

Образование. Общество. Государство



Шелкунов М.Д.

доктор философских наук, профессор, декан философского факультета Казанского государственного университета

В статье рассмотрены предпосылки институционализации образования, особенности и противоречия его функционирования в качестве социального института. Особое внимание уделено государственному вмешательству в образовательную сферу и его неоднозначным последствиям.

Еще выдающийся западный социолог К.Мангейм отмечал, что ни одна система образования не в состоянии поддерживать у нового поколения эмоциональную стабильность и духовную целостность, пока она не имеет общей направленности с социальными факторами вне образовательных учреждений. Самые эффективные методы влияния образования на человека обречены на провал, если они не согласуются с формами социального контроля [4]. В этом смысле образование не может не находиться под сильнейшим влиянием общества и его институтов. С данным фактом мало кто спорит.

Образование как социальный институт

Известно, что образование изначально зарождается отнюдь не в институционализированной форме и лишь с некоторых исторических пор становится социальным институтом, начинает взаимодействовать с другими институтами общества – государством, церковью, семьей, рынком и др. Из всех известных в социологии определений социального института ограничусь в данном случае тем, согласно которому социальный институт есть исторически сложившаяся устойчивая форма организации совместной деятельности людей.

Сохраняя общие с другими социальными институтами черты (нормативность, регулятивность, общность и т.д.), институты образования отмечены и собственными неповтори-

мыми особенностями, которые неоднократно фиксировались в социологии образования. К ним относятся: многообразие социальных субъектов, чьи интересы представлены в образовании; лидирующая роль в развитии общества; разнообразие социальных типов, вовлеченных в образовательную деятельность; наличие условий для самовыражения личности молодого человека; слабая внутренняя конфликтность [2].

К важнейшим социальным функциям образовательных институтов относятся: репродуктивная (социальное воспроизводство); культурно-репродуктивная; коммуникативная; селективная; регулятивная; инструментальная; а также функция социальной мобильности.

Даже беглое перечисление этих сторон институционализированного образования показывает со всей очевидностью его глубокую зависимость от общества. Тем не менее, это лишь одна сторона медали. Есть и вторая сторона, связанная с относительной автономностью образования от социума. Обнаружить ее можно лишь в случае обращения к человеческому измерению функционирования образования в качестве социального института. Другими словами, сделав образование предметом философско-антропологического подхода.

В отличие от социологического, философско-антропологический анализ позволяет выявить принципиальную противоречивость образовательной деятельности в условиях ее

социальной институционализации. А именно, с одной стороны, институционализация по определению ведет к объективированности, отчужденности знания относительно индивида: «Образование – это освоение ребенком мира отчужденных знаний. Потому что школа, как специализированный институт, предлагает ребенку знания, вырванные из жизненно-практического контекста... Если до сих пор ребенок приобретал знания в непосредственном жизненном опыте, по своему хотению, то отныне перед ним ставится задача освоения некоей суммы искусственно систематизированных знаний» [3]. Понятно, что в такой форме знания осваиваются и присваиваются труднее, чем в непосредственном виде.

Но, с другой стороны, только столкнувшись с фактом существования чуждого знания, ребенок начинает понимать свое незнание и развивать стремление к познанию мира, то есть двигаться в сторону образования [5].

Второе противоречие институционализированного образования не менее фундаментально, поскольку затрагивает его конечную цель – формирование и развитие свободной, самобытной творческой личности. Опять-таки, с одной стороны, такая личность должна быть способной преодолевать – естественно, в исторически задаваемых моралью, правом, культурой в целом пределах – любые стереотипы, шаблоны, ограничения собственной жизнедеятельности. С другой, образование пытается осуществить эту задачу не иначе, как в системе известных норм, стандартов и ограничений, присущих ему институционально по определению. Тем самым образование в присущей ему форме воспроизводит одно из противоречий социализации индивида: следовать норме, то есть быть похожим на остальных, и одновременно сохранять при этом собственную неповторимость – отличаться от других людей.

Таким образом, институционализация образования как проявление заинтересованности общества в деле формирования и развития личности влечет не только общественную поддержку образования (материальную, кадровую, организационную, финансовую), но и оборачивается включением социальных

требований в процесс индивидуального выбора человеком своего образования.

Впрочем, в этом нет ничего удивительного: как говорится, за все приходится чем-то расплачиваться. Хочешь общественного участия в деле образования – готовься жертвовать в пользу общества какими-то сторонами индивидуального образовательного интереса. Но поскольку интересы отдельной личности, вообще говоря, богаче общественного интереса, то социально институционализированное образование в любом случае обеднено по сравнению с индивидуальным. Образно говоря, это та цена, которую общество запрашивает у индивида за свою поддержку образования.

Необходимость этой цены различными исследователями образования оценивается по-разному: от пассивного притягивания до тотального отрицания учреждений институционализированного образования. Так, в частности, под влиянием критической теории общества Франкфуртской школы (70-80-е годы XX века) сформировалось целое направление в западной философии образования, представители которого выступали за ликвидацию общеобразовательных учреждений как социальных институтов. Средняя школа, по мнению сторонников данного направления, основывается на педагогике насилия, блокирует творческие потенции учащихся, культивирует конформистские наклонности, манипулирует людьми.

Исторически процесс институционализации образования был вызван вполне очевидной необходимостью: интересы общества долгое время доминировали над интересом индивида. Так, например, в Древнем Египте институционализация образования начиналась с массовой подготовки писцов, в которых тогдашнее общество было крайне заинтересовано по экономическим соображениям. В то же время образование представителей элиты при дворе фараона (родственников правителя, царедворцев, высших чиновников) продолжало носить неинституционализированный, во многом индивидуальный, неповторимый характер.

Как видно, институционализация образования исторически вполне коррелирует с социоцентристской (социологической) парадигмой формирования личности, подчиняющей ее

становление наперед заданному обществом масштабу.

Образование и государство

Исторически социальная институционализация образования реализуется через вмешательство в образовательную сферу государства, берущего на себя (по крайней мере, до формирования развитого гражданского общества) миссию основной репрезентации общественного интереса. Тем самым образовательные институты начинают функционировать в качестве государственных учреждений.

С учетом несовпадения интересов общества и государства, огосударствление образования влечет соответствующие последствия для него. Нетрудно догадаться, какова их суть.

Сторонники весьма влиятельного структуралистского подхода в социологии (Л.Альтюссер, Р.Милибанд, С.Боулс, Г.Гинтис, С.Холл и др.) убедительно показывают, что главный интерес, который реализует государство по отношению к индивиду в системе образования, – воспитание лояльных государству граждан на основе легитимизации средствами образования существующего социального порядка, господствующих в обществе властных отношений. Это неотъемлемая функция государственного образования, охватывающая все его ступени – от начальной до высшей и даже поствузовской, подчиняющая все его стороны – от содержания образовательных программ до организации учебного процесса, от школьного этикета до государственной аттестации выпускников вузов. Школа, по Л.Альтюссеру, есть ведущий государственный дискурс, идеологический государственный аппарат.

Средства, которыми реализуется идеологическая функция государства в сфере образования, многообразны, они могут носить как открытый, так и скрытый, латентный характер. Даже высшие учебные заведения, с их традиционной претензией нести Истину и служить лишь ей, а, значит, избегать любой идейно-политической ангажированности, быть социально беспристрастными, не в силах избежать государственного идеологического воздействия.

Что касается негосударственных учебных заведений, то они также несвободны от идеологического вмешательства государства,

которое (хотя, возможно, и в меньшей мере, чем в государственных образовательных учреждениях) прослеживается в их деятельности через такие инструменты воздействия, как государственные образовательные стандарты, государственное лицензирование, аттестация и аккредитация их деятельности.

Таким образом, за государственную поддержку образования индивид платит еще большую цену, чем за поддержку общественную (негосударственную). А именно, его, индивида, личный образовательный интерес редуцируется государственным образованием до интереса государственного. Стоит ли пространно комментировать, что между этими интересами большая разница, и никакой государственный интерес покрыть интересов личности не способен в принципе!

Государственное обеспечение образования весьма неоднозначно. С одной стороны, это доступность и даже обязательность некоторых ступеней образования для широких слоев населения, его регулярность и «надежность», подконтрольность государству. С другой – неминуемая обреченность образования на остаточный по отношению к другим сферам принцип финансирования. И делается это не по недомыслию или какому-то злему умыслу, а вытекает из природы самого государства как института политической власти.

В качестве иллюстрации к сказанному представим себе следующую ситуацию. Перед премьер-министром правительства некоторого государства лежат для подписи два распорядительных документа: один предусматривает финансирование органов государственного управления, силовых структур, спецслужб, другой – финансирование образовательных учреждений. Обстоятельства таковы, что финансовых ресурсов хватает только для одной из этих двух групп кредитополучателей. Сам премьер по профессии – учитель. Спрашивается: какой документ он подпишет? Ясно, что будет подписан первый документ, невзирая на, возможно, внутреннюю симпатию премьера к работникам образования и понимание важности их труда. По-другому премьер министр, как государственный деятель, поступить просто не может, да и не имеет права.

При всей утрированности данного примера он рельефно обнажает глубинную природу государственных интересов, среди которых образование, как правило, далеко не главный.

Конечно, государства, претендующие на звание социальных, стремятся к более сбалансированным решениям проблемы приоритетов собственных интересов, включая сферу образования. Но это уже предмет заботы отдельных государств в конкретных исторических ситуациях. Отрадно, что современный цивилизованный мир демонстрирует движение в сторону усиления роли образования. Первые шаги в этом направлении делает и Россия, реализуя, начиная с 2006 г., национальный проект в сфере образования.

В свете последних замечаний можно было бы надеяться, что по мере движения государства к социальному типу положение образовательных учреждений будет улучшаться. Но, увы, как ни парадоксально, ситуация складывается во многом с точностью до «наоборот». Почему?

Дело в том, что современные общественные и культурные условия унифицируют религиозные, этнические, бытовые и другие различия между людьми, выдвигая на первый план уровень образованности и профессиональной компетентности. Эти процессы, внешне напоминающие формы социального компромисса, на самом деле продуцируют другие виды социального неравенства [6]. Между тем социальное демократическое государство стремится к установлению баланса интересов и уравниванию прав всех общественных субъектов. В результате образовательный критерий оказывается на периферии предпочтений государства. Как это ни парадоксально выглядит, но государство, заинтересованное в мощнейшей созидательной силе образования, исторически бессильно в своих попытках адекватного отношения к интересам и потребностям институтов образования [1].

Сказанное, естественно, не означает, что, с антропоцентрической точки зрения, государство должно полностью дистанцироваться от сферы образования. Конкретные обстоятельства складываются таким образом, что государственное участие в образовании не только желательно, но и необходимо. Так, вряд ли

стоит закрывать глаза на важность гражданско-патриотического воспитания молодых людей в стенах образовательных учреждений. Государство является крупнейшим заказчиком выпускников-носителей государственных профессий (юристов, учителей средней школы и т.п.). Но в любом случае антропоцентризм не приемлет доминирования государственного начала в образовании над началом личностным.

Проблема общественного (негосударственного) и государственного характера образования для России имеет отнюдь не только теоретическое значение – она наполнена практическим смыслом в современных условиях, связанных с модернизацией отечественного образования по западному типу. В первую очередь потому, что, в отличие от западного образования, обусловленного, как правило, общественным запросом, российское образование до последних пор лет носило исключительно государственный характер.

Впечатляющий пример на этот счет дает сравнение западной и отечественной высшей школы. Так, первый европейский университет – Болонский – возник как особое учреждение, в котором, по просьбе некоторой группы молодых людей (будущая гильдия *universitas*), носитель некоторых знаний (будущий *professore*) делился с ними этими знаниями за плату. А как в России? Целью университета, согласно Уставу Московского университета 1863 г., является «образование полезных деятелей на государственной службе». В параграфе 1 Устава Казанского императорского университета черным по белому записано: «В нем готовится юношество для вступления в различные звания государственной службы». Комментарии, как говорится, излишни.

Западный опыт – по крайней мере, в той версии, которая принята ныне в России – ориентирует на умаление роли государства в сфере образования, ломая многие сложившиеся в этой сфере отечественные традиции. В этом состоит драма модернизации российского образования по западному образцу.

Литература:

1. Ибрагимов, З.З. О величайшей образовательной силе и ее современных аналогах. // Наука

и образование: современные тенденции и перспективы. Ч.1., Казань, 2003, С.116.

2. Лукашевич, Н.П., Солодков, В.Т. Социология образования. Киев, 1997. С.70-80.

3. Лобок, А.М. Антропология мифа. Екатеринбург, 1997. С.648.

4. Мангейм, К. Диагноз нашего времени, М., 1994.

5. Сайкина, Г.К. Размышления о природе знания, пределах образования и «живой жизни» человека // Наука и образование: современные тенденции и перспективы. Ч.2. Казань, 2003, С.40-41.

6. Щелкунов, М.Д. Образование в обществе рыночного типа // Вестник экономики, права и социологии. 2007, №1, С.163-167.

