УДК 101.1:316

ПРОТЕСТНОСТЬ И СОЛИДАРНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ*

Кожевникова Маргарита Николаевна,
Российская академия образования,
Институт педагогического образования
и образования взрослых,
старший научный сотрудник,
кандидат философских наук,
г. Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: margaritakozh@ya.ru

Аннотация
Есть ли место для протестности в образовании? Возможно ли становление солидарности в образовании и какова она? Образование в воплощении «системы образования» обычно ассоциируется с конформизмом. С чем эта ассоциация может быть связана? С самой природой образования как феномена социального института, обеспечивающего воспроизводство государства и общества и ради этого сращенного с вмененной ему «конформирующей», «приспосабливающей» функцией? С социальной ролью и самосознанием учителей как держателей, блюстителей и распространителей традиции? На эти вопросы отвечает статья, затрагивающая проблемы понимания образовательной социализации, «скрытых программ», возможностей использования молодежных движений для социализации, типа социальности учителей и роли «священного Нет» в содержании, методах образования.

Ключевые понятия:
философия образования,
конформность,
социализация,
солидарность.

Есть ли место для протестности в образовании? Образование в воплощении «системы образования» обычно ассоциируется с конформизмом. Но если конформизм порождает сознание «принадлежности к большинству», не есть ли это путь достижения солидарности и не будет ли она в этом случае этически обоснована в плане социальной миссии образования?!

Конформизм

Как исходный пример для взгляда на проблему, хочу предложить одно воспоминание из школьных времен. Это образ дороги в школу: темная остановка трамвая в предрассветном зимнем Новосибирске. Трамвай не приходит. После десяти минут на морозе каждая дополнительная минута чувствуется как мучение. Люди топают, хлопают руками в рукавицах, натягивают шапки ниже на лоб, поднимают шарфы до глаз. Никто не разговаривает друг с другом. Мороз в тридцать пять и даже до минус сорока градусов в Сибири в январе, феврале – это в пределах нормы. Но после тридцати минут ожидание кажется уже бесчеловечным вызовом, в ответ на который люди имеют право впасть в истерику, начать громить всё вокруг. Я думаю: «Мы можем не только отморозить щеку, ухо, нос, пальцы, что часто случается, а и по-настоящему замерзнуть! Надо что-то делать! Надо идти, требовать, кричать!» Но куда идти и как требовать, мне, школьнице, неизвестно.

Минут через сорок трамвай приходил. Но, бывало, трамвай приходил с надписью: «В парк», что означало переход в следующий круг холодного ада. И все же ждавшие люди так и не начинали требовать и кричать, а продолжали молчать. Так же и я – как они.

«Что это?» – задаюсь я вопросом теперь. Безмерное русское терпение? Или тот непомерный конформизм, против которого люди не могут выступить, даже когда на кону их здоровье и жизнь? Э. Фромм [7] описывал действия общества и его психосоциальных посредников относительно взрослеющего человека, как навязывание принятых стандартов мыслей и чувств путем вознаграждений и наказаний, вопреки большей части его собственных, истинных, сокровенных (начиная с сексуальной сферы) желаний и интересов. «Сломить волю человека, оставив его при этом в неведе-

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

нии», – так закладывается конформизм в глубокие слои психики.

Каков конформизм в нашей школе? По международным исследованиям ICCS-2009 (International Civicand Citizenship Education Study)*, проведенным в России в 45 регионах (4480 учащихся 14–15 лет, 8 класса, и 3380 учителей), выявлявшим проявление у подростков гражданских принципов и гражданского участия (и в формах гражданского протеста), выяснилось, что у российских школьников теоретические знания преобладают над способностью определяться в практических проблемах, и что из них правительству доверяют 88% , школе – 84%, (в других странах только около 60%), однако людям в общем доверяют лишь 51% (ниже среднего по исследованию).

Конформизм – «приспособление». Советская программа «социализации» подразумевала приспособление к обществу. Неминуемо ли становление социальности в образовании должно пониматься только таким образом?

Образовательная социализация

Интересен ответ, данный нашими коллегами, философами образования Финляндии**, страны, образовательные успехи которой вызвали неутихающий интерес во всем мире. При том, что и общая, и образовательная политика Финляндии базируется на эгалитарных принципах, философы уточнили, что в социализации, составляющей «основную или даже единственную цель» образования и означающей «производить таких граждан, которые приспособлены к тому, чтобы вести жизнь в социуме и найти там свое место», подлинный смысл «полностью зависит от смыслов и ценностей, на которых строится само государство и общество» (выделено курсивом – М.К.). Цели, декларируемые школами, в любом случае могут звучать как: «Сделать общество лучше», но социализация в качестве приспособления образовательными системами своих граждан к социуму могла быть эффективной и в случае обществ антигуманных ценностей, как социум нацистской Германии.

При социализации в школьной жизни – в выполнении заданий, в награждении хороших и наказании плохих, в занятиях спортом и прочим, «что поддерживает социальные инстинкты», помимо эксплицитных программ действуют и «скрытые программы» [11, p. 137], обучающие принимать нормы социальной несправедливости как данность и справедливость (что продемонстрировал П. Бурдьё [2, с. 125–166]. Айраксинен, говоря о возможности для учителей «нащупать доступ» к социализирующим «скрытым программам», подчеркнул: на то те программы и «скрытые», чтобы к ним нельзя было найти доступ.

Так как же формируется конформистская социальность в образовании на таких уровнях, как социальность учителей, сам образовательный социум, образовательные ситуации, специальные социализирующие образовательные меры и стратегии?

Социальность учителей

Глядя на мир школы, можно сказать: конформизм начинается с учителей. Их социальность, задающая рамки для учеников, задана их социальным самосознанием и позициями и принятой ими институциональной ролью (роль «авторитетной фигуры» – «представителя взрослых», представителя власти в социуме школы и, прежде всего, «представителя власти знания»), консервативного и лишенного свободы, как бывает лишен личной свободы всякий представитель. (Этносоциологи считают учителей социальной группой оплачиваемых работников, взаимодействующих со знанием, но не владеющей им и не влияющей на создание этого символического продукта [10, p. 123]).

В этом смысле объяснимы страх ошибки, доведенный в учительском подсознании до инстинкта, и могучая внутренняя цензура учителей, заставляющая их прислушиваться скорее не к собственному «внутреннему голосу», но к «внутреннему голосу представляемой ими власти».

М. Хоркхаймер и Т. Адорно заметили, что в области циркуляции произведенного инструментальным разумом товара мысли в цензуре, начинающейся с «автоматической прозорливости» автора и охватывающей целый штаб редакторов, издателей... именно воспитательная система берется за тотальное обеспечение чистоты, коррект-

*Здесь данные и их анализ приводятся по [1, с. 108].

**В статье излагаются высказывания, сделанные проф. Тимо Айраксиненом в своем докладе на Международном семинаре по философии образования «Индивидуальный путь в глобальном мире: образовательная модель (на примере Финляндии)» в Санкт-Петербурге 30 сентября 2013 г. Видеоматериалы семинара – на сайте ИПООВ РАО.

ности передаваемых текстов, строго ограничивая их «лишь констатацией фактов и расчетом вероятностей» [8, с.10].

В том плане, в каком учителя являются «представителями», расширяя в самосознании свою, наделенную нераспознаваемыми социокультурными предвзятостями «мы-группу» (по А. Шютцу) до «всеобщих» пределов, они и срабатывают как живые носители «скрытых программ».

И школьные учителя имеют в мире школы такой контекст общения (социальности базового уровня, по Г. Зиммелю [4, с. 485]), который ощущается ими как тесная, жесткая, гомогенизированная среда. (Работая с педагогами одной из успешных петербургских школ, автор статьи в ответ на вопрос, что «вызывает опасение или протест» в феномене коллектива, получила ответы: «эффект толпы»; мнения, «которые сложно переломить»; «размывание индивидуального подхода»; «недооценка в коллективе личностных особенностей и достижений»; «закрепленные связи»; «трудность влиться в коллектив».) Эта среда являет «власть периферии», пассивного большинства, сопротивляющегося администрации с целью ухода от рисков: учитель-инноватор получит большее понимание этой среды, официально не объявляя свою деятельность инновационной [10]. Понимание же солидарности («педагогического сообщества в полном смысле этого слова») у учителей выразилось в ответах: взаимопонимание, взаимоподдержка и взаимовыручка, обмен опытом, единый подход к обучению и воспитанию, единый понятийный аппарат. Есть необходимость различить «принятую коллективную» (конформистскую) и «рефлективную социальную» идентичности. Последняя же происходит из мотивационного, концептуального и коммуникативного самоопределения в условиях пространства свободы.

Социум учителей – замкнутый мир профессиональной касты, мало контактирующей с внешним миром. Контакт сводится в основном к общению с родителями. В своем социуме учителя действуют по заданным правилам. Знать правила – их профессиональная квалификация: они научаются регламентирующим «правилам для себя» и диктуют «правила для других», прежде всего учеников, а соприкасаясь с родителями, побуждают или принуждают последних действовать также «по правилам». Так, даже в эпизодических контактах с миром учителя не выбираются со своей территории, но «втягивают» гостей к себе.

И еще, социальность учителей испытывает все большее влияние бюрократизации. По А. Макинтайру, существование класса бюрократических менеджеров объясняется концепцией эффективности, исходящей из механистической социально-научной картины мира, базирующейся на запущенной в оборот в XVII и XVIII веках обманчивой идее «факта» как объективного (ценностно нейтрального) элемента человеческого бытия [5, с. 120–122]. В итоге продвигаемая бюрократией идеология ведет к росту отчуждения учителей от их собственных ценностных оснований, которые могут и должны служить основой солидарности учительского сообщества. Ориентация же на бюрократические, а не на собственные ценностные основания выражает конформистскую позицию.

(Ремарка: финское образование вышло на первое место в мире, когда жестко централизированная система образования, десятилетиями работавшая над стандартизацией педагогического образования и унификацией учебных программ, перешла в середине 1990-х к ослаблению централизации, регулирования, отчетности и к широкой учительской автономии в содержании и методах преподавания.)

Образовательный социум и образовательные ситуации

Важной проблемой образовательного социума считается возможность организации «школьного самоуправления». Не касаясь различий подлинной демократии и формальной, можно счесть за пример такого самоуправления советскую школу, где пионерская дружина делились на отряды, и т.д. С.И. Гессен писал про американский опыт: «Заинтересованные вначале этой игрой в государство, школьники сравнительно быстро остывали к ней… копируемая школой государственная машина оказалась слишком сложной и работающей впустую… форма вытеснила содержание…» [3, с. 179–180]. Так, дети скорее получали опыт бюрократических менеджеров.

Пример создания образовательного социума на антиформальных основаниях представляла школа К.И. Мая, в которой учителей подбирали исходя не только из профессиональных знаний и умений, но и из их ценностей и мотиваций, и где сам директор здоровался с учениками за руку, а высшим наказанием было, когда провинившимся он не подавал руки.

Кроме того, и во времена Мая, и в наше время школы способны превращаться в активные центры общественной

жизни, образованные не только семьями учащихся, но и коллективами предприятий, и местными жителями, находящими для себя там формы творческой реализации, волонтерского участия и общения. В этих случаях возникает феномен открытого образовательного сообщества, с условиями для формирования многосторонней социальности учеников, что обеспечивает «профилактику» конформности.

Каковы бывают образовательные ситуации? Учитель излагает материал, предлагает задания, вопросы и т.д. Основная модель этих ситуаций – мимезис, уподобление образцам, и в обучении преимущественно применяются утвердительные формы и процессы (А Адорно в «Негативной диалектике» подчеркивал, что позитивность являет «противоположность мышления»). Лишь недавно задания, диалогичные по форме, но однозначные по сути, стали дополнять иными, предполагающими выбор. Еще больше свободы предоставили ситуации «проектов» (постепенно входящие в российское образование), которые учащиеся должны сами определить, планировать и проводить, обращаясь лишь за консультацией к учителю.

Специальные социализирующие образовательные меры и стратегии

Одна мера – это «гражданское образование», проблемы которого выявили исследования ICCS-2009. Другие меры и стратегии – это декларируемая, финансируемая и отчетливо институционализированная работа с молодежными движениями, состоящая в проводимой в жизнь вузами, колледжами и пр. государственной молодежной политики. Имея в виду такие поддерживаемые властями организации, как созданный в замещение ВЛКСМ «Российский Союз Молодежи» и прокремлевские движения («Наши» и пр.), а на региональном уровне – конкурсы молодежных организаций, связанные с программами государственной политики, можно усмотреть основной социальный смысл для участвующей в них молодежи в «социальном лифте», дающем возможность быстрого карьерного роста (сопряженного с конформностью и бюрократическим менеджерством).

Главное же, эти стратегии не затрагивают собственно молодежные социальные движения: «свободноорганизованные коллективы», «действующие в неинституционализированной форме» и стремящиеся «произвести изменения в обществе» [9, с. 45], нонконформистские по своей природе. А действительные общественные движения, призванные быть полем становления социальности, в условиях нового тысячелетия усложняются, меняя свою прежнюю функцию социально-классового представительства на представительство общностей по интересам, и преобразуются – в особенности в случае молодежи – в феномен «молодежных солидарностей» [6].

«Священное НЕТ»

Присущи ли отрицание и протест самому феномену образования? Иначе говоря: подразумевает ли образование адаптационные и воспроизводящие или критические, взрывные, преобразующие функции относительно социума?

Э. Фромм отмечал, что при условии интернализованного (обществом, образованием) страха неповиновение оценивается морально и в результате вызывает чувство вины. Утвержденная последовательность: неповиновение – чувство вины – смирение под страхом наказания – прощение – это порочный круг. Но при культивировании отсутствия протеста (и это неминуемо связано с манипулированием!) человек приходит к риску «стать не-человеком», по А. Швейцеру, поскольку «несамостоятельность современного человека по отношению к обществу принимает такой характер, что он уже почти перестает жить собственной духовной жизнью»*.

Авторский тезис состоит в том, что описанную характеристику современного человека следует рассмотреть как проявление инфантилизма, а образование трактовать как доведение до личностной зрелости. У растущего человека качественные скачки в развитии и становление идентичности, происходящие в кризисы возраста, содержат, как необходимый элемент, дух отрицательности. Этот негативизм – путь к отстаиванию независимости и в особенности – к обретению личного опыта в сущностных вопросах. В разных этнических культурах учитывалась необходимость прохождения юношества через протестный этап. Но надо различить возрастной, незрелый тип протестности (с проблемами «бун-

*Цитата из А. Швейцера здесь приводится по Э. Фромму [7].

тующего человека» А. Камю), и иной, зрелый тип. Социально взрослый – это тот, кто осознанно берет на себя ответственность (за свое дело, за младших, слабых), а не принимает вмененную ответственность (от старших, власти, институций, анонимного большинства). Так, для состояния зрелости оказывается важна связь способностей к протесту и к осознанной ответственности.

В целом проявление протеста – это активность субъекта как таковая, ведь если «Нет» не исходит из самого индивида, а получено из коллективного источника, тогда его природа – «Да». Идея активного субъекта и самоорганизации вложена в фундамент современных образовательных реформ ФГОС.

Что такое «священное Нет»? Ф. Ницше, описывая стадии достижения человеком состояния «самокатящегося колеса», устами Заратустры говорил: «Завоевать себе свободу и священное Нет даже перед долгом – для этого, братья мои, нужно стать львом». «К чему нужен лев в человеческом духе?.. Создавать новые ценности – этого не может еще лев; но создать себе свободу для нового созидания – это может сила льва».

В сфере познания значение «Нет», воплощаемого в сомнение, критичность, этого «Нет», высказываемого данности, – это сама возможность движения познания. В сфере этического «Нет» – это условие индивидуальных ценностей и идеалов. В сфере социального «Нет» социальной протестности – путь к рефлексивной социальной идентичности человека и, значит, к сознанию и позиции подлинной общности с Другими.

Современному образованию надо принять во внимание значение и преобразующий потенциал «Нет» во всех своих сферах: содержании и методах обучения и воспитания, способах индивидуальной тренировки учащихся, моделях образовательной ситуации, принципах существования школьного сообщества, подходах к взаимодействию с молодежными движениями. И во всех случаях допущение «Нет» – это признание Другого с его собственным, другим, лицом.

Но допущение «Нет» зависит от позиции учителя, которая, возможно, должна соответствовать выраженной Заратустрой («Я велю вам потерять меня и найти себя; и только когда вы все отречетесь от меня, я вернусь к вам!») И эта позиция, по глубокому убеждению автора, зависит от самосознания учителя. Нам всем – а учителю особенно – требуется обнаружить, каково явленное миру цензурирующее Я, источник нашего конформизма, и каково глубинное Я, скрываемое, бесконечно одинокое во всех экзистенциальных опытах: страстных желаний, бремени долга, страха перед Другими, наконец, смерти.

В итоге: о солидарности

На XXIII Всемирном философском конгрессе в августе 2013 в Афинах Ю. Хабермас сконцентрировал пафос всего своего выступления на солидарности, объясняя ее как феномен, имеющий не этическую, но социальную, политическую природу.

В современном мире, охваченном манипуляциями, достигающими все более коварного и могущественного воздействия виртуальными средствами, нам необходимо осмыслить природу человеческой солидарности как подлинной общности, возникающей в рамках подлинной социальности, и различить ее с неподлинными видами общности и мнимой социальностью. В первом случае к Другим обращается глубинное Я, во втором – цензурирующее Я. Авторский тезис таков: обсуждавшаяся вначале социализация происходит путем принятия Других, общества – путем соглашательства, при котором взаимодействует цензурирующее Я. Следующая необходимая стадия – отрицание, протест, при котором человек дает свободу глубинному Я. Третья стадия – согласно диалектике Гегеля – «снятие». Здесь только возможна зрелая социальность, порождающая солидарность, и зрелый протест, равнозначный ответственности. На стадии зрелости протест не разделен с принятием неминуемого: нежеланного, смерти, Другого.

1. Болотина, Т.В. Воспитание демократической гражданственности (гражданское образование) в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации [Текст] / Т.В. Болотина // Гражданское образование и просвещение населения: российский и зарубежный опыт: Международная монография по итогам акций ЮНЕСКО «Неделя образования взрослых» 2012–2013 г. / под ред. В.С. Ткаченко. СПб. : Изд-во «Политехника-сервис», 2013. 310 с.

2. Бурдьё, П. Дух государства: генезис и структура бюрократического поля [Текст] / П. Бурдьё // Поэтика и политика. Альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской академии наук. М. : Институт экспериментальной социологии; СПб. : Алетейя, 1999. С. 125–166.

3. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] / С.И. Гессен. М. : Школа-пресс, 1995. 448 с.

4. Зиммель, Г. Избранное. Том 2. Созерцание жизни [Текст] / Г. Зиммель. М. : Юрист, 1996. 607 с.

5. Макинтайр, А. После добродетели: Исследования теории морали [Текст] / А. Макинтайр; пер. с англ. В.В. Целищева. М.: Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. 384 с.

6. Новые молодежные движения и солидарности России [Текст] / под ред. Е.Л. Омельченко, Г.А. Сабировой. Ульяновск : Изд-во Ульяновского государственного университета, 2011. 216 с.

7. Фромм, Э. Иметь или быть? [Текст] / Э. Фромм // Психоанализ и религия; Искусство любить; Иметь или быть? Киев : Ника-Центр, 1998. 400 с.
8. Хоркхаймер, М., Адорно, Т.В. Диалектика Просвещения [Текст] / М. Хоркхаймер, Т.В. Адорно. М.; СПб. : Медиум, Ювента, 1997. 311 с.
9. Штомпка, П. Социология социальных изменений [Текст] / П. Штомпка; пер. с англ., под ред. В.А. Ядова. М. : Аспект Пресс, 1996. 416 с.
10. Caria, T. The Professional Culture of the primary school teacher in Portugal: A line of research undergoing development Sisifo [Text] / T. Caria // Educational sciences journal. 2007. № 3. P. 121-134.
11. Harris, K. Education and Knowledge [Text] / K. Harris. L. : Routledge & Kegan Paul, 1979. 214 p.

References

1. Bolotina T.V. Vospitanie demokraticheskoj grazhdanstvennosti (grazhdanskoe obrazovanie) v obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenijah Rossijskoj Federacii [Upbringing democratic public spirit (civil education) in educational establishments of the Russian Federation] *Grazhdanskoe obrazovanie i prosveshhenie naselenija: rossijskij i zarubezhnyj opyt: Mezhdunarodnaja monografija po itogam akcij JuNESKO «Nedelja obrazovanija vzroslyh» 2012–2013 g.* (Civil education and enlightenment of citizens: Russian and foreign experience: International monograph summarizing the results of UNESCO actions "Week of adult education" 2012–2013). St.Petersburg, Izd-vo «Politehnika-servis», 2013, 310 p. (in Russian).
2. Burd'jo P. Duh gosudarstva: genezis i struktura bjurokraticheskogo polja [Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field]. *Pojetika i politika. Al'manah Rossijsko-francuzskogo centra sociologii i filosofii Instituta sociologii Rossijskoj Akademii nauk* (Poetics and politics. Anthology of Russian-French centre of sociology and philosophy of the Institute of sociology of Russian Academy of science). Moscow, Institut jeksperimental'noj sociologii; St.Petersburg, Aletejja, 1999, pp. 125–166 (in Russian).
3. *Gessen S.I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuju filosofiju* [Basis of pedagogics. Introduction to applied philosophy]. Moscow, Shkola-press, 1995, 448 p. (in Russian).
4. *Zimmel' G. Izbrannoe. Tom 2. Sozercanie zhizni* [Selection. Volume 2. Life contemplation]. Moscow, Jurist, 1996, 607 p. (in Russian).
5. Makintajr A. *Posle dobrodeteli: Issledovanija teorii morali* [After virtue: Researches of moral theory]. Moscow, Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg, Delovaja kniga, 2000, 384 p. (in Russian).
6. *Novye molodezhnye dvizhenija i solidarnosti Rossii* [New youth movements and solidarity of Russia]. Ul'janovsk, Izd-vo Ul'janovskogo gosudarstvennogo universiteta, 2011, 216 p. (in Russian).
7. Fromm Je. Imet' ili byt'? [To have or to be?]. *Psihoanaliz i religija; Iskusstvo ljubit'; Imet' ili byt'?* (Psychoanalysis and religion; The art of loving; To have or to be?). Kiev, Nika-Centr, 1998, 400 p. (in Russian).
8. Horkhajmer M., Adorno T.V. *Dialektika Prosveshhenija* [Dialectics of Enlightenment]. Moscow; St.Petersburg, Medium, Juventa, 1997, 311 p. (in Russian).
9. Shtompka P. *Sociologija social'nyh izmenenij* [Sociology of social changes]. Moscow, Aspekt Press, 1996, 416 p. (in Russian).
10. Caria T. *Educational sciences journal,* 2007, no 3. PP. 121–134 (in English).
11. Harris K. *Education and Knowledge.* London, Routledge & Kegan Paul, 1979, 214 p. (in English).

UDC 101.1:316

REMONSTARTIVITY AND SOLIDARITY IN EDUCATION

Kozhevnikova Margarita Nikolaevna,
Russian Academy of Education, Institute of Pedagogical Education and Adult Education, Senior Research Assistant, Candidate of Philosophical Sciences,
Saint-Petersburg, Russia.
E-mail: margaritakozh@ya.ru

Annotation
Is there any place for remonstartivity in education? Is it possible to form solidarity in education and what kind? Education being implemented in the "system of education" is usually associated with conformism. What can this association be connected with? With the nature of education as a phenomenon of social institution, providing state and society reproduction and for the sake of that being knitted to the "conformative", "adaptive" function assigned to it? With the social role and self-consciousness of teachers as keepers, guardians and propagators of traditions? Isn't conformity as awareness of belonging to the majority a way to achieve solidarity and isn't it justified ethically as a social mission of education?! These questions are answered in this article which touches upon problems of comprehending educational socialization, "hidden programs", possibilities of using youth movements for socialization, types of teachers' sociality, role of "sacramental NO" in content, methods of education.

Key concepts:
Philosophy of education,
conformity,
socialization,
solidarity.