

## Премьера рубрики

Нет ничего менее разумеющегося, чем само собой разумеющиеся истины, утверждения и определения. Мы столь часто говорим, как об очевидностях, об образовании, воспитании, обучении и культуре, что перестаем замечать, что вкладываем в эти понятия разные смыслы и значения. И лишь пройдя арены бурных дискуссий и ломания копий, вдруг убеждаемся, что думали о разном, говорили о разном, одним и тем же словом обозначали разные порой непересекающиеся реальности.

Именно для того, чтобы более полно понимать друг друга, мы открываем в журнале «Образовательная политика» рубрику «Наша энциклопедия». Под этой рубрикой будут публиковаться статьи, отражающие место тех или иных ключевых понятий в культурах современного мышления.

Признаюсь, у редакции не было сомнений, с какой статьи должна стартовать эта рубрика. Со статьи «Образование», принадлежащей методологу Владимиру Мацкевичу. Мы признательны автору за согласие на публикацию его хрестоматийной статьи.

А.Г.Асмолов

# Образование

– функция социума, обеспечивающая воспроизводство и развитие самого социума и систем деятельности.

Эта функция реализуется через процессы трансляции культуры и реализации культурных норм в изменяющихся исторических ситуациях, на новом материале социальных отношений, непрерывно замещающими друг друга поколениями людей. Как функция образование распределено по всей системе человеческих отношений, но как организованный процесс образования осуществляется специальными социальными институтами. Для одних институтов образования выступает предельной и исчерпывающей рамкой их существования, определяя цели, ценности, субкультуру и самоопределение людей: школа всех уровней, педагогическая профессия. Для других институтов смысл их существования не исчерпывается реализацией функции образования, но без нее они немислимы: семья, государство, церковь. Локализация функции образования исключительно в институтах, отвечающих за ее реализацию, снижает адаптивность и жизнеспособность социальной системы в целом, ограничивает ее развитие, может приводить к культурному упадку, регрессу и деградации. В жизнеспособных и динамичных обществах в реализации функции образования в той или иной форме задействованы все струк-

туры, институты и социальные субъекты.

Проблематика образования становится определяющей темой общественной коммуникации на переломных моментах жизни социума, в кризисных ситуациях, при изменении направления развития. В XX веке развитые и динамичные общества принимают парадигму непрерывного образования (1960-1980-е) или образования через всю жизнь (1990-е), превращая тем самым практически каждого человека в участника реализации функции образования. Образование реализуется как общественная человеческая деятельность. Система образовательной деятельности различным образом представлена в знании для разных участников процесса образования, по-разному описывается в различных подходах.

Внутри единого процесса и одной генерализированной функции необходимо выделять и анализировать, как минимум, пять отдельных функций и процессов:

1) образование в узком смысле – функция закладывания базы и основ культуры с ориентацией на современное состояние культуры и деятельности;

2) подготовка кадров – функция комплексования и завязывания на образователь-

ных институтах требований развивающихся и воспроизводящихся технологий;

3) обучение – функция технологизации эпистемической деятельности;

4) воспитание – функция сохранения культурного разнообразия, региональной уникальности, воспроизводства и экологии хозяйственных укладов, природных ландшафтов, национальных традиций и т.д.;

5) грамотность – функция обеспечения равных исходных прав и возможностей всем группам и стратам в обществе, технологизации образа жизни.

В образовании как сфере социокультурной практики базовые образовательные процессы реализуются посредством кооперативного взаимодействия функциональной, методологической, научной, проектно-программной, исследовательской и управленческой позиций ее представителей.

Источником проблемности и парадоксальности как самой практики образования, так и рефлексии образовательной деятельности, ее теоретических описаний, интерпретаций и понимания является со-бытие в единой практике активности двух онтологически несоразмерных субъектов – нормативных культуры и социума, персонифицированных в фигуре учителя, с одной стороны, и спонтанной, произвольной, креативной индивидуальности ученика, с другой стороны. Феноменально эта со-бытийность двух активностей предстает то, как сотрудничество и кооперация, то, как борьба или игра-противоборство. Во взаимодействии и со-бытийности учителя и ученика (социума и индивидуальности) переплетены взаимное насилие и подавление свободы и воли, любовь и творческие взлеты, догматическое следование канону и разрушительная ересь. Результатом образования выступает личность ученика с ее свойствами, способностями и характеристиками, однако этот результат достигается как компромисс взаимодействия двух сторон, одна из которых – культура и социум в лице учителя – нуждается, обязывает, требует, другая же, в лице ученика, только может, но либо хочет, либо не хочет. Таким образом, состояние культуры и социума, их развитие, их будущее находятся в руках индивидуальности, они полностью зависимы от капризного, своевольного, творческого ученика.

История образования представляет собой историю побед и поражений, соглашений и компромиссов двух участников образовательного процесса. Рефлексия и осмысление этого взаимодействия сопровождают всю историю философии. Одним из побуждающих к философствованию вопросов у Сократа был вопрос о передаче добродетели. Если добродетель главный атрибут политика, образцом которого был Перикл, почему же дети Перикла лишены этого атрибута? Видимо, добродетель не передается автоматически по наследству, ни в природном смысле наследования (по крови, по рождению, генетически), ни в социальном смысле (права наследования, первородство и т.д.). Такие сомнения дисквалифицируют традиционные социальные устои, наследственная аристократия лишается оснований своего существования, способность демократического полиса к выживанию также проблематизируется. Проблема не поддается с ходу спекулятивному разрешению, поэтому параллельно Сократ занимается ею практически (его ученик Алкивиад), но и здесь не достигает успеха, как и с собственными детьми.

Для античной философии характерно заужение осмысления образовательной проблематики в теоретическом плане в силу заданного Сократом образца разделения образовательной практики на целостную – в отношении специально выбранного ученика, и на редуцированную – в отношении обучения философии. Преподавание философии велось в публичной экзотерической форме (сократические беседы на Агоре, Академия Платона, Ликей Аристотеля), а целостная образовательная практика была частным делом и облакалась в эзотерическую форму (Сократ – Алкивиад, Платон – Дионисий младший, Аристотель – Александр Македонский).

По-иному складывалась китайская философия, где отношение было скорее обратным: рефлексия образовательной практики оформлялась в экзотерических текстах для публичного использования, и, наоборот, часто само философское учение передавалось близким ученикам как эзотерическое знание. В древнем Китае сложились две противоположные версии образовательной практики в рамках осмысления проблемности образования и зависимости культуры и социума от возможностей, произвола и активности индивидуальности ученика.

Конфуций рассматривал ребенка и ученика как дикаря, подлежащего окультуриванию любыми доступными средствами. Ценен ритуал, как квинтэссенция культуры, и он должен транслироваться вечно, лучше побудить ученика к освоению ритуала гуманностью, чем насилием. Ритуал и гуманность становятся главными принципами конфуцианской образовательной практики, позволяющей сохранять и транслировать “китайские церемонии” практически три тысячи лет, до наших дней. Иная аксиологическая рефлексия образовательных парадоксов была у Лао Цзы. Будь самим собой, – говорится ученику – культура и социум сильны и могущественны своими ритуалами и церемониями, они стремятся тебя подавить. Чтобы им успешно противостоять, разрабатывается путь дао (Дао Дэ цзын), путь самоценной индивидуальности, способной противостоять культуре и социуму.

В традиционных обществах можно выделить три основные образовательные парадигмы.

**ЕСТЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА.** Характерна для обществ, не развившихся до стадии государственности. Эта образовательная практика основана на жестком разделении мира взрослых и мира детей. Первые – допущены к ритуалам, несут все обязанности и пользуются всеми доступными в данной культуре правами, вторые всего этого лишены. Граница между мирами задана ритуалом инициации. В период жизни до инициации ребенок в естественных отправлениях осваивает все необходимое для взрослой жизни, выдержав испытания, совершив все необходимые подвиги в обряде инициации, он допускается в мир взрослых. Все содержание этой образовательной практики может быть выражено восточной поговоркой, лишь вариантами отличающейся во многих культурах: “До 7 лет ребенок – царь, до 15 – раб, после 15 – друг”.

**ЭЗОТЕРИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА** (педагогика идеала). Распространена в практике подготовки неофитов для сложных и редких видов деятельности (жрецы, ученые, философы, художники, редкие и сакрализованные ремесла). Образование в этой практике основывается на гипермотивации ученика-неофита, возникающей через идеализацию учителя, и на подража-

нии учителю во всем без исключения, без различения на важные и неважные аспекты, поскольку ни учитель, ни ученик не могут выделить, что важно, а что не важно в сложной и сакрализованной деятельности. Учение в этой парадигме сопровождается яркими катарктическими и экстатическими переживаниями, что, с одной стороны, предполагает, а, с другой стороны, формирует у ученика своеобразный характер и выраженную индивидуальность.

**ПЕДАГОГИКА МАССОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ОКУЛЬТУРИВАНИЯ.** Представлена в любом традиционном обществе системой норм и правил, регулирующих допустимое и недопустимое поведение. Схематично такая образовательная практика очень проста – одни действия и поступки поощряются, другие наказываются, учитель указывает на правильное поведение и действия или демонстрирует их сам, ученик подражает. Иногда допустимые и поощряемые действия бывают сложны, требуют специальных знаний, умений и навыков, тогда специально поощряется стремление к их освоению. Поощряемое и допустимое поведение может очень сильно различаться для разных социальных групп и слоев, поэтому образование и образованность становятся социальными признаками, порождая качественное неравенство. Индивидуальное своеобразие и творческие порывы относятся в этой педагогике к наказуемым действиям. Поощряется способность “быть как все”, типичное усредненное поведение, исполнение ритуала, протокола, приличий.

В Европе Нового времени при разрушении традиционных форм жизни возникает необходимость нового осмысления деятельности образования и всего комплекса общественных отношений, с ним связанного. Возникает институт личности. Автономная и свободная личность нуждается в образовании и образованности для преодоления социального неравенства и для самореализации. Возникают и развиваются две новые образовательные парадигмы: эгалитарная и элитарная педагогики.

**ЭГАЛИТАРНАЯ ПЕДАГОГИКА.** Возникает в эпоху реформации в протестантских общинах. Наибольшее значение для развития образования Нового времени и эгалитарной педагогики имеет теоретическая и практическая деятельность епископа ана-

баптистской общины моравских братьев Я.А. Коменского. Самореализация личности, по Коменскому, определяется чтением Библии и не опосредованной церковью верой. Не только посвященные, и даже не любой желающий, но каждый человек должен уметь читать Библию. Причем различается – должен уметь читать Библию, и должен ее читать. “Читать или не читать” личность определяет сама, но обеспечить ее умением читать – обязанность общества. Поэтому педагогика Коменского возникает на основе реформатского христианского императива, но как светская. Требование для каждого уметь читать Библию предполагает продолженного образования, поскольку специальные умения для чтения Библии преподаются в университетах. Коменский решает все эти задачи в целостной организации образовательного процесса, увязывая в единый комплекс массовое обеспечение грамотности для всех, возможность продолжения образования по увязанным программам от начальной школы до университета.

Коменский спроектировал школу через стандартизацию учебного материала на всех этапах образования, создав первую гуманитарную технологию. Технологичность образования, по Коменскому, предполагает равные возможности для всех учеников, допускает взаимозаменяемость и согласованность основных технологических элементов деятельности: учителей, которые готовятся одинаково, учебников, программ, учебных заведений. Ученик получает возможность продолжать образование, поменяв школу или город, пропустив год или более, с того же места, где он остановился. Практическая реализация эгалитарной педагогики потребовала разворачивания большой программы работ, которая растянулась на 300 лет, и была завершена только в XX веке, когда во всех развитых странах была полностью ликвидирована безграмотность, и образование стало массовым. Единая технологизированная деятельность результативна и устойчива, но консервативна и неадаптивна. Поэтому реализация эгалитарной педагогики сопровождается регулярными кризисами национальных систем О., которые повторяются в XIX-XX вв. через каждые 15-20 лет, а после Второй мировой войны в развитых странах можно наблюдать перманентное реформирование как системы образования, так и содержания его.

**ЭЛИТАРНАЯ ПЕДАГОГИКА.** Технологизация и стандартизация сферы образования естественным образом создает проблемы для нестандартных образовательных запросов и потребностей, чем бы эта нестандартность ни была мотивирована: интересами ли учеников, или специфическими социальными потребностями, или философскими установками (Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Джеймс Милль). Элитарная педагогика возникает как компенсация недостатков массовой гуманитарной технологии образования, никогда сама не становясь технологией, стремясь решать свои специфические задачи специфическими средствами. Последние, правда, не отличаются большим разнообразием, чаще всего это различные варианты домашнего образования и самовоспитания.

Иное дело педагогические практики, которые заимствуют технологические принципы педагогики Коменского, но реализуют их в локальных ситуациях: для специального контингента учащихся (олигофренопедагогика для людей с задержками умственного развития, сурдопедагогика для слепоглухонемых, педагогика Макаренко для дelinквентных подростков и т.д.), для трансляции иного содержания (вальдорфская педагогика на основе антропософии Штейнера, метод проектов на основе инструментализма Дьюи и прагматизма Пирса). В XIX-XX вв. с ростом научного знания и диверсификацией научных и философских подходов возникают новые педагогические парадигмы (психологистическая – мангеймская (от г. Мангейм) система с акцентом на тестирование способностей, кибернетическая – программированное обучение), но не выходят за рамки экспериментальных. Периодические кризисы в сфере образования всегда заканчиваются паллиативными решениями, а перманентное реформирование крайне непоследовательно. Это связано с нерешенностью многих проблем онтологического и морально-этического порядка. Онтологические: проблемы понятия, природы или тварности человека, проблемы содержания образования и проблемы метода деятельности. Морально-этические: проблемы аксиологии и проблемы права.

**ИДЕЯ ЧЕЛОВЕКА.** Трактовка понятия образования зависит от подхода к идее человека. Хотя возможность образования

как практики сама уже диктует определенный подход к идее человека. В этимологии термина образование присутствует образ (греческое *eidos*, немецкое *bildung* – *bild*, англ. *building*), подведение под образ, придание образа. Т.е., если образование возможно, то оно понимается как работа с формой, энтелехией человека. Но затрагивается ли при этом содержание, сущность, природа человека? Это один из основных вопросов философии образования.

Если в процессе образования природа человека не затрагивается, то разнообразие образовательных практик детерминировано только культурными и историческими представлениями о том образе или образце, под который подводится образовывающийся человек. В этом случае дискуссии разворачиваются либо вокруг трактовки понятий типа: гармонически развитая личность, калокагатия, цзюнь-цзы (кит. “благородный муж”), “истинный ариец” и пр., либо вокруг осмысления конкретных образцов (образ и подобие Божье, “делайте жизнь с товарища Дзержинского”, Че Гевара и далее до бесконечности). Если же образование способно влиять на природу человека, то образовательная практика становится антропотехникой и попадает в зону действия морального закона и категорического императива. Становятся возможными советская и китайская культурные революции с задачей воспитания (создания) нового человека, енгеника Ф. Гальтона и ее тоталитаристские варианты.

Христианская теология выдвигает два противоположных принципа: традиционизм, одноразовый акт творения человека Богом, с последующим воспроизведением единой сотворенной, и креационизм, предполагающий творение Богом каждой человеческой души заново. Креационизм (Августин Блаженный, Кальвин) принят в протестантизме и принципиально допускал бы радикальное вмешательство в природу человека, если бы не был ограничен догматом предопределения. В основании педагогической технологии Коменского лежит протестантская теология и онтология человека. Это позволяет радикальное вмешательство в формирование человека, поскольку не затрагивает его душу (сущность, судьбу) бытие которой предопределено Богом.

Последний, в свою очередь, продолжает творить душу (определять судьбу и сущность человека), но это осуществляется во

внеположной образованию сфере отправления религиозной практики. В частности, для анабаптистов (перекрещенцев), течению в протестантизме, к которому принадлежал Коменский, радикальное перерождение человека происходит в момент крещения (перекрещения) взрослых, и в менее радикальных формах в обряде конфирмации подростков, восходящем к древним обрядам инициации. Секуляризация педагогической технологии Коменского нарушает ее цельность и органичность, поэтому проблематизация оснований эгалитарной технологии с той или иной остротой периодически повторяется на протяжении трех веков реализации программы Коменского.

Нетеологическая версия, допускающая тварность человека и незаконченность творения его, представлена в деятельностном подходе, в частности, в культурно-исторической концепции Выготского. Основной посылкой здесь выступает нетождественность человека самому себе в естественной истории (филогенезе), социальной истории (онтогенезе) и в индивидуальной истории (биографии или актуалгенезе). Нетождественность человека самому себе в процессах его становления отрицает предзаданность его развития, делает невозможным однозначное прогнозирование стадий развития, а в определенном смысле и диагностику, в той форме, которую она приобретает в современной Выготскому психологии, педологии и педагогике. Без прогнозирования и диагностики невозможно технологизированная деятельность массового образования. В культурно-исторической концепции это препятствие устраняется введением понятия о зоне ближайшего развития (ученика, ребенка, человека), которая проектируется в событийности взаимодействия учителя и ученика через антиципацию, формулировку индивидуальных задач развития и совместное решение этих задач. Таким образом, онтологическая проблема человека переводится в проблему метода, и разрешается уже методологическими средствами, а не философскими спекуляциями о сущности человека.

**СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ.** На более остро проблема содержания образования проявляется в оппозиции деятельностного и натуралистического подходов. В педагогике Коменского содержание об-

разования определялось сенсуалистическими. Ученик вводился в мир чувственных вещей. Одним из главных принципов дидактики Коменского был принцип наглядности, который представляет собой переинтерпретацию для образовательной деятельности тезиса “esse est percipi” – “освоенным в образовании содержанием может быть то, что вводится через ощущение”. Для самого Коменского, как и для Беркли, сенсуализм не представлял проблемы, поскольку образование дополнялось изучением Библии, содержание которой заведомо не чувственно. Но с полной секуляризацией школы из содержания образования практически исчезают трансцендентальные уопостигаемые объекты. Даже идеальные объекты математики транслируются как наглядные образы.

Принципиально иначе задается содержание образования в феноменологии, трансцендентальном идеализме и в деятельностном подходе. Но до сих пор это содержание если и передается в образовании, становится в редких случаях достоянием индивидуальной образованности, то вне школьной практики, вне образовательных институтов. В профессиональном мышлении педагогов под содержанием образования понимаются знания, умения, навыки (так называемые, ЗУНы) в их сенсуалистической трактовке. Внутрипрофессиональная критика не поднимается до принципиальной постановки проблемы содержания образования, а ограничивается подстановкой на место ЗУНов других предметных или рассудочных категорий, например, способностей, индивидуального способа деятельности, или личностного знания. Проблема содержания образования локализована в институциональной системе массового образования, поскольку образование с иным онтологическим содержанием (религиозное, деятельностное, философское, эзотерическое и т.д.) сосуществует одновременно с массовой школой.

**МЕТОДЫ ОБРАЗОВАНИЯ.** Проблема методов образования связана со сложностями категоризации активности разных участников образовательного процесса и онтологического статуса их взаимодействия и со-бытийности. Целостный процесс образования пытаются категоризировать через индивидуальную деятельность участников (учитель учит, ученик

учится) в субъект-объектных схемах. И ученик, и учитель выступают активными субъектами, а их активность направлена на внеположные им объекты: природу, знания, тексты и т.д. Кроме того, для учителя сам ученик выступает объектом его активности.

Такой подход встречает сопротивление со стороны сторонников субъект-субъектных схем взаимодействия. Здесь деятельность не может рассматриваться как индивидуальная, или трудовая преобразовательная деятельность, которая может быть редуцирована до системы индивидуальных деятельностей, а только как коллективно-распределенная (В.В. Давыдов, В.П. Рубцов). Такая образовательная деятельность понимается как игра или общение, которые принципиально не могут быть индивидуализированы. Перекатегоризация деятельности образования в понятиях игры и общения создает больше проблем, чем решает. В игре со многими участниками или в общении (которое немислимо менее, чем с двумя субъектами) нет и не может быть априорно извне положенного результата.

Значит, результат образования и образованность уже не могут контролироваться учителем и социумом, который им олицетворяется, социум утрачивает контроль за состоянием культуры и status quo самого социума. Индивидуальность ученика и социум со всей мировой культурой в лице учителя равноправны в формировании результата образования и образованности. Но это ведет к абсурдизации педагогической технологии Коменского (и большинства других педагогов, претендующих на технологичность). Эгалитарная педагогика гарантирует равные права всем учащимся, но не может быть речи о равноправии учителя и ученика. Первый знает, второй только потенциально может знать, или должен узнать. Представление об образовании как об игре или об общении (диалоге, коммуникации) требует пересмотра всех представлений об обществе и культуре.

Это означает отказ от ригористической риторической (С. Аверинцев) версии культуры, отказ от историцизма (К. Поппер) в трактовке истории и общественного развития. Только принципиально открытое общество (А. Бергсон, Поппер) способно ассимилировать деятельность образования как игру и диалог, принять для себя

совершенно иную функцию образования в версии развития самого себя, а не воспроизводства и консервации. Таким образом, проблема методов образования упирается в разработку философии и методологии развития общества. Собственно профессиональная педагогическая постановка проблемы методов образования требует системных и методологических исследований и разработок в области гетерогенных, гетерономных, гетерохронных и гетерархированных систем деятельности, а именно таковым предстает современное образование для педагогического мышления. Однако такие разработки и исследования не могут быть выполнены средствами самой педагогики.

**АКСИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.** Плюрализм современных обществ создает в сфере образования множественность предложений целей и образцов развития человека. Даже традиционные общества предлагали в образовании новых поколений различные варианты образованности, хотя и в ограниченном наборе образцов и эталонов. Но в образовании, характерном для традиционных обществ, человек, ученик, ребенок были ограничены в возможности выбора из предлагаемых вариантов. Выбор был предзадан, диктовался происхождением, способностями, стабильностью институциональных форм традиционной школы.

Современный ученик гораздо свободнее в выборе того типа образованности, который ему может быть предложен социумом. Он меньше связан происхождением, в силу социальной динамики и мобильности индивидов, он меньше связан ограниченностью собственных способностей, в силу высокой технологичности и многообразия методов обучения, адаптированных для широкого диапазона способностей, он меньше зависим от родного языка и этнической принадлежности, в силу глобализации и стандартизации образования и интернационализации языков культуры. В пределе возможности выбора учеником вариантов образования и образованности ограничены только его ориентацией в мире ценностей. Причем, эти ограничения встречаются ученику в самом раннем возрасте при выборе школы или даже детского сада. А любой выбор не только расширяет возможности, но и сужает их. Выбор плохой школы может предопределить всю

дальнейшую биографию и карьеру. При установке эгалитарной педагогики на предоставление равных возможностей и прав всем ученикам, сама педагогика и институционализированная система образования не способны обеспечить ее реализацию.

Ориентация в мире современных ценностей становится самостоятельной задачей образовательной деятельности в современном мире, в отличие от прошлых исторических ситуаций, когда ценности транслировались и передавались в процессе самого образования. Но обеспечение такой ориентации в мире ценностей достигается за пределами институциональной школы: в семье, средствами массовой информации, в контактах со сверстниками и т.д. Когда одна из важнейших задач образования выводится из сферы ответственности институтов образования, возникает необходимость в превращении всего социума в образовательное общество, где все – и ученики и учителя – друг для друга, причем не связанные профессиональной этикой, родительской ответственностью и полномочиями, моральной и политической цензурой.

Раньше ребенок и ученик получал дозированную, отмеренную информацию от общества, дозировка осуществлялась кругом общения, домашней библиотекой, школьной программой, обычаями общины. Интернет снял последние препятствия для обмена информацией всех со всеми, свобода выбора стала беспредельной.

Аксиологическая проблематика в современном виде состоит не в ограничении свободы выбора в многообразии ценностей, а в умении ею пользоваться. Большая часть социальных институтов и групп, профессиональных, этнических и конфессиональных общин, не говоря уже об отдельных личностях, оказываются не готовыми к такой ситуации. Для некоторых сообществ и субкультур эта неготовность чревата полным выпадением из мировой коммуникации. Целые народы, общины и профессиональные сообщества оказываются функционально безграмотными, поскольку не могут сориентироваться в системе ценностей современного мира, разработать и принять современную образовательную политику и доктрину. На планете обозначилась группа вечно «развивающихся» стран, вынужденных постоянно догонять «развитые» страны, без шансов когда-либо закончить эту модернизационную гонку.