения, педагогиче-

ский процесс в неразрывном единстве всех их необходимых элементов; 4) каковы особенности образовательной среды школы, как эта среда соотносится с социокультурным окружением образовательного учреждения; 5) какие педагогические идеи, представления, учения, теории, концепции, технологии, методики воплощаются в школьной практике, как школьная практика влияет на их генезис и трансформацию²¹.

Трактуя школу как важнейший образовательный институт общества, важно уточнить, что есть *образование*. Помня о том, что для педагогики образование есть прежде всего педагогическая реальность, образование²² в самом общем виде можно рассматривать как преднамеренный (целенаправленный) способ: а) передачи накопленной в обществе культуры (социального опыта) новым поколениям, формирование и развитие у них способности к использованию достижений культуры, её воспроизводству и преобразованию; б) обеспечения воспроизводства, функционирования и развития общества, его различных сфер (экономической, социальной, политической, духовной), подсистем, социальных структур; в) приведения человека к принятой в обществе норме, формирования его по заданному образцу; г) обеспечения общественного порядка, инструмент социального (государственного, религиозного, этнического, идеологического, партийного и т.п.) контроля за человеком; д) выявления, реализации и развития потенциала человека. Таким образом, образование, с одной стороны, предстаёт как сложный и многогранный *социокультурный феномен*, обеспечивающий сохранение, воспроизводство, функционирование, развитие общества в целом, его отдельных сфер, подсистем и структур посредством формирования субъектов общественной жизни. А с другой стороны — как *антропологический феномен*, формирующий и развивающий человека, способствующий его становлению и реализации, осуществлению в пространстве социального и культурного бытия. Также образование можно рассматривать как *сферу общественной жизни, особый социальный институт*, находящийся в поле зрения различных наук, в том числе педагогики. Педагогика изучает и проектирует образование в контексте решения проблем преднаме-

²⁰ Добренков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. — М.: ИНФРА-М, 2003. — С. 86.

²¹ Корнетов Г.Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 2. — С. 51–81; Корнетов Г.Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 // Там же. — № 3. — С. 43–83.

²² По мнению И.А. Колесниковой, «под педагогической реальностью подразумевается вся совокупность явлений, событий, процессов, состояний, переживаний, проявлений в теоретическом, практическом, духовном опыте человечества в результате реализации педагогических целей и замыслов» (Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межапарадигмальной рефлексии. — СПб., 1999. — С. 11). Исторически конструирование педагогической реальности оказывается конструированием пространства принуждения человека к освоению культуры, к овладению социальными ролями и нормами социальной жизни, позволяющими эффективно взаимодействовать с другими людьми в обществе.

ренной организации формирования человека, определения целей и задач, поиска путей и средств, создания необходимых условий для его развития.

По мнению историка педагогики М.А. Поляковой, «школа — это продукт историко-культурного развития общества, возникающий в результате выделения интеллектуального труда из сферы производства, социально санкционированное (через легитимизацию) средство реализации образовательных функций общества (или образования) через учебно-воспитательную деятельность, подчинённую установленным (государством и обществом) правилам и стандартам; агент социализации личности»²³.

На самых ранних стадиях человеческой истории образование вплетено в поток жизни (повседневной и ритуализированной); при этом оно становится неотъемлемой (но не главной) частью определённых жизненных пространств (семья, инициация и т.п.). Затем оно дополняется новыми формами, и возникает образование как постоянное взаимодействие в более широком жизненном пространстве (ученичество), а также образование как главная функция определённого пространства (школа), специально обособленного для его осуществления от других жизненных пространств. Школа как «пространство образования» устойчиво обособляется от «пространства повседневной жизни» и учителя, и ученика. Хотя для них «пространство образования» становится повседневностью другого рода — повседневностью образования. Для учителя это ещё и профессиональная повседневность²⁴.

Археологические данные свидетельствуют о том, что первые школы возникли в древности у народов Востока, в Шумере (Древняя Месопотамия) в IV–III тыс. до н.э. и в Древнем Египте в III–II тыс. до н.э.²⁵ Их эволюция продолжалась на протяжении всей последующей истории человечества, а в современном обществе они, благодаря информационным технологиям и компьютеризации, обретают качество «виртуального пространства».

Древнегреческий писатель и историк, политический деятель и полководец, один из самых известных учеников Сократа Ксе-

нофонт (430–356 до н.э.)²⁶ писал в «Киропедии» («Воспитание Кира») о том, что существуют школы, в которых «воспитывают высокие моральные качества», «учатся справедливости», и есть школы обучения грамоте²⁷. При этом он отдавал явное предпочтение тем школам, которые решают задачу обучения добродетели.

Стоявший у истоков научной педагогики Ян Амос Коменский (1592–1670)²⁸ утверждал: «Как для всего рода человеческого весь мир — это школа, от начала и до конца веков, так для каждого человека его жизнь — школа, от колыбели до гроба»²⁹. Я.А. Коменский нарисовал образ идеальной школы в статье «Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости» (опубликована в 1657 г.). Излагая своё понимание того, какой должна быть школа, чешский педагог писал: «Согласно обычному словопользованию, под словом «школа» понимается как здание, так и собрание, в котором обучаются для приобретения познания вещей, понимания и умения применять всякого рода искусства. Хотя человек рождается способным ко всему, но на самом деле он ничего не знает, кроме только того, чему он научен благодаря руководству других людей и часто повторённому опыту, а потому его необходимо учить всему и для этого посылать в мастерскую, где это делается. <...> Под учёной школой мы разумеем учреждение, где упражняются молодые люди, недавно

²³ Полякова М.А. Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке / под ред. Г.Б. Корнетова. — Калуга, 2016. — С. 51.

²⁴ Корнетов Г.Б. Ранние формы педагогической деятельности // Психолого-педагогический поиск. — 2011. — № 3. — С. 115–138.

²⁵ Корнетов Г.Б. История педагогики за рубежом с древнейших времён до начала XXI века: монография. — М., 2013. — С. 83–113.

²⁶ Ветошкина М.К. Педагогические воззрения Ксенофонта Афинского: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2017.

²⁷ Ксенофонт. Киропедия / пер. В.Г. Боруховича, Э.Д. Фролова. — М., 1976. — С. 7.

²⁸ Корнетов Г.Б. Гуманистическая педагогика Яна Амоса Коменского (к 425-летию со дня рождения великого чешского мыслителя) // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 2. — С. 44–57; Корнетов Г.Б. Ян Амос Коменский и возникновение педагогической науки // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 1. — С. 13–21; Пиаже Ж. Ян Амос Коменский // Мыслители образования / ред. З. Морси. — М., 1994. — Т. 1. — С. 167–190.

²⁹ Коменский Я.А. Панпедия (Искусство обучения мудрости) / пер. с лат.; отв. ред. Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. — М., 2003. — С. 56.

вступившие в жизнь и намеревающиеся приступить к житейским занятиям. Истинными школами подобного рода, *мастерскими гуманности*, должны быть все учебные заведения, предназначенные для обучения юношества. Но большинство школ, увы! слишком уклонились от своей цели и занимаются только тем, что играют науками или, скорее, тоскливо мучаются над ними. Они не делают ничего, что бы соответствовало нуждам всей жизни, занимая умы лишь отдельными крохами наук, вещами, совершенно посторонними для действительной жизни. <...> Мы желаем иметь школу мудрости, и притом *всеобщей мудрости, пансофическую школу, то есть мастерскую, где к образованию допускаются все, где обучаются всем предметам, нужным для настоящей и будущей жизни, и притом в совершенной полноте. И всё это должно вестись столь надёжным путём, чтобы из обучавшихся в них не нашлось никого, кто бы совершенно не знал о вещах, ничего бы не понимал в них и не в состоянии был бы сделать истинного и должного применения и, наконец, не был бы в состоянии удачно выражаться*»³⁰.

Американский философ и социолог, педагог и психолог Джон Дьюи (1859–1952)³¹, который, по мнению многих авторов, являлся самым влиятельным мыслителем образования XX в.³², в 1897 г. в программной статье «Моя педагогическая вера»³³ в обобщённом виде изложил своё понимание школы как общественного института. В частности, он писал: «Я верю, что школа

прежде всего — социальное учреждение. Так как воспитание³⁴ — социальный процесс, то школа должна представлять такую форму общественной жизни, в которой сосредоточены все факторы, наиболее действительным образом позволяющие ребёнку черпать из наследственного капитала человечества и направлять свои способности на служение общественным целям. Я считаю поэтому, что само воспитание уже есть жизнь, а не подготовка к ней. Школа должна представлять в глазах ребёнка такую же живую и реальную текущую жизнь, как та, которую он ведёт дома, среди соседей и в играх с товарищами. Я верю, что воспитание, которое не осуществляется посредством форм живой жизни, притом таких, которыми стоило жить ради них самих, всегда будет лишь жалким фальсификатом истинной действительности и послужит к тому, чтобы исказить и убивать способности ребёнка. <...> Нынешнее воспитание часто оказывается несостоятельным именно потому, что оно пренебрегает принципом, в силу которого школа должна представлять одну из форм общественной жизни. При нынешнем воспитании в школе видят место, где сообщаются некоторые познания, где выучиваются уроки и вырабатываются известные навыки. Ценность всех этих приобретений по большей части переносится в отдалённое будущее. Ребёнок должен заниматься тем или другим в школе ради того, чтобы впоследствии заниматься чем-то иным; школьные же занятия только подготовка. В результате всё приобретённое в школе не становится частью жизненного опыта ребёнка и поэтому не воспитывает его в истинном значении слова. <...> Дело каждого человека, заинтересованного в воспитании, настаивать на том, что школа первое и самое действительное средство социального преобразования и прогресса, и тем самым пробуждать в обществе сознание назначения школы и необходимости снабдить воспитателя всеми средствами для надлежащего выполнения задачи»³⁵.

В своём главном педагогическом труде «Демократия и образование» (1916) Дж. Дьюи более развёрнуто изложил свою точку зрения на школу как социальный институт, понимая под школой способ организации формального образования³⁶ под-

³⁰ Коменский Я.А. Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости // Избр. пед. соч.: в 2 т. — М., 1982. — Т. 2. — С. 44–45.

³¹ Дьюи Дж. От ребёнка — к миру, от мира — к ребёнку / сост., вступит. статья Г.Б. Корнетов. — М., 2010; Корнетов Г.Б. 155-летие со дня рождения Джона Дьюи (1859–1952) // Историко-педагогический журнал. — 2014. — № 4. — С. 33–53; Эппл М.У., Тейтельбаум К. Джон Дьюи (1859–1952) // Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании: от Конфуция до Дьюи / пер. с англ. Н.А. Мироновой. — М., 2012. — С. 292–300.

³² Горшкова В.В., Митковец Е.А. Педагогическая философия Джона Дьюи. — СПб., 2008; Педагогика Джона Дьюи: учеб. пособие / авт.-сост. Г.Б. Корнетов. — М., 2010; Рогачева Е.Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст. — Владимир, 2005.

³³ В оригинале статья Дж. Дьюи называется «My Pedagogical Creed».

³⁴ В оригинале статьи Дж. Дьюи использует термин *education*, которому более точно соответствует перевод «образование», а не «воспитание».

³⁵ Дьюи Дж. Моя педагогическая вера // Педагогика Джона Дьюи: учеб. пособие / авт.-сост. Г.Б. Корнетов. — М., 2010. — С. 48–49, 54.

растающих поколений. По мнению Дж. Дьюи, «по мере развития цивилизации пропасть между возможностями детей и требованиями взрослых растёт. Учиться путём непосредственного участия в занятиях взрослых, если речь не идёт о совсем простых, становится всё труднее. Многие из того, что делают взрослые, так далеко от детских представлений, что игровая имитация всё меньше способна воспроизвести дух этих занятий. Возможность эффективного участия в деятельности взрослых зависит, таким образом, от специальной предварительной подготовки. С этой целью создаются необходимые учреждения — школы — и придумывается способ обучения — занятия. Вести их рекомендуют специальной группе людей. Без формального образования невозможно передать молодым все ресурсы и достижения развитого общества. Оно открывает перед ними путь к такому виду опыта, который был бы им недоступен, если бы они продолжали получать образование только неформальным путём, поскольку книжные знания таким образом не освоишь. <...> Участие в деятельности взрослых, непосредственное или через игру, является по-настоящему личным и жизненно важным, что отчасти компенсирует узость возможностей, предоставляемых этим способом образования. Формальное обучение, напротив, легко становится оторванным от реальности и мёртвым, или, употребляя менее обидные термины, абстрактным и книжным. <...> Школа занимается теми элементами культуры, которые выпадают из структуры повседневной жизни, но существуют преимущественно в виде специализированной информации, выраженной в символах»³⁷.

Для Дж. Дьюи школа — это особая среда жизни и развития человека. Размышляя о том, что собой представляет среда как таковая, он пишет: «Конкретная среда, в которой живёт человек, подводит его к тому, чтобы видеть и чувствовать одно так, а другое — иначе; она заставляет его строить планы, чтобы его совместные с другими действия были успешными, она укрепляет одни убеждения и ослабляет другие, чтобы вызвать одобрение со стороны окружающих. Так постепенно среда формирует в человеке определённую систему поведения, установку на определённые действия. <...>

Окружающая среда состоит из тех внешних условий, которые способствуют или мешают, стимулируют или затрудняют деятельность, характерную для живого существа. <...> Человек, действия которого связаны с другими людьми, находится в социальной среде. <...> Социальная среда формирует интеллектуальные и эмоциональные установки поведения у индивидуумов путём вовлечения их в деятельность, которая порождает и усиливает определённые побуждения, имеет определённые цели и влечёт за собой определённые последствия. <...> Есть только один способ, посредством которого взрослые могут сознательно управлять образованием юных, — контролируя среду, направляющую их действия, а следовательно, мысли и чувства. Мы воспитываем не напрямую, а при помощи среды. Вопрос ставится так: либо мы позволяем стихийно складывающейся среде управлять образованием молодёжи, либо специально формируем для этих целей среду. Любая среда стихийна, если она не сформирована с оглядкой на желаемый образовательный результат. <...> Наиболее типичный пример среды, специально устроенной так, чтобы влиять на умственные и нравственные установки своих участников, представляет собой общеобразовательная школа»³⁸.

³⁶ Дж. Дьюи, анализируя феномен образования, выделял его различные аспекты. Так, он 1) указывал, что «образование — процесс воспитания, обучения, развития»; 2) писал «об образовании как приращении подрастающих членов общества в соответствии с принятыми в нем нормами»; 3) обращал внимание, «что образование есть непрерывный процесс роста, имеющий целью появление на каждом его этапе дополнительных возможностей роста»; 4) особо подчёркивал необходимость «определить образование как перестройку или реорганизацию опыта, который расширяет его смысл и увеличивает способность человека выбирать направление для последующего опыта» (Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. — М., 2000. — С. 16, 55, 78). Говоря о том, что предлагаемая им «концепция образования в основе своей сводится к идее непрерывной перестройки опыта, чем она резко отличается от концепций образования как подготовки к взрослой жизни, раскрытия врожденных способностей, формирования личности внешними влияниями и рекапитуляции прошлого», Дж. Дьюи писал: «Поскольку рост есть свойство жизни, образование — то же самое, что рост, оно не имеет цели вне себя. Ценность школьного образования определяется тем, в какой мере оно формирует стремление к непрерывному росту и обеспечивает средствами осуществления этого стремления в жизни. <...> Цель школьного образования — обеспечить возможность его продолжения, а для этого нужно сформировать способности, поддерживающие рост» (там же — С. 79, 54, 53).

³⁷ Дьюи Дж. Демократия и образование. — С. 13–14.

³⁸ Там же. — С. 16–24.

Говоря о происхождении школ, Дж. Дьюи обращает внимание на то, что «школы возникают, когда традиции общества становятся настолько сложными, что значительная часть культурного багажа фиксируется в письменном виде при помощи соответствующих письменных знаков. Они более искусственны и условны, чем речевые; им нельзя научиться, просто общаясь с другими людьми. Кроме того, в письменном виде обычно хранится информация о вещах, сравнительно чуждых повседневной жизни. Письменность хранит достижения, накопленные человечеством за многие поколения, хотя некоторые факты могут быть и временно не востребованы. Соответственно, когда сообществу требуется выйти за пределы территории и памяти ныне живущего поколения, ему приходится полагаться на посредничество школ, чтобы гарантировать адекватный доступ ко всем своим ресурсам. <...> Молодые люди не могут в процессе повседневного общения приобрести представление о том, какую роль в жизни общества играют скрытые источники энергии или физические структуры, недоступные зрению. Так что для передачи такого рода информации вырабатывается особый способ общения — педагогическое общение — и создаются соответствующие социальные институты — общеобразовательные школы»³⁹.

Необходимость существования школ Дж. Дьюи связывает прежде всего с тем, что «всякая цивилизация слишком сложна, чтобы усваиваться целиком, *in toto*, её приходится осваивать постепенно, разбивая на доступные усвоению порции. В современной общественной жизни связи так многочисленны и сложно переплетены, что ребёнок даже при максимально благоприятных условиях не способен участвовать хотя бы в наиболее важных из них, он просто не готов к этому. А без участия в этих отношениях невозможно постичь их смысл, они не войдут в структуру его личных умственных установок. За лесом он не увидит деревьев: бизнес, политика, искусство, наука, религия, —

все они будут требовать внимания одновременно, и в результате получится сплошная неразбериха»⁴⁰.

Дж. Дьюи выделяет три специфические функции школ как общественных институтов. Раскрывая их, он пишет: «Первая функция социального института, который называется школой, — создавать упрощённую среду. Школа отбирает те характеристики социальной среды, которые достаточно фундаментальны и могут быть восприняты обучаемыми. Затем она устанавливает порядок следования восприятия, используя уже усвоенную информацию как средство для понимания более сложных вещей. Вторая функция школьной среды — защитить, насколько возможно, растущую личность от влияния неприемлемых черт существующей социальной среды. В школе устанавливается, так сказать, очищенная среда, то есть отбор направлен не только на общее упрощение среды, но и на устранение её нежелательных черт. Любое общество постепенно загромаждается не только тем, что не имеет познавательной ценности, буреломом прошлого, но и тем, что безусловно скверно. Долг школы — устранить такие черты из своей среды и тем самым в меру своих сил в целом ослабить их влияние. Отбирая для себя лучшее, школа тем самым борется за укрепление власти этого лучшего. Чем более просвещённым становится общество, тем лучше оно осознаёт свою ответственность за то, чтобы сохранять и передавать не все существующие традиции, а лишь те, которые могут сделать его будущее лучше. Школа — главное средство общества для достижения этой цели. Третья функция школы — компенсировать нежелательное влияние социальной среды и обеспечить каждому человеку возможность преодолеть ограничения, которые налагает на него принадлежность по рождению к некоторой узкой группе, дать ему возможность живого контакта с более широким окружением»⁴¹.

Подводя итог осмыслению причин возникновения института школы и особенностей решаемых школой задач, Дж. Дьюи делает вывод: «По мере того как общество становится всё более сложным, возникает необходимость создавать особую социальную среду, которая специально предназначена для развития молодёжи. Три важнейшие функции этой специальной среды таковы: содействие становлению и развитию желательной системы отношений к миру; очищение и оптимизация положения дел, реально существующего в обществе; создание более

³⁹ Дьюи Дж. Демократия и образование. — С. 24.

⁴⁰ Там же — С. 25.

⁴¹ Там же — С. 25–26.

широкой и сбалансированной среды, чем та, воздействию которой подвергались бы зрелые члены общества, будь они предоставлены самим себе»⁴².

В 1926 году американский мыслитель образования, ученик и ближайший соратник Дж. Дьюи Уильям Херд Килпатрик (1871–1965) прочитал три лекции, которые были положены им в основу книги «Воспитание в условиях меняющейся цивилизации», изданной в Соединённых Штатах в следующем году. Стоявший у истоков метода проектов⁴³ У. Килпатрик обратил внимание на наличие устойчивой тенденции использования школы в качестве института, позволяющего «внедрить в сознание молодёжи желательные взгляды и установки»⁴⁴. Он был убеждён, что школа «должна вырабатывать динамическую и социальную стойкость характера»⁴⁵, она должна быть «школой жизни, школой реального опыта, <...> местом для проявления активности учеников»⁴⁶. У. Килпатрик мыслил «учебные предметы как определённые пути поведения. Учиться — означает с наибольшей продуктивностью постигать, как приобретаются новые пути поведения»⁴⁷.

Основоположник теории тоталитаризма, немецко-американский философ Ханна Арендт (1906–1975) в сборник философских эссе «Между прошлым и будущим», написанных ею в 1950–1960 гг., включила работу «Кризис и воспитание»⁴⁸. В этом эссе Х. Арендт выразила весьма скептическое отношение к позиции, согласно которой школа должна обеспечивать возможность «не учить знанию, а оттачивать умение», считая, что усилия образовательного учреждения должны сосредоточиваться «не на внеучебном развитии навыков, а на знаниях, требуемых учебной программой»⁴⁹.

Говоря о том, что, «как правило, ребёнок впервые знакомится с миром в школе», Х. Арендт писала: «Однако школа отнюдь не является миром и не должна им притворяться, скорее, она представляет собой учреждение, которое мы специально для подростков выстраиваем между частной сферой и действительным миром, чтобы переход от семьи к миру стал вообще возможен. Посещать школу ребёнка принуждают не родители, а государство, стало быть, публичное, поэтому по отношению к ребёнку школа в некотором смысле выступает

в качестве мира, пусть сама по себе таковым и не является. <...> Поскольку ребёнок не знает мира, его надо с этим миром постепенно знакомить; поскольку он здесь новый, надо следить за тем, чтобы это новое находило себе место сообразно миру, какой он есть, и не было раздавлено его возрастом»⁵⁰. По мнению Х. Арендт, «функция школы — рассказывать детям, что представляет собой мир, а не наставлять их в искусстве жизни. Поскольку мир стар, неизменно старше, чем они сами, изучение неизбежно обращается к прошлому, независимо от того, насколько большая часть жизни будет потрачена в настоящем»⁵¹.

Современный американский психолог Говард Гарднер (р. 1943)⁵², уделяющий огромное внимание вопросам образования, создал на рубеже 1970–1980 гг. теорию множественного интеллекта⁵³, которая получила широкое признание и интенсивно развивается исследователями во многих странах мира. Эта теория с момента своего появления оказывает всё возрастающее влияние на изменения, происходящие в современной школе.

⁴² Дьюи Дж. Демократия и образование. — С. 27.

⁴³ Килпатрик У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с 7-го англ. изд. Е.Н. Янжул. — Л., 1925. — 43 с. (Впервые книга была издана в США в 1918 г.); Килпатрик У.Х. Основы метода / сжатый перевод с англ. Н.Н. Ильина. — М.; Л., 1928. — 115 с. (Впервые книга была издана в США в 1925 г.)

⁴⁴ Килпатрик В.Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / пер. с англ. Б.В. Бабина-Корень. — М., 1930. — С. 41.

⁴⁵ Там же. — С. 71.

⁴⁶ Там же — С. 72–73.

⁴⁷ Там же — С. 78.

⁴⁸ Арендт Х. Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли / пер. с англ. и нем. Д. Аронсона. — М., 2014. — С. 259–290.

⁴⁹ Там же — С. 272, 274.

⁵⁰ Там же. — С. 280.

⁵¹ Там же. — С. 289.

⁵² Корнхейбер М.Л. Говард Гарднер (1943–...) // Пятьдесят современных мыслителей об образовании: от Пиаже до наших дней / пер. с англ. С.И. Деникиной; под науч. ред. М.С. Добряковой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — С. 448–459.

⁵³ Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / пер. с англ. — М., 2007; Гарднер Г. Мышление будущего: пять видов интеллекта, ведущих к успеху в жизни / пер. с англ. — М., 2015.

Ставя вопрос о том, какие задачи прежде всего должна решать школа как образовательное учреждение, Г. Гарднер в 1999 г. заявил: «Я пришёл к выводу, что самая важная, не поддающаяся упрощению цель школы — от начальных до старших классов средней — помочь ученикам лучше понять основные дисциплинарные способы мышления. Это означает появление у учеников способов мышления, которых у них раньше не было: обучение их тому, что такое мыслить научно, исторически, художественно, этически, математически. <...> Я установил, какие дисциплины важны для образования — физические и биологические науки, социальные науки (особенно история), математика, гуманитарные науки и искусства (включая музыку) — и что значит понимать их. <...> Вы не можете понять что-либо, если у вас только *одна мыслимая модель* этого. Эксперт — это человек, у которого есть много моделей области изучения — множество способов думать о ней. Дисциплина весьма отличается от предмета. Предмет можно суммировать с помощью категорий. <...> Дисциплина должна иметь дело, например, с пониманием различий между мнением и доказательством и отношениями между теорией и фактами. <...> Вот где я сталкиваюсь с создателями тестов. Меня особенно не заботит, какие отрасли науки ученики изучают в средней школе. Меня заботит, чтобы школы достаточно глубоко погружались в предметы. Меня заботит, чтобы ученики понимали, как учёные-естествоиспытатели используют доказательства и как это отличается от использования доказательств историками. По-видимому, это и есть не поддающийся упрощению минимальный вклад школ. Если вы хотите заставить людей мыслить граждански, что, несомненно, является важной целью школы, существуют другие способы для осуществления этого. Если хотите держать детей вне улиц с 8 часов утра

до 3 часов дня, для осуществления этого есть другие способы. Если вы хотите, чтобы дети получали большое количество информации, дайте им карманный компьютер Palm Pilot и экземпляр энциклопедии Encarta. Но если вы хотите, чтобы они учились тому, как думать научно, вам надо десять лет провести, пытаясь справиться с доказательствами, потому что большая часть естественных наук глубоко контринтуитивна»⁵⁴.

Современный американский педагог и психолог Кен Робинсон связал понимание школы с необходимостью преодолеть многие негативные черты современного институализированного образования, в том числе порождаемые школьными реформами последних десятилетий. Это понимание нашло, в частности, отражение в его книгах, изданных в России в 2010–2016 гг. и написанных им в большинстве случаев в соавторстве с Лу Ароника⁵⁵.

Понимание К. Робинсоном школы, того, что с ней сегодня происходит, и желательных перспектив её развития как образовательного института основывается на следующих базовых положениях. Во-первых, утверждает он, «хотя системы образования во всем мире в настоящее время и реформируются, многие из этих преобразований обусловлены политическими и коммерческими интересами, а не пониманием того, как в реальности учатся люди и как работают по-настоящему великие школы. В результате эти реформы только ухудшают жизненные перспективы огромного количества юных жителей планеты». Во-вторых, «нынешняя культура, базирующаяся на образовательных стандартах, вредит учащимся и школам». В-третьих, «во всём мире множество великих школ, замечательных учителей и вдохновляющих лидеров уже сейчас работают по-новому, творчески, предлагая детям индивидуализированное, гуманное и социально ориентированное образование, в котором они так нуждаются». В-четвёртых, «все мы рождаемся с огромным количеством природных талантов, но, попадая в сети системы образования, очень многие из нас полностью утрачивают с ними связь». И, наконец, в-пятых, по мнению К. Робинсона, «люди стали особенно часто возмущаться тем убийственным эффектом, который на них, их детей или друзей оказывают тестирование и стандартизация»⁵⁶.

⁵⁴ Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / П. Сенге, Н. Кэмброн-Маккейб, Дж. Датто, Г. Гарднер и др. / пер. Л.В. Трубицыной. — М.: Просвещение, 2010. — С. 556–557.

⁵⁵ Робинсон К., Ароника Л. Призвание. Как найти то, для чего вы созданы, и жить в своей стихии / пер. с англ. — М., 2010; Робинсон К., Ароника Л. Найти свое призвание. Как открыть таланты и наполнить жизнь смыслом / пер. с англ. — М., 2014; Робинсон К. Образование против таланта / пер. с англ. — М., 2013; Робинсон К., Ароника Л. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребёнка. — М., 2016.

⁵⁶ Робинсон К., Ароника Л. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребёнка. — С. 13–16.

К. Робинсон предлагает свою интерпретацию того, что есть школа. «Под школами, — пишет он, — я подразумеваю не только традиционные структуры, предназначенные для обучения детей и подростков, но и любое сообщество людей, объединившихся для совместной учёбы. Я использую данный термин... по отношению и к домашнему обучению, и к так называемому анскулингу, и к неформальным встречам людей (лично и онлайн) начиная с детского возраста и заканчивая студенческим и даже старше. Надо признать, определённые характеристики традиционной школы не слишком согласуются с процессом обучения, а порой и весьма активно ему мешают»⁵⁷.

Согласно точке зрения К. Робинсона, деятельность школы прежде всего должна быть направлена на обеспечение условий для реализации главных целей образования, которые он определяет следующим образом: «Цель образования — помочь учащимся максимально понять окружающий мир и выявить свои внутренние таланты с тем, чтобы реализовывать себя как личности и стать активными и сопереживающими гражданами своей страны. <...> Основная цель образования — помочь школьникам учиться. <...> На самом фундаментальном уровне образование должно сфокусироваться на создании условий, при которых учащиеся будут хотеть и иметь возможность учиться. Всё остальное должно строиться на этой основе»⁵⁸. При этом К. Робинсон указывает, что «образование — вопрос одновременно глобальный и глубоко личный»⁵⁹.

К. Робинсон, критикуя традиционную школу и современные реформы школьного образования, признаёт за школой право на существование, считает её важнейшим институтом обеспечения развития подрастающих поколений. Однако ряд авторов идёт дальше. Радикальное неприятие школы как общественного института, восходящее к идеям Мишеля Монтеня (1533–1592)⁶⁰ и Жан-Жака Руссо (1712–1778)⁶¹, выразил австрийский философ и социальный критик Иван Иллич (1926–2002) в 1971 г. в работе «Deschooling Society», изданной в нашей стране в 2006 г. в серии «Образование: мировой бестселлер» под названием «Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир»⁶².

И. Иллич, исходя из того, что «потребность в образовании сегодня заменяется необходимостью посещать школу», выступал против утверждения, что «образование — это продукт школы, продукт, который можно определить с помощью чисел. Есть цифры, показывающие, сколько лет ученик проводит под руководством учителей, в то время как другие цифры отражают процент верных ответов на экзамене». И. Иллич был уверен, что «смысл образования заключается в развитии, формировании независимого познания жизни и тесно связан с тем, что накопленные в совместной жизни людей памяти делаются доступными и полезными. Институт образования является для этого центральным элементом. Он предполагает место человека в обществе, где каждый из нас бывает разбужен к жизни удивлением, место встреч, в котором другие люди удивляют меня своей свободой и позволяют мне осознать мою свободу»⁶³.

В 1968 году в книге «Школа: священная корова» И. Иллич критиковал государственную школу за косность, централизацию, внутреннюю бюрократию, за порождаемое ею неравенство.

По мнению И. Иллича, существующая школа «приучает путать процесс и сущность. Как только это случается, в силу вступает новая логика: чем больше обучения, тем лучше результаты, а стало быть, успех обеспечивается эскалацией. Учащийся, таким образом, приучается путать преподавание с учением, продвижение из класса в класс с образованием, диплом с компетентностью, а бойкость речи со способностью сказать что-то новое».

⁵⁷ Робинсон К., Ароника Л. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребёнка. — С. 18.

⁵⁸ Там же. — С. 23–24, 124–125.

⁵⁹ Там же. — С. 133.

⁶⁰ Корнетов Г.Б. Воспитание практической добродетели: педагогика Мишеля Монтеня // Психолого-педагогический поиск. — 2012. — № 4. — С. 58–71; Монтень М. Опыты. Полное издание в одном томе / пер. с фр. — М., 2018.

⁶¹ Корнетов Г.Б. Теория естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо // Школьные технологии. — 2008. — № 2. — С. 21–24; Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / пер. с фр. // Избранное: в 3 т. — М., 2018. — Т. 2.

⁶² Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир / пер. с англ. — М., 2006.

⁶³ Там же. — С. 136–137.

Он утверждал, что «общественное образование только выиграло бы при избавлении общества от само собой разумеющейся обязательности школ, равно как выиграли бы в результате аналогичных процессов семья, политика, безопасность, вера и общение». И. Иллич доказывал, что «не только образование стало школьным, школьной стала сама социальная действительность», что «богатый и бедный одинаково зависят от школ и больниц, которые руководят их жизнью, формируют их мировоззрение и вместо них решают, что законно, а что нет». Он писал: «Школа захватывает деньги, людей и добрую волю, предназначенные для образования, а, кроме того, не даёт другим социальным институтам брать на себя образовательные задачи. Работа, досуг, политика, переселение в города и даже семейная жизнь, — все полагаются теперь на школы в формировании требуемых ими знаний и навыков вместо того, чтобы становиться средствами образования». Школа осуществляет множество скрытых функций, таких как «охрана и опека, селекция, идеологическая обработка и обучение»⁶⁴. Школа — это рекламное агентство, заставляющее людей поверить, что они нуждаются именно в том обществе, которое существует.

Требую отказаться от идеи и практики всеобщего обязательного школьного образования, И. Иллич осуждал школу за то, что она стала «мировой религией модернизированного пролетариата и раздаёт пустые обещания спасения беднякам технологической эры. Национальные государства приняли эту религию и обеспечили всеобщий призыв всех граждан на службу учебному плану, последовательно ведущему к дипломам, наподобие древних ритуалов инициаций и служения культу. <...> Школы извращают естественную склонность расти и учиться в спрос на обучение. Спрос на собственную зрелость — гораздо большее отречение от самостоятельности, чем спрос на изготовленные товары... Заставляя людей отказываться от ответственности за их собственный личностный рост, школа ведёт многих людей к своего рода духовному самоубийству». И. Иллич последовательно разоблачал

антидемократизм
с у щ е с т в у ю щ е й
школьной системы:
«Школьное обучение
не способно поддер-
жать ни учение,
ни справедливость,

поскольку педагоги настаивают на объединении преподавания и сертификации в одних руках. Школа соединяет учение с распределением по социальным ролям. <...> Преподавать — значит отбирать условия, содействующие учению. Распределение по ролям осуществляется созданием программ с условиями, которым должен соответствовать кандидат, если он хочет попасть в данный класс. Школа связывает обучение — но не учение — с этими ролями. Ни смысла, ни освобождения в этом нет. Смысла в этом нет, поскольку школа связывает соответствующие качества или типы компетентности не с социальными ролями, а скорее с процессом, в котором эти качества якобы приобретаются. В этом нет ни освобождения, ни образования, потому что на самом деле школы обучают только тех, чей каждый шаг в учении соответствует заранее установленным мерам социального контроля. <...> Требование, чтобы либеральное общество основывалось на современной школе, парадоксально. В отношениях учителя с его учеником отменены все гарантии индивидуальной свободы»⁶⁵.

И. Иллич последовательно разводил компетентность человека и результаты освоения учебных программ. Он был убеждён, что социализация, происходящая в потоке повседневной жизни, намного эффективнее и результативнее школьного обучения: «Люди учатся, как правило, невзначай, и даже самое целенаправленное учение не является результатом спланированного обучения. <...> Мы все узнали большую часть того, что знаем, не в школе. И ученики научаются не благодаря учителям, а часто несмотря на своих учителей... На самом деле учение — это такая человеческая деятельность, которая в наименьшей степени нуждается в руководстве со стороны других людей. Истинное образование по большей части не является результатом обучения. Оно возникает в результате свободного участия в осмысленной деятельности. Большинство людей лучше всего учится именно так, а школа заставляет их поверить, что их личный познавательный рост обеспечивается тщательным планированием и руководством»⁶⁶.

И. Иллич ставит задачу освобождения общества от школ. Он пишет: «Взяться за освобождение общества от школ — значит признать двойственную природу учения. Сведение образования к одним лишь

⁶⁴ Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. — С. 25, 26, 31–32.

⁶⁵ Там же. — С. 34, 35, 54, 80.

⁶⁶ Там же. — С. 36, 51, 60.

практическим навыкам было бы катастрофой; необходимо уделять внимание всем видам учения. Однако если даже для освоения практических навыков школа оказалась неподходящим местом, то ещё хуже она служит делу приобретения образования. Обе эти задачи школа решает скверно — отчасти потому, что не различает их. Низкая эффективность школы в обучении практическим навыкам непосредственно связана с её учебным планом. Программа, направленная на совершенствование какого-либо определённого умения, обязательно связана с какой-нибудь совершенно посторонней задачей. Так, продвижение в изучении истории зависит от успешности освоения математики, а право пользоваться спортплощадкой — от посещения занятий. Ещё хуже школы умеют создавать условия для открытого исследовательского применения приобретённых умений, что называется, для «либерального образования». И дело главным образом в том, что, став обязательными, школьные годы превращаются в «посещение ради посещения»: подневольное пребывание в обществе учителей во имя сомнительного удовольствия и дальше пребывать в этой компании». Отсюда вывод: «Мы должны меньше полагаться на специальную подготовку с помощью школы, мы должны найти большее количество способов учиться и преподавать: образовательные свойства всех учреждений должны опять возрасти»⁶⁷.

И. Иллич обращает внимание на то, что «все предлагаемые ныне образовательные альтернативы ведут к целям, имманентно присущим воспроизводству покладистого человека, чьи индивидуальные потребности удовлетворяются согласно его конкретному месту в американском обществе, т.е. ведут к усовершенствованию того, что, за неимением лучшего термина, я называю зашколенным обществом. Даже самая радикальная критика школы не способна отказаться от идеи, что молодёжь (особенно бедную) надо любовью или страхом заставить вступить в общество, равно нуждающееся в дисциплинированных производителях и потребителях, а также в их полной преданности идеологии, ставящей во главу угла экономический рост»⁶⁸.

Рисуя свой идеал институтов образования, И. Иллич пишет: «Хорошая образовательная система должна иметь три цели: она должна давать всем, кто хочет учиться, доступ к име-

ющимся ресурсам в любое время их жизни независимо от возраста; позволять всем поделиться своими знаниями с теми, кто хочет научиться этому от них; наконец, предоставлять каждому желающему возможность ознакомиться с проблемами общества и обсудить их. Такая система потребует применения к образованию конституционных гарантий — учащимся нельзя будет вынуждать подчиняться обязательному учебному плану или дискриминировать на основании того, обладают ли они свидетельствами или дипломами. Нельзя вынуждать людей поддерживать путём регрессивного налогообложения огромный профессиональный аппарат педагогов и здания, которые фактически ограничивают возможности общественности для учения услугами профессионалов, предлагаемыми на рынок. Система должна использовать современные технологии, создающие возможность свободы высказывания, свободы собраний и свободы печати, действительно универсальные и, следовательно, полностью образовательные»⁶⁹.

И. Иллич чётко определяет четыре «канала учения», или «обмена знаниями, которые при изменении способа учения могут сохранить все свои необходимые ресурсы. Ребёнок растёт в мире вещей, окружённый людьми, которые служат ему примерами и моделями навыков и ценностей. Он находит сверстников, с которыми может спорить, соревноваться, сотрудничать и обсуждать; если ребёнку повезёт, он встретится с критикой со стороны опытных старших, которые действительно заинтересованы в его продвижении. Предметы, модели, сверстники и старшие — это четыре ресурса, и все они требуют разных соглашений о свободном доступе к ним каждого человека»⁷⁰.

И. Иллич предлагает начать планирование новых образовательных институтов с вопроса: «Какие вещи и какие люди должны окружать ученика, для того чтобы происходило учение?» И в поисках ответа на него он намечает четыре разных подхода, дающих ученикам доступ к образовательным ресурсам, которые помогут им определить свои собственные цели и в дальнейшем достичь их.

⁶⁷ Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. — С. 40–41, 46.

⁶⁸ Там же. — С. 85–86.

⁶⁹ Там же. — С. 92–93.

⁷⁰ Там же. — С. 93.

1. Служба рекомендации образовательных объектов, которая облегчает доступ к предметам или процессам, используемым для формального учения. Некоторые из этих объектов могут специально предназначаться для этой цели, или храниться в библиотеках, прокатных бюро, лабораториях, или быть выставлены для осмотра в таких местах как музеи или театры; другие могут повседневно использоваться в аэропортах или на фабриках и выдаваться ученикам в часы, свободные от работы.
2. Служба обмена навыками, которая позволяет людям перечислить имеющиеся у них навыки, условия, на которых они согласны служить моделью для тех, кто хочет этим навыкам научиться, и адрес, по которому их можно найти.
3. Служба подбора партнёров — коммуникационная сеть, которая позволяет людям описать учебную деятельность, в которой они хотят участвовать, и найти партнёра для совместного исследования.
4. Службы рекомендации старших преподавателей, которые могут быть перечислены в справочнике, дающем адреса и резюме профессионалов с высшим образованием, профессионалов без высшего образования и «свободных художников» вместе с условиями доступа к их услугам.

Несмотря на то что И. Иллича «часто называют утопистом»⁷¹, его идеи, без всякого сомнения, стимулировали демократическое осмысление образования, способствовали пониманию негативных интенций существующей школы как образовательного института общества, привлекали внимание к необходимости максимально возможного использования социализирующего потенциала всего жизненного окружения человека при организации его образования.

Сегодня вопрос о школе — это вопрос о том, каким завтра будет общество, так как именно школьному образованию отводится функ-

кция подготовки к жизни подрастающих поколений. При непрерывно ускоряющемся темпе общественного развития, при возрастании роли каждого отдельного человека в экономической, со-

циальной, политической, духовной сферах общественной жизни всё более актуализируется проблема осмысления того, что же такое школа, какие задачи она призвана решать, какие инструменты для этого использовать, на какие ценности и идеалы при этом ориентироваться.

Желаемый образ современной школы⁷² можно, например, представить через совокупность следующих метафор:

- *школа — центр образования*, создающий для учащихся условия, необходимые как для непрерывного освоения исторического опыта человечества, так и для непрерывного накопления и обогащения индивидуального жизненного опыта;
- *школа — музей*, открывающий подрастающим поколениям доступ ко всему богатству человеческой культуры и способствующий их становлению как субъектов культурной жизни;
- *школа — мастерская*, позволяющая учащимся погрузиться в созидательную деятельность, направленную на создание различных материальных и идеальных продуктов, имеющих значение как для самих школьников, так и для окружающих их людей;
- *школа — лаборатория*, включающая детей и подростков в исследовательскую деятельность, индивидуальную и особенно коллективную, направленную на открытие истины, на созидание знания, на развитие интеллекта;
- *школа — демократическое сообщество*, представляющее собой целостный социальный организм, функционирующий и развивающийся по законам демократии, формирующий активных, творческих, свободных, ответственных, разумных граждан, готовых и способных к самореализации и продуктивной совместной деятельности;
- *школа — социальный центр*, активно включённый в жизнь местного сообщества, в его развитие и решение его проблем, в его конструктивное преобразование;
- *школа — центр социального воспитания*, стремящийся быть как центром образования, так и центром социализации подрастающих поколений, учитывающий и соотносящий бесконечное множество формирующих и развивающих их жизненных потоков. □

⁷¹ Гахардо М. Иван Иллич // Мыслители образования / ред. З. Морси. — М., 1994. — Т. 2. — С. 300.

⁷² Корнетов Г.Б. Российская модель общественно активной школы // Среднее образование в России [Приложение к сборнику «Федеральный справочник. Образование в России»] / гл. ред. М.В. Щербина. — М., 2014. — Т. 3. — С. 69–75.