

# Образование как феномен культуры и фактор социализации

*Николай Русланович Сидоров,*

*руководитель структурного подразделения ГБОУ СОШ № 1494 города Москвы,  
кандидат психологических наук*

• образование • культура • наука • социализация • социальный страт •

Традиция материалистически ориентированной философии такова, что под «культурой» — в самом широком смысле — понимается совокупность различных продуктов целенаправленной человеческой деятельности, противопоставляемых «натуре»: природным объектам, существующим вне зависимости от человека. Любые объекты культуры появляются только в результате усилий людей, и в силу этого категория *целенаправленной человеческой деятельности* играет важную роль в понимании явлений культуры, включая и народное образование.

«Бесспорно, что слово «культура» постоянно используется для обозначения совокупности продуктов духовного и материального творчества людей. В этом легко убедиться, ознакомившись с любой книгой по истории культуры, написанной профессионалом... Однако выделенный выше смысл термина «культура» не является единственным существующим в обыденной речи. Он неразрывно связан и переплетается с иным, более глубоким пониманием культуры... Культура именно во втором, а не в первом смысле имеется в виду, когда говорят о передаче культуры, об овладении культурой, об усвоении культуры, о приобщении к культуре...

В свете подхода к культуре как общезначимому опыту становится ясным тот её аспект, который получил название «аксиоло-

гический». Культурным является человек, который в достаточной степени усвоил накопленный предшествующими поколениями и его собственным общественно значимый опыт, некультурным — тот, который к нему не приобщился. При этом важно подчеркнуть, что овладение культурой означает приобретение не только и не столько знаний, сколько умений. Мало, например, знать, как нужно вести себя, нужно уметь вести себя соответствующим образом...»<sup>1</sup>.

Ю.И. Семёнов пишет: «Развитие культуры... представляет собой неотъемлемую часть эволюции общества. Развитие же общества в целом идёт по восходящей линии»<sup>2</sup>. В этом смысле процессы исторического развития характеризуются, быть может в первую очередь, преемственностью, пополнением, аккумуляцией духовных и материальных феноменов культуры. Нередко такие понятия, как «цивилизация» и «культура» используются и воспринимаются как синонимичные.

Важной составной частью культуры являются технологии, вырабатываемые в ходе общественно-исторического развития. Технология здесь — совокупность способов, с применением которых люди производят предметное окружение,

<sup>1</sup> Семёнов Ю.И. Философия истории (общая теория, основные проблемы, идеи и концепции от древности до наших дней). — М.: Современные тетради, 2003. С. 44–45.

<sup>2</sup> Там же. С. 56

удовлетворяющее их потребности. Кажется, что понятия «цивилизация» и «технология» находятся ещё ближе друг к другу. Даже наименования исторических эпох оказываются непосредственно связанными с технологиями, получившими в те времена преимущественное распространение: каменный век, бронзовый век, железный век. Качественным своеобразием различаются цивилизации: древние, в которых были созданы наиболее простые механизмы и средства передвижения; средневековые с их гораздо более сложными средствами труда, приводимыми в движение силами природы посредством водяных колёс и ветряков; цивилизация Нового времени, начавшая применять паровые двигатели, двигатели внутреннего сгорания и электрическую тягу; постиндустриальная эра информационных технологий и ядерной энергетики.

Вместе с тем существует тесная связь между уровнем развития общества и принятыми в нём *социальными технологиями*, формирующими социальную действительность. Более того, социальными технологиями определяется не только качество жизни человеческих индивидов, пребывающих в пространстве культуры — это внешний по отношению к ним фактор, — но и содержание их психической деятельности, содержание и состояние индивидуального сознания. Уровень психического развития человека определяется тем, в какой степени он освоил моменты, характерные для культуры современного ему общества. К таким моментам надо отнести социально одобряемые виды деятельности и разнообразие способов их реализации, способы социального взаимодействия, социально приемлемые формы проявления активности, адекватность самооценки и многое другое.

Интересующая нас социальная технология — современное народное образование — в своих определяющих чертах сложилась в эпоху Нового времени. Наука и техника (а стало быть, и технологии) составляют ведущие сущностные черты Нового времени, характеризующие его с наибольшей отчётливостью.

«К сущностным явлениям Нового времени принадлежит

его наука. Равно важное по рангу явление — машинная техника... Третье равносущественное явление Нового времени заключается в том процессе, что искусство вдвигается в горизонт эстетики. Это значит: художественное произведение становится предметом переживания и соответственно искусство считается выражением жизни человека. Четвёртое явление Нового времени даёт о себе знать тем, что человеческая деятельность понимается и осуществляется как культура... Пятое явление Нового времени — обезбожение. Это выражение не означает простого изгнания богов, грубого атеизма... Обезбожение есть состоятельное принципиальной нерешённости относительно Бога и богов»<sup>3</sup>.

Современная наука, в отличие от способов познания предшествующих эпох, препарировала мир и экспериментировала над ним в своих исследовательских целях. В предшествующие эпохи люди относились к окружающему их миру более трепетно, как к божьему творению. Современное отношение стало возможным только тогда, когда человек отделил себя от мира и *противо-поставил* (именно так — через дефис) его себе. «Пред-*с*тавить означает тут: поместить перед собой наличное как нечто *противо-стоящее*, соотносить с собой, представляющим, и понудить войти в это отношение к себе как в определяющую область»<sup>4</sup>. При таком подходе мир становится картиной, но всё-таки настолько грандиозной и многоплановой, что человек вынужден в целях научного исследования делить её на ограниченные предметные области. Исследования, предпринимаемые в границах таких предметных областей, достигают успеха в том смысле, что вскрывают и формулируют закономерности и идут дальше и глубже, раздвигая эти границы.

Научный и технический прогресс Нового времени послужил основой формирования своеобразной мировоззренческой позиции современного человека, в соответствии с которой не только *допустимо*, но и жизненно *необходимо* овладеть в полной мере материалом природы. «Познать, преодолеть, овладеть, обладать» — таков лозунг человека эпохи Нового времени. Это мировоззрение вновь и вновь воспроизводится современной школой.

<sup>3</sup> Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. — М.: Республика, 1993. С. 41–42.

<sup>4</sup> Там же. С. 50.

Мир, представленный как картина и *противо-поставленный* человеком для своих целей, — это не только мир материальных объектов, мир вещей, но и мир идей, и история, и вся духовная культура человечества, понятая и воспринятая как картина. С картиной духовного мира современники поступают так же, как со своим предметным окружением: рассекают на удобные предметные области, исследуют, технологизируют, ставят себе на службу. Такая позиция позволяет обзирать и отбирать нужный в данный момент материал с тем, чтобы его отфильтровать, дистиллировать и перегадать в содержание общего образования.

Система образования сама сформировалась как высокотехнологичное предприятие по шаблону массового промышленного производства. Так, сеть общеобразовательных учреждений создаётся с уверенностью в допустимости, возможности и необходимости влиять на индивидуальную психику и, в частности, на сознание каждого подходящего индивида. Сеть государственных школ проектируется таким образом, чтобы она покрывала всю территорию государства настолько плотно, насколько это позволяет имеющийся ресурс: екатерининские народные училища заводились в губернских и важнейших уездных городах, в начале XIX века в сеть включались уже школы церковных приходов, если они не были помещичьими, а в начале XX века на повестку дня ставился вопрос о всеобщем обязательном начальном образовании. Дальше — больше: советская власть в свои лучшие годы не только обеспечила возможность получения каждым своим гражданином среднего образования в любой точке на территории страны, но и установила план приёма и план выпуска по образцу планирования промышленного производства.

Технологичность народного образования в высшей степени отчётливо проявляется в особенностях его организации: классно-урочный метод, усиленный кабинетной системой, копирует конвейерное производство, а разнообразные и многочисленные проверочные работы — от графического диктанта первоклассников до ЕГЭ выпускников — есть, по существу, акты текущего и финального контроля качества работы учреждений или их объединений. Стандарти-

зация процесса обучения обеспечивается циркулярным выпуском примерных программ основного и дополнительного образования, внесение изменений в которые, мягко говоря, не приветствуется. В гораздо меньшей степени технологизируется, но всё-таки технологизируется, и воспитательная работа, проводимая в школах.

Мировая культура, понятая как картина, противопоставленная индивидом себе и для себя, может быть произвольно трансформирована в соответствии с исходными установками этого индивида. Здесь надо подчеркнуть, что трансформации подвергается именно *образ* мировой культуры как целого, а не какие-то объекты или явления в сфере культуры. Данное положение оказывается важным для практики отбора содержания образования.

Над созданием *образа мировой культуры* для общего образования трудится множество разных специалистов. Сложность их задачи заключается в том, что им необходимо поместить «в головы» учащихся картину мира, в принципе безграничную, уложив материал в небольшое количество учебного времени, да ещё с учётом возрастных возможностей усвоения знаний. При таких исходных условиях картина мира для целей формирования содержания общего образования *необходимо редактируется* с учётом личных пристрастий специалиста. Наилучшей была бы такая редакторская правка, которая сумела бы отразить все выдающиеся феномены мировой культуры в содержании школьного образования: это как в капле воды присутствует химический состав всего водоёма, как в океанариуме представлен весь животный мир океана. Однако в деятельности по формированию содержания образования существуют свои правила.

Практика массового обучения сложилась в Новое время под влиянием потребности в массе людей, обученных определённым знаниям, необходимым для осуществления определённых технологических процессов. И тем самым содержание образования в общих чертах уже предопределено, и в этом заключается первое правило.

Второе правило состоит в том, что необъятный универсум для его познания должен

быть разделён на предметные области. Такова традиция Нового времени: «Вопрос классификации естествознания восходит к традиции и историческим причинам. Так или иначе, исходя из различных классификаций (как чисто научных, так и ведомственных), а также из структуры большинства классических университетов, можно выделить пять фундаментальных направлений естествознания: физика, химия, геология, биология и география... Особое место занимает математика, которая по существу является достаточно универсальным языком для естественно-научных дисциплин»<sup>5</sup>.

Третье правило предписывает внести в содержание образования некоторые ритуалы, верования, традиции, знание которых необходимо каждому школьнику для его успешной социализации.

Четвёртое правило создания образовательных программ — соблюдение принципа научности обучения. В этих целях лучшие, каждый в своей области, специалисты добросовестно занимаются отбором содержания образования, но результат их усилий приводит к парадоксу: чем точнее они презентуют специфику «своей» науки и её предмета, тем более фрагментарным становится образ мира в глазах (умах) учеников.

С соблюдением принципа научности содержания общеобразовательных программ вообще всё не просто: научное знание, способы его получения и применения кардинально отличаются от школьного знания, способов его получения и применения. Глубиной этих отличий определяется то, что школьное знание носит не научный, но *научообразный* характер.

«НАУКА — особый вид познавательной деятельности, направленной на выработку объективных, системно организованных и обоснованных знаний о мире. ...Наука, в отличие от обыденного познания, предполагает применение особых средств и методов деятель-

ности. Она не может ограничиться использованием только обыденного языка и тех орудий, которые применяются в производстве и повседневной практике. Кроме них ей необходимы особые средства деятельности — специальный язык (эмпирический и теоретический) и особые приборные комплексы.

...Систематические занятия наукой предполагают усвоение особой системы ценностей. Фундаментом выступают ценностные установки на поиск истины и на постоянное наращивание истинного знания. Фундаментальные ценностные установки соответствуют двум фундаментальным и определяющим признакам науки: предметности и объективности научного познания и её интенции на изучение всё новых объектов, безотносительно к наличным возможностям их массового практического освоения...

В развитии науки, начиная с XVII в., можно выделить три основных типа рациональности: классическую (XVII — начало XX в.), неклассическую (первая половина XX в.), постнеклассическую (конец XX в.)»<sup>6</sup>.

Занятие наукой является весьма специфическим видом человеческой деятельности изначально: в то время как большинство видов деятельности предпринимается для решения очевидных и актуальных проблем, создающих вполне определённые неудобства, наука предпринимается ввиду *неизвестности* как таковой. На пути научного исследования тоже возникают проблемы, но они таковы, что их решение имеет все шансы оказаться бесполезным в утилитарном смысле, неожиданным и интересным в своей неожиданности. «Никто не затрачивает годы, скажем, на создание усовершенствованного спектрометра или на более точное решение проблемы колебания струны в силу одной лишь важности информации, которая при этом приобретает. ...Подобная деятельность постоянно отвергается учёными с презрением, потому что представляет собой в основном просто повторение процедуры, разработанной уже ранее. Этот отказ даёт разгадку всей привлекательности проблем нормальной науки»<sup>7</sup>.

Не менее специфичным является и основной инструмент научной деятельности —

<sup>5</sup> Бондарев В.П. Концепции современного естествознания: Учебное пособие для студентов ВУЗов. — М.: Альфа-М, 2003. С. 28.

<sup>6</sup> Всемирная энциклопедия: Философия XX век — М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2002. С. 497–499.

<sup>7</sup> Кун Т. Структура научных революций — М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. С. 64.

система категорий и понятий. Они существуют в форме слова, что роднит их с понятиями обыденной речи, но этим сродство и заканчивается. Научными понятиями обозначаются не реально существующие вокруг нас предметы, а нечто, находящееся вне круга действительного и воспринимаемого в ощущениях. Слова обыденного языка служат для выражения экспрессии происходящего или обозначения созерцаемого, тогда как научные понятия — тоже слова — для описания отношений, скрытых под «поверхностью» явлений. Непосредственность перестаёт быть существенной и, более того, предмет научного исследования, обозначенный научным понятием как *конкретный особенный предмет*, попросту отсутствует. «Физическое поле», «валентность», «изотерма» и прочее не есть предметы, но эти понятия наполнены специфическим смыслом, и обозначенные ими отношения удерживаются в фокусе внимания научного исследования. Знак не нуждается в каком-либо сходстве с обозначаемым: научные понятия — форма мысли, а не обозначение содержания какого-либо восприятия. Кроме того, развитие научной мысли во времени привносит специфические сложности в язык науки.

Чаще всего результативность занятий наукой усматривают в умножении знания, на основе которого могут быть созданы и создаются новые промышленные технологии. Как ни странно, но это побочный результат занятий наукой. Основной же результат научного исследования состоит во всё более отчётливом понимании мира, в котором мы живём, и его рациональном и правдоподобном объяснении. Но таким образом понимаемый рост научного знания регулярно приводит к революционной смене картины мира, кардинальному изменению понимания человеческой сущности и умножению сфер непознанного. В этом и заключается основной парадокс научной деятельности: будучи направленной на познание мира, она своим результатом имеет увеличение количества ещё не познанных сущностей. Всеми этими аспектами «большая» наука кардинально отличается от того принципа, который мы обозначаем как «научность школьного знания».

Научность содержания общего образования в качестве педагогического принципа

начинает широко распространяться в XIX веке. До этого времени ни в профессиональных школах Петра I, ни в народных училищах Екатерины II нужды в научных знаниях не было: обучение грамоте и конкретным умениям считалось достаточным. Научность содержания образования пришла в училища и гимназии вместе с их подчинением университетскому начальству в связи с вхождением в университетские округа. Учебники и учебные планы для учреждений народного образования писались в университетах — этих «храмах науки». Научность общего образования XIX века была вполне определённого свойства: школьники должны были получать знание научно установленных фактов, а не расхожие мнения, хотя бы и освещённые традицией.

Метод проблемного обучения как педагогический приём, призванный приблизить учебную деятельность школьников к научному исследованию, появился много позже. К сожалению, вместе с тем родились надуманные параллели между способами школьного обучения и приёмами научно-исследовательской деятельности: интеграция областей научного знания, с одной стороны, и интегрированные уроки, с другой стороны, экспериментальное исследование учёных и лабораторные работы школьников, научные отчёты и школьные рефераты и т.д.

Сфера науки и сфера народного образования принципиально различаются по своему характеру. Во-первых, каждый из этих социальных институтов организовывался для решения своего класса задач, стоящих перед государством. Отсюда вытекают различия ожидаемых результатов и критериев оценок эффективности каждого из двух институтов. Во-вторых, в качестве особенных видов общественной практики наука и общее образование характеризуются кардинальным различием субъектов своей деятельности, комплекса стоящих перед ними проблем, целей и задач. В каждой из этих двух сфер своя особенная организация деятельности, включая структуру составляющих их учреждений. В-третьих, это разные феномены культуры. Наука — концентрат уникальных способов поиска ранее неизвестного знания. Народное образование — система массового ти-

ражирования знания, представленного как объединяющая традиция.

Тем не менее, в последние несколько десятилетий ясно проявилась тенденция преобразовывать содержание общего образования так, чтобы «поставить» учебную деятельность детей по модели научного исследования. Эта тенденция оправдывается тем обстоятельством, что в условиях постиндустриального общества поиск новой информации становится основным содержанием человеческой деятельности, и этому надо учить ещё в школе.

При этом мало принимается в расчёт обстоятельство, что именно в те же последние десятилетия разрыв между двумя этими формами познавательной деятельности — научной и учебной — увеличивался с невиданной в прошлом скоростью. По этой причине резко обострились всегда существовавшие здесь противоречия. Современное исследование ведётся в русле постнеклассической парадигмы научной рациональности, тогда как школа осталась на ступени парадигмы классической, даже не помышляя о том, чтобы перейти на следующую — неклассическую — ступень. Далее, «передний край» науки уже не виден не только со школьной парты, но и с учительской кафедры: научные исследования оставили позади границы микро- и макромиров, живущих по иным законам, чем мир соразмерных человеку объектов. Тем самым опрокидываются два важнейших педагогических принципа — наглядности и доступности учебного материала. Инструментальная вооружённость современного научного исследования и используемые в нём знаковые системы кажутся и вовсе недоступными для понимания субъектами учебной деятельности.

Дальнейшее обострение этих противоречий быстро приближает весьма негативные результаты на двух уровнях — институциональном и индивидуально-личностном.

На институциональном уровне происходит, во-первых, утрата ценности общего образования самого по себе, как отдельного социального института: школа превращается и

ступень вуза. А это лишает познавательного интереса ту часть учащихся, которые не связывают свою дальнейшую жизнь с высшим образованием, и в этом смысле школа уходит ещё дальше «от жизни», чем во времена Н.С. Хрущёва. Во-вторых, тотальная рационализация (чтобы не сказать — «онаучивание») содержания общего образования значительно ослабляет ресурсы гуманизации и гуманитаризации школы. В-третьих, сегодня уже налицо кризис *содержания* общего образования, а в сочетании с кризисом образования, обусловленным *политико-социальными причинами*, этот поворот вообще делает нашу современную школу беспомощной и бесполезной в её традиционном статусе.

На индивидуально-личностном уровне целостность психологического образа мира приносится в жертву научной рациональности. Ещё одно важное следствие состоит в том, что у школьников формируется чрезвычайно лёгкое отношение к науке из-за непонимания её сути. То есть невозможность по объективным причинам в полной мере «привить» науку к общему образованию порождает своеобразный квазинаучный подход, иллюзию, будто это-то и есть настоящая наука. В своей известнейшей работе «Теория развивающего обучения» В.В. Давыдов писал: «В нашем образовании многие годы доминирующее значение имеет научная форма, абсолютизация которой ущемляет или даже вытесняет другие... Это отрицательно сказывается на качестве образования, на уровне развития мышления, сознания и личности молодых людей»<sup>8</sup>.

Наука демистифицирует универсум («обезбожение», по Хайдеггеру), и это самая важная роль, которая ей отведена в отечественном народном образовании; более того, это единственная роль, которую она может играть с полной отдачей. Другие роли в школьном образовании даются науке с большим трудом, поскольку уж очень велика дистанция между школой и «большой» наукой.

Научные основания содержания общего образования, безусловно, являются решающим условием воспитания в учащихся материалистического мировоззрения. Мировоззрение — это та личностная позиция, с кото-

справедливо воспринимается как пропедевтическая

<sup>8</sup> Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. С. 150.

рой человек обозревает предметное, социальное, духовное и интеллектуальное содержание современной ему эпохи. Мироззрение не сводится к пассивному созерцанию, но является совокупностью, сплавом, мотивом деятельности, системы ценностей, критериев допустимого и возможного действия, развитого самосознания. Личностная позиция определяет отношение человека к окружающей действительности: вещам, людям, идеям, и проявляется в характере и степени его социальной активности. Именно особый характер этой активности, в первую очередь, свидетельствует о *материалистическом* мироззрении.

Данный тип жизнедеятельности строится на уверенности, что мир живёт по законам причинно-следственных связей, и что в силу этого он изменяем под влиянием целенаправленной деятельности, если её субъект будет достаточно настойчив. Законы, по которым живёт мир (божьи или спонтанные — неважно), познаваемы, и знание этих законов позволяет использовать их в своих интересах: «Знание — сила!». Роль школы в формировании такой личностной позиции трудно переоценить. При этом речь идёт не только о современной школе, но и об общеобразовательной школе Нового времени вообще: уже петровские профессиональные школы готовили людей для коренных преобразований всего сущего.

Конечная генеральная цель институализированного общего образования не может быть однозначно определена, поскольку ставится каждый раз в рамках актуальной для конкретного исторического момента политико-социальной модели. В одном случае главная цель школы формулируется как «дать знания...», в другом — «выработать умения...», в третьем — «воспитать гражданина...» и прочее. Но в каждом случае предполагается, что обучаемый должен получить в школе (гимназии, училище, лицее) основу для дальнейшей самостоятельной жизни вне стен образовательного учреждения. А вот какова она, эта основа, зависит от общественно-государственного идеала своего времени. Процесс и результат приближения выпускника к данному идеалу обозначаются как *социализация индивида*.

В ходе своего обучения индивид усваивает общепотребительные знаковые системы

(например, знаки родного и иностранного языков, математические символы, иные обозначения, принятые в естественно-научных дисциплинах), получает сведения о мире шире границ «здесь и теперь», осваивает способы осуществления ряда действий. Предполагается также, что в процессе обучения он проникается смыслами и целями человеческой жизнедеятельности. При фронтальном обучении — а это преимущественный способ организации обучения в сфере массового народного образования — индивидуальные способности и психологические особенности каждого из обучаемых мало принимаются в расчёт, если, конечно, эти особенности не делают обучение вообще бессмысленным. (В настоящее время *инклюзия* во всех её видах победно шествует по нашим школам.) Но именно этот момент является характерной чертой процесса социализации, осуществляемого в отечественном образовании: все без исключения обучаемые должны усвоить единые для всех знаковые системы, получить одни и те же знания о мире, освоить одни и те же способы одинакового для всех определённого ряда действий. Вот тогда можно считать, что в образовании соблюдается необходимое условие нормального течения процесса управляемой социализации. Преимущество данного подхода видится в том, что все граждане одного поколения будут разговаривать «на одном языке», в каком бы месте большой страны они ни получили общего образования.

Такое положение дел и является зримым результатом социализации в сфере народного образования.

Институализированное образование на всём протяжении своей истории имело целью подготовку людей, готовых без особых проблем войти в предуготовленную им социальную роль, в общество, в народное хозяйство и производство, а в целом — в пространство современной им культуры. Однако сама культура не остаётся неизменной с течением исторического времени, что выражается в смене научной картины мира, в изменениях технологий, характера социальных отношений, верований и общественных ценностей. И здесь возникает вопрос о содержательной основе социализации индивидов.

Этот вопрос возникает из осознания противоречия между необъятностью культуры и ограниченностью человеческих возможностей и человеческой жизни вообще, а также из осознания необходимости разрешения данного противоречия. Последнее очевидно, так как вне пространства культуры человеческий индивид никогда не состоится как *человек*. При этом каждая попытка конкретного разрешения данного противоречия предваряется условием: время и место рождения ребёнка. Эти точки на координатах астрономического времени и географического пространства, вместе с принадлежностью ребёнка к той или иной микросоциальной группе — семье, клану и прочее, непосредственно связаны с той «областью» культуры, которая будет играть определяющую роль в обстоятельствах социализации индивида, включая содержание предлагаемых ему образовательных программ. То есть *индивид присваивает достижения культуры своего времени и своего социального страта*, и они превращаются в достояние его личности.

Одним из путей присвоения культуры является получение общего образования, содержание которого также зависит от конкретных параметров времени и места пребывания в мире. «...Применение категории «ценность» к этой сфере [образованию. — **Н.С.**] имеет смысл в том случае, когда речь идёт не об образовании как социальном институте (в этом смысле оно, будучи родовой чертой человечества, ценно абсолютно), а о ценности конкретного образования для конкретных людей, живущих в определённое время в какой-либо местности. Ценность образования определяется подвижным отношением к его целям, содержанию и методам»<sup>9</sup>.

То содержание, которое мы обозначили как «культуру своего времени и своего страта», является составной частью цивилизации Нового времени, и было бы ошибкой рассматривать это содержание отдельным и самодостаточным «довеском» без внутренних связей со всей мировой культурой. Это делает содержательную основу социализации индивидов

сложным образованием, включающим в себя общецивили-

зационный, государственный (федеральный), региональный компоненты, а также компонент социального страта. Сказанное распространяется и на содержание общего образования, взятого в качестве ведущего способа социализации детей и подростков. Но вот что важно: если не главную, то определённо первую роль в выборе форм социализации индивидов играет принадлежность индивида к конкретному социальному страту. Здесь имеется в виду, что тип образовательного учреждения и, соответственно, его учебный план и программа избираются исходя из того, кого планируется видеть в роли субъектов учебной деятельности. Так повелось изначально: *цыфирные школы создавались для всех, «опричь дворян и однодворцев», кадетские корпуса — для дворянских детей, уездные училища — для разночинцев, губернские гимназии и лицеи — для высокородного дворянства, коммерческие училища — для купечества и так далее. Даже единая трудовая школа проектировалась и создавалась ввиду того, что социалистическая революция отменила сословное деление людей и установила единое для всех именование: гражданин Российской республики.*

Совершенно понятно, что социализация молодых людей, входящих по праву рождения в различные социальные страты — высокородный дворянин Российской Империи, купеческий сын, юный строитель коммунизма в СССР, — содержательно различается. А так как каждый из них попадает в сферу общего образования, то содержание и формы обучения каждого из них различаются между собой. И мы ещё раз сталкиваемся с тем фактом, что типология образовательных учреждений, входящих в систему институционализованного образования, зависит, в первую очередь, от структуры гражданского общества и характера социальных отношений, сложившихся в государстве. Младенцы, появившиеся на свет одновременно в семьях разных стратов, теоретически входят в одну и ту же культуру, но на практике им будет открыт разный доступ к её феноменам и, главное, по ходу воспитания им будут внушать разные ракурсы рассмотрения действительности. И если оказывается, что молодой человек смотрит на какое-то событие глазами своего ближайшего социального окружения, если он оценивает это событие так же, как и другие люди из его

<sup>9</sup> Философско-психологические проблемы развития образования. — М.: ИНТОР, 1994. С. 20.

ближайшего окружения, то с процессами его социализации всё идёт нормально. В том числе и в тех случаях, когда молодые люди одного возраста, но принадлежащие к разным социальным стратам, приписывают одному и тому же событию различные значения: всё зависит от точки зрения на это событие.

Процессы социализации индивида протекают в контактах с лицами из ближайшего социального окружения, и такое положение дел послужило основанием тому, чтобы М.Ф. Владимирский-Буданов сформулировал такую мысль: «Человек, не принадлежащий к известному сословию, не может пользоваться образованием, свойственным этому сословию, и наоборот человек, не получивший образования, свойственного сословию, не может принадлежать к нему»<sup>10</sup>. Более того, автор высказывается в том смысле, что именно образование, его содержание и качество обуславливают формирование различных сословий в России XVIII века, представители которых, в свою очередь, организуют специальное образование для отпрысков: «В частности русские сословия, преимущественно же дворянское и духовное, одолжены своею организацией главным образом узаконениям о профессиональном образовании... Сословная организация, достигнув господства в известном обществе, обыкновенно сама укрепляет те элементы, на которых она созидалась: так устаиваются общественные школы не просто специальные (профессиональные), но именно сословные; доступ в них открывается только для лиц, принадлежащих к известному сословию. Обратное: лица, не получившие этого образования, лишаются сословных прав...»<sup>11</sup>.

Эта идея была взята на вооружение большевиками: чтобы добиться адекватной социализации представителей новых поколений, они отменили всякое сословное деление общества и организовали общеобразовательную школу нового типа для всех без различия. Сегодня вопрос состоит в том, какое направление в ближайшие годы примет государственная социальная политика, раз уж социальное и имущественное расслоение гражданского общества в России XXI века есть свершившийся факт. До сих пор этот факт игнорировался и игнорируется, а концепция социализации в образова-

тельных учреждениях ограничивается накоплением детьми рационального знания и выработкой у них универсальных учебных действий.

Параметры функционирования системы институализированного образования задаются государственными властными структурами, и эти параметры таковы, что их соблюдение позволяет государству решать свои текущие задачи. Первая среди них — пополнение народного хозяйства страны людьми, социализированными в достаточной мере. Выпускники должны обладать знаниями и умениями в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта, ориентироваться в системе макросоциальных отношений и быть в этой сфере активными, но без экстремизма. Для решения этого задания учреждения общего образования должны воспроизвести в своих стенах — в упрощённых формах, конечно, — господствующую систему общественных отношений. То есть школы должны принять на себя роль своеобразного «социального инкубатора», и на протяжении всей своей истории отечественные школы эту роль играли.

Формы были самыми разными: от приучения к мундирам во времена Николая Павловича до самоотверженного погружения в общественно полезную деятельность пионерской организации в советские времена. Известный Указ Б.Н. Ельцина «О прекращении деятельности организационных структур политических партий и массовых общественных движений в государственных органах, учреждениях и организациях РСФСР» прекратил существование детских общественных организаций в системе образования, но не отменил и не мог отменить социально-политических отношений в стране. «Мягкий» тренинг таких отношений по-прежнему нужен учащимся образовательных учреждений, поскольку одного только рационального знания для достижения целей полноценной социализации выпускников явно недостаточно. «Выдерживание» индивида только лишь в одной роли обучаемого мало способствует тому, чтобы у него вырабатывались

<sup>10</sup> Владимирский-Буданов М.Ф. Государство и народное образование в России XVIII века. Ч. 1. Система профессионального образования (от Петра I до Екатерины II). Ярославль, 1874. С. 3.

<sup>11</sup> Там же. С. 89–93.

хотя бы исходные положения внятной гражданской позиции.

Хотя надо отметить, что усвоение рационального школьного знания — этой важной составляющей части социализации — тоже не всегда протекает благополучно. В целях достижения сплошной социализации, — а это по понятным причинам входит в сферу государственного интереса — оказывается необходимым создавать особенные образовательные учреждения из-за того, что встречается немалое количество детей и подростков, которые по своим типологическим социально-психологическим особенностям не справляются, по разным причинам, со стандартной программой общего образования. К числу таких детей относятся дети с недостатками интеллектуального развития, воспитанники сиротских учреждений, воспитанники специальных учебно-воспитательных учреждений для детей с девиантным поведением, дети-инвалиды по ряду соматических заболеваний. Их первичная социализация также осуществляется в системе образования.

Так или иначе, но в системе институализированного отечественного образования реализуется деятельность по управляемой социализации. Частные цели, которые должны быть достигнуты в конечном итоге, весьма противоречивы. Например, с одной стороны, педагоги добиваются единства ценностных ориентации учащихся по широкому кругу вопросов, а с другой стороны, они должны всемерно способствовать развитию индивидуальности учащихся, формированию их уникальной личности. А это разные задачи: стандартизация и индивидуализация. То же можно сказать про противоречия между коллективизмом и конкурентоспособностью, интернационализмом и патриотизмом — их тоже стараются развить в одном и том же образовательном процессе. Но всё-таки главное противоречие усматривается в другом. Деятельность по *формированию личности* обучаемого предполагает заранее данный образец, не допускающий отступлений: обучаемый

должен всё «правильно» понимать, «правильно» мыслить и «правильно» себя вести. И какими бы гуманистич-

ными ни были предписываемые правила, они направлены на то, чтобы сделать обучаемого управляемым существом даже после выхода из школьных стен. Надо признать, что стандартизация индивидов есть одна из функций институализированного образования.

Внутренняя противоречивость частных целевых установок социализации в ходе образовательного процесса порождает множество споров. Один из них ведётся вокруг очень давнего вопроса: кого должна возвращать наша школа — человека мира или сына Отечества? И одна, и другая позиция рационально аргументируются своими апогетами.

«Образование призвано способствовать ментальной совместимости людей, человеческих сообществ и социумов как важнейшему условию движения человечества к конвергенции и духовной интеграции, ко всё большей целостности и всеединству. Формирование, обогащение и, в необходимых случаях, преобразование индивидуальной ментальности и ментальности социума должны стать важнейшей задачей образования, а постепенное создание единого культурного и образовательного пространства мира на основе многостороннего диалога ментальностей, диалога культур — стратегическим приоритетом развития образования»<sup>12</sup>.

«Народная школа — это школа индивида, семьи, народа, государства, слитая воедино. Это народное содержание образования подверглось цивилизационному переосмыслению и убило народную школу. Она ещё дышит, но она глубоко больна и никто не знает, когда покинет этот грешный мир. И вместе с народной школой умирает народный дух и народ. Остаётся его призрак, который уже не имеет своей души, обычаев и нравов, религии и культуры... А сама школа переживает трагедию потери духовного содержания образования, которую не могут разрешить никакие законы Ньютона и заклинания важности знаний как элементов культуры и будущей деятельности.

Мы убили народную школу даже в предметах искусства и физической культуры. Она и здесь уже интернационализована

<sup>12</sup> Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). — М.: Совершенство, 1998. С. 496.

(и правильно было бы сказать — интернирована). Оборвалась внутренняя связь между содержанием образования и духом народа. Теперь не школа оформляет душу народа, а производство формирует школу под свои потребности. И мы не должны обманываться научным содержанием образования. Удушение народной школы наукой и производством состоялось...»<sup>13</sup>.

Рациональный характер Нового времени и взаимопроникновение культур способствовали выработке некоторых общецивилизационных инвариантов содержания общего образования. Они выполняют свою социализирующую функцию, но нужно обязательно отметить, что инварианты данного типа рассматриваются сквозь призму национального языка, национальных традиций, значений, господствующей идеологии. То есть здесь продолжает проследиваться территориально-стратовая стратегия отбора содержания общего образования. Отталкиваясь от принадлежности индивида к тому или иному страту и опираясь на традицию, властные структуры социально нормируют его образовательные потребности, и таким образом, выработанная норма становится основой для отбора регионального и национального (федерального) компонентов общего образования. В дальнейшем отбор феноменов мировой культуры для включения в программу образования также проводится по основанию их «полезности» для представителей того или иного социального страта.

\* \* \*

Необходимо ещё раз вернуться к тому, что термином *социализация* обозначается процесс и результат приближения индивида к некоторому образцу миропонимания, обученности и готовности включиться в существующие общественные отношения. Это происходит как результат целенаправленной деятельности, предпринимаемой в учреждениях системы образования. Содержание обучения в них включает в себя определённые инварианты феноменов мировой, национальной, региональной культуры: знания, умения, навыки, которые в нормальных условиях являются, по существу, основой для успеха индивида в его самостоятельной и самодеятельной жизни. При этом надо отметить, что образец соци-

ализированного индивида, во-первых, изменяется с течением исторического времени и, во-вторых, принимает разные формы в зависимости от того, к какому социальному страту принадлежит индивид, для которого образец предназначен. Этот образец, (хотя правильнее сказать — *образцы*) может предполагать разную глубину миропонимания, значительно различающиеся объёмы знаний, отработку в процессе обучения кардинально разнящихся умений.

Факт различий образцов социализации для выпускников, разделённых поколениями и/или своим социальным положением, хотя и находящихся примерно в одном и том же возрасте, позволяет сформулировать два важных суждения. Первое: мы не знаем реальных возрастных возможностей детей в овладении знанием. Эти возможности «нащупываются» нами эмпирически из года в год, из поколения в поколение. Приращение культуры делает такие поиски постоянно необходимыми. Второе: принятый образец требует от выпускника соответствовать уровню общей культуры его страта или микросоциальной группы и тем самым *может ограничивать* собственный культурный уровень индивида.

То есть удовлетворительная социализация индивида с учётом условий времени и места является вполне адекватным ответом на некоторую совокупность предъявляемых к нему «внешних» требований. Эти требования определены, хотя и не всегда конкретны, и может статься так, что соответствуя им, индивид не исчерпал потенциала своего «внутреннего» развития. Данный вопрос, поставленный в контексте образования, в специальной литературе формулируется как проблема соотношения обучения и развития: социализация индивида достижима только в результате его психического развития, разворачивающегося в процессе обучения.

Существо процессов психического развития (чаще всего — в детском возрасте) трактуется разными авторами по-разному. Наибольшего внимания заслуживает концепция культурно-исторического развития психики, сформулированная

<sup>13</sup> Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Издательская фирма «Логов», 1993. С. 66–67.

Л.С. Выготским и впоследствии разработанная многими выдающимися отечественными философами и психологами. Одно из центральных положений этой концепции таково, что решающая роль в становлении и функционировании индивидуальной психики признаётся за исторически развивающейся человеческой культурой. Культура здесь понимается многосторонне: культура как специфически человеческая орудийная деятельность, культура как исторически сложившийся социальный опыт, культурные феномены как образцы, присваиваемые индивидом, и т.д. «В процессе своего развития ребёнок усваивает не только содержание культурного опыта, но приёмы и формы культурного поведения, культурные способы мышления... Есть все основания предположить, что культурное развитие заключается в усвоении таких приёмов поведения, которые основываются на использовании и употреблении знаков в качестве средств для осуществления той или иной психологической операции; что культурное развитие заключается именно в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития и какими являются язык, письмо, система числения и др.»<sup>13</sup>.

Перечисленные и многие другие знаковые системы (например, в школьной практике — знаковые системы в предметных областях физики, химии и так далее) вырабатывались в ходе развития культуры в качестве технологий интеллектуальной деятельности подобно технологиям сферы материального производства. Усвоение индивидом тех или иных знаковых систем, *присвоение их* и составляет содержание процесса его психического развития. П.Г. Щедровицкий замечает: «Подход к учению и психическому развитию ребёнка как к овладению культурой снимает и то парадоксальное понимание, которое трактует обучение и развитие ребёнка как процесс познания объектов окружающего мира,

учиться действовать с ними и употреблять их, а не познавать их. Языки и знаки усваиваются, а не познаются»<sup>14</sup>.

Целенаправленное создание материальных, духовных или интеллектуальных объектов культуры есть сущностная черта социализированных человеческих индивидов; это форма их жизни в пространстве культуры. Институционализированное образование как феномен культуры и одновременно как специфическая социальная технология, вводит индивидов в это пространство и по мере своих ресурсов осуществляет их социализацию. По ходу исторического времени культура меняется, и меняются образцы социализации, что, помимо прочего, служит причиной самодвижения системы народного образования. □

а процесс учения — как организацию исследовательской деятельности ребёнка. Ребёнок должен овладеть орудиями труда и знаками, на-

<sup>13</sup> Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Смысл; Эксмо, 2004. С. 191–192.

<sup>14</sup> Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. С. 48.