УДК 1:316

СОЦИАЛЬНАЯ ОБЩНОСТЬ: ПРОБЛЕМА И МИССИЯ ОБРАЗОВАНИЯ*

Кожевникова Маргарита Николаевна,
Институт управления образованием
Российской академии образования,
Филиал в Санкт-Петербурге,
ведущий научный сотрудник,
кандидат философских наук,
г. Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: margaritakozh@ya.ru

Аннотация
Современное образование претерпевает реформы: это общее положение дел в мире, и реформы российского образования связаны с происходящими общеевропейскими реформами образования. При этом для философов образования представляется крайне важным не только откликаться на доминирующие тренды образовательной политики и на вызовы информационной эпохи, но задаваться вопросами о самой миссии образования, производя перепроверку и переосмысление актуальных социальных идеалов российского образования.
В статье рассматриваются проблемы понимания социальности, связанные с образованием, взгляды на социальную миссию образования в разных социально-философских перспективах и обсуждается выбор модели социальной общности применительно к российскому образованию.

Ключевые понятия:
философия образования,
социальность,

Социальная общность как проблема

В советской педагогике XX в. концепции социализации были проработаны в имевшихся рамках марксизма-ленинизма, и социальный аспект считался неотъемлемым и важнейшим в образовании. С разрушением идеологического фундамента оказались разрушены и основания понимания социальных измерений и миссии образования. При необходимости осмыслить эти измерения и миссию сегодня требуется определить, как мы понимаем саму социальность.

«Социальность» происходит из лат. socium – «общее». Социум, общество – это общность людей, значит, социальность – это «качество быть общественным»: быть в обществе и в общности с Другими. («Социальность» в значении ситуативно или системно определяемой локализации человека в обществе не соответствует нашим позициям.) Миссия образования – это создание условий для становления социальности учащихся, их способности и способов быть в отношениях с Другими, для чего требуется учитывать многообразие отдельно взятых Других, а также плотный мир отношений коллективных Других и всех установлений социума.

Дж. Дьюи определял значение образования как «потребности жизни», требующей само-возобновления: ведь оно в рамках общения служит само-возобновлению жизни общества, которая не способна продолжаться без контакта и взаимодействия ожиданий, идеалов, убеждений членов общества, которые уже из его жизни уходят, и тех, кто приходят. Дьюи писал о смысле «социального» для философии образования: «Есть больше, чем словесная связь между словами: “общее”, “общество” и “общение”. Люди живут в сообществе благодаря вещам, которыми сообща владеют; и общение – тот способ, которым они приходят к этому владению сообща. И что они должны иметь общего для того, чтобы сформировать сообщество или общество, это цели, представления, устремления, знания - общее понимание – “единомыслие”» [7].

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ проекта проведения научных исследований «Проблема становления социальности в образовании», проект № 13-03-00276.

Социальная общность оказывается важнейшим основанием образовательно-философской концепции. Как видится, в качестве таковой она требует своего осмысления и в теории образования. А в соответствующей ей образовательной практике требуется проблематизировать и прояснять *общность* в образовательном дискурсе и утверждать как ценность.

Но общая ли это ценность в понимании образования? Со времен Дюркгейма как в мире, так и в России сильно представлены позиции функциональной теории, с точки зрения которой миссия образования состоит в том, чтобы делать учащихся молодых людей способными перемещаться по общественному лифту благодаря своим образовательным заслугам (по концепции меритократии). Достижение социального статуса исследовали Блау и Дункан и продемонстрировали, что образование оказывает на это достижение решающее влияние, сравнительно даже с имущественным положением родителей (хотя очевидно, что само имущественное положение влияет на образование) [13, с. 72–82].

Если так, какие основания для социального формирования принимаются в самом образовании? Лежит ли в основаниях образования идеология экономических достижений и власти, концепт «успеха» как базовый принцип, не имеющий отношения к идеалу *общности*? Скорее всего, это так, и не только на Западе, но и в современной России. Однако можно задаться вопросом: возможны ли альтернативы «успеху» и какие?

Прежде всего, даже в функционалистской перспективе в картине социальности в образовании можно обнаружить направления как «вертикалей», так и «горизонталей» в функционировании образования. В этой перспективе миссия образования состоит в том, чтобы продвигать (в сортировке) образовываемых в вертикалях сословий и иерархии уровней "общественной лестницы" и также соединять в социальные общности: семей, социальных кругов, клубов, религиозных общин, вплоть до наций и транснациональных культурных и прочих общностей. Также Дюркгейм говорил, что миссия образования – вводить юного человека в господствующие в обществе тенденции путем "нравственного образования", исходящего из принципа общего блага: так общество обретает более однородную социальную структуру

За рамками функционалистской перспективы (в феноменологических, конструктивистских теориях) миссию образования трактуют так, что сформированные у учащихся концепции и социальный опыт должны служить признанию и пониманию ими общего жизненного мира и служить предпосылками для новых членов общества участвовать в пространстве политического, и более того – таковое пространство формировать (в перспективах теории конфликта и агонистической демократии).

Трактовки социальной общности и образование

В философии образования проблема социальной общности рассматривается в основном в рамках философии коммунитаризма (Ch.Taylor, A. MacIntyre, M. Walzer), понимаемой как анти-индивидуалистическое направление. Согласно Е. Фразеру, философию коммунитаризма характеризуют следующие позиции: 1) ограничиваться рассмотрением социального мира, исходя из индивидов, нереалистично – поэтому необходимо исходить из коллективов и социальных институтов; 2) с точки зрения этики требуется рассматривать социальных субъектов, то есть коллективы, и так на первый план выходят реципрокность, доверие, солидарность («социальный капитал»); 3) в методологическом смысле требуется «интерпретировать и уточнять ценности, которые присущи образу жизни реально существующих групп – обществ и сообществ» [8, p. 21–23].

Но идеи коммунитаризма в образовании вызывали и вызывают опасение, которое обобщил В. Лоренц в вопросе, будет ли коммунитарное образование представлять из себя внедрение доминирующих интересов общества во все образовательные проекты, будь это школы, детские сады, образование взрослых? Тогда навязывание ценности общества окажется реализацией более эффективного социального контроля. А если оно

сможет представлять критическое мышление в образовании, тогда это эмансипаторский проект, затрагивающий процессы и в образовательном социуме, и вне его, ведущий к преобразованию общества.[10, p. 93]

Несмотря на озабоченность философов, в последние годы заметен растущий интерес к идее «общего блага», и, например в британской философии образования, утверждается социальность как та ценность в образовании, которая остро необходима в нашу эпоху соперничества и конкуренции [9].

В США внимание к этой проблеме привлекла известная книга Р. Патнэма «Боулинг в одиночку» [12]. Проанализировав упадок гражданского общества, произошедший в США в связи с постепенным разрушением в русле идей либерализма и индивидуализма самого феномена социальной общности, Патнэм заявил о возможности его преодоления за счет утверждения социально значимых качеств личности и ценности общности. Он же поставил в центр обсуждения концепт «социального капитала».

Для философии образования «социальный капитал» оказался значимым понятием, позволяющим вводить критерии определения образовательного прогресса в аспекте социальности. Вместе с тем, как замечают философы [15, с. 28–47], концепт несет в себе экономические смыслы (в особенности в понимании, приданном ему социологами). И эти смыслы разрушают его глубокое содержание в образовательном аспекте.

«Капитал» в употреблении социологов оказывается релевантным чуть ли не любому свойству общественной жизни. Но при этой интерпретации концепт подразумевает, прежде всего, доступ к институциональным ресурсам. Тогда в образовании концепт получит следующую расшифровку: развитие в процессе воспитания у ученика социально значимых качеств личности (например, доброты, вежливости, открытости и т.д.), и их накопление ведет к тому, что ученик устанавливает обширные и устойчивые контакты со сверстниками в школе, их родителями, учителями, что принесет свои бонусы уже на этом этапе в виде помощи, участия с их стороны, обогащения ребенка информацией, культурой, опытом. В колледже и университете студент продолжает завязывать связи, и итогом этого социального капитала после университета оказывается платформа возможностей в поиске работы, построении карьеры, доступе к инвесторам в случае открытия своего бизнеса и т.д. И такой социальный капитал (связи, встроенность в социальные структуры) растет в геометрической прогрессии, поскольку каждая новообретенная связь приносит целую сеть других. (Так же это действует и относительно коллективного субъекта.)

Дж. Ворхаус отмечает, что качества и обретаемые ими социальные связи должны быть различены, и социальным капиталом являются только социальные связи (общности). Тем более требуется отделять «дивиденды», приносимые социальным капиталом, от него самого [15, p. 39–41]. А по определению социального капитала, данному Патнэмом, это «черты социальной жизни – сети, нормы и доверие, которые дают возможность участникам действовать вместе ради более эффективного достижения общих целей» [11, p. 66–72].

Для философии образования в этой формулировке значимы «доверие», «нормы», «общие цели» и то, что, в интепретации Патнэма, значение социального капитала следует обязательно относить ко всему обществу, а не к отдельному индивиду или группе. В этих аспектах выявляется идея социальной общности. Ведь вряд ли мы усмотрим эту идею в стремлении и возможностях той или иной группы или индивидов выстроить за счет сплоченности фундамент только собственного успеха. Такие устремления групп и индивидов провоцируют противоречия, результатом чего не может стать социальные общность и благо.

Трактовки коммунитаризма в образовании, как их описывает Дж. Артур [6] и как они проявляются, в основном, в публичных школах, содержат следующие принципы:

– школьное нравственное образование (при сохранении первичности его источника в семье);

– значение этоса сообщества в его образовательной функции в школьной жизни;

– обучение гражданственности – в рамках прав и обязанностей гражданина;

– общественное служение как важная часть школьного образования;

– обучение социальным навыкам и навыкам политической жизни как важнейшая цель школьной программы;

– достижение активного понимания учащимися общественного блага;

– устройство более демократической структуры управления в школах.

Выбор модели социальной общности

Итак, если исходить из ценности общности, каковы ее возможные модели?

Стратегически-рациональный коммунитаризм. Коммунитаризм в тенденциозно-экономическом прочтении значит налаживание связей с результатом коллективного доступа к институциональному ресурсу, и так замыкается в поверхностном измерении социального: социальных структурах. Во многих контекстах западного прочтения коммунитаризм может характеризоваться как «командный дух», составляющий ту силу, что необходима для координации коллектива.

По существу, такая модель укоренена в понимании общности, неотъемлемом от рациональности. И если определять тип этой рациональности по Хабермасу, то «экономическая» версия должна трактоваться как пример стратегической рациональности, необходимой для стратегического типа действий (в которых люди принимают в центр внимания социальное взаимодействие, но рассматривают его с точки зрения эффективности действия, то есть успеха).

Коммуникативно-рациональный коммунитаризм. Вторая версия, критически очищенная от смеси со стратегической направленностью, составит пример рациональности коммуникативного действия. Общность в этом понимании существует как выражение коммуникативного разума, действующего в повседневной коммуникативной практике таким образом, чтобы рассудочно ориентированное действие, всегда определяемое притязаниями на значимость (Geltugsanspruche) собственной позиции и на ее признание, приводить в дискурсе и последующем взаимодействии с собеседниками к консенсусу коммуникативного действия (такого, которое ориентировано на взаимопонимание).

Коллективизм как феномен советской идеологии. Советский коллективизм и принцип советского социального образования подразумевали общность советского народа, охватывающего все национальности и социальные слои. В позитивном ключе его можно описать русской пословицей – лозунгом советского времени «Один за всех и все за одного!». Однако его принципы оказывались производными от демократического централизма советской идеологии.

Коллективизм советского общества (описанного Хабермасом как «бюрократический социализм с его политическим авангардом, застывшим в форме так называемой номенклатуры» [5] – то есть «административно применяемой власти»), существовавший в провозглашаемой идеологии, должен был быть связан со стратегической рациональностью, но в реальности выливался в формы бытового сосуществования, где царила инструментальная рациональность, далекая от политического измерения. И поскольку само *измерение политического* отсутствовало, нельзя и думать о том, что могло бы быть ему присуще, – то есть о том, чтобы коллективизм проявлялся бы в «коммуникативном формировании легитимной власти», по существу – в «разумном коллективном формировании воли» [5].

Национальное единство. Национальное единство (Volksgemeinschaft) – это версия, составившая фундаментальную концепцию национал-политического образования (авторства Эрнста Крика) [14]. Основание той трактовки общности было выражено известным образом: «кровь и почва», что относилось к крови и почве немецкой нации, мифологизированной как избранный народ, и подразумевало ограничение общности теми, кто соответствует ей по национальным и по идейным признакам.

Пауль Тиллих, в связи с «рецидивом племенного коллективизма», в свое время писал: «Коллективистское общество – это такое общество, в котором существование и жизнь индивида определены

существованием и институтами группы. Мужество индивида в коллективистских обществах – это *мужество быть частью.* (…) Во многих племенах мужество принять страдание на себя служит испытанием на полноценную принадлежность группе. (…) В качестве реакции на преобладание в современной западной истории *мужества быть собой* возникли движения неоколлективистского типа: фашизм, нацизм и коммунизм. (…) От первобытного коллективизма и средневекового полуколлективизма (…) наиболее явное отличие – тоталитарные методы, которыми пользуется современный коллективизм, существующий в форме национального государства или наднациональной империи. Тоталитарные методы – необходимое средство поддержания централизованной технической организации и, что более важно, подавления тех тенденций, которые, предполагая альтернативы существующему порядку и способствуя принятию индивидуальных решений, подтачивают неоколлективистскую систему» [3].

Что очевидно: для всех моделей национального образования (а в случаях националистического принципа устройства общества – в особенности) всегда значим феномен этнокультурной идентичности, обретающий свои различные философские трактовки [2], – и в связи с этим в образовательных программах идея этнокультурной идентичности выводится на первый план. Но когда мы наблюдаем разворачивающиеся сегодня в некоторых регионах России в образовании тенденции, нам следует проявить особое внимание к тем соображениям, которые были высказаны классическим психоанализом, прежде всего З. Фрейдом, в статье «Психология масс и анализ Я» относительно идентичности как механизма психологической адаптации индивида и роли бессознательного в таких идентификационных процессах.

Общность за рамками рациональности. Наконец, есть та модель общности, которая наиболее отвечает предложенным нами определениям и идеалам социальности. В понятиях теории Хабермаса, она будет соответствовать коммуникативному действию. Для Тиллиха она составит приемлемый ответ на его вопрос о том, возможно ли мужество быть собой и быть частью: «Последовательно осуществляемое мужество быть частью ведет к утрате Я в коллективизме, а последовательно осуществляемое мужество быть собой ведет к утрате мира в экзистенциализме. И этот результат приводит нас к вопросу последней главы: существует ли мужество быть, соединяющее обе эти формы мужества путем трансцендирования их обеих?» [2]

Думается, понимание социальности именно в этой модели было укоренено в российской ментальной традиции, увязываясь в русском православии с концептом соборности. В дискурсе, происходящем из религиозного мировоззренческого контекста, но им не ограниченном, в свое время эту модель представил И.А. Ильин, разграничив традиционно российскую и коммунистическую модели общности: (Социальность или социализм?) «Эти два понятия отнюдь не совпадают. "Социальность" – это живая справедливость и живое братство людей; и потому всякое установление, всякий порядок, всякий закон, от которых жизнь становится справедливее и братство крепнет, – "социальны". Понятно, что первое условие "социальности" – это бережное отношение к человеческой личности: к ее достоинству, к ее свободе. Порабощение и унижение человека исключает "социальность", ибо социальность есть состояние духа и порядок духовной жизни; говорить о социальности, унижая человека, делая его рабом – нелепо и лицемерно. (…) История показывает, что с социализмом всегда связывались всевозможные иллюзии и самые необоснованные надежды. (…) Разъединенные телом и душой, духом и инстинктом самосохранения, - люди способны выносить общность имущества лишь постольку, поскольку им удастся преодолеть это разъединение любовью, дружбой, совестью…» [14, с. 40–47].

Почему мы выделяем эту модель как отдельную? Поскольку в ней наблюдается влияние ментальности «соборности» на всю интерпретацию социальности –и в результате – отличие от концепции Хабермаса, составляющей идеальное основание коммунитаризма. Тонкая грань этого отличия видится в акценте, смещенном в интерпретации с рациональности на любовь. Замечательно в этом плане ее

соответствие (даже в терминах «любовь», «жизнь») той концепции социальности раннего Гегеля, которую Хабермас посчитал поворотным пунктом (или пунктом развилки) для Гегеля, а в дальнейшем для Маркса и для себя самого (выбравшего в направление разработку коммуникативной рациональности). «Против авторитарных воплощений субъект-центрированного разума Гегель использует объединяющую силу некой интерсубъективности, которая выступает под названиями "любовь" и "жизнь". Место рефлексивного отношения между субъектом и объектом занимает коммуникативное посредничество, в широчайшем смысле, субъектов друг другу. Живой дух – это медиум, который учреждает общность такого рода, чтобы один субъект мог быть единым с другим субъектом и при этом все же оставаться самим собой» [4, с. 37].

Заключение

В своем анализе мы намеренно различили миссию образования, направленную на становление социальности, с целями «социализации» как «подстройки под общество», и в употребленном нами значении социальность подразумевает принятие в образовании самой *общности* как ценности.

Проблематизировав и определив социальную общность, мы прояснили миссию образования, исходя из функционалистской, феноменологической, конструктивистской перспектив и перспектив теории конфликта и агонистической демократии.

Различные трактовки социальной общности применительно к образованию приводят, как это было продемонстрировано, к таким моделям, как «стратегически-рациональный коммунитаризм», «коммуникативно-рациональный коммунитаризм», «советский коллективизм», «национальное единство», «общность за рамками рациональности», последняя из которых была понята как наиболее близкая российским традициям.

Далее в философии образования требуется ставить и решать вопросы об условиях для формирования этой модели социальной общности, требующих свободы выбора для человека; о путях развития внутренней свободы, то есть все того же имеющего непреходящую ценность вопроса А.П. Чехова о преодолении «по капле» рабского сознания; о понимании патриотического воспитания в свете этой модели; о связи доверия в обществе с возможностями воспитания чувства *общности*; наконец о педагогических способах развития этого чувства и отношения – то есть об открывании Другому, о со-чувствовании, общем переживании.

1. Ильин, И.А. Социальность или социализм? [Текст] / И.А. Ильин // Ильин И.А. Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948–1954гг.: В 2 т. Т. 1. М.: МП «Рарог», 1992. С. 40–47.

2. Савченко, В.В. Этнокультурная идентичность русских в современной России: автореф. … канд. филос. наук: 09.00.13 [Текст] / В.В. Савченко. Ставрополь, 2009. 21 с.

3. Тиллих, П. Мужество быть [Текст] / П. Тиллих // Тиллих П. Избранное. Теология культуры. М.: Юрист, 1995. С. 7–131.

4. Хабермас, Ю. Философский дискурс о модерне [Текст] / Ю. Хабермас. М.: Издательство «Весь Мир», 2003. 416 с.

5. Хабермас, Ю. Философский спор вокруг идеи демократии [Текст] / Ю. Хабермас // Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. М.: Академия, 1992. С. 31–55.

6. Arthur, J., Bailey, R. (2000) Schools and Community. The communitarian agenda in education. London: Falmer. 165 p.

7. Dewey, J. (1916) Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education. N.Y.: The Macmillan company. 434 p.

8. Frazer, E. (1999) The Problem of Communitarian Politics. Unity and conflict. Oxford: Oxford University Press. 400 p.

9. Layard, R., Dunn, J. (2009) A good childhood: searching for values in a competitive age. The good childhood inquiry. London: Children's Society. 99 p.

10. Lorenz,W. (1994) Social Work in a Changing Europe.Routledge, Chapman & Hall, Incorporated,Political Science. 206 p.

11. Putnam, R. (1996) Who Killed Civic America? In: Prospect, № 6.(March).pp.66-72.

12. Putnam, R. (2000) Bowling Alone. The collapse and revival of American community.N.Y.: Simon and Schuster.546 p.

13. Schoon, I. (2008) A Transgenerational Model of Status Attainment: the Potential Mediating Role of School Motivation and Education.National Institute Economic Review, 205. pp. 72–82.

14. Sьnker, H., Otto H.-U. (1997) Education and Fascism: Political Identity and Social Education in Nazi Germany. FalmerPress. 180 p.

15. Vorhaus, J. (2014) Education, social capital and the accordion effect. In:Philosophy of education. Vol. 48, Is. 1. pp. 28–47.

References

1. Il'in I.A. (1992) Social'nost' ili socializm? / I.A. Il'in // Il'in I.A. Nashi za¬dachi. Istoricheskaja sud'ba i budushhee Rossii. Stat'i 1948–1954 gg. Moscow, MP «Rarog», pp. 40–47 [in Rus].

2. Savchenko V.V. (2009) Jetnokul'turnaja identichnost' russkih v sovremennoj Rossii. Stavropol', 21 p. [in Rus].

3. Tillih P. (1995) Muzhestvo byt'. Moscow, Jurist, pp. 7–131 [in Rus].

4. Habermas J. (2003) Filosofskij diskurs o moderne. Moscow, Izdatel'stvo «Ves' Mir», 416 p. [in Rus].

5. Habermas J. (1992) Filosofskij spor vokrug idei demokratii. Moscow, Akademija, pp. 31–55 [in Rus].

6. Arthur J., Bailey R. (2000) Schools and Community. The communitarian agenda in education. London, Falmer, 165 p. [in Eng].

7. Dewey J. (1916) Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education. N.Y., The Macmillan company, 434 p. [in Eng].

8. Frazer E. (1999) The Problem of Communitarian Politics. Unity and conflict. Oxford, Oxford University Press, 400 p. [in Eng].

9. Layard R., Dunn J. (2009) A good childhood: searching for values in a competitive age. The good childhood inquiry. London, Children's Society, 99 p. [in Eng].

10. Lorenz W. (1994) Social Work in a Changing Europe. Routledge, Chapman & Hall, Incorporated, Political Science, 206 p. [in Eng].

11. Putnam R. (1996) Prospect, no. 6, pp. 66–72 [in Eng].

12. Putnam R. (2000) Bowling Alone. The collapse and revival of American community. N.Y., Simon and Schuster, 546 p. [in Eng].

13. Schoon I. (2008) A Transgenerational Model of Status Attainment: the Potential Mediating Role of School Motivation and Education. National Institute Economic Review, 205, pp. 72–82 [in Eng].

14. Sьnker H., Otto H.-U. (1997) Education and Fascism: Political Identity and Social Education in Nazi Germany. Falmer Press, 180 p. [in Eng].

15. Vorhaus J. (2014) Philosophy of education, no. 48, is. 1, pp. 28–47 [in Eng].

UDC 1:316

SOCIAL COMMUNITY AS A PROBLEM AND AS AN EDUCATIONAL MISSION

Kozhevnikova Margarita Nikolaevna,
Institute of Educational Management
of the Russian Academy of Education,
branch in Saint-Petersburg,
Senior Researcher,
Cand. Sc. (Philosophy),
Saint-Petersburg, Russia.
E-mail: margaritakozh@ya.ru

Annotation
Contemporary education is undergoing reforms: it's a common state of things in the world, and the reforms of Russian education are connected with the reforms taking place in Europe. In such a case it's utterly important for philosophers of education not only to react to both dominating trends of educational policy and challenges of informational epoch but also to ask questions about the mission of education rethinking and rechecking actual social ideals of Russian education. The article considers the problem of perception of sociality connected with education, viewpoints on the social mission of education in different social and philosophical prospects and dwells upon the choice of model of social community with regard to Russian education.

Key concepts:
philosophy of education,
sociality,
models of social community,
educational mission.